

# МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2024.

## **Методички видици**

### **Главни и одговорни уредник**

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

### **Међународни уређивачки одбор**

Др Раул Руис Сесилија, Универзитет у Гранади, Шпанија  
Др Георги Ипсилантис, Аристотелов универзитет у Солуну, Грчка  
Др Николае Станћу, 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 Јурјевна Копиловскаја, Државни универзитет у Санкт Петербургу,  
Руска Федерација  
Др Предраг Мутавцић, Универзитет у Београду  
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 Ајџановић, 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 Миливој Алановић, декан

Уредница

Др Биљана Радић-Бојанић

Секретарка редакције

Мр Милица Брацић

Лектура

Мр Наташа Белић, мр Милица Брацић (текстови и резимеи на српском)

Др Јагода Топалов (текстови и резимеи на енглеском)

Припрема за штампу

Др Ивана Иванић, мр Милица Брацић

ISSN 2217-415X

ISSN 2334-7465 (Online)

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

## **Methodical Perspectives**

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

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

### **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, Skoplje,  
Republic of North Macedonia

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

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

Marija Mijušković, PhD, Univerzitet Crne Gore, Crna Gora

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, Faculty of Philology, 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  
Milivoj Alanović, PhD, Dean

Editor-in-chief  
Biljana Radić-Bojanić, PhD

Secretary of the journal  
Milica Bracić

Proofreading  
Nataša Belić, Milica Bracić (texts and summaries in Serbian)  
Jagoda Topalov (texts and summaries in English)

Typeset  
Ivana Ivanić, PhD  
Milica Bracić

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

### TABLE OF CONTENTS

<i><b>I НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ</b></i>	9
<b>Ahmed A. Bihorac</b> .....	11
ROMAN U OSNOVNOJ ŠKOLI (1945–2013) A NOVEL IN ELEMENTARY SCHOOL (1945–2013)	
<b>Jelena Lj. Spasić</b> .....	27
TIPOVI REČENICA U SPONTANOM GOVORU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA TYPES OF SENTENCES IN THE SPONTANEOUS SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN	
<b>Горица Ђ. Мирковић</b> .....	41
ПРЕДЛОЗИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ (ПРИМЕНА МЕТОДЕ РАЗМИШЉАЊА НАГЛАС) PREPOSITIONS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (APPLICATION OF THINK-ALoud PROTOCOL)	
<b>Petar R. Radosavljević</b> .....	57
STAVOVI OSNOVNOŠKOLSKIH UČENIKA PREMA BAJAŠKOM RUMUNJSKOM I PREMA PREDMETU 'JEZIK I KULTURA ROMSKE NACIONALNE MANJINE U HRVATSKOJ' ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS BOYASH ROMANIAN AND TOWARDS THE SUBJECT 'LANGUAGE AND CULTURE OF THE ROMA NATIONAL MINORITY IN CROATIA'	
<i><b>II НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ</b></i>	77
<b>Danica M. Jerotijević Tišma</b> .....	79
SERBIAN EFL LEARNERS' PRONUNCIATION PROFICIENCY AND THEIR WILLINGNESS TO COMMUNICATE OUTSIDE THE CLASSROOM ПОСТИГЊУЋЕ СРПСКИХ УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ДОМЕНУ ИЗГОВОРА И СПРЕМНОСТ ДА КОМУНИЦИРАЈУ ВАН УЧИОНИЦЕ	

<b>Marijana D. Matic</b> .....	97
THE CHALLENGES ART STUDENTS FACE WHEN LEARNING AND USING ENGLISH	
IZAZOVI STUDENATA UMETNIČKIH ODSEKA PRI UČENJU I UPOTREBI ENGLESKOG JEZIKA	
<b>Dragoslava N. Mićović</b> .....	117
<b>Lidija V. Beko</b>	
<b>Marija M. Đorđević</b>	
HAS GENERAL ENGLISH KNOWLEDGE OF SERBIAN FRESHMEN STUDENTS PREPARED THEM FOR AN ESP COURSE – A PILOT STUDY	
DA LI JE PREDZNAJNE OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA PRIPREMILO BRUCOŠE U SRBIJI ZA KURSEVE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE – PILOT STUDIJA	
<b>Tamara Đ. Verežan</b> .....	137
TRUE AND FALSE PAIRS IN BUSINESS TERMINOLOGY: TEACHING METHODOLOGIES AND STUDENT DIFFICULTIES	
PRAVI I LAŽNI PAROVI U POSLOVNOM ENGLESKOM: NASTAVNE TEHNIKE I POTEŠKOĆE STUDENATA	
<b>Lucija Levanić</b> .....	159
<b>Anna Martinović</b>	
ODNOS IZMEĐU ZADOVOLJSTVA POSLOM NASTAVNIKA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA I ŠKOLSKE ORGANIZACIJSKE KLIME	
THE RELATIONSHIP BETWEEN EFL TEACHERS' JOB SATISFACTION AND SCHOOL ORGANIZATIONAL CLIMATE	
<b>Lenka I. Farkaš</b> .....	183
HOW AND WHY DO ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN SERBIA (NOT) DEVELOP PROFESSIONALLY?	
KAKO SE I ZAŠTO (NE) NASTAVNICI ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI PROFESIONALNO USAVRŠAVAJU?	
<b>Milena B. Mičić</b> .....	201
THE IMPACT OF FOREIGN LANGUAGE ANIMATED CARTOONS ON PRESCHOOL CHILDREN: BENEFITS, CHALLENGES AND THE ROLE OF SPEECH THERAPISTS IN SERBIA AND BOSNIA AND HERZEGOVINA	
CRTANI FILMOVI NA STRANIM JEZICIMA I NJIHOV UTICAJ NA DECU PREDŠKOLSKOG DOBA: PREDNOSTI, IZAZOVI I ULOGA LOGOPEDA U SRBIJI I BOSNI I HERCEGOVINI	

<b>III ПРИКАЗИ</b>	215
<b>Маријана Р. Букић</b>	
ИНОВАТИВАН ФРАЗЕОДИДАКТИЧКИ ПРИРУЧНИК .....	217
<b>Nikolina N. Zobenica</b>	
„IZAZIVAM TE KNJIGOM!” – PRODUKTIVNO-PERFORMATIVNA DIDAKTIKA I POZORIŠNA PEDAGOGIJA U UNIVERZITETSKOJ NASTAVI NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI.....	223
<b>Slađana J. Marić</b>	
TEACHING CHANGE: HOW TO DEVELOP INDEPENDENT THINKERS USING RELATIONSHIPS, RESILIENCE, AND REFLECTION .....	229
<b>IV ДОДАЦИ</b> .....	233
PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA .....	235
STYLESHEET .....	240
HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE .....	244
CONSIGNES AUX AUTEURS.....	249
БИОГРАФИЈЕ АУТОРА.....	254



*I НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И  
КЊИЖЕВНОСТИ*



**Ahmed A. Bihorac**  
Univerzitet u Novom Pazaru  
Departman filoloških nauka, Odsek za srbistiku  
ahmed.bihorac@uninp.edu.rs  
<https://orcid.org/0000-0003-0445-6024>

Pregledni rad  
UDC 37.016:82-31"1945/2013"  
DOI: 10.19090/mv.2024.15.2.11-26

## ROMAN U OSNOVNOJ ŠKOLI (1945–2013)

*APSTRAKT:* U radu su prezentovani rezultati naših istraživanja nastavnih programa nastave književnosti. Prikazali smo opšti pogled na istraživanja koja sežu u XIX vek, a akribično i dosledno smo problem razmatrali na problemsko-udžbeničkim verzijama druge polovine XX veka i početka XXI veka. Materijale do Drugog svetskog rata dali smo u osvrtu, a one novijeg datuma smo detaljno teorijski razmatrali. Rad je komponovan na sledeći način: hipoteza, detaljna hipoteza problema i sinteza osnovnih konstatacija. Studijsko razmatranje rađeno je uz neformalno i kreativno komponovanje više istraživačkih, logičkih, književno-naučnih metoda i metodološko-metodičkih postupaka. Pokušali smo da damo doprinos nastavi i situiranju romana u nastavnim programima.

*Ključne reči:* roman, nastavni program, metodika, istraživanje, nastavnik, učenik, nastavni pristup, lektira, teorija književnosti.

## A NOVEL IN ELEMENTARY SCHOOL (1945–2013)

*ABSTRACT:* This paper presents the results of our research on the curricula for teaching literature. We have provided a general overview of research spanning the 19<sup>th</sup> century, while meticulously and consistently examining the issue in problem-oriented textbook versions from the second half of the 20<sup>th</sup> century and the beginning of the 21<sup>st</sup> century. We have discussed materials up until the Second World War in retrospect, while analyzing more recent ones in detail. The paper is composed of a hypothesis, a detailed hypothesis of the problem, and a synthesis of basic observations. Our study was conducted through an informal and creative composition of multiple research, logical, literary-scientific methods, and methodological approaches. We have attempted to contribute to the teaching and studying of novels in educational curricula.

*Keywords:* novel, curriculum, methodology, research, teacher, student, teaching approach, literature.

### 1. UVOD

Predmet naših proučavanja čine nastavni planovi i programi za osnovne škole u Srbiji u periodu od 1945. do 2010. godine. Nastavni plan predstavlja školski dokument kojim se određuje koji će se predmeti predavati u školi, sa

kolikim fondom časova za određeni nastavni predmet u toku jedne nastavne godine.

Nastavnim programom propisuju se nastavni sadržaji po predmetima iz nastavnog plana, određuju ciljevi, zadaci i sadržaji nastave. Kroz nastavni program realizuje se nastavni plan – određuju obim, dužina i redosled nastavnih sadržaja. Oni su temeljni državni dokumenti kojih se nastavnici moraju pridržavati pri izradi svojih operativnih planova rada. U nastavnom planu za srpski jezik i književnost, između ostalog, navode se nastavne jedinice iz književnosti, kao i spisak lektira.

Lektira kao pojam (fr. *leccure*; nl. *lektura*) koristi se u različitim značenjima, a prema M. Vujakliji označava: „čitanje: knjige ili gradivo koje treba pročitati uopšte ili za neko vreme, npr. u jednoj školskoj godini, školsko štivo” (Vujaklija 1961: 510).

U *Pedagoškom leksikonu*, uz osnovne elemente koje sadrži Vujaklijino objašnjenje pojma lektire, dodato je još da se ona određuje na osnovu plana i programa, postavljenih ciljeva i zadataka, vrste i specifičnosti obrazovne ustanove, uzrasta i interesovanja učenika (*Pedagoški leksikon* [APA] 1996: 262).

Odrednicu lektira u nastavi koristi i *Pedagoška enciklopedija*. Autori te odrednice proširuju značenje pojma lektire toliko da je izjednačavaju sa svom „vanudžbeničkom literaturom”, smatrajući da lektiru u nastavi čine „štampani i pisani tekstovi iz nauke, umetnosti, tehnike, tehnologije i društvenog života koji se koriste u nastavnom procesu za ostvarivanje vaspitno-obrazovnih ciljeva i zadataka. Tu spadaju knjige, časopisi, listovi, dokumenti, informacioni materijali, priručnici, enciklopedije, rečnici, leksikoni i drugi tekstovi čijom se upotrebom može ostvarivati, unapređivati i osavremenjavati nastavni rad” (Potkonjak i Šimleša 1989: 430).

Metodičar Pavle Ilić smatra da sintagma školska lektira ne odgovara u potpunosti stanju u nastavnoj praksi, jer se pod školskom lektinom podrazumeva delimično program za osnovnu školu, tačnije, samo onaj deo koji se nalazi u čitankama, koji se može čitati i interpretirati na školskim časovima. Drugi deo književnih dela iz nastavnog programa osnovnoškolske lektire, štampan kao posebne knjige, za potrebe čitanja kod kuće, ne bi se mogao tretirati kao školska, već kao domaća lektira, jer su ta dela, kako autor navodi „namenjena za domaće čitanje” (Ilić 1997: 456).

Neophodnost čitanja romana i višestruki vaspitno-obrazovni značaj ovog dela nastave književnosti inicirali su više stručnih članaka, eseja i priloga, a manje naučnih monografija (Bihorac, 2023: 1). I pored toga, mesto romana u školi predstavlja široku i značajnu školsku temu – još uvek nedovoljno proučenu, istraženu i teorijski uobličenu, ali i veoma aktuelnu metodičku temu (Bihorac 2023: 2).

Nastavni planovi i programi su zbog svoga značaja uvek bili posebno interesantni prosvetnim radnicima. Njihovom izradom bavili su se mnogi, a

najmanje metodičari i nastavnici praktičari, koji se svakodnevno suočavaju sa problemima izvođenja kvalitetne nastave. Zato je najbolje da se ovim pitanjem timski bave metodičari, nastavnici praktičari, pedagozi, umetnici, kulturni i javni radnici. Izrada kvalitetnih nastavnih programa predstavlja temelj savremene nastave.

### *1.1. Uloga nastavnika praktičara u izradi nastavnih programa*

Retkost je da se, prilikom sastavljanja nastavnih programa za nastavu književnosti, za mišljenja, predloge ili sugestije pitaju nastavnici praktičari, pa i đaci, kao najzainteresovanije strane za kvalitetan izbor lektire i romana uopšte. Ovakve konsultacije – ako ih ima – vrše se sa malim brojem nastavnika iz nastavne prakse. One bi morale da ponude vrlo konkretne predloge o tome šta je odgovarajuće za potrebe učenika i izvođenje nastave, a šta nije.

Drugim rečima konkretni pravci interpretacije književnog dela mogu se uskladiti sa stvaralačkim postupcima u zavisnosti od interpretatora književnog dela, sa najsintetičnijom interpretacijom. Savremenoj kreativnoj nastavi neophodan je nastavnik koji odlično poznaje teoriju i praksu, koji koristi najbolji pristup književnoumetničkom tekstu, doprinosi stvaranju literarnog ukusa učenika kroz njegovo osposobljavanje za dublje doživljavanje, razumevanje i kritičko promišljanje književnog dela. Ovakav nastavnik može odgovoriti svim umetničkim izazovima u nastavi (Bihorac 2023: 2).

Situiranjem romana u nastavnim programima, njegovim metodičkim prikazima i interpretacijama, teorijski treba da se bave usko stručni i kompetentni stručnjaci, profesori jezika i književnosti. Bihorac navodi da „to treba da budu izvanredni poznavaoi teorije i prakse, nastave književnosti i jezika, kao i da poznaju pedagogiju, psihologiju i didaktiku, jer nastava književnosti i nastava romana u njoj čine multidisciplinarnu vaspitno-obrazovnu oblast koja pri projektovanju (program) i normiranju (konceptije, udžbenici) podrazumeva interdisciplinarni pristup kompetentnog tima stručnjaka” (Bihorac 2023: 2).

Zato se informacije koje govore o učeniku kao receptoru hipotetički nalaze u nastavnim programima. Koliki značaj imaju školski programi kod nas govori podatak da je izrada nastavnih programa, pre više od jednog veka, bila poverena Prosvetnom savetu<sup>1</sup>, a u kreiranju i izradi nastavnih programa danas učestvuju

---

<sup>1</sup> Uz saglasnost Sovjeta (Državnog saveta) i veliki udeo književnika Jovana Sterije Popovića, a u vreme ministროvanja (*popečitelja*) Pauna Jankovića Baće pojavilo se *Ustrojenje javnog učilišnog nastavljenija*. *Ustrojenje* je odobrio i na kraju overio

najuglednije naučne ustanove. Ipak, lepeza programskih zadataka u izvođenju nastave književnosti je mnogo šira i značajnija jer sadrži zahteve koji se odnose na razvoj učenikove ličnosti, način sticanja znanja, razvijanje sposobnosti i izgrađivanje voljnih karakternih osobina. Sve je to bilo vrlo skromno sa nedovoljno konkretizovanim praktičnim zadacima koji prisiljavaju nastavnike da se suočavaju sa brojnim problemima pri interpretaciji romana i da prelaze u formalizam i prepričavanje. Takvo stanje možemo tumačiti sa dva stanovišta:

1. da nastavni programi nisu ciljno i metodološki artikulisani i to dovodi do situacije da nastavnici i učenici nisu u dovoljnoj meri upućeni u zahteve nastavne prakse;
2. da nastavnički fakulteti još uvek nisu prihvatili činjenicu da moraju da školuju i metodičare i metodologe.

Ovo tvrdimo na osnovu rezultata anketa koje smo sprovodili u svojoj nastavnoj praksi u osnovnim školama u Novom Pazaru,<sup>2</sup> među nastavnicima srpskog jezika. Rezultati anketa su potvrdili mnoge *šumove* između pošiljalaca naučometodskih poruka i primalaca u školama. Drugim rečima, nastavni program i sve vrste udžbenika ne bi trebali biti gotov zbir nečijih sudova i istina. Nedovoljno artikulisani nastavni programi utiču na uspešnost nastave književnosti, pa se u ovaj složen i odgovoran posao sastavljanja nastavnih programa ne bi trebalo ulaziti dok *interpretativna zajednica* (nastavnici, metodičari, književni kritičari) ne utvrdi ciljeve i zadatke koji će instruktivno uneti u nastavni plan i program. „Nastavni programi književnosti ističu važnost romana i predviđaju najviše vremena za njegovu recepciju” (Pandžić, 2001: 7).

Bihorac zapaža sledeće:

Prvi moderni programi književnosti između dva svetska rata za učenike nižih gimnazija (uzrast od 12 do 15 godina) su konkretniji u odnosu na prethodne jer se navode romanopisci, ali ne i naslovi romana koje valja obrađivati. Takođe su izostale odrednice o pristupu romanesknoj prozi. Neodređeno je da li se roman čita / analizira u celini ili ga valja upoznati preko odlomka (Bihorac, 2013: 165).

## 1.2. Promene nastavnih programa

Nastavni planovi i programi našeg predmeta pretrpeli su više promena i u osnovnoj i u srednjoj školi, u periodu od druge polovine XX veka do prve decenije

---

potpisom tadašnji knjaz srpski Aleksandar Karađorđević, u Beogradu 23. septembra 1844. godine. Ovim prvim Zakonom o školstvu posebno su određeni ustrojstvo i sadržaj rada osnovnih škola.

<sup>2</sup> Autor je bio profesor i direktor OŠ „Stefan Nemanja” u Novom Pazaru tri decenije.

XXI veka. Nastavni programi su inovirani više od dvadeset puta.

U izlaganju koje sledi izložićemo koji su i kakvi sadržaji i vidovi romaneskne proze zastupljeni u tim programima, koji su sadržaji dominantni i konstantni, a koji su menjani i u kom vidu.

Radi preglednosti posebno ćemo dati pregled i karakteristike stanja u osnovnim školama.

Pre Drugog svetskog rata pojam osnovna škola podrazumevao je prva četiri razreda i takav model škole ostao je i posle rata, tako da u prvim nastavnim programima nema romana<sup>3</sup>.

Sa promenom društvenog uređenja ubrzo je promenjen i osavremenjen model osnovne škole (šestogodišnja, sedmogodišnja, pa tek 60-ih godina prošlog veka škola je prerasla u osmogodišnju). Nastavni planovi i programi su, takođe, menjani, pa se već u nastavnom program koji je donet tri godine posle oslobođenja<sup>4</sup> započinje moderniji žanrovski pristup književnosti i romanu. U njenu se pominje Lektira koja se obrađuje u celini, kao objedinjavanje školskog i vanškolskog rada učenika. Ti programi za niže razrede gimnazije, tj. današnje više razrede osnovne škole, u svakom razredu obuhvataju romane za obradu. U V i VI razredu po četiri, a u VII i VIII po desetak romana, što predstavlja određeni napredak i jednu novinu.

U njima su bili zastupljeni antologijski jugoslovenski, ali i svetski romanopisci. Sa srpskohrvatskog jezičkog prostora svoje mesto u nastavnim programima našli su: Lovrak, Matavulj, Veselinović, Finžgar, Andrić, Dončević, Šenoa, a iz svetske književnosti su izabrani romani Tolstoja, Igoa, Defoa, u V razredu, Tvena, Uljanova, Svifta u VI razredu, a Gorkog, Tolstoja, Iljina, Verna, Solovjeva, Garabatajeva u sedmom, Šolohova, Tihanova, Gorbatova, Katajeva, Ostrogovskog, Gorkog, Londona, Turgenjeva, Dikensa, Gogolja u VIII razredu.

Program za prva dva razreda (V, VI) u lektiri je tematski i obimom odmeren i u skladu sa uzrastom učenika. Program za VII i VIII razred beleži opterećenost sa po desetak obimnih romana, što predstavlja dodatno opterećenje učenika, ako se ima na umu da se programom nalaže obrada više pripovedača sa obimnijim opusom. Uočavamo i nesrazmerno veliki broj ruskih pisaca pored navedenih. Samo u VI razredu se nalaze: Lebedev, Fedin, Gajdar, Milinovski, Iljin, Katajev, Beljajev, Solovjev, Pustovski... Ista je situacija i u višim razredima.

Smatramo da je autorima programa bilo jasno da se jezik ne uči na

<sup>3</sup> Zaključeno na osnovu analize Novog nastavnog plana i programa za osnovnu školu, Prosveta, Beograd, 1945.

<sup>4</sup> Zaključeno na osnovu analize Nastavnih planova i programa za gimnazije od I do IV razreda, Beograd, 1948.

prevodima, već na delima domaćih autora, ali je u ovoj situaciji politički kriterijum bio jači od naučnog.

Koliko su političari imali uticaja na kreiranje nastavnog programa uočavamo u godinu dana kasnijim Izmenama i dopunama programa,<sup>5</sup> u kojima – posle Rezolucije IB-a i sukoba između FNRJ i SSSR-a – nema nijednog ruskog pisca. Nakon normalizacije političko/državničkih odnosa FNRJ i SSSR-a, oni se ponovo nalaze u našim školskim programima (*Prosvetni glasnik*, IX, 7/8, [APA] 1959: 9–16).

Takvu tendenciju povećanja obima i broja romana za učenike tadašnje niže gimnazije, odnosno današnje više razrede osnovne škole, nastavili su i sastavljači nastavnog programa nastalog krajem šeste decenije XX veka u Srbiji.

Statistički posmatrano, u V razredu je brojka od četiri romana povećana na sedam, u šestom sa četiri na jedanaest romana, dok je u sedmom i osmom razredu Lektira zadržala po desetak romana.

U Objašnjenjima su sva dela data uz šturu napomenu da su to „dela za obradu na časovima i za lektiru (po izboru nastavnika)”, a samo su u dva slučaja *Seljačka buna* i *Na Drini ćuprija* dati odlomci, dok je ostale romane valjalo čitati i obrađivati u celini.

Sa današnjeg aspekta to je bio preobiman i veoma ambiciozan program koji su činile obimne knjige poput: *Kako se kalio čelik*, *Daleko je sunce*, *Ratno putovanje*, *Zapisi iz oslobodilačkog rata*, *Kon Tiki* (VIII), *Oliver Twist*, *Tajanstveno ostrvo*, *Veliki talas*, *Taras Buljba*, *Pop Ćira i pop Spira*, *Drugovi* (VII), *20 000 milja pod morem*, *Zov divljine*, *Sin puka*, *Kroz pustinju i prašumu*, *Junaci Pavlove ulice*, *Na času istorije*, *Priče o drugu Titu*, *Vlak u snijegu*, *Orlovi rano lete* (VI), itd.

Primećujemo da i ovaj program karakterišu romani sa tematikom NOB-a i afirmacija socijalizma, pa su pisci i dela birani u skladu sa tim kriterijumom (Slavko Janevski, *Pioniri i pionirke*, Bevk, *O Titu* ili tekstovi o Lenjinu, ruskom socijalizmu i sl.). Osim romana *Orlovi rano lete* Branka Ćopića, nijedan roman od navedenih nije izdržao sud vremena i estetike. Primećujemo takođe i nesrazmeru između romana pisanih maternjim/srpskim jezikom i prevedenih (kojih je više u nastavnim programima).

Ponovo moramo konstatovati da autori ovih programa smatraju sledeće: *kao da se zaboravlja da je književnost, pa i romaneskna u osnovnoj školi, pre svega, u funkciji ovladavanja maternjim jezikom i stilom.*

---

<sup>5</sup> Zaključeno na osnovu analize Nastavnog plana i programa za osnovne škole za školsku 1950/51, Republički zavod za školstvo, Beograd, 1949.



Kao redakcija prethodnog nastavnog plana i programa, posle tri godine, donet je novi nastavni plan i program (*Prosvetni glasnik*, XIII, 11/12, [APA] 1962: 5–11).

U njemu se u Lektiri našlo 38 romana od I–IV, tj. od V–VIII razreda. Možemo konstatovati da je izbor i žanrovski i hronološki veoma bogat. Zastupljena su književna dela od devetnaestovekovne realističke proze do savremene književnosti, od pustolovnih do proleterskih, od uzrastu primerenih do proza koje su uzrastu nezanimljive i nerazumljive, do književnosti NOB-a koja nije dosegla više literarne domete poput dela Janevskog, Seliškara, Čolakovića, Mitrovića (osim Dobrice Ćosića i Mihaila Lalića).

Moramo priznati da je lektira žanrovski bogata: klasični romani za decu (Lovrak, Nušić, Ćopić, Tolstoj, Defo, Molnar, Kipling, London), klasični realistički romani (Sremac, Veselinović, Šenoa, Gogolj, Dikens), savremena proza (Hemingvej, Hajerld, P. Bakov, Ćosić, Ćopić, Lalić, Andrić) – od romana klasičnog pripovednog sižea do epistolarne proze.

Primetno je da ovaj program predviđa da se u višim razredima osnovne škole, pored navedenih, pročitaju i obrade i epske proze svetskih antologijskih pisaca za decu: E. Peroci, Čapljina, Santana, Vajlda, Kolodija sa popularnim Pinokijom ili Elina Pelina, kao i do tada deci zanimljiv roman o putovanju na Mesec – *Jan Bibijan*.

Vidi se da su program sastavljali znalci i ljubitelji književnosti, ali u njemu pronalazimo i izraz nesaglasja literarnih i pedagoško-psiholoških kriterijuma, u samom komponovanju Lektire.

Osam godina kasnije je i ovaj program promenjen, a njegova primena se sukcesivno uvodi od 1977. do 1980. godine (*Prosvetni glasnik*, XXVI, 6/7, [APA], 1976).

Možemo reći da je to tekstualno i sadržajno-metodološki u potpunosti nov program. U njemu književni tekstovi postaju osnovni deo redovne nastave i čine područje: Obrada teksta i izražajno čitanje.

## 2. PROGRAMI KAO OSNOVA ZA STICANJE JEZIČKE I KNJIŽEVNE KULTURE

Polazeći od cilja da se u osnovnoj školi stiče „osnova jezičke i književne kulture”, Program od nastave zahteva osposobljavanje učenka za „doživljavanje, razumevanje i idejno--estetsko tumačenje odabranih dela usmene i pismene književnosti jugoslovenskih naroda i narodnosti, kao i drugih naroda radi

usvajanja humanističkih i naprednih poruka, razvijanja estetskih osećanja i formiranja moralnog lika učenika” (*Prosvetni glasnik*, XXVI, 6/7, [APA], 1976: 5–12). I u ovom programu, kao i u prethodnim, insistira se na vaspitanju učenika „na tekovinama NOB-a, u duhu jugoslovenskog, socijalističkog patriotizma, humanizma i bratstva i jedinstva naroda i narodnosti SFRJ...” (APA 1976: 6–11).

Shodno tim ciljevima koncipirani su nastava književnosti i sadržaji romaneskne proze koja je fragmentarno prezentovana u čitankama kao predmet redovne nastave, a u Lektiri su romani koji su predviđeni da se čitaju i obrađuju u celini.

Posle izvršenog uvida u Lektiru, konstatujemo da je: (1) ona rasterećnija, (2) znalački osavremenjena (Najt *Lesi se vraća kući*, Kosijer *Dobar vetar Plava ptico* Č. Vuković *Letilica profesora Bistrouma*, A. Diklić *Ne okreći se, sine*), (3) sastavljači su studiozno i očito u saglasju sa metodičarima razradili romaneskne sadržaje, pa su mnogo bolje nego ranije odmerili i uzrastu primerili sadržaje i vidove njihove obrade. Više romana je prebačeno u redovnu nastavu u vidu odlomaka, što priziva intenzivnu analizu teksta. Neki tekstovi se nalaze i u redovnoj nastavi i u lektiri (*Daleko je sunce*, *Orlovi rano lete*), jer se promišljalo da su kao uzrastu zanimljivi i literarnim potencijalima bogati – pogodni za ostvarivanje ciljeva i zadataka nastave. Iz istih razloga su drugi iz čitanja u celini (*Na Drini ćuprija*) prebačeni na informativni nivo obrade na času u vidu odlomka.

Savremena metodika nastave srpskog jezika i književnosti polazi od stanovišta da se književno delo nalazi u centru proučavanja nastave književnosti, što konstatuje i profesor Rosandić u svom priručniku za nastavnike srpskohrvatskog jezika u osnovnoj školi: „Interpretacija je složen proces u kojem se smenjuju različiti aspekti književne umjetnine. Svi opisani tipovi analize slijevaju se u jedinstven proces osmišljavanja umjetničkog teksta” (Rosandić, 1973: 44).

Program u Lektiri zadržava antologijske romane (*Hajduci*, *Družina Sinji galeb*, *Orlovi rano lete*, *Glas divljine*, *Tom Sojer...*), upućuje na upoznavanje moderne proze XX veka (R. Petrović, Isidora Sekulić, Miroslav Krleža, Andrić – u odlomcima), ambiciozno ukazuje na potrebu upoznavanja naše i svetske literarne baštine: Konstantin Filozof, Despot Stefan Lazarević, odlomak ili *Odiseja* – lektira.

Ovaj zajednički plan i program vaspitno-obrazovnog rada u osnovnoj školi, koji je očigledan iskorak u programiranju romaneskne proze, posle izmena u Zakonu o osnovnom vaspitanju i obrazovanju zamenjen je novim planom i programom već 1984. godine (*Prosvetni glasnik*, XXXIV, 6/7, [APA] 1984: 11–14). Metodološki i sadržajno je ovaj novi program razrađenija varijanta prethodnog, sa više konkretnih odrednica o romanu.

Takođe, romaneskne proze, u većem obimu ima već u četvrtom razredu, u kome su odlomci savremenog romana za decu (Diklić, Džingo), deo školske lektire, a domaću Lektiru čine romani: Č. Vukovića, R. Gijoa, M. Lovraka, V. Stojšina, što je najobimniji obuhvat ovog žanra u četvrtom razredu osnovne škole.

Za više razrede smo konstatovali sledeće:

- romaneskne književnosti ima i u školskoj i u domaćoj lektiri;
- da je spisak naslova proširen delima saremene književnosti za decu (A. Popović, Diklić, Podgorec, Kikaj);
- da brojne proze ponavljanjem i u ovom programu stiču oreol klasičnog školskog štiva (Defo, Vern, Tven, Hemingvej, Molnar, Seliškar, Gorki, London, Ana Frank, Nušić, Veselinović, Sremac, Čopić, Čosić);
- da u program naglašenije ulaze dela iz književnosti narodnosti;
- da se u programu književnosti u svakom višem razredu nalaze odlomci iz Titovih govora (politički kriterijum i sa ciljem „negovanja bratstva i jedinstva i zajedništva naroda i narodnosti... i marksističkog pogleda na svet”) (*Prosvetni glasnik*, XXXIX, 4, [APA], 1990), što će zbog promena društveno-političkih prilika nestati za samo pet do šest godina. Ovo notiramo kao primer nenaučnog pristupa i didaktiziranja u nastavi književnosti, u kojoj se vaspitno deluje umetničkim porukama, a ne poukama.

Pet godina kasnije i ovaj nastavni plan i program je zamenjen novim (*Prosvetni glasnik*, XI, 2, [APA] 1991: 9–13), koji se od 1990. godine za sledeće četiri godine uvodi u sve razrede osnovne škole.

Kao osnovnu karakteristiku ovog programa nastave romaneskne književnosti spomenućemo smanjenje obima i bolju srazmeru njene zastupljenosti u školskoj i domaćoj lektiri. U školskoj lektiri se nalaze odlomci iz romana: Dikensa, Londona, Oblaka (V), Veselinovića, Nušića, Finžgara (VI), A. Frank, Uljanove, Dodea (VII), Petrovića, Crnjanskog, Čosića, Desnice (VIII), a u domaćoj lektiri su klasici: Nušić, Defo, Tven (V), Molnar, Seliškar, Čopić (VI), Sremac, Čosić (VII–VIII).

Pored nekoliko novih imena, još uvek jugoslovenske književnosti, primetno je da su i *klasici* predstavljeni drugim aktuelnim romanesknim prozama, što je najupečatljivije ilustruje Čosićev „slučaj”. U ovom programu, četrdeset godina posle objavljivanja, nestaje se iz lektire roman *Daleko je sunce*, a zamenjuje ga u školskoj lektiri osmog razreda roman toka svesti *Deobe*, sa tematikom NOB-a i međusrpskim političkim trvenjima, odnosno Čosićevo novije romaneskno štivo *Vreme smrti* (lektira – odlomci) sa prvosvetskom tematikom.

Umesto minucioznih stručnih komentara, reći ćemo da je sve u duhu vremena i politike.

I ne prvi put.

### 2.1. Mesto romana u nastavnim programima posle demokratskih promena

Posle demokratskih promena, deceniju i po kasnije, u Srbiji su izmenjeni nastavni planovi i programi za osnovne škole u kojima je nastava srpskog jezika dobila nove, preciznije i od ideologije očišćene ciljeve i zadatke. Inovirani su prepoznatljiviji obrazovni, funkcionalni i vaspitni ciljevi. Nastava treba da obezbedi upoznavanje i ovladavanje književnim jezikom, da opismeni i učenike osposobi za korektnu usmenu komunikaciju, a čitanjem literarnih dela da „razvije osećanje za autentične estetske vrednosti u književnoj umetnosti”, da vaspita i uspostavi „poštovanje vlastitog nacionalnog i kulturnog identiteta na delima srpske književnosti, filmske i pozorišne umetnosti...”, da vaspita „u duhu humanizma i iskrenoljubivosti, solidarnosti i drugih moralnih vrednosti”, konačno da stremi: „razvijanju patriotizma i vaspitanja u duhu mira kulturnih odnosa i saradnje među ljudima” (*Prosvetni glasnik*, XLI, 6, [APA] 2007: 7–11).

Metodološki program je inoviran pa je područje Književnost raščlanjeno na Lektiru koja je spojena i po književnim rodovima razvrstana, na: Dopunski izbor, Naučno-popularne i informativne tekstove, Tumačenje teksta, Književno-teorijske i Funkcionalne pojmove i odeljak Čitanje.

U načinu ostvarivanja programa sve će dobiti metodički diskurs.

Program je umnogome nov i u sadržajima i u vidovima tretmana romana.

Ne osvrćući se na već razmotreno pitanje spajanja školske i domaće lektire, ističemo da je ovaj program književnosti ispoštovao metodologiju nauke o književnosti, a u ponečemu se oglušio o pedagoško-metodičke kriterijume i potencijale školske prakse.

Nov je, pa i nedovoljno jasan, odnos prema romanesknoj prozi koja je stekla oreol klasičnog školskog štiva. U njoj su i dalje prisutni: Defo, Tven, Vern (V), Nušić (VI), Veselinović, Sremac, Egziperi, Frank (VII), Crnjanski, Ćosić (VIII), ali su brojni romanopisci iz ranijih epoha programa izostavljeni ili su prebačeni u Dopunski izbor: Ćopić – *Orlovi* (V), *Nikoletina* (VI i VII), Molnar, Sjenkjević (VI), Hemingvej – *Starac i more* (VIII).

Najveća novina ovih programa jesu romaneskne proze savremene srpske književnosti, dela živih romanopisaca.

Po tom kriterijumu savremenosti, koji je u skladu sa naučno-književnim i pedagoškim principima, u Lektiri su i : G. Olujić, S. V. Janković (V), D. Kiš (VI), a u Dopunskom izboru: M. Vitezović, *Šešir profesora Koste Vujića*, V. Ognjanović, *Putovanje u putopis*, T. Rosić *Zlatna gora* (V), S. Selenić, *Očevi i oci*, odlomci (VI), G. Olujić, *Zvezda u čijim je grudima nešto kucalo*, V. Andrić,

*Pustolov*, D. Kiš, M. Pavić (VII), G. Olujić, *Glasam za ljubav*, M. Pavić, *Predeo slikan čajem*, D. Kovačević, *Ko to tamo peva* (V).

Iako zasnovan na poželjnom principu savremenosti ovakav kulturološki afirmativan izbor sa stanovišta metodike nastave književnosti i školske prakse podložan je kritici i stručnoj zapitanosti.

Ako u sva četiri razreda nailazimo na Grozdanu Olujić, u petom i šestom u obaveznoj lektiri, a u sedmom i osmom u dopunskom izboru sa celim knjigama, umesno je zapitati po kom je relevantnom kriterijumu to učinjeno. Iako je reč o vrednoj književnici, njeno književno delo u okvirima savremene romaneskne srpske književnosti ne odskače od desetine drugih, takođe vrednih, a programom izostavljenih pisaca.

Evo i primera.

Romanopisca Gorana Petrovića književna kritika je dve decenije ocenjivala najvišim ocenama, dobitnik je najviših književnih nagrada (Ninova nagrada, Mešina nagrada za jezik i stil, Nagrada Narodne biblioteke Srbije za najčitaniju knjigu godine), njegovi romani se rado čitaju, žanrovski, jezičko-stilski i tematski je blizak čitalačkom porivu sedmaka, osmaka i inače jezičko-stilski je uzoran i originalan savremeni pisac. Pa ipak ga u programima nije bilo do pre nekoliko godina, iako je kao romanopisac ovenčan izborom u Srpsku akademiju nauka i umetnosti.

Dugo nas je mučila sumnja da li su mu to bile slabe „esnafske veze”, ili mu je smetalo to što živi u Kraljevu i radi u „provincijskoj biblioteci”.

A to, jasno je, nije i ne bi smeo da bude kriterijum za ulazak u čitanku.

Ili, Milorad Pavić.

U nauci o književnosti Pavić je (pre)hvaljen i osporavan, u osnovnoškolskim programima ga do sada nije bilo, a sada su u programu dva njegova romana (u odlomcima u sedmom i osmom razredu) osnovne škole.

Sa psihološkog i metodičkog stanovišta, i on je diskutabilan, jer je i stilsko-jezički, kompoziciono i tematski neprimeren osnovnoj školi. S tog stanovišta preambiciozno je u osnovnoškolski program romaneskne književnosti unositi prozu i Kiša, i Selenića, i Andrića, i Kovačevića i Vide Ognjanović...

„Programi, svakako treba da prate književnu produkciju romana, što oni uglavnom čine, ali oni bi trebalo da budu izrazi savremenih književno-hermeneutičkih tokova, da nastavniku praktičaru, stručnim tekstualnim rezimeom, o na primer, postmodernom i evropskom romanu budu impuls za kreativnu školsku interpretaciju te vrste romana. U većini programa to nedostaje. Uvereni da je pomenuta didaktičko-metodička teza sa stanovišta prakse, permanentno aktuelna, potkrepićemo je nekim primerima” (Bihorac, 2023: 2).

Izvršenom komparacijom prvih i poslednjih programa Srpskog jezika i književnosti za gimnazije, dakle programe iz 1952/53. godine (*Prosvetni glasnik*, II, 8, [APA], 1952: 7–11) i Program ogledne gimnazije iz 2003. godine (*Prosvetni glasnik*, L, 6, [APA], 2003: 18–21), konstatovano je da ni u jednom, ni u drugom nije bilo nikakvih instrukcija, niti objašnjenja za koja se zalažu metodičari i nastavnici praktičari, a reč je o šezdesetogodišnjem periodu razvoja nauke i umetnosti, pa i elitne obrazovne institucije kao što je gimnazija (Bihorac, 2023: 6).

Nastavni programi književnosti, ističući značaj romana za nastavu, predviđaju najviše vremena za njegovu recepciju (Pandžić, 2001: 7). Radovi dvojice istaknutih metodičara iz pedesetih i šezdesetih godina XX veka, Ilije Mamuzića i Toneta Peruška, delimično se počinju baviti interpretacijom romana i njenom problematikom. Ipak, najznačajniju prekretnicu u metodici nastave romana čini priručnik za nastavnike uz čitanku za I razred gimnazije. „Susret sa svakim novim piscem i djelom treba doživjeti kao malu svečanost” (Frangješ, Šicel i sar. 1962: 132).

Učenik će sa interesovanjem čitati i aktivno učestvovati u interpretaciji, recimo, *Šešira profesora Koste Vujića*, jer je reč o romanu klasičnog tipa sa tematikom iz đačkog života (identifikacija – savremenost), sa zanimljivom fabulom i likovima, sa humorističkim zapletom; bliska im je tematika, a jezik prirodan i uzoran. Iako mislimo da je Vitezoviću adekvatnije mesto u osmom razredu, uvereni smo da će ta lektira i u petom razredu, kako program nalaže, biti zanimljiva i uspešna.

Šta reći za drugu knjigu sa istog spiska za *Putovanje u putopis* Vide Ognjenović?

Začuđujuće je i neverovatno koliko sastavljači programa književnosti, ponekad, a ovo je tipičan primer, nemaju uvid, ne znaju ili neodgovorno gube iz vida đačke uzrasne potencijale i interesovanja.

Savestan nastavnik književnosti koji radi sa petim razredom i poštuje pedagoške principe i psihološke zakone učenja i metodičke teorije o školskom tretmanu sa dvanaestogodišnjacima, zna da je ova hibridna romaneskna proza njima tematski nezanimljiva i nerazumljiva, jer pretpostavlja brojna i suptilna književno-umetnička i filozofska predznanja. Ovakva proza je i kompoziciono i stilsko-jezički namenjena uskom krugu odraslih čitalaca postmoderne; nastavnik će prepoznati štivo namenjeno visokoobrazovnim intelektualcima i znaće – sasvim sigurno – da je nesvršishodno „obrađivati” ga sa đacima koji su se tek juče odvojili od mame – učiteljice.

I zato će savestan nastavnik *Put u putopis* – zaobići, iako ga program nalaže. Nejasno je, dakle, zašto ga nisu zaobišli i u svojim ličnim bibliotekama

čuvali sastavljači programa?

Njihovu savest i (ne) odgovornost valorizovaće nastavna praksa.

Aktuelni programi književnosti/romana za osnovnu školu, koji su u školsku praksu uvedeni od 2007. do 2010. godine, pregledniji su i metodološki inovativniji. Sa stanovišta naše teme oni su znatno savremeniji, u njima dominiraju književno-naučni kriterijumi u izboru sadržaja romaneskne proze; književna metodologija je zatamnila pedagošku pa u izboru sadržaja vidova i oblika čitanja i interpretacije romana nisu ispoštovane psihološke zakonitosti, ni afirmisane metodičke teorije o pristupu i analizi romana u osnovnoj školi.

### 3. ULOGA DRŽAVE U IZRADI NASTAVNIH PROGRAMA

I pri ovom programiranju valja poštovati njegov društveno-naučni aspekt i njih je nužno uskladiti – što nije uvek činjeno. Nedostatak tog sklada rezultirao je slabostima nastave romana.

Država se, s vremena na vreme, više nego što treba i naredbodavnim manirom uplitala u programiranje nastave romana. Radi ostvarivanja ideoloških zadataka u programe su inkorporirani romani koji nisu iz reda antologijskih, a koji bi trebalo da budu đaćka lektira. Prikazali smo da su, naročito u prelomnim i kriznim vremenima, programi ove nastave bili mnogo „crveni”, čak do zahteva da se književnost tretira kao odbrambeni činilac države (?), da ona treba da vaspitava u duhu samoupravnog socijalizma i da je treba interpretirati na osnovu (nepostojeće) marksističke teorije.

Antologijski romanopisci su izbacivani iz programa, lektire i čitanki kada bi se razišli sa linijom Partije, a u programe književnosti unošeni su Titovi govori?!

Ideološki zahtevi su dugo bili Damoklov mač programskih sadržaja nastave romana, i zato je ona nekada obimna, nekada kampanjska, metodološko-metodički neusklađena sa tokovima nauke.

Paradoksalno je i naučno neosnovano da se programi – obavezujući segment nastave romana – često menjaju. U nedostatku čvrste, postojane i iole kontinuirane metodologije, programi su ostajali po strani ozbiljnih naučnih promišljanja književnih naučnika, metodičara nastave književnosti i didaktičara.

Programe sačinjavaju stručne komisije, čiji smo rad, mislimo s puno razloga, kritički analizirali, utoliko pre što je i posle demokratskih promena u Republici Srbiji bilo kardinalnih grešaka u pristupu i projektovanju nastave našeg predmeta, čemu se struka (prvi i jedini put) energično i interkatedarski suprotstavila.

Komisiju za sačinjavanje programa naše struke treba da čine profesori univerziteta (lingvisti i književnici), praktičari i metodičari. Komisije ne bi trebalo da *ad hoc* rade niti da budu anonimne. One treba da budu brana nestručnim, državnim ili esnafskim pritiscima. Da su dosadašnje komisije tako radile, ne bi bilo brojnih propusta koje smo u ovom radu naveli. Začuđujuće je da je i poslednja komisija bila vrlo nekritična prema unošenju književnih dela živih pisaca u program osnovne škole, što smo pokazali na primeru spisateljice, čije se romaneskno delo ne izdvaja od desetak drugih (pa i boljih – prim. aut.), a koja se u đlačkoj lektiri pojavljuje iz razreda u razred. Kao i kod druge vredne postmodernistkinje, koju smo spomenuli, angažovanog javnog radnika, ambasadora, čije se hibridno delo, iako namenjeno uskom krugu visokih intelektualaca, našlo u programu za V razred osnovne škole.

#### 4. ZAKLJUČAK

I pored svega toga, u analizi vrhuni konstatacija o permanentnom razvoju i osavremenjavanju programa nastave romana u programskom praćenju naučnih i literarnih romanesknih tokova, ritam je nejednak, tempo spor – ali postojan.

Najnoviji programi predstavljaju vidan iskorak, iako i oni nisu savršeni. Notirali smo i njihove nedostatke. U pitanju su, kao što smo istakli, nijanse koje mnogo znače. U radu se nismo bavili realizacijom programskih sadržaja i vidova nastave romana jer je to nova, aktuelna tema koja podrazumeva timsko istraživanje nastavne prakse.

Naš rad može biti pledoaje za savremenije, na naučnim tokovima zasnovano, programiranje nastave romana.

#### LITERATURA

- Bihorac, A. (2023). Nedostatak metodičkih uputstava za interpretaciju romana. *Baština* 33 (60): 1–14.
- Bihorac, A. (2013). Programska obeležja nastave romana. *Univerzitetska misao – časopis za nauku, kulturu i umjetnost* 12 (1): 131–144.
- Frangješ, I., Šicel M. & Rosandić, D. (1962). *Pristup književnom djelu (priručnik za nastavnike)*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nastavni plan i program za osnovne škole za školsku 1950/51* (1949). Beograd: Republički zavod za školstvo.
- Novi nastavni plan i program za osnovnu školu* (1945). Beograd: Prosveta.
- Pandžić, V. (2001). *Hrvatski roman u školi*. Zagreb: Profil.



- Pavle, I. (1997). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi. Metodika nastave*. Novi Sad: Prometej.
- Pedagoški leksikon* (1996). Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N., Šimleša, P. (1989). *Pedagoška enciklopedija*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Potkonjak, N., Pjanović, P. (1996). *Pedagoški leksikon*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Prosvetni glasnik*, IX, 7/8. (1959). Beograd: Ministarstvo prosvete NR Srbije.
- Prosvetni glasnik*, XI, 2. (1991). Zemun: Službeni glasnik RS.
- Prosvetni glasnik*, XIII, 11/12. (1962). Beograd: Ministarstvo prosvete NR Srbije.
- Prosvetni glasnik*, XLI, 6. (2007). Beograd: Službeni glasnik RS.
- Prosvetni glasnik*, XXVI, 6, 7. (1976). Beograd: Ministarstvo prosvete NR Srbije.
- Prosvetni glasnik*, XXXIV, 3/4, 5. (1984). Beograd: Ministarstvo prosvete NR Srbije.
- Prosvetni glasnik*, XXXIX, 4. (1990). Beograd: s. n.
- Rosandić, D. i sar. (1973). *Priručnik za nastavnike srpskohrvatskog – hrvatskosrpskog jezika u osnovnoj školi*, Sarajevo: Veselin Masleša.
- Vujaklija, M. (1961). *Leksikon stranih reči i izraza*. Beograd: Prosveta.

Ahmed A. Bihorac  
University of Novi Pazar

#### A NOVEL IN ELEMENTARY SCHOOL (1945–2013)

##### *Summary*

In this paper, we concluded that despite the findings about the permanent development and modernization of the syllabi for teaching novels in the programmatic monitoring of scientific and literary trends, the rhythm is uneven, the pace slow – but steady. Through the sections of this paper, we dealt with the most important hypotheses of prominent researchers of novels, as well as reading in general. In addition, we analyzed the importance of the role of practicing teachers in the development of lesson plans. We have listed the evolution of lesson plans through different periods of time and we have also listed their importance for the acquisition of language and literary culture. We have also emphasized the role of the state in creating the curriculum. During the analysis of lesson plans, we noticed that the syllabi, the binding segment of the teaching of the novel, were adopted and often changed – without a firmer, more stable and even continuous methodology and that they remained separated from the serious scientific deliberations of literary scholars, methodologists of literature teaching and didactics. The syllabi are drawn up by expert commissions, whose work, for many reasons, we have critically analyzed, especially since before and after the democratic changes in Serbia there were cardinal errors in the approach and design of mother tongue teaching, which the profession (for the first and only time) energetically and interdepartmentally opposed. The latest syllabi are a

visible step forward, although they are not perfect either. We also noted their shortcomings. As we have pointed out, these are nuances that mean a lot.

In the paper, we did not deal with the implementation of syllabi contents and types of novel teaching because it is a new, current topic that implies a team research of teaching practice. Our work is a plea for more modern, scientific currents–based, novel teaching syllabi.

*Keywords:* novel, curriculum, methodology, research, teacher, student, teaching approach, literature.

Primljeno: 2. 7. 2023.  
Prihvaćeno: 16. 11. 2023.

**Jelena Lj. Spasić**  
Univerzitet u Kragujevcu  
Fakultet pedagoških nauka  
Katedra za filološke nauke  
jelenaspasic2410@gmail.com  
<https://orcid.org/0000-0003-2811-5865>

Originalni naučni rad  
UDK: 81'232'367-053.5  
DOI: 10.19090/mv.2024.15.2.27-40

## TIPOVI REČENICA U SPONTANOM GOVORU DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

*APSTRAKT:* Analiza spontanog govora dece pruža uvid u zastupljenost sintaksičkih struktura, na osnovu kog se može planirati podsticanje razvoja onih struktura koje izostaju u govoru dece ili su u njemu slabije zastupljene. Razvoj govora dece predškolskog uzrasta urednog govornog razvoja u našoj zemlji nije u fokusu istraživača tokom poslednjih nekoliko decenija. S obzirom na činjenicu da deca kasno progovaraju i imaju usporen jezički razvoj, razvoju govora predškolske dece treba posvetiti veću pažnju. U radu<sup>1</sup> su analizirani tipovi komunikativnih rečenica po uzrastima, odnosno struktura diskursa dece predškolskog uzrasta (zastupljenost prostih, prostih proširenih, nezavisnosloženih i zavisnosloženih rečenica). Izdvojeni su najzastupljeniji tipovi naporednih odnosa i zavisnih klauza po uzrastima.

*Ključne reči:* dečji govor, predškolski uzrast, sintaksa dečjeg govora, rečenica.

## TYPES OF SENTENCES IN THE SPONTANEOUS SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

*ABSTRACT:* The analysis of children's spontaneous speech provides insight into the representation of syntactic structures, on the basis of which it is possible to plan to encourage the development of those structures that are absent in children's speech or are less represented. The speech development of children of preschool age with regular speech development in our country has not been the focus of researchers for the last few decades. Considering the late speaking and slow language development of children, more attention should be paid to the speech development of preschool children. The paper analyzes the average sentence length measured by the number of words by age, as well as the types of sentence (representation of simple sentences, basic and extended, coordinated and subordinated sentences). The most common types of subordinate relations and dependent clauses by age are highlighted.

*Keywords:* child speech, preschool age, syntaxis of child speech, sentence.

---

<sup>1</sup> Realizaciju ovog istraživanja finansiralo je Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije (br. Ugovora 451-03-65/2024-03/ 200140).

## 1. UVOD

Brojni faktori dovode do kasnog progovaranja i usporenog jezičkog razvoja današnje dece. Poznato je da rana izloženost ekranima elektronskih uređaja negativno utiče na razvoj govora (Bhutani et al. 2023), a deci se danas manje čita i manje sa njima razgovara, usled užurbanog tempa života roditelja. S polaskom u vrtić, dolazi do naglog skoka u razvoju govornih sposobnosti. Rečenica počinje da se razvija, jer dete stupa u bogate jezičke interakcije s vršnjacima. Zadatak vaspitača je da podstiče dečje spontane razgovore, bogati dečju rečenicu i koriguje nepravilne sintaksičke konstrukcije (Spasić 2023: 37). Takođe, veoma je važno da vaspitač prati dečji govorni razvoj analizirajući spontani govor dece (Spasić 2023: 29).

Analiza spontanog govora dece pruža uvid u zastupljenost sintaksičkih struktura, na osnovu kog se može planirati podsticanje razvoja onih struktura koje izostaju u govoru dece ili su u njemu slabije zastupljene.

### 1.1. Prethodna istraživanja

Upotrebom glagola u ranom uzrastu (od 18 do 26 meseci) bavila se D. Anđelković u disertaciji pod nazivom *Glagoli i glagolske dopune u razvoju dečjeg govora* (2012). Predmet izučavanja dosadašnjih istraživanja bili su razumevanje zavisnih klauza u jeziku disfazične dece (Lazarević, Tenjović 2007), sintaksičke sposobnosti dece sa specifičnim jezičkim poremećajem (Pavlović i dr. 2014), kao i produkcija komunikativne rečenice sa zavisnom klauzom kod dece ranog školskog uzrasta (Kašić 2002). U stranoj literaturi je upoređivana sintaksa govora dece urednog govornog razvoja i govora dece koja mučaju (Kadi-Hanifi, Howell 1992), analizirane su sintaksičke kategorije u govoru mlađe dece (Pine, Martindale 1996), prosečna dužina rečenice dece uzrasta od tri do devet godina, kod dece urednog govornog razvoja i dece sa specifičnim jezičkim poremećajem (Rice et al. 2010), kao i prosečna dužina rečenice trogodišnjih migranata (Lailiyah, Wijaya 2019). Sintaksički razvoj bilingvalne dece bio je predmet izučavanja većeg broja studija (Vrućinić i dr. 2021, Martinez, Gallardo, Gutierrez 2019, Uhlarik, Tirova 2016, Montrul 2006), a ispitan je i uticaj semilingvizma na sintaksički razvoj romske dece mlađeg školskog uzrasta (Nestorov, Golubović, Kašić 2014). Predmet izučavanja su takođe i sintaksička svojstva pisanog diskursa učenika mlađeg školskog uzrasta (Ivanović 2013, Ivanović 2015, Ivanović 2016, Ivanović 2016a).

Sintaksa diskursa dece predškolskog uzrasta urednog govornog razvoja, koja su izvorni govornici srpskog jezika, na našim prostorima, koliko nam je poznato, nije do sada bila predmet izučavanja.

### 1.2. Metodologija istraživanja

Osnovni cilj istraživanja je da se ispituju tipovi komunikativnih rečenica u spontanom govoru dece predškolskog uzrasta, s posebnim osvrtom na naporedne odnose i vrste zavisnih klauza, odnosno da se ispituju razlike u pogledu sintaksičke razvijenosti u četiri uzrasne kategorije.

U radu su analizirani spontano nastali iskazi dece uzrasta 3.0–3.11, 4.0–4.11, 5.0–5.11 i 6.0–6.11 (po sto iskaza za svaki uzrast). Iskazi su zabeleženi tehnikom anegdotske zabeleške tokom aprila 2024. godine u Predškolskoj ustanovi *Pionir* u Jagodini, u vrtićima *Pionir*, *Sunce*, *Pivara*, *Leptirić*, *Bambi* i *Pčelica*. U pitanju je prigodni uzorak ispitanika. Ispitanici su deca urednog razvoja, izvorni govornici srpskog jezika, što znači da oni pripadaju štokavskim govorima, i to kosovsko-resavskom dijalektu, pa se u jednom broju primera javljaju dijalekatski oblici. Iskazi su zabeleženi tokom svakodnevnih aktivnosti u vrtiću, najčešće tokom slobodne igre ili tokom jela.

U analizi spontano nastalih iskaza dece predškolskog uzrasta izdvojili smo tipove komunikativnih rečenica u govoru dece, a dodatno smo se bavili naporednim odnosima i vrstama zavisnih klauza. Dobijene rezultate prikazali smo tabelarno i opisno, nakon čega su analizirani u svetlu očekivanih nalaza na osnovu prethodnih istraživanja o sintaksičkom razvoju dece.

## 2. SINTAKSIČKI RAZVOJ DECE PREDŠKOLSKOG UZRASTA

Dužina rečenice, iskazana brojem reči i brojem morfema, predstavlja značajan indikator gramatičkog razvoja dece uzrasta od tri do devet godina (Rice et al. 2010).

Iako je tempo dečjeg jezičkog razvoja individualan, kod sve dece se javlja isti redosled smenjivanja faza sintaksičkog razvoja. U prvoj fazi sintaksičkog razvoja dete koristi holofrazu, kada jednom rečju izražava celu misao, a značenje holofraze odrasla osoba razume iz konteksta. U sledećoj fazi sintaksičkog razvoja javlja se rečenica od dve reči, a kasnije se razvija pravilna rečenična struktura (subjekat, predikat, objekat), dok se pri kraju predškolskog perioda javljaju odnosne i vremenske rečenice (Malrije 1981: 218–220). Analiza spontanog govora deteta urednog govornog razvoja pokazuje da dete od treće do četvrte godine

počinje povezano da govori o stvarima koje su se dogodile, koristi rečenice od tri do četiri reči, između pete i šeste godine počinje gramatički pravilno da koristi složene rečenice sa svim vrstama reči, uviđa odnose, uzroke i posledice, dok sa šest godina lako koristi složene rečenične strukture (Spasić 2023: 24–26).

Značenja prvih rečenica su produžetak razvoja senzomotorne inteligencije i univerzalna su za celu ljudsku vrstu (Braun 1981: 53). Sa pune tri godine deca koriste proste rečenice, a potom koriste sve složenije sintaksičke strukture (Ivanović 2014: 30). Dete u ranoj fazi jezičkog razvoja kombinuje glagol sa ograničenim brojem visokofrekventnih leksičkih jedinica, kao što su zamenice (Anđelković 2012: 38). U trećoj godini se najpre javlja rečenica sa ličnom zamenicom u trećem licu, u drugoj polovini treće godine deca grade rečenicu sa ličnom zamenicom u prvom licu, dok se potpuna rečenica javlja sa četiri ili pet godina (Brković 2011: 253). Prvi veznik koji se javlja u dečjem govoru je veznik *i* (Brković 2011: 254).

Nezavisnosložene rečenice imaju jednostavniju sintaksičku strukturu od zavisnosloženih, pa se ranije i javljaju u usmenoj produkciji dece (Ivanović 2016: 421). Najvažniji sintaksički proces u razvoju govora trogodišnjaka jeste uključivanje zavisnih klauza u strukturu upravne rečenice (Ivanović 2016a: 89). Deca su sposobna da koriste komunikativne rečenice u kojima kombinuju dve zavisne klauze ili više njih sa četiri godine, ali jedan broj dece retko koristi višestrukosložene rečenice čak i u mlađem školskom uzrastu (Ivanović 2016a: 89).

U govoru dece najpre se razvijaju zavisne rečenice s dopunskom konstituentnom funkcijom (izrična, namerna i posledična), kao i sa funkcijom imeničkih odredbi (odnosna), od klauza sa funkcijom glagolskih odbredbi ranije se usvajaju načinska, mesna i vremenska, dok se dopusna, uzročna i uslovna usvajaju između jedanaeste i dvanaeste godine (Kašić 2002).

### 2.1. Dužina rečenice u spontanom govoru dece predškolskog uzrasta

Analizom prosečne dužine komunikativne rečenice nastale u spontanom govoru dece po uzrastima utvrdili smo da se dužina rečenice iskazana brojem reči povećava sa uzrastom, ali je najveća na uzrastu 5.0–5.11 (Tabela 1).

Uzrast	Prosečna dužina komunikativne rečenice iskazana brojem reči
3.0–3.11 god.	7.76
4.0–4.11 god.	7.84
5.0–5.11 god.	9.26
6.0–6.11 god.	7.96

Tabela 1. Prosečna dužina iskaza u govoru dece predškolskog uzrasta

Naši nalazi potvrđuju nalaze ranije studije, u kojoj je, korišćenjem *Testa za ispitivanje sposobnosti opisivanja šest slika*, i kod dece sa razvojnom disfazijom i kod dece urednog govorno-jezičkog razvoja uočeno da su najduže rečenice stvarala deca uzrasta 5.6 do 5.11. godina (Čabarkapa i dr. 2007: 460). Pomenuti nalaz može se objasniti činjenicom da petogodišnjaci najpre produkuju duže rečenice ulančavanjem klauza pomoću veznika *i* ili *asindetski*, a nakon šeste godine koriste složenije sintaksičke konstrukcije, pa se dužina rečenice u pogledu broja reči skraćuje. Primera radi, u govoru šestogodišnjaka uočavamo kondenzaciju iskaza upotrebom deverbativne konstrukcije, pa je ono što se moglo iskazati zavisnom klauzom od sedam reči „zato što sam se brisala vlažnim maramicama” iskazano predložsko-padežnom konstrukcijom „od + N<sub>dev</sub>”, sačinjenom od četiri reči:

Imam sapunicu na rukama *od brisanja vlažnim maramicama*. (M. N. devojčica, 6 god. i 7 m.)

## 2.2. Tipovi rečenice u spontanom govoru dece predškolskog uzrasta

U okviru analize tipova rečenica analizirali smo zastupljenost prostih, prostih proširenih, nezavisnosloženih i zavisnosloženih rečenica na ispitivanim uzrastima. Dodatno smo analizirali naporedne odnose u nezavisnosloženim rečenicama i pojavu zavisnih klauza u okviru zavisnosloženih rečenica u spontanom govoru tokom predškolskog uzrasta.

Tabela 2. pokazuje da je prosta rečenica najzastupljenija kod trogodišnjaka, dok se sa povećanjem uzrasta javlja ređe, što je i bilo očekivano.

Uzrast	Prosta neproširena rečenica	Prosta proširena rečenica	Nezavisnosložena rečenica	Zavisnosložena rečenica
3.0–3.11 god.	7	39	19	35
4.0–4.11 god.	6	35	25	34
5.0–5.11 god.	2	39	26	33
6.0–6.11 god.	2	40	23	35

Tabela 2. Tipovi rečenica u govoru dece predškolskog uzrasta

Učestalost upotrebe proste proširene rečenice<sup>2</sup> nije značajno različita u ispitivanim uzrastima. Četvorogodišnjaci znatno češće koriste nezavisnosložene rečenice u spontanom govoru od trogodišnjaka. Međutim, kada je reč o distribuciji zavisnosloženih rečenica, primećujemo da nema povećanja njihove zastupljenosti sa povećanjem uzrasta, te u radu na razvoju govora dece predškolskog uzrasta posebnu pažnju treba posvetiti razvoju složene rečenice i upotrebi zavisnih klauza.

### 2.3. Tipovi naporednog odnosa među nezavisnim klauzama u spontanom govoru dece predškolskog uzrasta

Kada je reč o zastupljenosti različitih vrsta naporednih odnosa, u govoru trogodišnjaka uočavamo najveću zastupljenost rečenica u sastavnom naporednom odnosu, a znatno ređe se javljaju rečenice u suprotnom naporednom odnosu. Sastavni odnos je u govoru trogodišnjaka najčešće iskazan asindetski, kao u primerima:

Ja sam tjudna (trudna), biće devojčica (K. F., devojčica, 3 god. i 6 m.); To nije zmija, to je Mata. (V. A., devojčica, 3 god. i 9 m.); Đole, sedi lepo na stolici, polomićeš noge. (A. V., devojčica, 3 godine i 2 meseca)

U nezavisnosloženim rečenicama u govoru trogodišnjaka ređe se javljaju rečenice u sastavnom naporednom odnosu iskazanom veznicima. U našem korpusu se javljaju primeri upotrebe veznika *i* i veznika *pa* u nezavisnosloženim rečenicama:

Jitala (ritala) sam nogu, pa sam dobila po guzi. (T. M., devojčica, 3 god. i 6 m.); Doktor mi je stavijo dva gipsa i onda će brzo da prođe. (L. M., dečak, 3 god. i 9 m.); Baba Slađina jaja su porasla velika i postali su pilići. (V. T., devojčica, 3. god i 9 m.); Krava pije mleko, pa nam zato daje mleko. (Đ. P., dečak, 3 godine 9 meseci)

Suprotni naporedni odnos se javlja ređe u nezavisnosloženim rečenicama trogodišnjaka i iskazan je veznikom *a*:

Kocijo (kočio) sam i kocijo (kočio) sto na sat, a ipak sam pao. (L. M., dečak, 3 god. i 9 m.); Zato što je sladoled hladan i napolju je zima, a zima je hladna. (S. Đ., devojčica, 3 god. i 7 m.)

U govoru četvorogodišnjaka uočavamo distribuciju naporednih odnosa među nezavisnim klauzama kao i kod trogodišnjaka. Preovlađuje asindetski iskazan suprotni naporedni odnos, ređe je suprotni odnos iskazan upotrebom

<sup>2</sup> U okviru tradicionalnog pristupa analizi rečenice razlikuju se prosta rečenica, sačinjena od subjekta i predikata, pri čemu su oba rečenična člana iskazana jednom rečju, razlikuje se od proste proširene rečenice „kod kojih se subjekat i predikat sastoje od dveju ili više reči, i/ili one čiji predikat uz sebe ima neku odredbu ili dopunu” (Klikovac 2017: 2–3).



veznika *a*. Od naporednih odnosa javlja se, kao i kod trogodišnjaka, jedino suprotni naporedni odnos, s tom razlikom što četvorogodišnjaci uz veznik *a* počinju upotrebljavati i veznik *ali*:

Ja imam bebu u stomaku kao moja mama, ali moja je manja. (M. S., devojčica 4 god i 7 meseci); Volim pile, prase, ali najviše volim krilca od pileta. (M. L., dečak, 4 godine i 4 meseca)

Dok je kod trogodišnjaka i četvorogodišnjaka preovladavao asindetski iskazan sastavni naporedni odnos među klauzama, u govoru petogodišnjaka se znatno češće koristi veznik *i* za iskazivanje sastavnog naporednog odnosa, što ćemo ilustrovati nekim od zabeleženih primera:

Ja sam bio išao juče sa majkom u zoološki vrt i video sam zeku-peku. (J. J., dečak, 5 god. 3m.); Sunce je velika užarena lopta i na njoj nema života, tako kaže moj tata. (P. T., dečak, 4 godine i 9 m.); Oni jedu hleb od blata i bljak im je, imaju hleb od blata i jaje od zemlje. (L. M., dečak, 4 god. i 2 m.)

S obzirom na to da se složena rečenica tek počinje razvijati sa četiri ili pet godina, neki petogodišnjaci se i dalje služe ulančavanjem klauza pomoću veznika *i*, što prethodi upotrebi zavisnosložene rečenice:

Ja sam bio išao juče sa majkom do prodavnice i mi smo bili kupili puding i mama je kuvala i mi smo jeli sinoć puding. (A. S., dečak, 5 god. i 7 m.)

Naporedni odnosi u iskazima zabeleženim u spontanom govoru šestogodišnjaka imaju sličnu distribuciju kao i kod mlađe dece. Najzastupljeniji je sastavni odnos i to asindetski, ređe s veznikom *i*, a od drugih naporednih odnosa javlja se još jedino suprotni naporedni odnos iskazan veznicima *a* i *ali*. Šestogodišnjaci češće upotrebljavaju veznik *a* za iskazivanje suprotnog naporednog odnosa među klauzama:

Ja još nisam počela, a već sam pogrešila. (S. O., devojčica 6 god. i 5 m.); Moja gumica je u obliku karmina, a ima i rezač. (N. M., devojčica, 6 god i 3 m.); Đavo može da nam uzme dušu, a ona nam je najbitnija. (S. I., dečak, 6 god. i 3 m.); Snežna kraljica je mrtva, a oni su joj ukrali krunu. (J. G., dečak, 6 god. i 7 m.)

Najzastupljeniji vid povezivanja nezavisnih klauza u spontanom govoru dece je sastavni, a nešto ređe se javlja suprotni naporedni odnos. Dakle, u govoru dece predškolskog uzrasta nismo zabeležili primere složenih rečenica u kojima se javljaju klauze u rastavnom i zaključnom naporednom odnosu, a isključni odnos uočavamo samo u jednom primeru u govoru petogodišnjaka.

#### 2.4. Tipovi zavisnih klauza u spontanom govoru dece predškolskog uzrasta

U govoru dece se najpre javljaju izrična, namerna, posledična i odnosna rečenica (Ivanović 2014: 32). U zavisnosloženim rečenicama u govoru

trogodišnjaka najzastupljenija je izrična rečenica i to najčešće kao dopuna glagola govorenja, najčešće sa veznikom *da* (samo u jednom primeru beležimo veznik *kako*):

Imam tji (tri) godine, tjenej (trener) mi je jekao (rekao) *da sam toliko mala*, nije hteo da me primi. (A. M., devojčica, 3 god. i 2 m.); Ja sam vam rekla *da ne trčite po sobi*, vi me ne slušate i sad je vaspitačica ljuta. (K. M., devojčica, 3 god. i 6 m.); Vaspitačice, što si rekla svima *da mi je tata policajac?* (I. D., dečak, 3 god. i 10 m.); Kokoška kaže kokoda, a meni mama nekad kaže *da ne zatvaram usta kao kokoška*. (K. M., devojčica, 3 god. i 6 m.).

Vremenske rečenice se često javljaju u spontanom govoru trogodišnjaka i to uvek sa veznikom *kad(a)*:

*Kada sam išla u vrtić*, srela sam Anju i Ivu. (T. M., devojčica, 3 god. i 4 m.); *Kad nam donesu krevetiće*, budite tihi, igraćemo se nešto da Nataša (vaspitačica) ne čuje. (nakon užine, tokom spremanja za spavanje, D. I., dečak, 3 god. i 10 m.); Vaspitačice, vidi, doneo sam ovu knjigu koja smrdi na staro jer mi je tata kupio još *kad je on bio mali*. (V. M., dečak, 3 god. i 9 m.); Njega će mama da ošiša *kad on bude hteo*. (E. Đ., devojčica, 3 god. i 7 m.); Lele, moj tata će te sledi *kad vidi* sta si uladila sa batine luke (ruke) (M. M., dečak, 3 god.)

Namerna rečenica se ređe javlja u govoru trogodišnjaka i to uvek sa veznikom *da*:

Mene medved vodi na plivanje, *da me čuva od nosoroga*. (A. P., dečak 3. god i 6 m.); Hoću da budem frizer, *da pravim devojčicama frizure*. (D. S., dečak, 3 god. i 8 m.); Deda me stalno vodi *da je vidim*. (U. N., devojčica, 3 god. i 10 m.); Ja sam bila išla juče sa mamom *da kupim cveće, da posadimo*. (M. V., devojčica, 3 god. i 5 m.)

U govoru trogodišnjaka odnosna rečenica nije česta, ali je zabeleženo nekoliko primera sa veznikom *koji*:

Vaspitačice, vidi, doneo sam ovu knjigu *koja smrdi na staro*, jer mi je tata kupio još kad je on bio mali. (tokom igre, V. M., dečak, 3 god. i 9 m.); Moja omiljena igračka je moja kuca Loli, *koju baš volim*. (L. P., devojčica, 3 god. i 2 m.); Ja imam ježića *koji ne bode*. (U. N., devojčica 3 god. i 10 m.)

Uslovne rečenicu u govoru trogodišnjaka nisu česte. Trogodišnjaci češće grade uslovne rečenice u inverziji sa veznikom *ako*, retko sa veznikom *kad*:

*Kad pipaš stalno nešto prljavo*, izađu ti bubuljice na licu kao mojoj mami. (D. N., devojčica, 3 god. i 8 m.); *Ako ti vaspitačica skida korice sa hleba*, zubi neće da ti budu jaki. (M. L., devojčica, 3 god. i 8 m.); *Ako ne bacamo u kantu*, planeta će da plače. (A. V., dečak, 3 god. i 7 m.)

U spontanom govoru četvorogodišnjaka, kao i u govoru petogodišnjaka, najzastupljenije su izrične rečenice, na drugom mestu po zastupljenosti su vremenske rečenice, a nešto ređe se javljaju odnosne, uslovne i namerne rečenice.

Dok su trogodišnjaci gradili odnosne rečenice isključivo s veznikom *koji*, četvorogodišnjaci koriste i veznik *što*:

Imao sam kamilu *što šeta po pustinji*. (A. M., 4 god. 8 m.); Tačice (vaspitačice), pričaj nam ponovo priču sa zekom *što skače*, a mi da zmurimo (žmurimo). (J. M., dečak, 4 god. i 8 m.)

Kod četvorogodišnjaka se javljaju uzročne rečenice, najčešće s veznikom *jer*: Policajci su mom dedi napisali kaznu, *jer se bata i ja nismo vezali*. (U. M., devojčica, 4 god. i 7 m.); Neću to, neću kopam, *jer mi je dosadno*. (V. M., 4 god. i 10 m.); Tara plače *jer joj nedostaje mama*, baš je prava beba (M. L., devojčica, 5 god. i 1m.)

U spontanom govoru petogodišnjaka najzastupljenije su vremenske i odnosne rečenice, treće po zastupljenosti su uzročne s veznikom *jer*, četvrte po zastupljenosti su izrične rečenice s veznikom *da*. Dok su trogodišnjaci i četvorogodišnjaci vremenske rečenice gradili isključivo s veznikom *kad*, u govoru petogodišnjaka beležimo jedan primer zavisnosložene rečenice u kojoj se javlja vremenska klauza s veznikom *dok*:

Ne smemo da bacamo smeće u vodu, *jer će smeće da se zamrsi patki oko noge i da smeta ribicama dok plivaju*. (P. S., dečak, 5 god. i 6 m.)

U spontanom govoru petogodišnjaka javlja se i odnosna rečenica u inverziji s veznikom *ko*:

*Ko bude danas dobar*, on deli papir pre užine. (dečak, I. M., 5 god. i 10 m.); *Ko je izgubio*, on zasmehava. (V. D., dečak, 5 god. i 6 m.)

Nešto su ređe izrične, uslovne i namerne rečenice, ali smo zabeležili jedan primer poredbene rečenice za jednakost sa subordinatorom *kao što*:

Ja sam u biblioteku video istu knjigu *kao što imam kući*. (S. R., devojčica, 5 god. i 2 m.)

U našem korpusu, u spontanom govoru šestogodišnjaka, najbrojnije su izrične rečenice:

Znaš *kako ide zemljotres?* (I. M., devojčica, 7 god.); Ja znam *kako se ovo pravi*. (M. S., 6 god. i 5 m.); Moj pas Gricko zna *kad sam tužna* i dođe da me uteši. (M. P., devojčica, 6 god. i 4 m.); Pogodi *koju životinju sam zamislio*. (V. D., dečak, 6 god. i 8 m.); Da vidim *šta mi treba*. (V. S., dečak, 6 god. i 5 m.); Pogledajte *koliki sam zamak napravio*. (J. K., dečak, 6 god. i 9 m.)

Druge po zastupljenosti u govoru šestogodišnjaka su odnosne rečenice, nešto manje su zastupljene uzročne i uslovne, a sasvim retko se javljaju namerna i vremenska rečenica. Češće nego mlađa deca, predškolci u spontanom govoru tvore odnosne rečenice s veznikom *što*:

Trebali smo pripremiti američke palačinke, znate one male, *što se prave sa jogurtom...* (V. V., dečak, 6 god. 7 m.); To je ono *što gledaš na nebu* kada padne

noć, one bele tačke to je zvezda Tara. (N. I., dečak 7 god.); Možda je novo to *što smo jeli krofne za doručak*, pa imamo hormon sreće. (S. T., dečak, 6 god. i 8 m.)

Šestogodišnjaci počinju da upotrebljavaju pasivne oblike (Ivanović 2014: 48). U zabeleženom spontanom govoru šestogodišnjaka javlja se samo jedan primer njegove upotrebe: *Unutra su grisine, a prelive čokoladom*. (M. S., devojčica, 6 god. i 5 m.).

Pri analizi produkcije naporednih odnosa među nezavisnim klauzama i različitih tipova zavisnih klauza u spontanom govoru dece, uočavamo postepeno usložnjavanje i bogaćenje rečenice sa povećanjem uzrasta. Na svim ispitivanim uzrastima se javljaju vremenske, odnosne, izrične i namerne rečenice, samo je njihova distribucija po uzrastima različita. Najpre se javljaju izrične i vremenske rečenice, koje su najzastupljenije u govoru trogodišnjaka. Uzročne rečenice uočavamo tek kod četvorogodišnjaka, a jedan primer poredbene rečenice nalazimo u govoru petogodišnjaka. Sistem hipotaksičkih subordinatora značajno je bogatiji u govoru šestogodišnjaka nego kod mlađe dece, naročito kada je reč o subordinatorima izričnih rečenica.

### 3. DISKUSIJA I ZAKLJUČAK

U spontanom govoru dece predškolskog uzrasta, koja su izvorni govornici srpskog jezika, sa povećanjem uzrasta rečenica sadrži više reči. Trogodišnjaci i četvorogodišnjaci često koriste proste i proste proširene rečenice, pa je njihova komunikativna rečenica kraća i u pogledu broja reči i u pogledu broja klauza. Najduže rečenice tvore deca uzrasta 5.0–5.11, što se podudara sa rezultatima ranije studije o sintaksičkom razvoju dece (Čabarkapa i dr. 2007: 460).

Kada je reč o naporednim odnosima, u spontanom govoru dece predškolskog uzrasta najčešće se iskazuje sastavni odnos, jer je deci najlakše da shvate i iskažu da dve radnje teku u istom smeru. Javljaju se još i klauze u suprotnom naporednom odnosu, jer deca od treće godine mogu da iskažu i kretanje dve radnje u suprotnim smerovima. Produkcija klauza u isključnom, zaključnom i rastavnom odnosu zahteva određeni nivo kognitivnog razvoja, koji sledi tek u školskom uzrastu. U pisanom izražavanju dece uzrasta od 8 do 11 godina uočena je vrlo slična distribucija naporednih odnosa kao u rezultatima našeg istraživanja usmenog govora dece uzrasta od 3 do 7 godina, jer se rastavni, isključni i zaključni naporedni odnosi javljaju samo sporadično u pismenim sastavima dece mlađeg školskog uzrasta (Ivanović 2016: 432).

Imajući u vidu ranije navedenu činjenicu da se posledične rečenice u govoru dece razvijaju među prvima (Kašić 2002, Ivanović 2014: 32), treba istaći

podatak da se u korpusu od četiri stotine zabeleženih iskaza posledična rečenica javila samo jednom. U našem korpusu, takođe, izostaju mesne rečenice, koje su očekivane u govoru dece predškolskog uzrasta, s obzirom na to da spadaju u klauze s konstituentskom vrednošću priloške odredbe koje se ranije javljaju u govoru dece (Kašić 2002). Češća upotreba zavisnosloženih rečenica javlja se u govoru dece čiji roditelji i vaspitači, dakle, govorni uzori deteta, u svom govoru češće koriste zavisne rečenice (Ivanović, 2014: 37), a bogato jezičko okruženje dovodi i do upotrebe kompleksnijih rečenica.

S obzirom na to da je ispitivanje obavljeno četiri godine nakon početka pandemije virusa Kovid-19, ispitanici pripadaju generacijama dece koja su rođena tokom pandemije ili su u trenutku proglašenja pandemije imala jednu ili dve godine. Slabija zastupljenost različitih vrsta naporednih odnosa, kao i izostajanje određenih vrsta zavisnih rečenica, mogu se delimično objasniti i uticajem pandemije, koja je negativno uticala na razvoj govora dece, kako zbog nošenja maski i socijalne izolacije, tako i zbog još veće izloženosti dece ekranima, izostajanja iz vrtića i smanjene fizičke aktivnosti (Lukić i dr. 2021: 201).

Imajući u vidu činjenicu da su razvijene sintaksičke sposobnosti u predškolskom uzrastu prediktor kasnijeg akademskog uspeha kod dece, potrebno je veću pažnju posvetiti razvoju rečenice u dečjem govoru. Ograničenja ove studije jesu kraći period praćenja spontanog govora dece i ograničenost uzorka na teritoriju jednog grada. Ipak, studija daje smernice za rad na razvoju govora dece u predškolskom uzrastu, a rezultati analize postojećeg stanja u govoru dece u jagodinskim vrtićima može poslužiti kao polazište za neka buduća istraživanja većeg obima.

## LITERATURA

- Andelković, D. (2012). *Glagoli i glagolske dopune u razvoju dečijeg govora*. [Doktorska disertacija, Filozofski fakultet, Univerzitet u Beogradu].
- Brković, A. (2011). *Razvojna psihologija*. Čačak: Regionalni centar za profesionalni razvoj zaposlenih u obrazovanju.
- Bhutani, P., Gupta, M., Bajaj, G., Chandra, R., Satapathy, S. S., Ray, S. (2023). Is the screen time duration affecting children's language development? - A scoping review. *Clinical Epidemiology and Global Health* 25: 1–6.
- Čabarkapa, N., Punišić, S., Subotić, M., Čović, B. (2007). Sintaksička kompleksnost govorno jezičke razvojenosti dece predškolskog uzrasta, u *Zbornik radova 50. konferencije za ETRAN*, tom 2 (Beograd: Društvo za ETRAN): 458–461.

- Ivanović, M. (2013). Produkcija naporednosloženih i zavisnosloženih rečenica u narativnim tekstovima dece od osam i deset godina. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 12 (2): 163–178.
- Ivanović, M. (2014). *Sintaksičke konstrukcije u pisanom diskursu dece uzrasta od sedam do deset godina*. [Doktorska disertacija, Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu].
- Ivanović, M. (2016). Naporedni odnosi u rečenici i sintaksička složenost tekstoiva učenika mlađeg školskog uzrasta. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 15 (4): 417–436.
- Kadi-Hanifi, K., Howell, P. (1992). Syntactic analysis of the spontaneous speech of normally fluent and stuttering children. *Journal of Fluency Disorders* 17 (3): 151–170.
- Kašić, Z. (2002). Agramatična produkcija i semantička „zbrka” kod dece ranog školskog uzrasta. *Istraživanja u defektologiji* 1: 113–130.
- Lailiyah, N., Wijaya, I. P. (2019). Syntactic Analysis of Language Acquisition in Three-Year-Old Children Based on Cultural Background. *Journal Pendidikan Usia Dini* 13 (1): 58–71.
- Lukić, A., Joksimović, B., Vidojević, J., Drašković, K., Tanović, A., Marić, V., Lalović, N., Krstović Spremo, V., Ristić, S. (2021). The influence of social isolation during the COVID-19 pandemic on speech and language development in preschool children. *Biomedicinska istraživanja* 13 (2): 193–205.
- Martinez, A., Gallardo, del P.F., Gutierrez, M.J. (2019) Phonetic and Syntactic Transfer Effect in the English Interlanguage of Basque/Spanish Bilinguals. *Vigo International Journal of Applied Linguistics* 16: 1–26.
- Montrul, S. (2006) On the bilingual competence of Spanish heritage speakers: Syntax, lexical-semantics and processing. *International Journal of Bilingualism* 10 (1): 37–69.
- Pine J. M., Martindale H. (1996). Syntactic categories in the speech of young children: the case of the determiner. *Journal of Child Language* 23 (2): 369–395.
- Rice, M., Smolik, F., Perpich, D., Thompson, T., Rytting, N., Blossom, M. (2010). Mean Length of Utterance Levels in 6-Month Intervals for Children 3 to 9 Years With and Without Language Impairments. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research* 53 (2): 333–349.
- Uhlarik, J., Tirova, Z. (2016). Morfološke, sintaksičke i leksičke greške učenika čiji je maternji jezik srpski pri usvajanju slovačkog jezika kao bliskog slovenskog jezika. *Metodički vidici* 7: 277–294.

- Vrućinić, J., Milankov, V., Matić, I., Ivezić, S., & Stelkić, M. (2021). Složenost rečenične strukture na nematernjem jeziku kod bilingvalne dece. *Norma* 26 (1): 81–96.
- Браун, Р. (1981). Прве реченице детета и шимпанзе, у *Развој говора код детета*, ур. В. Митић (Београд: Завод за уџбенике и наставна средства): 39–62.
- Вуксановић Ј., Аврамовић Илић, И., Бјекић, Ј. (2012). Разумевање својства исцрпности у вишеструким питањима код предшколске деце типичног развоја. *Зборник института за педагошка истраживања* 44 (2): 368–384.
- Ивановић, М. (2015). Сличности и разлике у писаној синтакси између две генерације ученика четвртог разреда основне школе, у *Језици и културе у времену и простору : тематски зборник*, 4 (2), ур. С. Гудурић, М. Стефановић (Нови Сад: Филолошки факултет): 177–188.
- Ивановић, М. (2016а). Синтаксичка својства писаног дискурса ученика млађег основношколског узраста – лонгитудинални приступ. *Зборник Института за педагошка истраживања* 48 (1): 87–105.
- Кликовац, Д. (2017). Како проста реченица може бити сложена. *Књижевност и језик* 64 (1–2): 1–24.
- Лазаревић, Е., Тењовић, Ј. (2007). Разумевање зависних клауза у језику дисфазичне деце. *Зборник Института за педагошка истраживања* 39 (2): 397–411.
- Малрије, Ф. (1981). *Психолошки аспекти формирања реченице код детета*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
- Несторов, З., Голубовић, С., Кашић, З. (2014). Утицај семилингвизма на синтаксички развој ромске деце млађег школског узраста. *Београдска дефектолошка школа* 20 (3): 639–650.
- Павловић, Р., Вуксановић, М., Чабаркапа, Н., Фатић, С., Вуковић, И. (2014). Синтаксичке способности деце са специфичним језичким поремећајем и неспецифичним променама електроенцефалографских активности. *Београдска дефектолошка школа* 20 (3): 603–612.
- Спасић, Ј. (2023). *Методика развоја говора*. Јагодина: Факултет педагошких наука.

Jelena Lj. Spasić  
University of Kragujevac

## TYPES OF SENTENCES IN THE SPONTANEOUS SPEECH OF PRESCHOOL CHILDREN

### *Summary*

The analysis of children's spontaneous speech provides insight into the representation of syntactic structures, on the basis of which it is possible to plan to encourage the development of those structures that are absent in children's speech or are less represented. Considering the late speaking and slow language development of children, more attention should be paid to the speech development of preschool children. The paper analyzed the average sentence length by age, as well as the sentence structure of preschool children (representation of simple sentences, both basic and extended, coordinated and subordinated sentences). Preschool children who are native speakers of the Serbian language use communicative sentences with an average length of about two clauses and, as their age increases, their sentences contain more words. Three- and four-year-olds use simple and simple extended sentences more often, so their sentences are shorter both in terms of the number of words and the number of clauses. The longest sentences, both in terms of the number of words and in terms of the number of clauses, are created by children aged 5.0–5.11. In coordinated sentences in spontaneous child speech cumulative and adversative relations appear. Our findings show that in the speech of preschool children, the use of consequential and place sentences should be encouraged. The weaker representation of different types of coordinated relations, as well as the absence of certain types of dependent clauses, can be partly explained by the impact of the pandemic, which negatively affected the development of children's speech. Our study provides guidelines for work on the development of children's speech in preschool age, and the results of the analysis of the current state of children's speech in kindergartens can serve as a starting point for some future research on a larger scale.

*Keywords:* child speech, preschool age, syntax of child speech, sentence.

Primljeno: 8. 7. 2024.  
Prihvaćeno: 25. 9. 2024.



Горица Ђ. Мирковић  
Универзитет у Новом Саду  
Филозофски факултет  
Одсек за српски језик и лингвистику  
gorica.mirkovic@ff.uns.ac.rs  
<https://orcid.org/0009-0008-5825-9548>

Оригинални научни рад  
УДК 371::811.163.41'367.624'243  
DOI: 10.19090/mv.2024.15.2.41-56

## ПРЕДЛОЗИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ (ПРИМЕНА МЕТОДЕ РАЗМИШЉАЊА НАГЛАС)<sup>1</sup>

*АПСТРАКТ:* У раду се анализирају предлози у настави српског језика као страног помоћу података прикупљених применом методе размишљања наглас (енгл. *think-aloud protocol*). Усвајање предлога у настави страних језика праћено је бројним потешкоћама, што је случај и у настави српског језика као страног. Неки од разлога за то јесу њихова полисемантичност, фреквентност, али и недовољно посвећивање пажње овим језичким јединицама. У истраживању су учествовала три полазника курса српског језика као страног на средњем нивоу 1 (ниво Б1) учења. Циљ истраживања је утврдити у којој мери долази до грешака у употреби предлога код страних студената, који су могући узроци њиховог настанка те којим се критеријумима студенти служе приликом одабира одговарајућег предлога.

*Кључне речи:* српски језик као страни, употреба предлога, метода размишљања наглас.

## PREPOSITIONS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE (APPLICATION OF THINK-ALOUD PROTOCOL)

*ABSTRACT:* The study analyzes prepositions in teaching Serbian as a foreign language on data collected using the think-aloud protocol. The acquisition of prepositions in foreign language teaching is accompanied by numerous difficulties, which is also the case in teaching Serbian as a foreign language. Some reasons for this include their polysemy, frequency, and insufficient attention given to these linguistic units. The research involved three participants of a Serbian language course at the intermediate level 1 – B1 of learning. The aim of the research is to determine to what extent errors occur in the use of prepositions among foreign students, what are possible causes of their occurrence, and what criteria students use when choosing the appropriate preposition.

*Keywords:* Serbian as a foreign language, use of prepositions, think-aloud protocol.

---

<sup>1</sup> Рад је заснован на семинарском раду из предмета Примењена когнитивна лингвистика на докторским академским студијама, чији је носилац проф. др Биљана Радић-Бојанић.

## 1. УВОД

Свесни изазова на које студенти српског језика као страног наилазе приликом усвајања предлогâ, али и важности савладавања препрека у разумевању и правилној употреби ових јединица, у овом раду бавимо се предлозима који се усвајају на почетним нивоима 1 и 2 (нивои А1 и А2) те средњем нивоу 1 (ниво Б1) учења српског језика као страног.

У истраживању су учествовала три студента српског језика као страног, који су похађали курс на средњем нивоу 1 (ниво Б1). Они су задатке радили методом размишљања наглас (енгл. *think-aloud protocol*), која подразумева да учесници вербализују своје мисли приликом решавања одређеног проблема. Корпус представљају задаци које су страни студенти попуњавали тако што су уписивали одговарајући предлог у дати контекст, те звучни снимци који су притом настали. Главни циљ овог рада јесте следећи: на основу урађених задатака и прикупљеног звучног материјала докучити на који начин полазници који уче српски језик као страни размишљају о предлозима, које критеријуме користе за њихов одабир у датом контексту и који су могући узроци грешака до којих долази у употреби предлогâ. Коначан циљ јесте дати допринос бољем разумевању грешака у употреби предлогâ у настави српског језика као страног и на основу донетих закључака побољшати и унапредити начин њихове обраде.

## 2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

Предлоге дефинишемо као непроменљиве помоћне речи које стоје испред одређених падежних облика самосталних речи и служе за означавање њиховог односа према другим речима у реченици, као и за ближе одређивање тог односа (Станојчић–Поповић 2005: 126). Неки предлози јављају се уз само један падежни облик, неки уз два, а само по изузетку уз три падежна облика. Унутар система српског језика, с обзиром на централност и маргиналност падежа, исти предлошки облик у истом значењу никад *не опслужује* истовремено два непосредна опозициона парњака унутар датог система (акузатив и датив, генитив и локатив, генитив и акузатив, инструментал и датив, инструментал и локатив, датив и локатив). Из наведеног произилази да су теоријски могуће четири комбинације, од којих се по правилу реализују само две – акузатив и локатив с У, НА и О, те акузатив и инструментал с ПРЕД, НАД, ПОД и МЕЂУ (Ivić 2008<sup>3</sup>: 267–268). Предлози који се јављају уз два или три падежа, према значењу које

остварују у конструкцији с различитим падежима, могу се поделити на *истозначне* и *хомонимичне*, па тако, на пример, предлог НАД има истозначан карактер у конструкцији са спацијалним акузативом и спацијалним инструменталом, а хомонимичан карактер има предлог С(А) у конструкцији с инструменталом друштва и у конструкцији са спацијалним генитивом (Ivić 2008<sup>3</sup>: 267).

Усвајање предлогâ у настави страних језика представља велик изазов. Они су важан део ове наставе будући да спадају у једне од најчешће употребљаваних речи у језику. Тако, на пример, с обзиром на дистрибуцију у обичном, свакодневном енглеском језику, међу тридесет најчешће употребљаваних речи налази се чак девет предлога (Saint-Dizier 2006: 3). Од 122 милиона речи, колико их садржи електронски корпус савременог српског језика, претрага предлога НА и У даје готово два, односно готово три милиона резултата, што упућује на то да би ове јединице могле бити међу најфреквентнијим речима у српском језику.<sup>2</sup>

Тачна и прецизна употреба предлогâ једна је од последњих ствари које се савладају у учењу страног језика, а ни српски језик није у том погледу изузетак (Кликовац 2018: 113). Правилна употреба тзв. просторних језичких јединица, а то су најчешће предлози, једна је од последњих ствари која се научи у другом или страном језику, а многи никада не успеју овладати употребом на нивоу изворних говорника, посебно када је реч о неппросторним значењима (Matovac 2017: 265). Познато је да их је тешко научити и да су често предмет негативног трансфера (Bratož 2014: 325).

Разлози за отежано усвајање ових јединица јесу бројни. Први разлог јесте да су предлози генерално полисемантични, па многи имају различита значења у зависности од контекста; затим, употреба предлога у контексту много се разликује од једног језика до другог, често узрокујући негативни синтаксички трансфер; и на крају, чињеница је да предлози могу бити тешко препознатљиви, посебно у говору, будући да често имају мали број слогова (Logincz–Gordon 2012: 1). До проблема долази и због тога што су предлози често занемарени у настави страних језика, па се не посвећује довољно пажње њиховом увежбавању и дефинисању специфичног значења у датом контексту.

Предлози се често сматрају семантички празнима и дистрибутивно слободнима, а сматра се и да носе веома мали информациони садржај (Baldwin 2006: 197). Да предлози нису семантички празни није тешко

---

<sup>2</sup> [<http://korpus.matf.bg.ac.rs.html>]

доказати. Ако узмемо, на пример, предлоге У и НА: уз исту именицу они означавају *другачију ванјезичку ситуацију*, нпр. *У / НА броду*, односно *актуализују различита значења полисемичне именице*, нпр. *У / НА крају*, или *имплицирају унеколико различит појам*, нпр. *У / НА тањиру* (Кликовац 2018: 113). Наведено потврђује и пример *ићи ПО некога / нешто*, при чему конструкција означава да 'неко одлази сам и враћа се с неким / нечим на почетну локацију', дакле она замењује употребу чак два глагола. Осим тога, у српском језику предлози нису дистрибутивно слободни – јављају се испред именске речи, а сасвим изузетно иза ње.<sup>3</sup> Занемаривањем семантичког потенцијала предлога у настави српског језика као страног не указује се на озбиљне разлике у концептуализацији између наизглед сличних конструкција – *У / НА кревету*, *НА / ПО столу*,<sup>4</sup> *КОД / ДО другарице*,<sup>5</sup> или пак *У школи : НА факултету*, те случај предлога ПОД и НАД у поређењу с ИЗНАД и ИСПОД,<sup>6</sup> итд.

Ставовe да предлози немају значење или да су њихова значења произвољна и без међусобне везе, те да је потребно учити их напамет или памтити индивидуалне контексте, оповргла су истраживања из области когнитивне лингвистике. Из тог разлога дајемо пример анализе предлога ОД из монографије Љ. Шарић (2014), где се његово централно просторно значење извора прво директно повезује с временским значењем, у којем генитивна конструкција означава исходну тачку у времену, након чега следе остала проширења просторних значења, односно метафорички извори

<sup>3</sup> Предлог РАДИ, а понекад и УПРКОС, може доћи и после именице или заменице, нпр. *себе РАДИ*, а неки предлози употребљавају се у споју с појединим прилозима, нпр. *ДО вечерас* (Пипер–Клајн: 2017: 205).

<sup>4</sup> Мисли се на примере: 1) *Брашно је НА столу*, 2) *Брашно је ПО столу*. Први пример означава компактност, а други расутошћу по површини.

<sup>5</sup> М. Ивић за примере типа *отишла је до мајке* и *отишла је код мајке*, који имају значење „бављења у сфери неког лица”, каже да нису синоними, зато што прва конструкција даје и податак о „ОГРАНИЧЕНОМ ТРАЈАЊУ такве ситуације”, те да се „предност даје избору предлога *до* по правилу онда кад у реченици стоји прилогом експлицирана информација о КРАТКОЋИ ПРОВЕДЕНОГ ВРЕМЕНА 'у сфери' особе о којој је реч” (Ивић 1999: 3). Пример *Идем ДО другарице*, дакле, означава краће задржавање у односу на пример *Идем КОД другарице*, иако у ванјезичкој стварности није нужно да буде и остварено кратко задржавање, док је у примерима с именицама живо (-) у својству локализатора кратко задржавање заиста планирано (нпр. *Идем ДО апотеке / продавнице / поште*).

<sup>6</sup> К. Расулић (2004: 103–105) за предлоге НАД и ПОД у односу на ИЗНАД и ИСПОД каже да носе значењску компоненту која подразумева налажење ентитета у 'маневарском' простору другог ентитета, тј. да инсистирају на међуповезаности и могућности интеракције.

– агенс је извор радње, материјал је извор коначног производа, целина је извор дела, поседник је извор поседованог, узроци и средства су извори, итд. Даје се и значењска мрежа ове конструкције, у којој се наоко различита значења изводе из једног централног, тј. просторног значења извора и удаљавања од извора, које је у основи значења свих генитивних конструкција с предлогом ОД.

### 3. МЕТОДОЛОГИЈА

У овом истраживању применили смо методу размишљања наглас (енгл. *think-aloud protocol*), којом смо прикупили значајан звучни материјал, који нам је, уз писмено урађене задатке, послужио као грађа за анализу. Метода размишљања наглас може се користити приликом истраживања разлика у способности решавања проблема, у истраживању разлика у тежини међу задацима, у ефектима инструкције и другим факторима који имају утицаја на решавање проблема (Van Someren et al. 1994: 9).

Размишљање наглас током решавања проблема подразумева да субјекат непрекидно говори и изговара наглас све што му пролази кроз мисли док обавља дати задатак, а да га притом нико не прекида нити поставља сугестивна питања, јер се субјекат подстиче да даје тренутне извештаје о својим мислима и да избегава тумачење или објашњење онога што ради, већ се само мора концентрисати на задатак (Van Someren et al. 1994: 26). Ова метода не доводи до поремећаја у процесу размишљања. Прикупљени подаци веома су директни и без кашњења, а испитаници их износе онако како им падају на памет, што значи да не морају бити потпуни, тј. они могу вербализовати само део својих мисли (Van Someren et al. 1994: 26).

Предност вербализовања мишљења огледа се у томе да методе вербализовања мишљења, иако захтевне због транскрипције, сегментације и кодирања, дају најбогатије податке о когнитивним процесима који се дешавају током извршавања задатка (Leow–Manchón 2021: 306). Иако људи често нису свесни свих процеса и не вербализују све што помисле у тренутку решавања задатка, подаци су свакако драгоцени јер откривају многе приступе решавању датог проблема. Два испитаника могу доћи до истог одговора на сасвим различите начине (Maskey–Gass 2005: 79). Осим тога, овом методом могли бисмо открити специфичне когнитивне процесе који могу бити универзални, а самим тим и доћи до закључка на који начин се долази до исправног, односно погрешног решења постављеног задатка –

којим се механизмима размишљања о различитим појмовима испитаници служе и како конципирају те појмове.

У овом истраживању учествовала су три полазника Међународне летње школе српског језика, културе и историје на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, која је трајала од 16. јула до 7. августа 2022. године. Учесници су били у истој групи, дакле на истом нивоу учења – средњи ниво 1 (ниво Б1). Први полазник учи српски језик од малих ногу јер је то први језик његове мајке, други полазник учио је српски годину дана пре доласка у Школу и то као студент словенске филологије, а трећи је два семестра учио хрватски језик. Њихови први језици су енглески, пољски и литвански. Студенти не живе на српском говорном подручју, дакле нису континуирано изложени нашем језику.

Подаци су прикупљени у два круга. Први круг је био у првој недељи, а други након завршетка Школе и положеног испита на нивоу Б1. Временски размак између првог и другог тестирања био је две и по недеље у случају првог и трећег полазника, а у случају другог, из оправданих разлога, размак је био око месец дана. Оба пута задатак је био исти – попунити празнине у примерима одговарајућим предлогом. У првом кругу сви студенти добили су исте примере (44 реченице), а њима су били обухваћени предлози који се јављају на нивоима А1 и А2.<sup>7</sup> То су следећи предлози, уз које у заградама наводимо број примера у којима су могли бити употребљени: БЕЗ [2], ЗА [6], ИЗ [3], ИЗМЕЂУ [1], ИЗНАД [1], ИСПОД [1], К(А) / ПРЕМА [1],<sup>8</sup> КОД [1], НА [11], О [1], ОД [2], ОКО [1], ПО [2], ПОД [1], С(А) [4], У [5] и УПРКОС [1]. У другом кругу задаци су били прилагођени сваком полазнику – добили су примере у којима су направили грешку у првом кругу, али и додатне примере, обрађене на нивоу Б1 током Школе, који су били исти за све (31 реченица).<sup>9</sup> Укупан број примера у другом кругу, дакле, зависио је од броја поновљених примера код сваког полазника. Новим примерима обухваћени су следећи предлози, и то у значењима која су на нивоу Б1 обрађена у већој мери него на нижим

<sup>7</sup> Примери су одабрани на основу уџбеника који се користи на почетним нивоима учења српског језика као страног *Научимо српски 1* (Bjelaković–Vojnović 2014<sup>5</sup>).

<sup>8</sup> Будући да је једини пример у којем је требало употребити један од ова два предлога био са спацијалним директивним дативом, те су оба предлога подједнако исправна у датом примеру, ставили смо косу црту.

<sup>9</sup> Примери су одабрани на основу уџбеника који се користи на средњем нивоу учења српског језика као страног *Научимо српски 2* (Alanović i dr. 2018<sup>2</sup>).

нивоима или у новим значењима: ЗА [1], ИЗ [2], КОД [1], НА [6], ОД [6], ПО [2], С(А) [6], У [7].

Приликом оба тестирања постојао је само један тип задатка. Испитаници су попуњавали празнине одговарајућим предлогом, а у само једном примеру, и то приликом другог тестирања, требало је уписати два предлога у једну реченицу. Учесници истраживања самостално су попуњавали примере износећи наглас своја размишљања током рада, која су снимљена. Они су то радили насамо, без учешћа друге особе. Прикупљен је звучни материјал у трајању од 88 минута, који је потом транскрибован (дужина текста износи око десет страна документа у Ворду). Важно је истакнути и да су студенти вербализовали своје мисли на српском језику, уз повремено коришћење енглеског језика, који је први језик само једном од њих. Дакле, није било могућности да сва три студента вербализују мисли на свом првом језику, што би им засигурно олакшало сам процес решавања задатака овом методом.

#### 4. РЕЗУЛТАТИ И АНАЛИЗА

Корпус овог истраживања сагледава се из различитих углова, при чему се приликом анализе узимају у обзир различити, по нашем мишљењу, релевантни параметри. Резултате сваког испитаника представићемо појединачно – колико примера је успешно решено, а колико неуспешно приликом оба тестирања, с освртом на то у којем су тестирању студенти остварили бољи резултат. На основу примера које смо поновили утврдићемо јесу ли током похађања Школе студенти побољшали своје знање о предлозима. У овом делу изнећемо и критеријуме којима су се студенти служили док су решавали задатке и то за сваког студента појединачно. Том приликом у обзир ћемо узети и њихово претходно искуство у учењу српског језика, а како смо већ напоменули, ради се о три различита искуства. На крају ћемо издвојити неколико примера у којима су студенти употребили погрешан или неочекиван предлог, те ћемо покушати утврдити разлоге због којих је до тога дошло.

##### *4.1. Резултати тестирања*

У табели (Табела 1) наводи се у којем проценту су полазници на празне линије уписали тачан предлог. У тачне се убрајају и они примери у којима су полазници уписали другачији предлог од очекиваног, формирајући

тако реченицу за нијансу мање природну, но, с обзиром на то да се ради о граматички исправним и смисленим конструкцијама, признати су као тачни одговори.

	Први тест	Други тест
Први студент	65,91%	63,63%
Други студент	78,57%	80%
Трећи студент	78,57%	53,49%

Табела 1. Процентуална заступљеност тачних одговора

Само је један студент имао бољи резултат приликом другог тестирања. Овакви подаци и не чуде с обзиром на то да су полазници прошли интензиван курс и да се током наставе нисмо посебно посветили предлозима, него само онолико колико је било прописано радним материјалом. Осим тога, приликом другог тестирања обухваћени су примери у којима су студенти погрешили приликом првог тестирања (а да им претходно није указано на грешке и није им дата повратна информација зашто решење није тачно), те су већим делом обухваћена и нова значења, која су обрађена током Школе на Б1 нивоу, а за њих је потребно још времена како би се у потпуности усвојила.

У наредној табели (Табела 2) процентуално се наводе нетачни одговори. У заградама је, такође у процентима, дата заступљеност оних одговора (у оквиру нетачних) у којима је спој предлога и именске речи нетачан у датом контексту, али могућ у савременом стандардном српском језику.<sup>10</sup> Нетачним одговорима сматраћемо све оне који одступају од норме

<sup>10</sup> Посебно смо издвојили примере у којима су полазници употребили предлог који може да се појави с датим падежним обликом (нпр. *Викендом идем \*СА родитеља на ручак, Често мислим \*О њих.*). Предлог С(А) у стандардном српском језику може се јавити с двама падежним облицима – с генитивом (нпр. *Долазим С Гренланда*) и инструменталом (нпр. *Разговарам С Марком*), а предлог О може се комбиновати с акузативом (нпр. *Удара шаком О сто*) те локативом (нпр. *Мислим О њој*). Будући да облик *родитеља* може да буде генитив јединине или множине, а предлог С(А) долази уз овај падежни облик, такве примере смо процентуално издвојили у загради, као и други пример *О њих* јер је реч о предлогу О с обликом који може да буде акузатив. Иако смо мишљења да полазници вероватно нису у тој мери овладали падежним системом српског језика и да не знају за све ове спојеве појединих предлога и падежних облика, а уз то у много примера се ради о падежном синкретизму, па је врло тешко рећи на који падежни облик су они мислили приликом решавања датог примера, ипак смо у заградама навели процентуалну заступљеност тачних спојева јер, поучени искуством из наставне праксе, ипак мислимо



стандардног српског језика, дакле употребу оног предлога који се не употребљава с датим падежним обликом те употребу предлога с датим падежним обликом у погрешном значењу.

	Први тест	Други тест
Први студент	22,73% (90%)	31,11% (92,86%)
Други студент	21,43% (100%)	20% (100%)
Трећи студент	21,43% (77,78%)	44,19% (84,21%)

Табела 2. Процентуална заступљеност нетачних одговора<sup>11</sup>

На овом месту морамо поменути и лексику која се појављује у примерима, будући да испитаницима нису сви облици били познати и самим тим су утицали на уписивање тачног предлога. Лексика је одабрана по узору на уџбенике *Научимо српски 1* и *Научимо српски 2*, но, полазници су на испитиваном нивоу, тј. нивоу Б1, наишли на непознату лексику. Нису разумели следеће облике: *разред*, генитив множине *снова*, *лустер*, локатив једине (*y*) *лакту*, 2. лице множине императива *лезите*, генитив једине *поноћи*, те топоним *Чачак* (полазници нису препознали да се ради о граду у Србији, већ их је облик асоцирао на државу – Чешку).

Будући да смо у другом тестирању поновили примере у којима су студенти погрешили приликом првог тестирања, проверили смо колико су грешака студенти поправили у другом тестирању. Први студент је поправио само једну грешку од укупно десет, други је у пет примера употребио одговарајући предлог, од девет поновљених, а трећи је исправио две грешке приликом другог тестирања, од укупно девет приликом првог. Иако подаци код првог и трећег студента нису задовољавајући, с обзиром на то да им није скренута пажња на грешке које су начинили приликом првог тестирања, овакви подаци не чуде.

---

да полазници на вишем нивоу немају потешкоћа с памћењем предлога и падежа који уз њих иду колико с одабиром исправног предлога.

<sup>11</sup> Први студент није уписао ниједан предлог у пет примера приликом првог тестирања те у једном примеру приликом другог. Трећи студент приликом другог тестирања оставио је један пример празан.

#### 4.2. Критеријуми којима се студенти најчешће служе приликом одабирања предлога

Први студент се током попуњавања празнина ослања на то да ли пример *добро звучи*, потом на идентификацију падежног облика који следи, поређење с првим језиком (енглеским), поређење с другим конструкцијама у српском језику, те на рекцију глагола. Труди се да готово увек идентификује падеж с циљем да му то олакша избор предлога, но, заправо, не узима у обзир падежни облик, већ на основу тога како дати пример *звучи* одређује који предлог највише одговара примеру. Полазник не греша код конструкција које су обрађене на курсу у Школи: *личити НА некога, жена С плавим панталонама : жена У плавим панталонама*, а код квалификативне конструкције објашњава и вањезичку ситуацију у којој се употребљава једна од те две конструкције. С обзиром на то да се ради о студенту који усваја српски језик од малих ногу, не чуди његово ослањање на језички осећај. За разлику од друга два студента, који су се са структуром граматике српског језика упознали на курсевима, учећи притом и да говоре, први студент је усвајао језик у комуникацији с породицом.

Други студент одабере предлог на основу падежне форме која му следи, затим примере пореди с матерњим језиком (пољским), размишља о семантици именице, као и о рекцији глагола. Осим тога, понекад се ослања и на звучност (напомиње да нешто *боље звучи*) и на – како каже – *интуицију*. С обзиром на то да се ради о студенту словенске филологије, овакви су критеријуми очекивани. Други студент често говори *знам / памтим ову конструкцију* (нпр. *ПО занимању*), *ово је конструкција* (нпр. *хвала НА нечему*), мислећи притом на предлошко-падежне конструкције које је научио и потпуно је сигуран у дати спој, што је последица већег броја лекторских вежби у односу на друга два студента. Често помиње да је нека конструкција *иста у пољском*, и, осим у једном примеру, код овог студента уочава се позитивни језички трансфер, што је, као што смо већ поменули, вероватно последица његових филолошких студија.

Трећи студент ослања се на поређење с другим језицима, и то, пре свега, на поређење с матерњим језиком (литванским), те с његовим првим (енглеским) и другим страним језиком (руским), и притом је доминантнији позитивни језички трансфер у односу на негативни. Осим тога, поменути студент се ослања и на познате конструкције, па тако, на пример, у реченици *Идем НА састанак* уписује предлог НА по узору на *Идем НА представу*.

Веома често не објашњава како долази до решења, већ само даје коментар да му је то *аутоматски*, а понекад и да се сећа конструкције с часа (*знам да то имамо у уџбенику, ово је као што смо вежбали* и сл.). Истиче да му је лакше када зна целу формулу – нпр. *личи НА и акузатив*. Објашњава, такође, горепоменуто квалификативну конструкцију (*жена С плавим панталонама : жена У плавим панталонама*), те се одлучује за другу конструкцију јер је вероватнија.

#### 4.3. Анализа одабраних примера

Сви студенти запамтили су рекцију глагола *личити*, те су сви уписали добар предлог у датом примеру. Међутим, само је један студент тачно допунио пример *делити некога / нешто НА некога / нешто*. У оба случаја реч је о предлогу НА с акузативом и обе конструкције уче се на Б1 нивоу.

- 1) Пера личи НА мајку.
- 2) Људе делимо НА добре и лоше.  
Људе делимо \*И добре и лоше.  
Људе делимо \*ПО добре и лоше.

Троје студената приликом првог тестирања уписало је предлог О у примеру (3). Разлог за то је двојака рекција глагола *мислити* (*мислити О нечему* и *мислити НА нешто*), но и рекција других когнитивних глагола (нпр. *размишљати*).

- 3) Често мислим \*О њих.

Два студента употребила су предлог НА у примеру (4). Такав избор предлога могао је бити под утицајем конструкције *НА булевару*, али и зато што постоје две варијанте (*У улици : НА улици*), које носе различито значење.<sup>12</sup>

- 4) Она живи У Његошевој улици.  
Она живи \*НА Његошевој улици.

У примеру (5) два студента уписала су предлог ИЗ док је један уписао ОД. Врло често полазници знају само рекцију глагола *долазити* која подразумева предлог ИЗ уз генитив јер им се не указује на другу, тј. на С(А)

<sup>12</sup> Улица се може концептуализовати као САДРЖАТЕЉ (*У улици / улици*) на основу тога што представља простор затворен с три стране, али и као НОСИТЕЉ (*НА улици / улици*) зато што постоји раван дводимензионални простор између два реда зграда, који је довољно велики да се може концептуализовати као ПОВРШИНА (уп. Klіkovac 2006: 57–58).

с генитивом. Предлог ОД могао је бити употребљен зато што је реч о предлогу који се јавља само уз именску реч у генитиву, полисемантичан је и врло фреквентан, због чега студенте генитивни облик често асоцира на то да треба да употребе предлог ОД.

5) Оне долазе \*ИЗ Исланда.

Оне долазе \*ОД Исланда.

Предлог НА у примеру (6) уписала су два студента, док је један уписао предлог У. Узрок грешке код једног студента може бити то што није познавао именицу *лакату*, а мислио је да је у питању други део тела (*кукови*), због чега је употребио предлог НА (нпр. *ставити руке НА кукове*). Осим тога, предлози У и НА у спацијалном значењу често бивају замењивани код страних студената, а такве грешке се могу проширити и на друга значења.

6) Савијте руке У лакту.

Савијте руке \*НА лакту.

У примеру (7) два студента уписала су ОД, а један је уписао НА. За грешке у ова два примера одговоран је неадекватан одабир именица, будући да је њихово значење студентима било непознато. Осим тога, познате су им конструкције у којима се уз одевни предмет јавља неконгруентни атрибут у виду предлога ОД с именицом која означава неки материјал, што је могло утицати на одабир овог предлога.

7) Допада ми се ова мајица НА пруге.

Допада ми се ова мајица \*ОД пруге.

У примеру (8) два студента уписала су предлог О, а један је оставио то место празно. Очекиван је био предлог ИЗ, али с обзиром на то да овај тип каузалног значења није толико фреквентан на почетним нивоима, не изненађује што се нису сетили овог предлога. С обзиром на то да се ради о правилној и смисленој конструкцији, њихова решења су призната као тачна.

8) Пева у хору О љубави.

Два студента су написала НА, те један ИСПРЕД у примеру (9). Прва конструкција је призната, но уписани предлог није био очекиван. Препознавши да се ради о акузативу, полазници су одмах уписали предлог који су први усвојили и који је веома фреквентан у српском језику, иако бисмо ову конструкцију ређе употребили.

9) Стави јастук НА главу.

Стави јастук \*ИСПРЕД главу.

## 5. ЗАКЉУЧАК

Методом размишљања наглас прикупљени су подаци о размишљањима троје страних студената приликом попуњавања празнина одговарајућим предлогом у задатим реченицама. На овај начин добили смо увид у то на који начин ови студенти бирају предлоге и које све критеријуме притом узимају у обзир. Резултати су показали да полазници на Б1 нивоу углавном нису имали потешкоћа с употребом предлога и одговарајућег падежа. Грешили су, пре свега, у употреби одговарајућег предлога. Приметили смо и да су студенти најсигурнији када конструкције знају напамет, када су им довољно познате или када су се с њима сусрели у радном материјалу.

Применом ове методе у настави српског језика као страног може се доћи до сазнања о когнитивним процесима који се одвијају код студената док решавају различите задатке. Помоћу ње се откривају критеријуми којима се студенти служе приликом одабира одговора који ће дати у задатку, а ти критеријуми могу се поделити на оне који доводе до тачног и на оне који доводе до нетачног одговора. Увидом у ток мисли студената може се развити бољи приступ обради различитих језичких јединица у овој настави. На тај начин предавач студентима може пренети информације о релевантним критеријумима којима би требало да се служе, а који би им у коначници олакшали учење језика. Овом методом откривају се и узроци грешака у употреби страног језика. Познавањем тих узрока предавач се унапред може припремити на потенцијалне грешке те осмислити начин за њихово спречавање или отклањање.

С обзиром на чињеницу да задаци с предлозима не одузимају много времена, могуће је често им посветити пажњу на часу. У настави се показало да конструкције које су много пута поновљене, тј. оне које се раде од самих почетака учења, иако специфичне за српски језик, бивају усвојене, па студенти ретко греше у њиховој употреби (нпр. *ПО занимању, НА тијаци / тијацу, У 7.00 сати, шетати се ПО граду*). Да фреквентност има значајан утицај у усвајању предлога у страном језику показало је и истраживање у енглеском језику, којим је утврђено да механизми који се заснивају на фреквентности имају важну улогу у одређеним доменима учења страног језика, а студенти брзо стичу прецизност у семантички сложеним областима другог језика због имплицитног учења заснованог на великим количинама *инпута*, па се, да би се олакшао и убрзао овај процес, предавачима саветује

да охрабре студенте да читају и слушају више, тј. да буду изложени страном језику у ширем распону различитих контекста (Mueller 2011: 487).

Ослањање на матерњи језик или друге стране језике неизбежно је приликом учења страног језика, а самим тим неизбежан је и негативни трансфер. У нашој грађи нисмо открили много таквих примера зато што фокус није био на тој проблематици. Свесни смо да би требало спровести и таква истраживања, јер би се фокусирањем на контрастивне аспекте између матерњег и циљног језика могао открити потенцијални негативни трансфер (Bratož 2017: 335).

На крају, сматрамо да не постоји универзални приступ који можемо користити приликом обраде сваког предлога, већ да га одређује његова специфична природа. Неке конструкције студенти ће одмах усвојити, неке ће запамтити због фреквентности у свакодневном говору, неке ће бити потребно супротставити другим конструкцијама, онима са веома сличним значењем, или пак онима са супротним, итд. Важно је формирати приступ који најбоље одговара сваком од предлога, а потом и посветити довољно времена њиховом увежбавању, и то у континуитету од самог почетка учења.

## ИЗВОРИ

- Корпус савременог српског језика на Математичком факултету Универзитета у Београду* [<http://korpus.matf.bg.ac.rs.html>] [*Корпус савременог српског језика на Математичком факултету Универзитета у Београду*] [<http://korpus.matf.bg.ac.rs.html>]
- Alanović, M. i dr. (2018<sup>2</sup>). *Naučimo srpski – Let's Learn Serbian 2*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bjelaković, I., Vojnović, J. (2014<sup>5</sup>). *Naučimo srpski – Let's Learn Serbian 1*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

## ЛИТЕРАТУРА

- Ивић, М. (1999). О реченицама типа *отишла је код мајке / отишла је до мајке*. *Наш језик* 33 (1–2): 1–4 [Ivić, M. (1999). О реченицама типа *otišla је код мајке / otišla је до мајке*. *Naš jezik* 33 (1–2): 1–4].
- Кликовац, Д. (2018). Предлошка значења у настави српског језика као страног: случај предлога *у* и *на*, у *Српски језик у светлу когнитивне лингвистике* (Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије): 113–128 [Klikovac, D. (2018). Predložka značenja u nastavi

- srpskog jezika kao stranog: slučaj predloga *u* i *na*, u *Srpski jezik u svetlu kognitivne lingvistike* (Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije): 113–128].
- Пипер, П., Клајн, И. (2017). *Нормативна граматика српског језика*. Нови Сад: Матица српска [Piper, P., Klajn, I. (2017). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska].
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2005). *Граматика српскога језика за I, II, III и IV разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства [Stanojčić, Ž., Popović, Lj. (2005). *Gramatika srpskog jezika za I, II, III u IV razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva].
- Baldwin, T. (2006). Distributional Similarity and Preposition Semantics, in *Syntax and Semantics of Prepositions*, ed. Patrick Saint-Dizier (Dordrecht: Springer): 197–210.
- Bratož, S. (2014). Teaching English Locative Prepositions: A Cognitive Perspective. *Linguistica* 54: 325–337.
- Ivić, M. (2008<sup>3</sup>). O strukturi srpskohrvatskog padežnog sistema, u *Lingvistički ogledi* (Beograd: Biblioteka XX vek): 261–269.
- Klikovac, D. (2006). *Semantika predloga. Studija iz kognitivne lingvistike*. Beograd: Filološki fakultet.
- Leow, R. P., Manchón, R. M. (2021). Directions for Future Research Agendas on L2 Writing and Feedback as Language Learning from ISLA Perspective, in *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition and Writing*, eds R. M. Manchón and C. Polio (New York: Routledge): 299–311.
- Lorincz, K., Gordon, R. (2012). Difficulties in Learning Prepositions and Possible Solutions. *Linguistic Portfolios* 1: Article 14.
- Mackey, A., Gass, S. M. (2005). *Second Language Research: Methodology and Design*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Matovac, D. (2017). *Prijedlozi u hrvatskome jeziku. Značenje, prostorni odnosi i konceptualizacija*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Mueller, C. M. (2011). English Learners' Knowledge of Prepositions: Collocational Knowledge or Knowledge Based on Meaning? *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics* 39: 480–490.
- Rasulić, K. (2004). *Jezik i prostorno iskustvo. Konceptualizacija vertikalne dimenzije u engleskom i srpskohrvatskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.

- Saint-Dizier, P. (2006). Introduction to the Syntax and Semantics of Prepositions, in *Syntax and Semantics of Prepositions*, ed. Patrick Saint-Dizier (Dordrecht: Springer): 1–26.
- Someren, van M. W. et al. (1994). *The Think Aloud Method: A Practical Approach to Modelling Cognitive Processes*. London: Academic Press.
- Šarić, Lj. (2014). *Prostor u jeziku i metafora. Kognitivnolingvističke studije o prefiksima i prijedlozima*. Zagreb: Naklada Jesenski i Turk.

Gorica Đ. Mirković  
University of Novi Sad

PREPOSITIONS IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
(APPLICATION OF THINK-ALOUD PROTOCOL)

*Summary*

The paper analyzes prepositions in teaching Serbian as a foreign language on data collected using the think-aloud protocol. The acquisition of prepositions in teaching of foreign languages is accompanied by numerous difficulties, which is also the case in teaching Serbian as a foreign language. Some of the reasons for this are their polysemy, frequency, but also insufficient attention to these linguistic units. That is why these units are often one of the last to be adopted when learning a foreign language. Our research included three students of Serbian as a foreign language course at intermediate level 1 – B1 of learning, at the International Summer School of Serbian Language, Culture and History at the Faculty of Philosophy in Novi Sad. The research was conducted in two rounds – at the beginning of the School, and after students completed it and passed the B1 level exam. The participants filled in the blanks in the given sentences by writing the appropriate preposition, while thinking aloud, i.e. verbalizing everything that was going through their minds while solving the tasks, which was also recorded. The corpus of the research, therefore, were the tasks that the participants did and the recordings that were collected. The aim of the research was to determine to what extent errors occur in the use of prepositions among foreign students, what possible causes of their occurrence are, and what criteria students use when choosing the appropriate preposition. Research has shown that students use different criteria when choosing a suitable preposition, the most common of which are: the case form that follows it, how the example sounds, whether they know the example, the verb's rection, etc.

*Keywords:* Serbian as a foreign language, use of prepositions, think-aloud protocol.

Примљено: 28. 4. 2024.  
Прихваћено: 12. 7. 2024.



**Petar R. Radosavljević**  
Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet, Odsjek za romanistiku,  
Katedra za rumunjski jezik i književnost  
pradosav@ffzg.unizg.hr  
<https://orcid.org/0000-0003-4917-571X>

Originalni naučni rad  
UDK: 811.135.1'28-053.5  
UDK: 316.64(=214.58)(497.5)  
DOI: 10.19090/mv.2024.15.2.57-75

## **STAVOVI OSNOVNOŠKOLSKIH UČENIKA PREMA BAJAŠKOM RUMUNJSKOM I PREMA PREDMETU 'JEZIK I KULTURA ROMSKE NACIONALNE MANJINE U HRVATSKOJ'<sup>1</sup>**

*APSTRAKT:* Iako je službeno donesen početkom 2020. godine, kurikulum nastavnoga predmeta *Jezik i kultura romske nacionalne manjine u osnovnim i srednjim školama Republike Hrvatske (model C)*, počeo se primjenjivati tek od školske godine 2022./2023., kada je u osnovnim školama Kuršanec, Orehovica i Podturen pokrenuta nastava ovoga predmeta. U navedenim se školama poučava bajaški rumunjski, odnosno njegov erdeljski dijalekt, varijetet rumunjskoga kojim govore praktički svi Romi u Međimurju, dok u ostatku Hrvatske više od tri četvrtine romske nacionalne manjine također govori nekim od varijeteta rumunjskoga. Iako se bajaški rumunjski neformalno već ranije mogao susresti u školama u Međimurju, sada taj jezik i formalno čini dio nastavnog procesa. Budući da se kod bajaškoga rumunjskoga radi o nestandardiziranom idiomu, koji je pretežito oralan, i da su materijali za učenje i poučavanje malobrojni, u radu ćemo se osvrnuti na osobitosti, izazove i poteškoće u nastavi ovoga predmeta. Glavni dio rada posvećen je prikazu i analizi stavova učenika osnovnih škola Orehovica i Podturen koji pohađaju *Jezik i kulturu romske nacionalne manjine* prema bajaškom rumunjskom te prema spomenutom nastavnom predmetu, koji su istraživani putem anonimnog upitnika.

*Ključne riječi:* bajaški rumunjski, poučavanje, Romi u Hrvatskoj, stavovi učenika.

## **ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS BOYASH ROMANIAN AND TOWARDS THE SUBJECT 'LANGUAGE AND CULTURE OF THE ROMA NATIONAL MINORITY IN CROATIA'**

*ABSTRACT:* Although it was officially adopted at the beginning of 2020, the curriculum of the school subject *Language and culture of the Roma national minority in primary and secondary schools of the Republic of Croatia (model C)* began to be applied only from the school year 2022/2023, when in the primary schools Kuršanec, Orehovica and Podturen the teaching of this subject started. The mentioned schools

---

<sup>1</sup> Istraživanje je provedeno uz svesrdan angažman učiteljice Natalije Sklepić kojoj iskreno zahvaljujem na suradnji, susretljivosti i velikoj pomoći, bez nje ovo istraživanje ne bi bilo moguće. *Să fii sănătôsă!*

teach Boyash Romanian, i. e. the Transylvanian dialect, a variety of Romanian spoken by practically all Roma in Međimurje, while in the rest of Croatia more than three quarters of the Roma national minority also speak varieties of Romanian. Although Boyash Romanian could already be encountered in schools in Međimurje, this was mostly informal, while now the language is formally part of the teaching process. Since Boyash Romanian is a non-standardized idiom that is predominantly oral and the materials for learning and teaching are scarce, in this paper we will look at the peculiarities, challenges and difficulties in teaching this subject. The main part of this paper presents and analyses the attitudes of Orehovica and Podturen primary school students that attend the subject *Language and culture of the Roma national minority* towards Boyash Romanian and towards the mentioned school subject that were examined through an anonymous questionnaire.

*Keywords:* Boyash Romanian, teaching, Roma in Croatia, attitudes of students.

## 1. ROMI BAJAŠI

U Hrvatskoj se za etničke skupine kojima je materinski jezik varijetet dakorumunjskoga najčešće koristi naziv *Romi Bajaši* (ili samo *Bajaši*), no u prošlosti se često koristio i naziv *Koritari*, upravo zbog njihova nekadašnjeg zanimanja, izrade različitih drvenih predmeta, među inim i korita. Pripadnici su srodnih etničkih skupina kojima je zajedničko to da im je materinski jezik varijetet rumunjskoga i da su se u prošlosti bavili obradom drveta, žive diljem Jugoistočne Europe (ali i šire, uzimajući u obzir ranija i nedavna migracijska kretanja) i poznati su pod različitim nazivima – npr. u Srbiji najčešće pod imenom *Banjaši*, u BiH *Karavlas*, u Mađarskoj *beások*, u Rumunjskoj *rudari* / *băieși* / *lingurari*, itd. (Radosavljević 2016: 187). Budući da je u Hrvatskoj *Romi Bajaši* najrašireniji termin koji usto koristi i najveći dio zajednice, u ovom će se radu koristiti taj, bez namjere nametanja onim govornicima koji se samoizjašnjavaju drukčije.

Termin *Bajaši* potječe od rumunjskog *băiaș* / *băieși* koji u rumunjskom može označavati više pojmova – zastarjelo i regionalno rudara ili vlasnika rudnika, Roma *aurara* 'zlatara' te u Transilvaniji i Banatu Roma zanatliju koji izrađuje proizvode od drveta ili šiba (MDA 2001: 229). Sama riječ potječe od rum. *baie* koja pak dolazi od mađarskoga *banya* (MDA 2001: 203). Osim ovog naziva, u Hrvatskoj postoji i naziv *Ludari* koji za sebe koriste Romi na području Sisačko-moslavačke županije i Brodsko-posavske županije (naziv za ovu skupinu nastao je disimilacijom glasova *r/l* od rum. *rudar*). Rumunjski jednojezični rječnici definiraju riječ *rudar* (s očiglednom slavenskom etimologijom) vrlo slično riječi *băiaș* – kao radnika (Roma) koji se bavio vađenjem zlata iz riječnoga pijeska, a daju i sinonime *aurar* i *băieș* te također kao Roma zanatliju koji izrađuje korita, žlice, vretena od drveta (MDA 2003: 269). Ludari iz Siska i Slavenskog Broda

povezani su s bosanskohercegovačkim Romima (Karavlasima) budući da su njihovi preci iz Bosanske Posavine došli na područje Siska i Slavenskog Broda nakon Drugog svjetskog rata (Radosavljević 2022: 18).

Iako nazivi *bajaš* i *rudar* imaju različite etimologije, evidentno označavaju jednake koncepte i koriste se za Rome kojima je nekadašnje zanimanje bilo povezano s vađenjem zlata i radom u rudnicima, a kasnije pak s obradom drveta. Ono što je ovim etničkim skupinama također zajedničko, a ne navodi se u rumunjskim jednojezičnim rječnicima, jest ranije spomenuta činjenica da im je materinski jezik lokalni varijetet rumunjskoga.

U Hrvatskoj se koristi i treći etnonim, *Munćani*, a ponajprije ga za sebe koriste Romi iz Baranje, no koriste ga i govornici erdeljskog dijalekta kao naziv za srodne skupine Roma koje ne razumiju u potpunosti. Etimologija riječi *Munćan* dolazi od *muntean* 'Muntenac, iz Muntenije (odnosno dijela pokrajine Vlaške u Rumunjskoj)' (Radosavljević 2022: 21).

Po posljednjem popisu stanovništva iz 2021., u Republici Hrvatskoj trenutno živi 17.980 Roma (Državni zavod za statistiku, n.d.), a uzimajući u obzir distribuciju po županijama, informacije dobivene od udruga, kao i ranije dobivene podatke, otprilike 75% od tog broja, oko 12.000, su Romi Bajaši.

### 1.1. Bajaškorumunjski dijalekti

Tri su dijalektalna varijeteta dakorumunjskoga kojima govore Romi Bajaši u Hrvatskoj – *erdeljski*, *baranjski muntenski* i *ludarski muntenski*. Erdeljski dijalekt ima najviše govornika i govori se u više naselja na području Međimurja, Koprivničko-križevačke županije, Varaždinske županije, nekoliko naselja u Baranji te dijelu Sisačko-moslavačke županije. Ludarski muntenski govori se na području Siska, Slavenskog Broda i djelomično Kutine i drugi je po broju govornika. Baranjski muntenski, kao što je razvidno iz naziva, govori se u Baranji, na području Osječko-baranjske županije, i ima najmanji broj govornika.

Erdeljski dijalekt izdvaja se od druga dva dijalekta ponajprije na razini fonologije, ali i po morfološkim osobitostima, a ludarski i baranjski muntenski imaju više međusobnih podudarnosti (Radosavljević 2022: 27–29). U školama u kojima je provedeno istraživanje, romska djeca govore erdeljski dijalekt bajaškoga rumunjskoga, a sukladno tome se i na nastavi predmeta *Jezik i kultura romske nacionalne manjine* koristi upravo taj varijetet bajaškoga.

## 2. BAJAŠKI RUMUNJSKI U HRVATSKOM ŠKOLSTVU

U hrvatskom školskom sustavu postoji institucija takozvanih *romskih pomagača*, asistenata iz zajednice, koji govore jezik i koji djeluju kao spona između učitelja (koji najčešće ne razumiju jezik kojim govore romska djeca i koji znaju vrlo malo ili ništa o tom jeziku) i roditelja, te pomažu prilikom dolaska djece u školu autobusom, dostavljaju obavijesti roditeljima, prevode učiteljima i djeci na satu, itd. (Novak Milić 2007: 98). Njihov broj nije velik pa je tako u Hrvatskoj u osnovnim školama 2022. godine radilo 24 romska pomagača (Štengl 2023: 43).

Godine 2019. u suradnji Pučkog otvorenog učilišta Korak po korak, Udruge Sfera i Osnovne škole Kuršanec izrađen je eksperimentalni kurikulum „Daj pet! – Dā-m šínś!” – izvannastavni program za očuvanje kulture i jezika Roma Bajaša u osnovnim školama kako bi učenici Romi Bajaši usavršavali svoj bajaški rumunjski jezik i učili o njemu, pritom upoznavajući važne događaje, pojedince i pojave iz romske povijesti. Tom prilikom je izrađen i istoimeni priručnik za učenike.<sup>2</sup> Taj je kurikulum bio osmišljen da se provodi s djecom od 11. do 13. godine, a iste godine program su u OŠ Mala Subotica – područnoj školi Držimurec Strelec provodili romski pomagači uz pomoć stručnih suradnika i učitelja (*Korak po korak*, n.d.).

Postojala je i inicijativa Veleposlanstva Rumunjske i nekih lokalnih romskih lidera za uvođenje izbornog standardnog rumunjskog kod onih zajednica Bajaša koje bi za to bile zainteresirane, no iako je 2014. i 2015. dio zajednice pokazao interes za takav izborni predmet<sup>3</sup>, to se nije realiziralo.

Praktički sve do početka primjene predmeta *Jezik i kultura romske nacionalne manjine*, u školama gdje su djeca Romi Bajaši značajnije zastupljena možemo samo govoriti o neformalnom korištenju bajaškoga rumunjskoga.

### 2.1. Odgoj i obrazovanje nacionalnih manjina u Republici Hrvatskoj

Zakonski okvir za obrazovanje nacionalnih manjina u hrvatskom školstvu čine Ustav Republike Hrvatske, Ustavni zakon o pravima nacionalnih manjina te Zakon o odgoju i obrazovanju na jeziku i pismu nacionalnih manjina, uz primjenu Državnog pedagoškog standarda osnovnoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja

---

<sup>2</sup> Autori priručnika su Petar Radosavljević, Vesna Marjanović, Bernarda Novak, Vesna Perhoč i Elvis Kralj, uz suradnju Danijela Vojaka (vidi popis literature).

<sup>3</sup> Autor ovog rada je sudjelovao na pojedinim sastancima i terenskom istraživanju kada se raspravljalo o toj mogućnosti.

te Državnog pedagoškog standarda srednjoškolskoga sustava odgoja i obrazovanja. (MZOM 1; MZOM 2, n.d.).

Glavni modaliteti izvođenja nastave za nacionalne manjine (uz posebne oblike nastave kao što su ljetne škole i slično) su: Model A – gdje se sva nastava odvija na jeziku i pismu nacionalnih manjina, uz obvezno učenje hrvatskog jezika i uz dodatne sadržaje važne za manjinsku zajednicu; Model B – gdje je nastava dvojezična te se prirodna grupa predmeta uči na hrvatskom, a društvena grupa predmeta na jeziku nacionalne manjine; te Model C – gdje se nastava izvodi na hrvatskom jeziku uz dodatnih dva do pet školskih sati namijenjenih učenju odnosno njegovanju jezika i kulture nacionalne manjine (ULJPPNM 1, n.d.).

Upravo se model C zbog svoje manje zahtjevne implementacije primjenjuje za najveći broj nacionalnih manjina, pa se tako on školske godine 2023./2024. primjenjivao za njih čak 17 (albansku, austrijsku i njemačku, bošnjačku, češku, mađarsku, makedonsku, poljsku, romsku, rusinsku, rusku, slovačku, slovensku, srpsku, talijansku, ukrajinsku i židovsku nacionalnu manjinu) u vrlo velikom broju škola (njih 210). Model B iste se školske godine primjenjivao za češku, mađarsku i srpsku nacionalnu manjinu u samo 6 škola, a model A za češku, mađarsku, srpsku i talijansku nacionalnu manjinu u ukupno 67 škola. (Gov. hr, n.d.).

## *2.2. Nastavni predmet Jezik i kultura romske nacionalne manjine u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (Model C)*

Proces donošenja kurikuluma za romsku nacionalnu manjinu započeo je kroz tzv. kurikularnu reformu kada je 2015. (među zadnjima) imenovana Stručna radna skupina za izradu kurikuluma ovog nastavnog predmeta<sup>4</sup>. Preliminarnu verziju kurikuluma radna je skupina izradila 2016., no zbog političkih promjena dolazi do suspenzije čitave kurikularne reforme, da bi potom prva verzija kurikuluma bila dana na javnu raspravu 2017. godine. Nakon toga, ponovno se nastavlja rad na kurikulumu (stručna skupina s manjim brojem članova) i dovršava se nova verzija 2019. koja je, nakon javne rasprave, doručena i prevedena i na romski i na bajaški rumunjski jezik 2020. godine. Konačno, 1. travnja 2020., tadašnja ministrica znanosti i obrazovanja donosi kurikulum nastavnog predmeta *Jezik i kultura romske nacionalne manjine u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj* (Model C), te je on objavljen trojezično, na hrvatskom,

---

<sup>4</sup> Autor ovog rada bio je član Stručne radne skupine i kao jedan od autora kurikuluma upućen je u cjelokupnu povijest njegova donošenja.

*romani čhibu* i erdeljskom dijalektu bajaškog rumunjskog (*Narodne novine*, n.d.). Upravo zbog činjenice da romska nacionalna manjina u Hrvatskoj ne govori samo jedan jezik, odabran je takav naziv predmeta, a i u samom tekstu kurikulumu koristi se termin „materinski jezik”, a ne *bajaški rumunjski* ili *romski* kada se govori o jeziku.

Kurikulum nastavnog predmeta *Jezik i kultura romske nacionalne manjine* (u nastavku JKR) izrađen je za tri do najviše pet sata nastave tjedno, za poučavanje u osnovnim školama (od 1. – 8. razreda) i srednjim školama (1. – 4. razred). Vodi se načelima fleksibilnosti, interkulturalnosti i učeniku usmjerenim pristupom. Fleksibilnost učiteljima omogućuje oblikovanje nastavnoga sadržaja koji odgovara jezičnim, povijesnim i kulturološkim obilježjima pojedinih zajednica i samo su okvirno definirani osnovni elementi koji učiteljima služe za vođenje procesa učenja i poučavanja, a učitelju ostaje sloboda da u suradnji s učenicima kreira način na koji će se ostvariti ishodi. Također se potiče upoznavanje, razumijevanje i poštivanje različitih životnih stilova i kultura te razvoj interkulturalne osjetljivosti kod učenika. Usmjerava se na učenikove potrebe i interese te su učenici aktivni sudionici u nastavnome procesu, uz naglasak na suradnju s roditeljima i sa zajednicom (*Narodne novine*, n.d.).

Pet je glavnih ciljeva učenja i poučavanja predmeta; prvi je usmjeren na jezične kompetencije učenika (slušanje, govorenje, čitanje i pisanje) ili romskoga jezika ili bajaškoga rumunjskog jezika, drugi se odnosi na jezično-kulturni identitet, treći na kulturno-umjetničko područje, četvrti na razvijanje sposobnosti kritičkoga mišljenja i sudjelovanje u zajednici te peti na povijest Roma. Ti se ciljevi predmeta ostvaruju kroz četiri organizacijska područja kurikulumu: jezik i komunikacija, stvaralaštvo i tradicija, vrijeme i prostor i identiteti i ljudska prava (*Narodne novine*, n.d.).

Nastava JKR započela se održavati školske godine 2022./2023. i to samo u tri osnovne škole u Međimurju – Orehovica, Podturen i Kuršanec, gdje nastavu drži dvoje nastavnika – u OŠ Kuršanec Toni Marušić, prof. povijesti i autodidakt erdeljskog dijalekta bajaškog rumunjskog, a u OŠ Orehovica i OŠ Podturen Natalija Sklepić, dipl. učiteljica kojoj je bajaški rumunjski (erdeljski dijalekt) materinski jezik.

U OŠ Kuršanec prve se godine primjene (školska godina 2022./2023.) nastava JKR održavala u jednoj skupini koju je činilo 20 učenika 5. razreda, dok se sljedeće školske godine, 2023./2024. ona održavala u dvije skupine, jednu su činili 7. razredi (ukupno 18 učenika), a drugu 8. razredi (ukupno 16 učenika).<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Podaci dobiveni od nastavnika.

U OŠ Orehovica nastavu JKR školske godine 2022./2023. pohađalo je ukupno 27 učenika u 3 skupine: od 2. do 4. razreda (10 učenika), 5. i 6. razred (10 učenika) te 7. razred (7 učenika). Sljedeće školske godine, 2023./2024., u OŠ Orehovica nastava se održavala u 3 skupine, 3. i 4. razredi (11 učenika), 5. i 7. razredi (7 učenika), te 6. i 8. razredi (15 učenika).<sup>6</sup>

U OŠ Podturen školske godine 2022./2023. nastavu JKR pohađalo je ukupno 35 učenika, također u 3 skupine: 2. razred (10 učenika), 3. i 4. razred (12 učenika) te 5.– 8. razred (13 učenika). Sljedeće školske godine, 2023./2024., nastava se održavala u 2 skupine, 3. razredi (16 učenika) i 2. i 4. razredi (10 učenika).<sup>7</sup> Pad broja učenika u OŠ Podturen učiteljica prije svega objašnjava prelaskom na cjelodnevnu nastavu, pa je zbog termina u kojem se inače održavala nastava izgubila grupu u višim razredima.

Jedan je od razloga zašto se ovaj predmet trenutno predaje samo u tri škole i problem pronalaska odgovarajućeg nastavnog kadra za poučavanje JKR. Naime, još uvijek je malo Roma izvornih govornika bajaškog rumunjskog (ili pak romskoga za one dijelove Hrvatske u kojima se govori) koji su završili visokoškolsko obrazovanje, a još je manje onih koji su završili neki od nastavničkih studija ili pak onih koji bi nakon studija željeli raditi u školi i predavati JKR. Tako je prva škola koja je dobila suglasnost Ministarstva znanosti i obrazovanja za organizaciju nastave JKR bila OŠ Jagodnjak u Baranji još za školsku godinu 2020./2021. (ULJPPNM 2, n.d.), no prema našim saznanjima nastava se nije uspjela organizirati zbog toga što je potencijalna nastavnica odustala od rada u školi. Što se pak tiče ne-Roma koji bi mogli raditi kao nastavnici JKR, diplomiranih rumunjista je relativno malo i prema našim saznanjima gotovo su svi zaposleni i rad u školi nije im osobito atraktivan<sup>8</sup>, a nema ni mnogo romista ili drugih potencijalnih nastavnika s odgovarajućim obrazovanjem i znanjem bajaškog rumunjskog (ili romskog).

---

<sup>6</sup> Podaci dobiveni od nastavnice.

<sup>7</sup> Podaci dobiveni od nastavnice.

<sup>8</sup> Ravnateljica jedne osnovne škole sa značajnim udjelom bajaške djece nedavno je molila autora ovog rada za pomoć u pronalasku potencijalnog nastavnika za JKR, no nije bilo uspjeha među diplomiranim studentima rumunjskoga; svi kontaktirani su već zaposleni ili stanuju daleko od lokacije škole.

### 2.2.1. Izazovi i prednosti nastave JKR<sup>9</sup>

Jedan od izazova nastave JKR vidljiv je i u samom kurikulumu predmeta koji napominje da nastavni materijali koji su na raspolaganju učiteljima nisu mnogobrojni te da je potreban dodatni angažman učitelja u pripremi, prilagodbi i izradi nastavnih materijala – upravo s tim problemima susreću se nastavnici JKR – bajaški rumunjski pretežno je oralni idiom, nije standardiziran, i ima malo iskoristivog postojećeg tekstualnog materijala za školsku uporabu<sup>10</sup>; općenito je vrlo malo materijala za učenje i poučavanje. U skladu s navedenim, trenutno ne postoji ni udžbenik, ni priručnik za ovaj predmet (osim ranije spomenutog priručnika *Daj pet – Dă-m șins* koji nastavnicima može poslužiti kao pomoć za dio nastavnih sati) i nastavnici moraju samostalno izrađivati cjelokupni materijal i sve pripreme za nastavu što je za njih vremenski iznimno zahtjevno. Vezano uz to javlja se i problem što se nastava odvija u miješanim skupinama, te se nastavni materijali pripremljeni jedne godine za jedan razred često više ne mogu koristiti sljedeće ukoliko predmet pohađaju isti učenici.

Što se tiče termina odvijanja nastave JKR, ona se pretežno održava nakon (ili pak prije) redovite nastave (6., 7. ili čak 8. školski sat) zbog čega učenici često izostaju, a budu i vrlo umorni na nastavi.

Jedno od nastavnika ističe da, iako ima zainteresiranih učenika, u grupama također ima i slabije učenike, što otežava rad.

Ipak, nastava JKR nema samo izazove, pa je jedna od njenih prednosti već spomenuta relativna fleksibilnost organizacijskih područja i sadržaja za ostvarivanje odgojno-obrazovnih ishoda, te nastavnik posjeduje znatno veću slobodu nego što je to slučaj na drugim predmetima. Projektna nastava koja je predviđena kurikulumom također nudi dinamičnost, prilagodljivost i mogućnost istraživanja za učenike.

Kao prednost se također može istaknuti zainteresiranost i motiviranost većine učenika koji pohađaju JKR.

Također treba istaknuti da se kroz JKR i projektnu nastavu koja predviđa učeničko istraživanje, doprinosi bilježenju i očuvanju kulturnotradicijskih elemenata Roma Bajaša, a JKR svakako doprinosi i očuvanju jezičnih

---

<sup>9</sup> Podaci u vezi primjene JKR dobiveni od nastavnika.

<sup>10</sup> Za detaljan pregled publikacija na bajaškom rumunjskom u Hrvatskoj do kraja 2018. godine, vidi Radosavljević, P. (2021). The Current State of Boyash Romanian in Croatia, in: *Boyash Studies: Researching "Our People"*, ed. A. Sorescu-Marinković, Th. Kahl, B. Sikimić (Berlin : Frank & Timme): 283–309.



kompetencija djece (time i očuvanju jezika) i prije svega donosi opismenjavanje na materinskom jeziku što do sada Romima Bajašima nije bilo omogućeno.

### 3. ISTRAŽIVANJE STAVOVA UČENIKA PREMA BAJAŠKOM RUMUNJSKOM I PREMA JKR

Istraživanje stavova učenika koji pohađaju JKR prema bajaškom rumunjskom i prema predmetu *Jezik i kultura romske nacionalne manjine* provedeno je školske godine 2022./2023., prve godine njegove primjene, u dvije osnovne škole, OŠ Orehovica i OŠ Podturen.

Cilj istraživanja bio je s jedne strane istražiti stavove učenika prema vlastitom jeziku, pismenosti, kako i gdje koriste koji jezik, kako doživljavaju stav svojih roditelja i drugih prema jeziku, a s druge strane istražiti kako učenici doživljavaju nastavu JKR, koja im je motivacija za pohađanje, koje su eventualne poteškoće i izazovi s kojima su se susreli, a koje prednosti ovog predmeta; istraživanje je željelo pokazati učeničku stranu primjene ovog novog predmeta i pokazati koji bi se aspekti nastave mogli poboljšati u budućnosti.

Istraživanje je provedeno putem anonimne ankete posredstvom Google obrasca na računalu uz pomoć učiteljice Natalije Sklepić koja je osigurala potrebnu informatičku opremu i učenicima omogućila ispunjavanje upitnika na satovima JKR-a. Prije provođenja ankete pribavljene su pismene suglasnosti ravnatelja škola za provođenje istraživanja kao i suglasnosti roditelja učenika. Nikakvi osjetljivi osobni podaci učenika nisu se bilježili niti su bili obuhvaćeni ovim istraživanjem.

Kao što je navedeno u prethodnom poglavlju, u OŠ Orehovica nastavu JKR te je školske godine pohađalo ukupno 27 učenika, a u OŠ Podturen ukupno 35 učenika, no u istraživanje su uključeni samo viši razredi zbog prirode pojedinih pitanja koja bi bila previše kompleksna za učenike nižih razreda. Potencijalnih sudionika u anketi bilo je 30, od toga ih je 19 ispunilo anketu, što predstavlja vrlo dobar odaziv od 63,33%. Anketu su ispunili učenici 5., 6. i 7. razreda, u dobi od 11 do 14 godina, od toga 13 učenica i 6 učenika, 9 iz OŠ Orehovica i 10 iz OŠ Podturen, u razdoblju od 19. – 21.04.2023.

Anketa je sadržavala 48 čestica. Za najveći dio pitanja korištena je Likertova skala od pet stupnjeva, a korišteno je i osam pitanja s mogućnošću izbora jednog od ponuđenih odgovora, kao i dva pitanja otvorenog tipa. Pitanja su postavljana na hrvatskom jeziku, jednostavnije formulirana, donekle kolokvijalnim stilom, kako bi djeci bila što lakše razumljiva. Predviđeno vrijeme za ispunjavanje

upitnika bilo je otprilike 20 minuta, no provoditeljica ankete nije ograničavala učenike ukoliko im je bilo potrebno više vremena.

### 3.1. Analiza odgovora ispitanika – stavovi o i prema bajaškom rumunjskom

Svim ispitanicima je materinski jezik bajaški rumunjski, erdeljski dijalekt<sup>11</sup>, no htjeli smo saznati kako na hrvatskom nazivaju svoj jezik – na otvoreno pitanje o jeziku koji govore kod kuće, ispitanici su odgovorili raznoliko – najviše ispitanika (57,89%) odgovorilo je *bajaški*, 31,58% odgovorilo je *romski*, dok je po jedan ispitanik (po 5,3%) odgovorio *romski bajaški*, odnosno *bajaško rumunjski*. Ovako visok postotak odgovora *bajaški* zacijelo je posljedica same nastave JKR gdje je učiteljica djeci objasnila kako se na hrvatskom najčešće naziva njihov jezik, budući da inače redovito djeca u školama svoj jezik na hrvatskom nazivaju *romski*<sup>12</sup> (što je vezano i uz način kako drugi učitelji nazivaju ovaj jezik). Kako su pokazala naša ranija istraživanja, na svom materinskom jeziku Bajaši s ovog područja svoj jezik redovito nazivaju *băjšëşçi /băşëşçi* 'bajaški' ili *ljimba dă băjaş* 'bajaški jezik'.

Na otvoreno pitanje koje još jezike uče osim hrvatskoga, djeca su najčešće navodila njemački i engleski, no zanimljivo je da je po jedan ispitanik napisao *njemački i bajaški*, odnosno *njemački, romski, engleski te hrvatski, njemački*.

Vezano uz učenje pisanja na bajaškom rumunjskom, više od polovine ispitanika navela je da im je to vrlo važno i važno (63,1%), no zanimljivo je da relativno velikom postotku učenika to nije ni važno ni nevažno (31,6%), a jednom ispitaniku to uopće nije važno (5,3%). Na pitanje koliko im je lako pisati na bajaškom rumunjskom<sup>13</sup>, ispitanici su u većini (52,6%) odgovorili da im nije ni lako, ni teško; 26,3% reklo je da im je lako, 15,8% da im nije lako i 5,3% uopće nije lako. Slične odgovore dobili smo i na pitanje koliko je ispitanicima lako čitati tekstove na bajaškom rumunjskom pa većini (47,4%) nije ni lako, ni teško, 26,3% ispitanika je lako, a 21,1% je reklo da im je vrlo lako, a 5,3 da uopće nije lako što očekivano pokazuje da je učenicima lakše čitati nego pisati bajaški rumunjski. Ovi podaci relativno su u skladu s podacima dobivenima od nastavnice koja je primijetila da djeca u višim razredima imaju više poteškoća s čitanjem i pogotovo pisanjem bajaškoga rumunjskoga, nego djeca u nižim razredima koja lakše

<sup>11</sup> Podaci dobiveni od nastavnice.

<sup>12</sup> Što smo osobno više puta posvjedočili, u više škola.

<sup>13</sup> Ispitani učenici JKR uče prilagođeni (i pojednostavljeni) pravopis koji se u velikoj mjeri oslanja na hrvatski, uz uporabu rumunjskih grafema *ă* i *î*, te grafema *ş*, *ž*, *ê* i *ô* za bilježenje specifičnih glasova kojih nema u hrvatskom ili rumunjskom pravopisu.

savladavaju grafiju. Većina ispitanika rekla je da bi vrlo rado (36,8%) i rado (21,1%) čitala više tekstova na bajaškom rumunjskom, srednji odgovor dalo je 31,6% ispitanika, a 10,5% to ne bi htjela.

Zanimljivo je analizirati podatak o uporabi bajaškog rumunjskog pri pisanju poruka – velika većina (68,4%) ispitanika prijateljima piše na bajaškom, ili kombinacijom hrvatskoga i bajaškoga (21,2%), zacijelo korištenjem nekakvog hrvatskog pravopisa, jer prije nastave JKR nisu učili kako zapisivati glasove svog jezika kojih nema u hrvatskome; pritom je 10,5% ispitanika kazalo je da poruke pišu na hrvatskome. Vrlo je indikativno da su svi ispitanici (100%) izjavili da na telefon razgovaraju bajaški što bi moglo ukazivati na to da na uporabu hrvatskoga u dopisivanju utječe neznanje pisanja na svom jeziku.

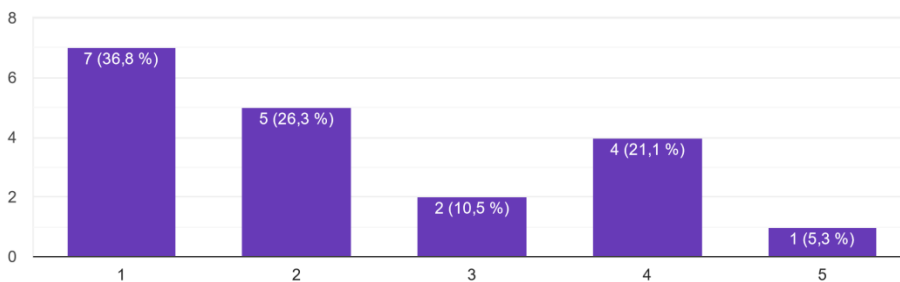
Stav svojih roditelja prema uporabi bajaškoga rumunjskoga kod kuće ispitanici procjenjuju da je roditeljima to većinom vrlo važno (33,3%) i važno (27,8%), 22,2% da im nije ni važno ni nevažno, a da roditeljima (uopće) nije važno smatra ukupno 16,7% ispitanika. Na ovu česticu jedan ispitanik nije odgovorio. Što se pak procijenjenog stava roditelja o pismenosti na bajaškom tiče, učenici izražavaju da je to roditeljima isto djelomično važno (36,8%), no većina smatra kako je to roditeljima ipak važno i vrlo važno (42,1%), a samo 21% učenika smatra da roditeljima (uopće) nije važno.

Vezano uz shvaćanje učenika kakav je međuodnos znanja bajaškoga i učenja hrvatskoga, većina ispitanih učenika (47,4%) uopće ne smatra ili ne smatra (21,1%) da će, ako bolje govore bajaški bolje govoriti i hrvatski, a po 10,5% je dalo ostale odgovore, od neutralnog odgovora pa do potpunog slaganja s tvrdnjom. Iako istraživanja potvrđuju da pismenost na materinskom jeziku doprinosi uspjehu u školovanju (Bühmann / Trudell 2008), ispitanici se u velikoj većini uopće ne slažu ili ne slažu (68,5%) s tvrdnjom da će ako bolje pišu bajaški, bolje pisati hrvatski; 10,2% se niti slaže, niti ne slaže, dok se 21,1% slaže ili u potpunosti slaže s tom tvrdnjom. Međutim, postoji zablude (za koju smo osobno posvjedočili da se provlači kod pojedinih nastavnika koji rade s romskom djecom, ali i kod pojedinih pripadnika same romske zajednice), kako znanje bajaškoga smeta učenju hrvatskoga, međutim prema našem istraživanju čak 89,5% ispitanih učenika smatra da to uopće ne smeta, a samo dva ispitanika (10,5%) smatra da im jako smeta.

Što se tiče uporabe jezika izvan škole (Grafikon 1), gotovo svi, 94,7% ispitanika, mnogo govore bajaški, a jedan ispitanik (5,3%) daje srednji odgovor. Većina ispitanika smatra da izvan škole uopće ne govori ili ne govori mnogo (63,2%) hrvatski, no zanimljiv je podatak da ipak više od četvrtine procjenjuje da koristi vrlo mnogo i mnogo (26,4%) hrvatski, što može upućivati na tendencije sve

manjeg korištenja bajaškoga rumunjskoga kod dijela populacije; pritom je 10,5% ispitanika dalo srednji odgovor.

Izvan škole puno pričam hrvatski  
19 odgovora

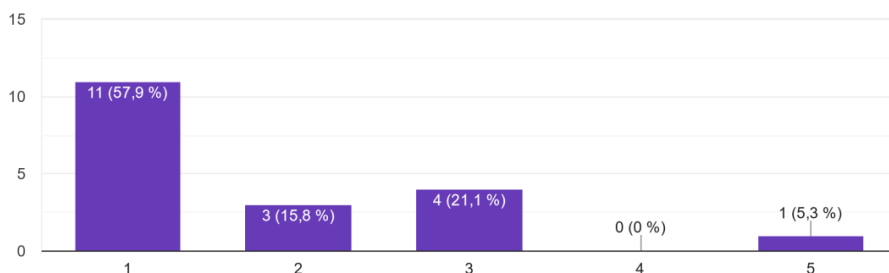


Grafikon 1. Govorenje hrvatskog izvan škole (1 = „uopće ne pričam”, 5 = „jako puno pričam”).

Velika većina ispitanika smatra da je jako važno (63,2%) i važno (21,1%) da se u školi uči i govori bajaški, dok se samo 10,5% niti slaže niti ne slaže s tom tvrdnjom, a samo 5,3% se uopće ne slaže s time. Zanimljivo je vidjeti kako učenici romske nacionalnosti u takvim školama, u kojima su oni vrlo brojni ili čak većina, doživljavaju stav učitelja prema njihovom materinskom jeziku – čak 57,9% smatra kako njihovim učiteljima bajaški uopće nije važan, 15,8% smatra da im nije važan, a da im nije ni važan ni nevažan smatra 21,1% i jedan (5,3%) smatra kako im je jako važan (Grafikon 2). S tim u vezi, više od polovice ispitanika smatra da bi bilo jako dobro ili dobro (52,7%) kad bi Hrvati znali bajaški rumunjski, no značajan udio (42,1%) nema snažno mišljenje o tome i samo 5,3% misli da to ne bi bilo dobro. Zanimljivo je, da iako je većina (42,1%) odgovorila da im uopće nije čudno s učiteljicom razgovarati na bajaškom na satu JKR (21,2% je reklo da im nije ni čudno ni uobičajeno), ipak je 36,9% je reklo da im je to čudno ili jako čudno, zacijelo jer se ranije nisu susretali sa situacijom da nastavnik govori njihov jezik.

U mojoj školi je bajaški važan i učiteljima

19 odgovora



Grafikon 2. Percepcija važnosti bajaškoga za učitelje (1 = „uopće im nije važan”, 5 = „jako im je važan”).

### 3.2. Analiza odgovora ispitanika – stavovi prema nastavi JKR

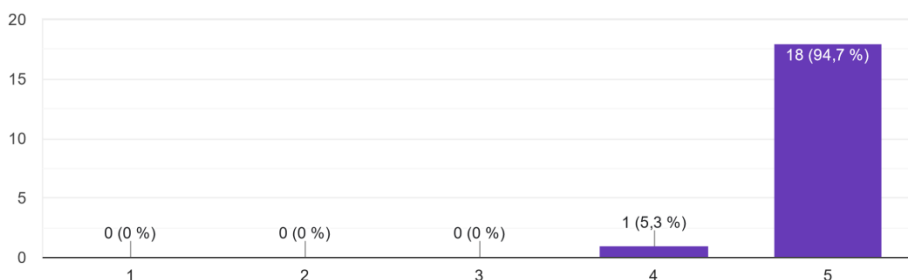
Razlozi upisa na JKR su kod ispitanika različiti; većina od 63,2% izjavljuje da pohađa nastavu JKR jer su Romi, no ipak 36,8% smatra da nije tako. Velika većina od 57,9% se (uopće) ne slaže s tvrdnjom da pohađa JKR jer su to njihovi roditelji htjeli, a 26,4% se slaže s tom tvrdnjom i 15,8% je neodlučno. Više od polovice ispitanika ipak smatra da je njihovim roditeljima važno i vrlo važno (57,9%) da pohađaju JKR, a 15,8% da im nije važno ili 26,3% ni važno ni nevažno. S tvrdnjom da su se upisali na JKR jer su im se upisali i prijatelji se slaže većina od 63,1%, a 26,3% se ne slaže s time. Također značajna većina smatra da je njihovim prijateljima (jako) zanimljivo (79%) što pohađaju JKR pa bi to mogao biti pokazatelj nekog budućeg interesa za predmet (uz 15,8% srednjeg odgovora i 5,3% koji se ne slaže) jer i značajna većina ispitanika smatra da zna prijatelje koji bi se htjeli upisati na JKR (89,5% naspram 10,5% koji ne znaju). Više od polovine ispitanika smatra da bi bilo (jako) dobro 52,7% da se i učenici Hrvati upišu na JKR (uz 26,3% neodlučnih), a samo 21,1% smatra da to ne bi bilo dobro. Velika većina izjavila je da se nisu upisali na JKR kako bi popravili prosjek ocjena (79%), no 21,1% se ipak slaže s tom tvrdnjom; zanimljivo je da je pritom gotovo svim ispitanicima vrlo važna ili važna ocjena iz JKR (94,8%), a samo jednom ispitaniku nije niti važna niti nevažna.

Zadovoljstvo učenika predmetom vidljivo je kroz činjenicu da se svi ispitanici slažu se s tvrdnjom da im je JKR (mnogo) lakši od drugih predmeta i da bi ga značajna većina htjela imati više od jednom tjedno (84,3%), a 10,5% to ne bi željelo, uz 5,3% koji su dali srednji odgovor. Također u značajnoj

većini smatraju da je JKR (vrlo) važan predmet (89,5%), a po jedan ispitanik nema snažno mišljenje ili smatra da on uopće nije važan.

Positivan stav učenika prema JKR vidljiv je i kroz odgovore na pitanja o tome kako se osjećaju na JKR – gotovo svi ispitanici (94,7%) se na nastavi JKR osjećaju vrlo ugodno, a samo jedan je označio da se uopće ne osjeća ugodno<sup>14</sup>, i svi ispitanici se na satu JKR osjećaju (jako) prihvaćeno, „kao svoj na svome” (Grafikon 3). Značajna većina učenika se na JKR osjeća (mnogo) bolje (89,5%) nego na drugim satovima, a 10,5% nema snažan stav o tom pitanju.

Na satu Jezika i kulture romske nacionalne manjine osjećam se prihvaćeno, kao svoj na svome  
19 odgovora



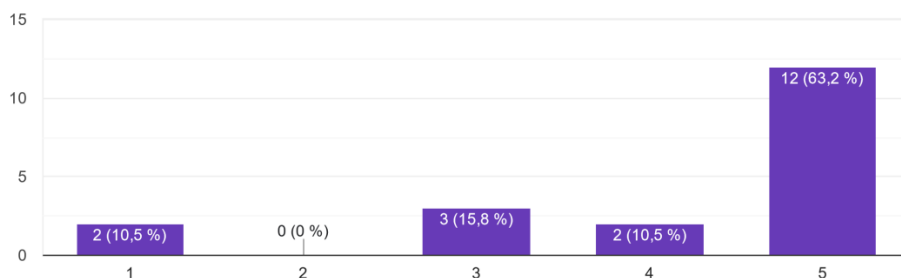
Grafikon 3. Kako se učenici osjećaju na JKR (1 = „uopće se ne osjećam prihvaćeno”, 5 = „osjećam se jako prihvaćeno”).

Što se same nastave JKR tiče, ona je očigledno vrlo zabavna i poticajna i ne opterećuje ih dodatno – s tvrdnjom da na JKR uče kroz igru i uz zabavu u potpunosti se slažu ili slažu svi ispitanici i svi navode da se vole javljati i govoriti na bajaškom. Učenje za JKR većini uopće ne oduzima mnogo vremena (89,5%), a u identičnom postotku im ni zadaće, istraživanja i projekti uopće ne oduzimaju vremena. Gotovo svi ispitanici (94,7%) smatraju da na satu dobivaju mnogo informacija o Romima, jeziku i kulturi.

Iako gotovo svi ispitanici (94,7%) smatraju da su im materijali za nastavu vrlo zanimljivi, ipak im u velikom postotku (jako) smeta što nema udžbenika za JKR (ukupno 73,7%), 15,8% im niti smeta niti ne smeta, a samo 10,5% uopće ne smeta (Grafikon 4). Taj postotak je razumljiv i svakako bi trebao predstavljati poticaj kompetentnim stručnjacima da promijene taj nedostatak izradom adekvatnih priručnika.

<sup>14</sup> Ovo bi mogla biti i pogreška u odgovoru, uzimajući u obzir odgovore na sljedeću česticu.

Smeta me što nema udžbenika za Jezik i kulturu romske nacionalne manjine  
19 odgovora



Grafikon 4. Nedostajanje udžbenika za JKR  
(1 = „uopće mi ne smeta”, 5 = „jako me smeta”).

Rad učiteljice učenici JKR ocjenjuju vrlo povoljno, što će joj, nadamo se, biti poticaj da i dalje na ovakav način provodi nastavu. Ispitanici smatraju da je učiteljica kreativna i da se trudi nastavu učiniti zanimljivom, i gotovo svi (94,7%) smatraju da učiteljica voli ono što radi i da ih želi motivirati na satu; također gotovo svi (94,7%) misle da učiteljičin prijateljski pristup čini nastavu ugodnom.

Pozitivno je što u budućnosti, u višim razredima ispitanici premoćno značajno žele nastaviti pohađati JKR (89,5%), a samo 10,5% ih još ne zna. Kako broj učenika romske nacionalnosti u srednjim školama još uvijek nije velik – školske godine 2021./2022. je bilo 806 od ukupno 145.390 učenika, (Štengl 34: 2023) i Romi i Romkinje u Hrvatskoj većinom imaju nizak obrazovni status (Klasnić et. al. 31: 2020), to je više pohvalna namjera gotovo svih ispitanika nastaviti obrazovanje u srednjoj školi (94,7%), a otprilike polovica ispitanika bi, ako bude nastavila obrazovanje u srednjoj školi, tamo željela nastaviti pohađati JKR (47,4%); jednaki postotak nije siguran, a samo 5,3% to ne želi.

#### 4. ZAKLJUČCI

Analiza upitnika pokazala je da je velikoj većini ispitanih učenika JKR važna pismenost na materinskom jeziku, no da im nije pretjerano lako savladati je, te da im je lakše čitati nego pisati bajaški rumunjski. Kada se uzme u obzir način na koji pišu poruke i kako telefoniraju, proizlazi da na uporabu hrvatskoga u dopisivanju utječe neznanje pisanja na svom jeziku te je odlično da je djeci konačno omogućeno opismenjavanje, iako će im sigurno trebati još neko vrijeme da svladaju pravopis. Većina ispitanika bi također rado čitala više tekstova na

bajaškom rumunjskom, a smatraju i da je njihovim roditeljima važna uporaba bajaškog rumunjskog kod kuće, kao i pismenost na jeziku.

Iako većina ispitanih učenika ne smatra da će im bolje znanje (govorenje i pisanje) bajaškoga poboljšati hrvatski, velika većina ispitanika smatra da njihov bajaški uopće ne smeta učenju hrvatskoga što je važna informacija zbog zabuda koje se javljaju u vezi toga. Velika većina ispitanika izvan škole jako mnogo govori bajaški i ne govori mnogo hrvatski, ali ipak zabrinjava da više od četvrtine kaže da izvan škole koristi mnogo hrvatski, što može upućivati na tendencije smanjenja korištenja materinskog jezika kod dijela učenika.

Značajna većina ispitanika smatra da je važno da se u školi uči i govori bajaški, no važan podatak na koji bi trebale reagirati škole jest da ih većina smatra kako njihovim učiteljima bajaški nije važan, tim više što više od polovice ispitanika smatra da bi bilo dobro kad bi Hrvati znali bajaški rumunjski.

Ispitani učenici većinom su se upisali na JKR prema vlastitoj želji, smatraju da je to važno i njihovim roditeljima, a na upis je utjecala i činjenica da su se upisali prijatelji, a poznaju i prijatelje koji bi se htjeli upisati na JKR kojima je zanimljivo što ga pohađaju, pa to može biti pokazatelj nekog budućeg interesa za ovaj predmet. Ocjene na JKR su im važne, ali se većinom nisu upisali kako bi popravili prosjek ocjena, iako smatraju da im je JKR lakši od drugih predmeta, no misle da je to važan predmet koji bi imali rado više od jednom tjedno.

Ispitani učenici imaju vrlo pozitivan stav prema JKR i prema radu učiteljice, na nastavi se osjećaju vrlo ugodno i prihvaćeno, bolje nego na drugim satovima, a nastavu doživljavaju zabavnom i poticajnom te im obveze vezane uz predmet ne oduzimaju mnogo vremena; unatoč tome, smatraju da dobivaju mnogo informacija o Romima, jeziku i kulturi. Nastavne materijale koji dobivaju smatraju vrlo zanimljivima, ali to ne može zamijeniti udžbenik i većini prilično smeta što ga nema, pa je nužno da stručnjaci što prije otklone taj manjak.

Većina ispitanika želi nastaviti pohađati JKR u višim razredima, a znatan udio želi to nastaviti i u srednjoj školi, što je svakako pozitivno za ovaj predmet.

Provedeno istraživanje pokazatelj je osnovnim školama koje izvode JKR da je bila vrlo dobra odluka što su ga uvele i nadamo se da će biti poticaj za druge škole da ga i one uvedu čim se za to steknu uvjeti. Nadamo se da će primjena JKR u ovim školama doprinijeti osjećaju prihvaćenosti kod učenika Bajaša, doprinijeti pismenosti na njihovu materinskom jeziku, što im dosad nije bilo omogućeno, te u konačnici doprinijeti njihovu boljem školskom uspjehu, kako studije sugeriraju. Za stjecanje potpunije slike što je sve donijela primjena JKR bilo bi dobro provesti slično istraživanje kroz nekoliko godina i usporediti dobivene rezultate.



## IZVORI

- MDA (2001). Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan”, *Micul Dicționar Academic (MDA), Volumul I, Literele A-C*, București : Editura Univers Enciclopedic
- MDA (2003). Academia Română, Institutul de Lingvistică „Iorgu Iordan – Al. Rosetti”, *Micul Dicționar Academic (MDA), Volumul IV, Literele Pr-Z*, București : Editura Univers Enciclopedic
- Državni zavod za statistiku. Popis 2021. dzs.gov.hr. Pristupljeno 10. 7. 2024. URL: <<https://dzs.gov.hr/naslovna-blokovi/u-fokusu/popis-2021/88>>

## LITERATURA

- Bühmann, D., Trudell, B. (2008). *Mother Tongue Matters: Local Language as a Key to Effective Learning*. Paris: UNESCO. Pristupljeno 14. 7. 2024. URL: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161121>>.
- Gov.hr. Popis škola s nastavom na jeziku i pismu nacionalnih manjina. Pristupljeno 5. 5. 2024. URL: <[https://gov.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Popis%20C5%A1kola%20s%20nastavom%20na%20jeziku%20i%20pismu%20nacionalnih%20manjina%20po%20modelu%20A\\_2023\\_2024.pdf](https://gov.hr/UserDocsImages/Dokumenti/Popis%20C5%A1kola%20s%20nastavom%20na%20jeziku%20i%20pismu%20nacionalnih%20manjina%20po%20modelu%20A_2023_2024.pdf)>.
- Klasnić, K., Kunac, S., Rodik, P. (2020). *Uključivanje Roma u hrvatsko društvo: žene, mladi i djeca*. Zagreb: Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske.
- Korak po korak. DAJ PET! – DĀ-M ŠINŠÍ!. Pučko otvoreno učilište Korak po korak. Pristupljeno 5. 5. 2024. URL: <<https://www.korakpokorak.hr/projekti/daj-pet-da-m-sins>>.
- MZOM 1. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Obrazovanje nacionalnih manjina. Pristupljeno 5. 5. 2024. URL: <<https://mzom.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/obrazovanje-nacionalnih-manjina/571>>.
- MZOM 2. Ministarstvo znanosti, obrazovanja i mladih. Djelatnost odgoja i obrazovanja. Pristupljeno 5. 5. 2024. URL: <<https://mzom.gov.hr/istaknute teme/odgoj-i-obrazovanje/djelatnost-odgoja-i-obrazovanja/124>>.
- Narodne novine. Odluka o donošenju kurikuluma za nastavni predmet Jezik i kultura romske nacionalne manjine u osnovnim i srednjim školama u Republici Hrvatskoj (model C). Pristupljeno 2. 6. 2024. URL: <[https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_04\\_52\\_1046.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_04_52_1046.html)>.

- Novak Milić, J. (2007). Uloga romskih pomagača u nastavi, u *Drugi jezik hrvatski: poučavanje hrvatskoga kao nematerinskoga jezika u predškoli i školi s posebnim osvrtom na poučavanje govornika bajaškoga romskoga : priručnik s radnim listovima*, ur. Cvikić, L. (Zagreb: Profil International): 98–99.
- Radosavljević, P. (2016). Romi Bajaši u Hrvatskoj. *Drugi. Alteritet, identitet, kontakt u hrvatskome jeziku, književnosti i kulturi. Zbornik radova 44. seminara Zagrebačke slavističke škole*. ur. T. Pišković, T. Vuković (Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu): 185–195.
- Radosavljević, P., Marjanović, V., Novak, B., Perhoč, V., Kralj, E. (2019). *Dă-m șins!*, ur. S. Brajković, Zagreb: Pučko otvoreno učilište Korak po korak.
- Radosavljević, P. (2021). The Current State of Boyash Romanian in Croatia, in: *Boyash Studies: Researching “Our People”*, ed. A. Sorescu-Marinković, Th. Kahl, B. Sikimić (Berlin : Frank & Timme): 283–309.
- Radosavljević, P. (2022). *Jezik Roma Bajaša u Hrvatskoj. Fonologija i morfologija bajaškog rumunjskog*. Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu – FF Press.
- Štengl, N. (2023). *Obrazovna politika prema pripadnicima romske nacionalne manjine u Hrvatskoj. Specijalistički diplomski rad*. Pristupljeno 1. 7. 2024. URL: <<https://repositorij.pravo.unizg.hr/islandora/object/pravo%3A5291/datastream/PDF/view>>.
- ULJPPNM 1. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske. *Odgoj i obrazovanje na jeziku i pismu kojim se služe*. Pristupljeno 5. 5. 2024. URL: <<https://ljudskaprava.gov.hr/nacionalne-manjine/polozaj-i-prava-pripadnika-nacionalnih-manjina-u-republici-hrvatskoj/odgoj-i-obrazovanje-na-jeziku-i-pismu-kojim-se-sluzue/621>>.
- ULJPPNM 2. Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina Vlade Republike Hrvatske. *Šesto periodično izvješće Republike Hrvatske o provedbi Okvirne konvencije za zaštitu nacionalnih manjina*. Pristupljeno 1. 7. 2024. URL: <<https://ljudskaprava.gov.hr/UserDocsImages//dokumenti//%C5%A0esto%20izvje%C5%A1%C4%87e%20Okvirna%20konvencija%20HR.pdf>>.

Petar R. Radosavljević  
University of Zagreb

ATTITUDES OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS TOWARDS BOYASH  
ROMANIAN AND TOWARDS THE SUBJECT 'LANGUAGE AND CULTURE OF  
THE ROMA NATIONAL MINORITY IN CROATIA'

*Summary*

Although it was officially adopted at the beginning of 2020, the curriculum of the school subject *Language and culture of the Roma national minority in primary and secondary schools of the Republic of Croatia (model C)* began to be applied only from the school year 2022/2023, when in the primary schools Kuršanec, Orehovica and Podturen the teaching of this subject started. The mentioned schools teach Boyash Romanian, i. e. the Transylvanian dialect, a variety of Romanian spoken by practically all Roma in Međimurje, while in the rest of Croatia more than three quarters of the Roma national minority also speak varieties of Romanian. Although Boyash Romanian could already be encountered in schools in Međimurje, this was mostly informal, while now the language is formally part of the teaching process. Since Boyash Romanian is a non-standardized idiom that is predominantly oral and the materials for learning and teaching are scarce, there are several peculiarities, challenges and difficulties in teaching this subject, such as the fact that there is neither a textbook nor a manual for this subject and the teaching of this subject is mostly held after (or before) regular classes. The main part of this paper analysed the attitudes of Orehovica and Podturen primary school students that attend the subject *Language and culture of the Roma national minority* towards Boyash Romanian and towards the mentioned school subject, that were examined through an anonymous questionnaire. The analysis showed that literacy in the mother tongue is important to the vast majority of the surveyed students, but that it is not overly easy for them to master it. Although the majority of the surveyed students do not think that a better knowledge of Boyash will improve their Croatian, the vast majority of respondents believe that their language does not interfere with learning Croatian at all, which is important information because of the misconceptions that arise in this regard. While the majority of respondents speak predominantly Boyash Romanian outside of school, it is worrying that more than a quarter declared that they use a lot of Croatian, which may point to a tendency to decrease the use of the mother tongue. Schools should take into account that the majority of respondents think that Boyash Romanian is not important for their teachers. Although they feel that this subject is easier than other subjects, they consider it important and have a very positive attitude towards it and towards the activity of the teacher. The vast majority of respondents want to continue attending the course in higher grades. The conducted research is an indication to the elementary schools that introduced this subject that it was a very good decision, and we hope that it will be an incentive for other schools to introduce it as soon as the conditions are met.

*Keywords:* Boyash Romanian, teaching, Roma in Croatia, attitudes of students.

Primljeno: 15. 7. 2024.  
Prihvaćeno: 17. 9. 2024.



*II НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И  
КЊИЖЕВНОСТИ*



**Danica M. Jerotijević Tišma**

University of Kragujevac

Faculty of Philology and Arts, English Department

danica.tisma@filum.kg.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0002-4973-0405>

Original research paper

UDC 811.111'243-057.87

DOI:10.19090/mv.2024.15.2.79-95

## **SERBIAN EFL LEARNERS' PRONUNCIATION PROFICIENCY AND THEIR WILLINGNESS TO COMMUNICATE OUTSIDE THE CLASSROOM**

*ABSTRACT:* Relevant studies have often focused on the relationship between students' willingness to communicate and pronunciation anxiety, yet there seems to be a lack of studies exploring the connection with actual pronunciation proficiency. The current paper explores the interconnectedness between Serbian English-major students' willingness to communicate outside the classroom and their pronunciation proficiency in the target language. In order to answer the proposed research questions, a total of 70 first-year students of the English Department at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, participated in the study. The necessary data for analysis were obtained via a combination of relevant instruments: a questionnaire and pronunciation proficiency testing. The results showed a statistically significant positive correlation between students' willingness to communicate outside the classroom and their pronunciation proficiency. The findings of the present study underline important pedagogical implications for Serbian pronunciation instruction, emphasizing the need for consistency and integration of both perception and production practice.

*Keywords:* pronunciation, EFL, willingness to communicate, interlanguage, Serbian.

## **ПОСТИГНУЋЕ СРПСКИХ УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ДОМЕНУ ИЗГОВОРА И СПРЕМНОСТ ДА КОМУНИЦИРАЈУ ВАН УЧИОНИЦЕ**

*АПСТРАКТ:* Релевантна истраживања су се често фокусирали на однос између спремности ученика да комуницирају и анксиозности везане за изговор страног језика, али се чини да недостају истраживања која испитују везу са стварним постигнућем у домену изговора. Наш рад истражује међусобну повезаност између спремности српских студената англистике да комуницирају ван учионице и њиховог постигнућа по питању изговора циљног језика. Како бисмо одговорили на предложена истраживачка питања, у истраживању је учествовало укупно 70 студената прве године Катедре за енглески језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Неопходни подаци за анализу добијени су комбинацијом релевантних инструмената: упитником и тестирањем изговора. Резултати су показали статистички значајну позитивну корелацију између спремности ученика да комуницирају ван учионице и њиховог изговора. У раду се

подвлаче важне педагошке импликације за наставу изговора код српских ученика енглеског као страног језика, а при том се наглашава потреба за доследношћу и интеграцијом и перцепције и продукције.

*Кључне речи:* изговор, енглески као страни језик, спремност за комуникацију, међујезик, српски ученици.

## 1. INTRODUCTION

Willingness to communicate (WTC) in a target language is a dynamic and complex state that depends on numerous factors and changes from one situation to another. It basically represents a speaker's voluntary decision to speak or not speak in a multilingual context (MacIntyre 2007; 2020). Throughout the years of carefully designed and sedulous investigations, WTC was recognized as a significant factor shaping learner outcomes and it was demonstrated that learners actively engaging in communication in a second language enhanced their chances of progress appreciably (Peng et al. 2021). The connection between interaction in the classroom and student achievement was previously illustrated as well (Astuti 2011). One may be speaking of genuine communication only when there is a desire and purpose of interaction, focusing on content and not being controlled by a teacher or learning material (Bonavetti 2015). Thus, an ideal language class within the Communicative Language Teaching approach would be centred on the students engaged in meaningful communication where there is mutual encouragement for involvement.

In a practical foreign language classroom situation, the majority of students usually choose to remain silent, which is why developing willingness to communicate seems to be "the ultimate goal of instruction" (Dörnyei 2005: 210). The beginning of the research on WTC was focused on its presence in first language acquisition and the concept was considered a personality trait (McCroskey & Richmond 1990). The key components of WTC were communication apprehension, understood as anxiety related to oral communication, and self-perceived communication competence (McCroskey 1982). A WTC model was developed by MacIntyre (1994) based on the findings from speakers from various regions, such as the USA, Australia, Sweden, Micronesia and Puerto Rico (McCroskey & Richmond 1990), stating that WTC is a consequence of perceived competence and communication apprehension, with introversion and self-esteem shaping the latter. The concept was initially defined as readiness to communicate with a designated person at a particular time in L2 (MacIntyre et al. 1998), which was later elaborated into an opportunity to speak



and direct the readiness to speak at a certain time and a certain interlocutor (MacIntyre 2007). Additional modifications to the initial definition likewise included an involvement in communication at a certain time with a certain interlocutor (Wood 2016). Generally, some scholars accept the definition of students' intention to interact with others in a foreign language (Dewaele 2019).

Regardless of the fact that the concept of willingness to communicate within the aforementioned framework has been extensively covered in research, there seems to be a growing need for further investigation, especially regarding its relationship with the actual students' performance.

With the new opportunities provided by various tools and applications online, pronunciation research has expanded its scope and areas of interest, no longer being the neglected part of ELT (Derwing 2018). The history of teaching approaches has of course regarded it differently, from making it an indispensable part of Audiolingualism to emphasizing fluency over accuracy in the core tenets of Communicative Language Teaching. The present study aims to connect the two seemingly discrepant ideas, i.e. to explore the relationship between English-major students' willingness to communicate and the actual pronunciation proficiency in L2.

## 2. FACTORS AFFECTING WILLINGNESS TO COMMUNICATE

It is well known among practitioners that students exhibit different behaviour in and outside the classroom. Shvidko et al. (2015) found that sociocultural, linguistic, individual, and affective factors influence EFL students' choice of using English outside the classroom. Peer pressure, language proficiency, motivation, confidence and anxiety were some of the most significant predictors of variability.

The important question underlying the undoubtedly far-reaching research is how to measure WTC. Initially, a WTC instrument with a 20-item Likert scale to measure nature or personality was developed by McCroskey and Richmond (1990). This was followed by a scale of WTC in and outside the classroom designed by MacIntyre et al. (2001) in combination with the orientation scale by Clement and Kruidenier (1983). Conducting the research on Japanese students, Weaver (2005) used the WTC scale of 34 items including people's ability, threshold, and difficulties related to willingness to communicate in a second language. Khatib and Nourzadeh (2014) devised an Instructional Willingness to Communicate Scale (IWTC Scale) consisting of 24 five-point Likert-style items, divided into communicative self-confidence, integrative orientation, situational

context of L2 use, topical enticement, learning responsibility, and off-instruction communication.

Bearing in mind that speaking a target language represents one of the dominant learner goals, analysing the predetermining factors of WTC seems of utmost importance (Halupka-Rešetar et al. 2018). Namely, in a study with Korean students, Kim (2004) demonstrated that confidence and motivation were interconnected with WTC. In a study on students' attitudes to the international community and motivation, Çetinkaya (2007) found that Turkish students' WTC in English was directly connected to their attitudes toward the international community and linguistic self-confidence, through which both motivation and personality were indirectly related to WTC. Yu (2009) investigated teacher immediacy, communication apprehension, motivation, attitudes toward learning situations and integrativeness with Chinese learners. Attitudes and motivation were significant predictors of WTC, while communication apprehension and self-perceived competence were the only two direct effects on WTC. L2 self-confidence and attitudes toward the international community were statistically significant predictors of WTC in a study by Nasser (2014) as well. Denies et al. (2015) found the interconnectedness between listening proficiency and WTC. Furthermore, in the Iranian EFL settings, language proficiency influenced the confidence of communication, which ultimately had effect on WTC (Khajavy et al. 2016). Investigating the relationship between TOEFL test scores and situational WTC, Yashima et al. (2016) underscored the complexity of WTC by pointing to the lack of effect of language proficiency, but demonstrating that the participants with divergent scores behaved differently in the classroom.

Serbian scientific context was not deprived of research on this topic, either. The study with tertiary-level students in Serbia by Halupka-Rešetar et al. (2018) once again pointed to the significance of self-perceived competence and affective factors. Šafranĳ et al. (2021) underline the complexity of the concept by showing students' desire to progress toward an ideal L2 self, yet, there was a negative correlation between WTC and duration of language learning. The authors stress the need for reconsideration of the predictiveness of the ideal L2 self. Comparing the WTC concept in online and offline classroom settings, Topalov et al. (2022) concluded that students demonstrated greater levels of WTC in traditional classrooms than online. When students have to communicate online, they prefer communicating via messaging.

### 3. WILLINGNESS TO COMMUNICATE AND PRONUNCIATION ANXIETY

More than two decades ago, in a study with one hundred migrants in Canada, Derwing and Rossiter (2002) drew attention to pronunciation problems as predominant causes of communication difficulties. The intertwined connection between pronunciation and motivation for language learning was recognized by Smit (2002) as well. Moreover, teachers usually support the belief that pronunciation is a crucial component of English learning and that it helps students develop communication skills (Couper 2017). Having in mind that teachers regard pronunciation as one of the most important language competencies, students with high levels of pronunciation anxiety could possess communication anxiety as well (Nguyen 2019). Nevertheless, more research is necessary to explain the relationship between pronunciation anxiety and communicative competence (Nguyen et al. 2021). A model of Phonetics Language Anxiety (PhLA) developed by Baran-Lucarz (2013) includes apprehension of oral performance and fear of pronunciation mistakes, pronunciation test anxiety, self-image, self-efficacy and self-assessment, as well as beliefs about the difficulty of pronunciation learning. Additionally, fear of negative evaluation, self-assessment, capability to communicate, self-confidence and motivation represent some of the most relevant factors further contributing to the development of pronunciation anxiety (Zhang et al. 2018).

## 4. METHODOLOGY

### *4.1. Aims and Research Questions*

Seeking to contribute to the existing research on the WTC concept and fill the gaps related to pronunciation instruction in Serbian EFL context, the present study aims to explore the potential connection between Serbian English-major tertiary-level students' willingness to communicate and pronunciation proficiency in the target language. In line with the proposed aims, the following research questions were formulated:

- What is the current extent of Serbian English-major students' willingness to communicate in English?

- What is the level of Serbian English-major students' pronunciation proficiency?
- Is there a correlation between Serbian English-major students' willingness to communicate in English and their pronunciation proficiency?

#### 4.2. *Participants*

The sample comprised a total of 70 first-year students of English at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac, belonging to two generations (academic year 2021/2022 and 2022/2023). The population was divided into 15 male and 55 female students, average age=20.03. The students were selected due to the fact that they were all attending the *English Phonetics* course, which focuses on practising both perception and production. Furthermore, they were at the B2 level CEFR, which was tested before the examination at the very beginning of the course using a Cambridge<sup>1</sup> General English Proficiency Test online. Students at C1 level CEFR or higher were excluded in order to ensure the even distribution of the sample with regard to general language proficiency. The age of onset of learning was 6 (17.14%) and 7 (82.86%) years of age. Students received course credits for participating and signed a written consent before the beginning of the examination.

#### 4.3. *Instruments and Procedure*

To obtain the results on the participants' WTC, a questionnaire was adapted from WTC Outside the Classroom scale by MacIntyre et al. (2001) consisting of 27 items focusing on four language skills: speaking (items 1-8), reading (items 9-14), writing (items 15-22), and comprehension (items 23-27). Students mark their willingness on a five-point Likert scale from 1 (I am never willing) to 5 (I am always willing). The scale was used in previous research (e.g. Yashima et al. 2016; Halupka-Rešetar et al. 2018, etc.) and was distributed in English. The very vocabulary used in the questionnaire was completely familiar to the respondents (based on the CEFR analyser<sup>2</sup> the items correspond to B1-B2 level CEFR), yet if there was a need for further clarification of a particular statement, it

---

<sup>1</sup> Available at: <https://www.cambridgeenglish.org/test-your-english/general-english/>

<sup>2</sup> Checking the general CEFR level of the text was performed at <https://www.cathoven.com/cefr-checker> free of charge.

was provided on the spot. The focus was on communication outside the classroom because the author deemed it was important for English-major tertiary-level students, some of them being prospective teachers, to be able to freely communicate outside the formal settings. Therefore, checking their WTC during the first year of studies seemed like a logical means of obtaining information for the possible curriculum modification and enhancement.

Keeping in mind that pronunciation proficiency is rather an under-researched segment of overall language proficiency with standardized tests yet to be formulated, an instrument was designed to cover both perception and production including segmental and suprasegmental phonological levels. Furthermore, it is well established that pronunciation proficiency does not always positively correlate with the overall language proficiency. Thus, a test was designed by the author of the paper for the purpose of the present investigation and the students were divided into four groups based on their performance: excellent pronouncers (81-100% performance on the test), good pronouncers (61-80%), intelligible pronouncers (41-60%), and in-need-of-improvement pronouncers (less than 41%).

The test included six tasks: (1) phonemic identification task testing students' perception of target sounds (15%), (2) phonemic transcription task (10%), (3) intonation recognition task (15%), (4) sentence pronunciation task focused on problematic sounds for Serbian students (20%), (5) wordlist pronunciation task focused on correct stress placement (20%), and (6) intonation contour production task (20%). The relatively wide range within each group of pronouncers was given mostly because of the second task, since not all the participants were previously highly familiar with the IPA (even though they got acquainted with the symbols in dictionaries and in the introductory lessons of *English Phonetics* right before the beginning of the present investigation) and accustomed to doing exercises and transcribing words and sentences phonemically. What is meant by this is that they were all introduced to the symbols, but not all of them practised them enough to perform tasks with ease, which may be regarded as part of their overall pronunciation ability.

Table 1 provides percentage counts of students falling into different categories depending on their results on the test.

Group	Percentage of Students
Excellent pronouncers	21.4%
Good pronouncers	34.3%
Intelligible pronouncers	25.7%
In-need-of improvement pronouncers	18.6%

Table 1. Results of the Pronunciation Testing

As can be seen in Table 1, 21.2% of students can be classified as excellent pronouncers since their score was higher than 81%, which means that they are very close to native-like production. The greatest percentage of students belongs to the good pronouncers group (34.2%). 25.7% of the students have intelligible pronunciation, which means that there is room for making pronunciation more native-like and correcting mistakes at both perception and production levels. 18.6% scored less than 40% on the test, which points to the need to devote more time to practising both perception and production. The diversity in scores underscores the remark that pronunciation proficiency does not necessarily correspond to the overall language proficiency.

Both the questionnaire and the written part of the pronunciation test were distributed on two separate occasions at the beginning of the *English Phonetics* course (February 2022 and 2023). The oral segments of the pronunciation test were self-recorded by the participants with detailed instructions given beforehand. Three students were excluded from further analysis because they were not able to perform both the testing and the survey. Statistical processing of results was performed using SPSS, version 20.

## 5. RESULTS AND DISCUSSION

The results of the questionnaire designed to get more information on students' willingness to communicate outside the classroom are presented in Table 2.

Statement	Answers (%)				
	Never	Usually not	Half of the time	Usually willing	Always
1. Speaking in a group about your summer vacation.	2.9	17.1	15.7	18.6	45.7
2. Speaking to your teacher about your homework assignment.	4.3	20.0	32.9	20.0	22.9
3. A stranger enters the room you are in, how willing would you be to have a conversation if he talked to you first?	15.7	20.2	28.6	18.6	17.1
4. You are confused about a task you must complete, how willing are you to ask for instructions/ clarification?	7.1	17.1	47.1	11.4	17.1
5. Talking to a friend while waiting in line.	/	/	12.9	47.1	40.0
6. How willing would you be to be an actor in a play?	18.6	31.4	20.0	17.1	12.9

7. Describe the rules of your favourite game.	/	/	8.6	42.9	48.6
8. Play a game in English.	/	/	17.1	40.0	42.9
<i>Speaking: Median=4 SD=0.86</i>					
9. Read a novel.	2.9	10.0	47.1	40.0	/
10. Read an article in a newspaper.	1.4	1.4	10.0	52.9	34.3
11. Read letters from a pen pal written in native English.	5.7	5.7	17.1	32.9	38.6
12. Read personal letters or notes written to you in which the writer has deliberately used simple words and constructions.	/	7.1	30.0	20.0	42.9
13. Read an advertisement in the paper to find a good bicycle you can buy.	1.43	4.29	7.1	41.4	45.7
14. Read reviews for popular movies.	/	4.3	14.3	27.1	54.3
<i>Reading: Median=4 SD=0.83</i>					
15. Write an advertisement to sell an old bike.	5.7	4.3	30.0	30.0	30.0
16. Write down the instructions for your favourite hobby.	5.7	18.6	44.3	24.3	7.1
17. Write a report on your favourite animal and its habits.	/	7.1	41.4	40.0	11.4
18. Write a story.	/	2.9	20.0	41.4	35.7
19. Write a letter to a friend.	7.1	25.7	14.3	44.3	8.6
20. Write a newspaper article.	11.4	21.4	55.7	4.3	7.1
21. Write the answers to a "fun" quiz from a magazine.	/	/	10.0	57.1	32.9
22. Write down a list of things you must do tomorrow.	18.6	27.1	51.4	1.4	1.4
<i>Writing: Median=3.5 SD=0.90</i>					
23. Listen to instructions and complete a task.	5.71	8.57	22.9	35.7	27.1
24. Bake a cake if the instructions were not in Serbian.	/	4.3	25.7	42.9	27.1
25. Fill out an application form.	7.1	48.6	37.1	2.9	4.3
26. Take directions from an English speaker.	/	5.7	50.0	31.4	12.9
27. Understand an English movie.	/	/	11.4	35.7	52.9
<i>Comprehension: Median=4 SD=0.84</i>					

Table 2. Results of the WTC Questionnaire

The majority of students (around 64%) claim to be usually or always willing to speak in a group about a summer vacation. About 43% do so when it comes to turning to the teacher about a homework assignment. Around 35% of the students feel willing to talk to a stranger, but this may not be the result of the very willingness, yet is probably caused by the relatively uncomfortable situation itself for some. Only half of the time is the majority (almost 50%) willing to ask for instructions, while about 28% are willing to do so usually or always. Around 30% are usually or always willing to be an actor in a play, which perhaps points to students' lack of self-confidence. However, more than 90% are willing to describe the rules of their favourite game and about 82% are usually or always willing to play a game in English. The median value is 4, which testifies to students' tendency toward usually being willing to speak English outside the classroom. The median was used as the preferred and more informative descriptive statistics measurement for the Likert scale as opposed to the mean value, following the recommendation by Sullivan and Artino (2013).

When it comes to reading, 47% are willing to read the novel half the time, and 40% are usually willing to read it. There are no students who are always willing to read a novel. Nevertheless, around 87% are usually or always willing to read a newspaper article and 71% are willing to read letters from a pen pal who is a native speaker. About 63% of the respondents are usually or always willing to read personal letters or notes written in simplified language, but 87% are usually or always willing to read an advertisement to buy a good bicycle which emphasizes the students' need for a clear purpose in order to read something in English. More than 80% are usually or always willing to read a movie review. Willingness to read outside the classroom likewise has a median value of 4, which indicates that students are usually willing to read outside the classroom.

Interestingly, exactly 30% of the participants stated that they would write the advertisement to sell an old bike half the time, usually and always. However, only around 31% would usually or always write instructions for their favourite hobby. This may be the result of lack of purpose or understanding. Around 51% are usually or always willing to write a report on their animals and around 77% are usually or always willing to write a story. Understandably, having in mind the current advances in technology, only 52% are willing to usually or always write a letter to a friend. The majority (55.7%) are willing to write a newspaper article half the time. 90% are usually or always willing to answer a fun quiz in the magazine. 51.4% of the students feel eager to write a to-do list half the time, which explains the students' planning habits. In general, writing outside the classroom shows a median value of 3.5, which points to the fact that students are



slightly less willing to write outside the classroom than perform the other three skills. Such a state of affairs may be the result of the particular statements in the questionnaire and not the students' general writing practices.

Finally, about 62% of students are usually or always willing to listen to the instructions and complete a task. 70% are usually or always willing to bake a cake if the recipe was not given in Serbian. 55% of the respondents feel reluctant to fill out an application form. About 44% are usually or always willing to take directions from a native speaker and about 88% are usually or always willing to understand English movies. The formulation of the last statement was fairly misleading. Thus, an explanation was offered in the sense that students were asked whether they would be willing to watch an entire movie without subtitles and be able to understand it for the most part.

The overall pronunciation proficiency of the participants was estimated by calculating the mean score of the results of the pronunciation test and it was 61.93/100 pts (N=70; SD=20.07; min=22; max=100). This leads to the conclusion that the majority of students performed relatively well by solving more than half of the tasks in the pronunciation test correctly, yet, evidently, there is an appreciable need for improvement.

In order to determine whether there is a relationship between students' WTC outside the classroom and their pronunciation proficiency, a Spearman's correlation test was conducted due to the fact that the data did not yield normal distribution (according to the results of the Shapiro-Wilk Test of Normality and Normal Q-Q Plots obtained from the outputs of SPSS). Willingness to communicate relative to each skill demonstrated a statistically significant positive correlation with pronunciation proficiency (speaking ( $\rho_s(68)=0.891$   $p=0.001$ ); reading ( $\rho_s(68)=0.796$   $p=0.001$ ); writing ( $\rho_s(68)=0.918$   $p=0.004$ ); comprehension ( $\rho_s(68)=0.943$   $p=0.002$ )). This means that pronunciation proficiency correlates with willingness to speak, read and write outside the classroom, as well as perform tasks based on understanding the given instructions. Considering that all four sub-elements of WTC correlated with pronunciation proficiency, a conclusion can be made pertaining to the relationship between Serbian English-major students' WTC and pronunciation proficiency. Based on the particular sample chosen for the present research, students' willingness to communicate outside the classroom increases with the increase in pronunciation proficiency. This may be explained by the fact that students who score higher on a pronunciation test feel less anxious about their pronunciation, i.e. exhibit more self-confidence than the ones that score lower.

## 6. CONCLUSION

The current study aimed to investigate the relationship between Serbian EFL learners' pronunciation proficiency and their willingness to communicate outside the classroom. The results of the questionnaire demonstrated an appreciable degree of WTC among the chosen sample of participants, with the only skill exhibiting a slightly lower median value being writing. This points to the conclusion that English-major students are generally willing to communicate outside the classroom, which is understandable given the philological orientation and their primary vocation. The general tendency to be willing to communicate outside the formal classroom seems of particular importance for them, since a notable number eventually end up teaching English in one way or another. When it comes to the pronunciation test scores, it seems interesting that the scores showed greater variability than the actual language proficiency (B2 CEFR). There were students belonging to every of the four categories of pronouncers. This may be explained by the fact that the instruction and input they receive are communicatively oriented, emphasizing fluency and interaction. Furthermore, it could draw attention to the fact that pronunciation proficiency should be viewed separately from the rest of the skills in terms of testing. Pertaining to the main research question of the present study, a positive statistically significant correlation was found between students' willingness to communicate and pronunciation proficiency, which means that higher scores on pronunciation tests are connected with an increase in the willingness to communicate in the target language. Again, this may be related to pronunciation anxiety and students' self-confidence resulting from high proficiency test scores. The results support previous findings by Lepore (2014), who established that pronunciation abilities in an online course positively corresponded to students' WTC in a French introductory course. The conclusions made here likewise follow previous studies in recognizing that motivation and pronunciation anxiety are interrelated (Smit 2002; Baran-Łucarz 2013). Moreover, the current findings underscore the role motivation and self-confidence have in regulating pronunciation anxiety (Zhang et al. 2018).

The findings obtained in the current analysis underscore important pedagogical implications for Serbian EFL pronunciation instruction. Both perception and production practice should be integrated into everyday teaching practice with relevant phonetic concepts introduced relatively early on during primary education. Structured practice of sounds, stress and intonation could lead

to higher pronunciation proficiency and eventually lower potential anxiety and fear of negative evaluation. These, in turn, result in self-confidence and motivation increase. Hopefully, WTC outside the classroom demonstrated by the particular sample here could be extended to other Serbian learners who do not major in English.

Several limitations of the investigation need to be addressed here. The design of the pronunciation proficiency test should be more extensive and provide more tasks related to authentic language use. The WTC scale for outside the classroom should be correlated with the results for inside the classroom. Other levels of proficiency should be included in future studies, as well. Future research may also focus on Serbian EFL learners' pronunciation anxiety and willingness to communicate and explore the differences between traditional face-to-face and online settings.

#### REFERENCES

- Astuti, M. (2011). *An Analysis of Classroom Interaction in the English Teaching and Learning Process of the Bilingual Class in the First Grade of SMPN 1 Prambanan*. Unpublished Master's Thesis. Yogyakarta: Universitas Negeri Yogyakarta.
- Baran-Łuczarska, M. (2013). Phonetics learning anxiety: Results of a preliminary study. *Research in Language* 11(1): 57–79. <http://dx.doi.org/10.2478/v10015-012-0005-9>
- Bonavetti, M. C. (2015). Oral Interaction in the Classroom: An Up-close View at the English as a Foreign Language Teaching Program at Universidad Adventista del Plata. *Enfoques* 27(1): 51–57.
- Çetinkaya, B. Y. (2007). Turkish students' willingness to communicate in English. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 21: 115–123.
- Clément, R., Kruidenier, B. (1983). Orientations in second language acquisition: 1. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning* 33: 273–291.
- Couper, G. (2017). Teacher cognition of pronunciation teaching: Teachers' concerns and issues. *TESOL Quarterly* 51(4): 820–843. <https://doi.org/10.1002/tesq.354>
- Denies, K., Yashima, T., Janssen, R. (2015). Classroom versus Societal Willingness to Communicate: Investigating French as a Second Language in Flanders. *Modern Language Journal* 99: 718–739. <https://doi.org/10.1111/modl.12276>

- Derwing, T. M. (2018). Putting an accent on the positive: New directions for L2 pronunciation research and instruction. *International Symposium on Applied Phonetics*, 19-21 September 2018, Aizuwakamatsu, Japan.
- Derwing, T. M., Rossiter, M. J. (2002). ESL learners' perceptions of their pronunciation needs and strategies. *System* 30(2): 155–166. [http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X\(02\)00012-X](http://dx.doi.org/10.1016/S0346-251X(02)00012-X)
- Dewaele, J. M. (2019). The effect of classroom emotions, attitudes toward English, and teacher behavior on willingness to communicate among English foreign language learners. *Journal of Language and Social Psychology* 38(4): 523–535.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Halupka-Rešetar, S., Knežević, Lj., Topalov, J. (2018). Revisiting willingness to communicate in English as a foreign language: The Serbian perspective. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 39(10): 912–924. <https://doi.org/10.1080/01434632.2018.1454456>
- Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., Hosseini, A., Choi, C. W. (2016). Willingness to Communicate in English: A Microsystem Model in the Iranian EFL Classroom Context. *TESOL Quarterly* 50: 154–180. <https://doi.org/10.1002/tesq.204>
- Khatib, M., Nourzadeh, S. (2014). Development and validation of an instructional willingness to communicate questionnaire. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 36 (3): 266–283.
- Kim, S. J. (2004). *Exploring willingness to communicate (WTC) in English among Korean EFL students in Korea: WTC as a predictor of success in second language acquisition*. Unpublished PhD Thesis. Ohio State University.
- Lepore, C. E. (2014). Influencing students' pronunciation and willingness to communicate through interpersonal audio discussions. *Dimension*: 73–96.
- MacIntyre, P. D. (2020). Expanding the Theoretical Base for the Dynamics of Willingness to Communicate. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 10 (1): 111–131. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2020.10.1.6>
- MacIntyre, P. D., Clément, R., Dörnyei, Z., Noels, K. A. (1998). Conceptualizing willingness to communicate in a L2: A situational model of L2 confidence and affiliation. *Modern Language Journal* 82: 545–562.
- MacIntyre, P., Baker, S.C., Clément, R., Conrod, S. (2001). Willingness to communicate, social support, and language-learning orientations of

- immersion students. *Studies in Second Language Acquisition* 23(3): 369–388. <http://dx.doi.org/10.1017/S0272263101003035>
- MacIntyre, P.D. (2007). Willingness to communicate in the second language: Understanding the decision to speak as a volitional process. *Modern Language Journal* 91(4): 564–576. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00623.x>
- McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. *Southern Communication Journal* 56: 72–77.
- McCroskey, J. C. (1982). *An introduction to rhetorical communication* (4th Ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- McCroskey, J. C. (1992). Reliability and validity of the willingness to communicate scale. *Communication Quarterly* 40: 16–25.
- McCroskey, J. C., Burroughs, N. F., Daun, A., Richmond, V. P. (1990). Correlates of quietness: Swedish and American perspectives. *Communication Quarterly* 38: 127–137.
- Nasser, F. (2014). Willingness to communicate in English, communication self-confidence, motivation, shyness and teacher immediacy among Iranian English-major undergraduates: A structural equation modeling approach. *Learning and Individual Differences* 30: 140–147.
- Nguyen, L. T. (2019). *Enhancing pronunciation teaching in the tertiary EFL classroom: A Vietnamese case study*. Unpublished PhD Thesis. Victoria University of Wellington, New Zealand.
- Nguyen, L. T., Hung, B. P., Duong, U. T. T., Le, T. T. (2021). Teachers' and learners' beliefs about pronunciation instruction in tertiary English as a foreign language education. *Frontiers in Psychology* 12: 739842–739842. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.739842>
- Peng, J. E., Zhu, W., Wang, C., Zhang, L. J. (2021). Willingness to Communicate in English and Social Media Use among Chinese College Students: A Longitudinal Investigation. *System* 97, Article ID: 102442.
- Šafranĳ, J., Gojkov-Rajić, A., Bogdanović, V. (2021). The ideal L2 self as a Factor of self-motivation in willingness to communicate. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)* 9(2): 189–202.
- Shvidko, E., Evans, N.W., Hartshom, K. J. (2015). Factors affecting language use outside the ESL classroom: Student perspectives. *System* 51: 11–27. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.03.006>

- Smit, U. (2002). The interaction of motivation and achievement in advanced EFL pronunciation learners. *IRAL* 40 (2): 89–116.
- Sullivan, G.M., Artino, A.R. Jr. (2013). Analyzing and interpreting data from Likert-type scales. *Journal of Graduate Medical Education* 5 (4): 541–542. <https://doi.org/10.4300/JGME-5-4-18>
- Weaver, C. (2005). Using the Rasch model to develop a measure of second language learners' willingness to communicate within a language classroom. *Journal of Applied Measurement* 6(4): 396–415.
- Wood, D. (2016). Willingness to Communicate and Second Language Speech Fluency: An Idiodynamic Investigation. *System* 60: 11–28. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.003>
- Yashima, T., MacIntyre, P. D., Ikeda, M. (2016). Situated Willingness to Communicate in an L2: Interplay of Individual Characteristics and Context. *Language Teaching Research* 22: 115–137. <https://doi.org/10.1177/1362168816657851>
- Yu, M. (2009). *Willingness to communicate of foreign language learners in A Chinese setting*. Unpublished PhD thesis, Florida State University.
- Zhang, J., Beckmann, N., Beckmann, J. F. (2018). To talk or not to talk: A review of situational antecedents of willingness to communicate in the second language classroom. *System* 72: 226–239.
- Topalov, J., Knežević, L., Halupka-Rešetar, S. (2022). What it takes to communicate: comparing EFL students' willingness to communicate in traditional and online classroom. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 47 (2): 41–57. <https://doi.org/10.19090/gff.2022.2.41-57>

Даница М. Јеротијевић Тишма  
Универзитет у Крагујевцу

## ПОСТИГНУЋЕ СРПСКИХ УЧЕНИКА ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ДОМЕНУ ИЗГОВОРА И СПРЕМНОСТ ДА КОМУНИЦИРАЈУ ВАН УЧИОНИЦЕ

### Резиме

Релевантне студије су се често фокусирале на однос између спремности ученика да комуницирају и анксиозности због изговора, али изгледа да још увек недостаје довољно студија које истражују везу са стварним постигнућем у домену изговора. Наш рад истражује међусобну повезаност спремности српских студената који студирају енглески језик да комуницирају ван учионице и њиховог познавања изговора циљног језика. Да бисмо одговорили на предложена истраживачка питања, у истраживању је учествовало укупно 70 студената прве године Катедре за енглески језик и књижевност Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу.

Неопходни подаци за анализу добијени су комбинацијом релевантних инструмената: упитником и тестирањем изговора. Упитник је заснован на скали коју су предложили MacIntire et al. (2001), који садржи 27 изјава са петостепенom Ликертовом скалом које се односе на вештине говора, читања, писања и разумевања ван учионице. Тест познавања изговора осмислила је ауторка рада и он садржи шест задатака везаних за тестирање перцепције и продукције, као и сегменталног и супraseгменталног фонолошког нивоa. На основу резултата теста, ученици су подељени у четири категорије: они са одличним, добрим, разумљивим и изговором који је неопходно поправити. Судећи по резултатима упитника, српски студенти енглеског језика углавном су вољни да комуницирају ван учионице. Једина вештина са нижом средњом вредношћу било је писање. Иако су сви били на Б2 нивоу општег језичког постигнућа Заједничког европског референтног оквира за језике, резултати тестова изговора показали су већу варијабилност резултата. Такође, резултати су показали статистички значајну позитивну корелацију између спремности ученика да комуницирају ван учионице и њиховог нивоа изговора. Резултати до којих смо дошли у раду указују на важне педагошке импликације за наставу изговора енглеског језика, наглашавајући потребу за доследношћу и интегрисањем вежбања како перцепције, тако и продукције.

*Кључне речи:* изговор, енглески као страни језик, спремност за комуникацију, међујезик, српски ученици.

Received: 30 May 2024  
Accepted: 10 September 2024





**Marijana D. Matic**  
University of Kragujevac  
Faculty of Philology and Arts  
merimaks@gmail.com  
<http://orcid.org/0000-0001-6363-4711>

Original research paper  
UDC 811.111:7-057.87  
DOI:10.19090/mv.2024.15.2.97-115

## **THE CHALLENGES ART STUDENTS FACE WHEN LEARNING AND USING ENGLISH**

*ABSTRACT:* The aim of this paper is to get a deeper insight into the difficulties that university arts students face when using and learning English in and out of college. Arts students of the Department for Applied and Visual Arts and Department for Music Art at the Faculty of Philology and Arts, Kragujevac University were asked to rate the challenges they face in the areas of English speaking and listening, reading and writing, vocabulary and grammar and to identify their previous experiences of using English, their beliefs about foreign language learning in general, and techniques how they overcome difficulties they face. The instrument was a questionnaire in which some questions were analyzed quantitatively and others qualitatively. Students reported the lack of opportunities to practice English, (un)pleasant previous experiences and beliefs about individual success in language learning. Apart from the abovementioned, translating professional terminology and information for their subjects and seminar papers poses a challenge for them as well.

*Keywords:* art students, ESP, challenges in learning and using English, English language skills, language systems, student beliefs, mixed-methods research.

## **IZAZOVI STUDENATA UMETNIČKIH ODSEKA PRI UČENJU I UPOTREBI ENGLESKOG JEZIKA**

*APSTRAKT:* Cilj rada je da se stekne dublji uvid u poteškoće sa kojima se studenti umetnosti na univerzitetskom nivou suočavaju kada koriste i uče engleski jezik za potrebe fakulteta i van njega. Uzorak za istraživanje bili su odgovori studenata Odseka za primenjenu i likovnu umetnost i Odseka za muzičku umetnost Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu, u kojima su dali ocenu u vezi sa izazovima sa kojima se suočavaju u oblastima govora i slušanja engleskog jezika, čitanja i pisanja, vokabulara i gramatike i identifikovali svoja prethodna iskustva korišćenja engleskog, svoja uverenja o učenju stranog jezika uopšte i tehnike kojima prevazilaze teškoće sa kojima se suočavaju. Instrument je bio upitnik, u kome su neka pitanja analizirana kvantitativno, a druga kvalitativno. Studenti su svedočili o nedostatku mogućnosti za vežbanje engleskog jezika, prethodnim (ne)prijatnim iskustvima i uverenjima o individualnom uspehu u učenju jezika. Osim navedenih, prevodjenje osnovnih stručnih termina i sadržaja za stručne predmete i seminarske radove za studente predstavlja izazov.

*Ključne reči:* studenti umetnosti, EJS, izazovi u učenju i upotrebi engleskog jezika, veštine engleskog jezika, jezički sistemi, uverenja učenika, istraživanje mešovitim metodama.

## 1. INTRODUCTION

English as a foreign language (EFL) focuses on developing EFL students' English language proficiency in the following areas: speaking, listening, reading, writing, pronunciation, grammar, vocabulary and culture (Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL), 2017). There has been a great amount of research which has shown that EFL students experience considerable challenges in these areas and that the challenges could prevent them from developing English language proficiency successfully (Shen 2013; Yang & Chang 2014; Boroujeni et al. 2015; Jimenez 2015, Alhaysony & Alhaisoni 2017; Suryanto & Sari 2020; Ismeti 2022).

There are numerous empirical studies which examined the challenges faced by EFL and ESP students when learning and using English. In case of ESP some of the studies have looked into teacher problems, others into the teaching context such as the lack of finance, large classes and similar, and others into student problems such as challenges in mastering ESP, achieving proficiency in different areas of the English language, lack of motivation and similar. From teachers' perspective such research included the lack specific teacher training for teachers teaching ESP classes, the lack of adequate textbooks and other teaching and learning material and impossibility to carry out a needs analysis before setting up the course syllabus (Almathkuri 2022: 300; Iswati & Triastuti 2021: 276). In case of different ESP students varying levels of proficiency were noted, which together with large classed pose a huge problem both for the teacher and for the students. A study conducted by Hoa and Mai (2016) in Vietnamese universities revealed complex problems about the practice of ESP in which three major issues related to teachers, students and the environment in which ESP was taught were brought to the surface. The key problems were large classes, students' varied levels of English proficiency and inadequate qualifications of ESP teachers. Issues with large classes were also identified by Poedjiastutie and Oliver (2017), resulting in the lack of personal attention to students, a limited interaction among students, and difficulty in making smooth and effective organization.

From the students' perspective, they have been found to experience challenges in speaking, listening, reading and writing in English alongside English pronunciation, grammar, vocabulary and culture (Alsalihi 2020: 19). Many researchers have also noticed the lack of motivation among students and initial low proficiency as well as students' varied levels of English competence.

Opposed to relatively many ESP research papers in the field of engineering, IT, business, medicine, social sciences and humanities (in Serbia see also Krsmanović Radosavljević 2018), the number of research studies on ESP in arts is relatively underexplored as stated by Mao and Zhou (2024: 2) as well as Kovačević (2019: 395). Therefore, the author has set out to investigate the challenges that arts students at the university level in Serbia face when learning and using English. The students who took part in the research are students who learn English as a foreign language at two arts departments – Department for Applied and Visual Arts (DAVA) and Department for Music Art (DMA) at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac.

## 2. RESEARCH

The foreign language course is an obligatory subject in the first and second years of studies at both the DAVA and DMA. The students of the latter department can choose between Italian and English, whereas at the DAVA English is the only choice. Students at both arts departments take classes of English after 12 years of learning English in elementary and high schools. This is true for over 95% of the students who take English classes, as only one student stated that he had the instruction for four years in high school only and another one said he started officially learning English at university.

The author investigated arts students' performance and strategies in four language skills (reading, listening, speaking and writing) in learning and using ESP as well as the two language systems – grammar and vocabulary. The author tried to find out which particular skill and / or system represents the biggest challenge for ESP students at DAVA and DMA departments, what their relationships are, and how these are related to students' past and present experiences in using and learning English as well as their attitudes towards foreign language learning. It was also important to investigate students' strategies in English language learning and use at the present time.

### *2.1. Research problems*

The aim of this research is to obtain a broader insight into the challenges that students of applied and visual arts and music art departments at university level have when they use and learn ESP.

In order to investigate the research problem, the author formulated the following research questions:

- 1) What are the present experiences of Serbian arts students when using and learning English in and out of college?
- 2) What experiences from the past do Serbian arts students bring to the present day EFL / ESP classroom and the world?
- 3) What difficulties do Serbian arts students face when using and learning English for college and everyday purposes?
- 4) Do Serbian arts students' beliefs about the best ways to learn English have impact on their success and areas of difficulty when they use and learn English?

## *2.2. The method and the instrument*

The research was conducted during the spring semester of the academic 2023/2024 at the Departments of Applied and Visual Arts and Music Arts at the Faculty of Philology and Arts in Kragujevac, University of Kragujevac. The data was collected by a questionnaire<sup>1</sup> in which some questions had a five-point Likert scale and other questions were open-ended and thus analyzed qualitatively.

The questionnaire could be divided into three different groups of questions:

- 1) students' gender, age, department, experience in learning English before university (in state schools and beyond), and their views on what children and young people should do in order to learn English well (6 questions).
- 2) what they consider to be the biggest challenges in learning EFL, what they find the most difficult in the case of speaking, reading and writing and what they do to overcome obstacles (4 questions).
- 3) their use of ESP at present for academic and every-day life purposes outside the academia, its frequency and their opinion on why some learners enjoy using English in class and why others do not (8 questions).

## *2.3. The sample*

A total of 116 students of the Faculty of Philology and Arts who take English classes in the first and second years of their studies took part in the research. Out of those 78 students study at DAVA, whereas 38 students study at

---

<sup>1</sup> <https://forms.gle/GxUQsKLyJG3V2caW7>

DMA. The students filled in the questionnaire in class on a voluntary basis and could ask any questions on the spot so that the author could give them an answer or a clarification immediately.

### 3. RESULTS

#### *3.1. The previous student experiences of using and learning English*

As for the past experiences of learning English – officially almost all except one student have learned English for 12 years and seven students state that they had the instruction for four years in high school only. Before entering university half of the students did not learn English out of state schools, whereas the other half went to private classes from a few months to a few years. Only a couple of students report learning EFL just by talking to foreigners or listening to music, which came as a surprise bearing in mind that many of them study music as their major.

When asked to choose the best way for children and young people to learn English, 39.7% of students chose cartoons (films), 22.4% songs and music, 11.4% comics and 11.00% series, 10.5% speaking with the family abroad, 5% private classes. 0% of students chose video games or books, although they were offered these options as well. Cartoons, music and songs, comics and series come as no surprise bearing in mind the students' majors. The expected answers, video games or books, which were chosen by 0% of students came as a surprise. Their impact on learning / using English was researched in more detail in the qualitative research, which can be seen further below.

#### *3.2. The present experiences of learning and using English*

To get a deeper understanding of the challenges these students face, we asked them to what extent they consider using English necessary for their studies. Out of the total number 0% stated that using and learning English was not necessary, 5.6% stated "I am not sure if it is necessary or not", 13% stated that it is necessary to a small extent, whereas 36.6% think that it is mostly necessary and 44.8% think that it is very necessary.

As we can see there were no students who opted for English not being necessary at all for their studies at either of the arts departments. The vast majority of students (81.4%) consider having a good command of English necessary for

their studies at the arts departments, while only 5.6% are not sure if English is important for their studies or not and 13% think that is necessary to a small extent.

In order to get an even deeper insight into the matter we asked the students: During your studies in which situations do you use English and for what purpose? As opposed to the above, a small number of students (10 out of 116 in both departments) stated that they have not and do not use it. Table 1 presents a list of answers for which we also used the descriptive qualitative method and grouped the answers in the following themes according to the frequency of their answers.

For subject matter research
For writing a seminar paper
For learning different programs, applications necessary for the work (design, interior design, drawing)
For communication with other international students and teachers
Finding different performances online
Translating different terminology, texts, compulsory readers for different university subjects one is taking
Communicating with clients
For English classes
In singing
General conversation
I haven't used it / I don't use it

Table 1. The situations and areas arts students use English for college purposes

The subject matter research for both departments included mostly finding different sources of reading material and papers for seminar papers and for different subjects where the information in the native language is lacking. Furthermore, a great number of applied and visual arts students use English to understand, learn and master different applications, programs etc. necessary for their work in graphic design, interior design and drawing. They also listed communicating in English with potential clients who were interested in purchasing or commissioning their work, communicating with other students from abroad both in person and online, as well as teachers at master classes abroad etc.

In addition to using English for finding reading material for different subjects, students at DMA also use English in order to successfully find different performances online and aid to help them sing better. Both groups of students use English in order to translate different terminology, compulsory readers etc. for the

subjects they are taking, for classes, preparing exams or for writing seminar papers.

When asked how often they use English outside their studies, 67.3% of students stated that they use it every day, 15.5% use it a few times a week, 10.3% a few times a month, 5.2% students use it rarely and 1.7% almost never.

When we asked arts students in which situations and for what purposes they use English outside of their studies, students were able to provide a few answers, which were grouped into the following themes according to the descriptive qualitative research as can be seen in the Table 2 below. The answers were listed according to their frequency in the students' answers.

Communication
Watching films and series
Listening to music
Watching YouTube videos
Social networks and chatting
Playing online games
Reading books in English
Reading different texts online
Visiting different sites and internet research
Reading comics
Listening to lectures on different topics
Watching TV
Listening to audiobooks
Singing
Listen to sports-related videos
Translating
I don't use it

Table 2. The situations and areas art students use English for out-of- college purposes

Communication in this case is a broad term we are using to describe students' communication with friends and family from abroad and sometimes when travelling abroad, mostly for holidays. When they play online games, students also use English for communicating with opponents, as well as solving different tasks that the game requires.

Watching films and / or series is widely spread among students of both arts departments: some report watching so as to just enjoy and others like the sound of English. A smaller number of students plays the films / series with English subtitles, while a great number watches films without any subtitles, and

most students watch films with Serbian subtitles. On YouTube students watch different videos in English, such as tutorials for programs or applications for design. They also watch YouTube videos on sports, work out, cars, travelling, fashion and home design. What is interesting, most students report listening to music in English, not only from DMA but also from DAVA. On social networks students usually watch foreign influencers on different topics, chat with foreign people on sports, fashion, art, traveling and modern life.

Written communication mostly implies chatting online to acquaintances in English in different situations, one of which is when playing video games. A smaller number writes e-mails on different products or services. Translating was mentioned in terms of using English for college and for outside of college purposes. Students in most cases did not specify what they translated except for a few cases, where they named favorite songs, products and texts about sportsmen.

As the internet represents the biggest source of contact with English this is how the students answered the following questions: 29.3% of students said “When I use the internet for the college purposes I use it in both English and my mother tongue equally”, 22.4% stated that “it doesn’t make a difference to me whether it is in English or in my mother tongue”, 15.2% stated that they “use the internet much more in English than in my mother tongue”, 13.8% stated that “I use the internet in my mother tongue only”, 10.3% “I use the internet more in my mother tongue than in English”, 8.6% “I use the internet almost solely in my mother tongue and very rarely in English”.

As for the free time, 39.7% of students said “When I use the internet in my free time I use it mainly in English”, 20.7% stated that “it doesn’t make a difference to me whether it is in English or in my mother tongue”, 20.7% use equally in English and their mother tongue, whereas 13.8% use much more the internet in their mother tongue than in English and 5.1% almost solely use it in their mother tongue and rarely in English. 0% have chosen the option “I never use the internet in English”.

To sum up, in the case of demands posed by the college it seems that students equally use English and their mother tongue (Serbian) or they do not differentiate which language to use and together with using only English this makes up 66.9% of students. When it comes to using internet resources in English in their free time, more students use it mostly in English (39.7%) and together with equally using English and their mother tongue and not making a difference which to use, it makes up 81.1% of students using English. Finally, it seems that in the case of college requirements students rely more on their mother tongue than



English, but still using the internet in English plays an important role for over 60% of arts students.

### 3.3. *The areas of challenges for art students when they use and learn English*

The students were asked what area represents the biggest challenge for them when they learn and use English and they ranked them from 1 as the least difficult to 7 as the most difficult (Table 3):

Area	Mean value
Grammar	4.00
Translation	3.43
Conversation	3.11
Vocabulary	3.02
Writing	2.87
Listening	2.42
Reading (to understand the text)	2.40

Table 3. Seven areas of difficulty for learning / using English for art students

As can be seen from Table 3, students rated grammar as the most difficult area when learning and using English, followed by translation, speaking and vocabulary. As many other research studies have dealt with grammar<sup>2</sup> and translation<sup>3</sup> problems, we have decided to take a deeper look into speaking and listening (conversation), vocabulary, reading and writing. We also looked into the strategies and techniques that students use to overcome obstacles when using English.

---

<sup>2</sup> Chen (2016).

<sup>3</sup> Mažeikienė (2019), Popović & Vlahović (2021).

Table 4 shows how art students responded to the questions about the biggest challenges they have when speaking English for each department and overall.

	To understand what I hear because I lack the vocabulary	To understand what I hear because the interlocutor speaks too fast	To understand what I hear because I don't have enough practice in such activities	To think through what I would like to say	To speak in public while others are listening to me	To form a correct answer/sentence	To answer / respond in accordance with the situation because I don't have enough practice in such activities in English
Mean value DAVA	4.00	3.77	3.87	3.72	3.30	3.88	4.00
Mean value DMA	3.66	3.41	3.72	3.25	3.06	3.19	3.38
Total mean value	3.88	3.64	3.82	3.55	3.22	3.64	3.78

Table 4. The challenges for art students in speaking English

The biggest challenge for students of both departments when they speak English is to understand what they hear because they lack the vocabulary (3.88), followed by the difficulty to understand what they hear because they do not have enough practice in speaking activities (3.82), the difficulty to respond in accordance with the situation due to the lack of practice (3.78), and the difficulty to form the correct answer and to follow the interlocutor due to his speed of speaking.

We also asked students how they overcome their challenges when they read in English when it comes to vocabulary (Table 5).

	I draw a blank and cannot continue	I try to understand based on the complete sentence	I try to understand based on the situation in the text	I try to remember a similar word from my native language	I try to remember a similar word or a form of the word in English	I try to understand the text without knowing the word	I try to translate the sentence in order to understand the word / notion
Mean value DAVA	2.25	3.80	3.48	2.73	3.40	3.02	3.38
Mean value DMA	1.97	3.65	3.81	3.25	3.75	3.56	3.72
Total mean value	2.16	4.09	3.59	2.91	3.52	3.20	3.49

Table 5. The challenges for art students when reading in English

When students of both departments read in English, they try to understand the meaning based either on the complete sentence (4.09) or on the complete text (3.59), followed by trying to remember a similar word or a form of the word in English (3.52), translating into their mother tongue (3.49) and trying to understand the text without knowing the word (3.20).

Table 6 presents the students' answers concerning the challenges they face when they write in English.

	I draw a blank and cannot continue	I try to write the part of the text in a different way	I try to remember a similar word or expression in English	I try to remember a similar word in my native language and translate to English	I try to change completely that part of the text and leave out that word / expression	I try to remember the situation where I have already seen it and try to apply it to this situation
Mean value DAVA	2.13	3.79	3.87	2.92	3.05	3.43
Mean value DMA	2.23	3.74	3.87	3.26	3.06	3.58
Total mean value	2.16	3.77	3.87	3.48	3.05	3.03

Table 6. The challenges for art students when writing in English

When writing in English the students of both departments try to remember similar word in English (3.87) or try to write the part of the text in a different way (3.77) followed by translating a similar word directly from their mother tongue (3.48), trying to write without knowing that particular word (3.05) and trying to remember a similar situation in which they have used that word (3.03).

We also asked art college students the following: “Some students like to use English during classes. Why do they like to use English and what do they like the most?” We grouped the answers according to the themes (Table 7) and ranked them from the most frequent to the least frequent one:

They use English because they know it.
They know it so they use the opportunity for further practice (of vocabulary or pronunciation)
They want to find out how much they actually know.
They know English and find it interesting to talk in another language.
They are sure of their knowledge and it is not difficult for them to communicate.
To practice English with people whom they already know /They use the opportunity to talk to someone who can fill in their gaps and correct them.
For some it is easier to express themselves in English than in Serbian.
It is a simple language to express emotions.
They like being able to express their capabilities.
They have been learning English all their life and thus they communicate in that language.
They are more surrounded by English on the internet.
For better communication and general knowledge.
English has some phrases which cannot be translated.
I don't know.

Table 7. The reasons art students like using English

According to the students' answers, college students who like to use English use it because they have knowledge and thus self-confidence to use it. It is natural to them to do so as they are more surrounded by English and they feel great about themselves and their achievement of English when they use English. They also use the opportunity to practice in class in front of or with others whom they know and in front of or with the teacher who can correct them. Some students use this classroom opportunity to find out how much they actually know English. A few students answered that they do not know why college students like to use English. They explained this by saying they do not like it, they do not use a lot of

English or using English for them is more of a challenge than the joy or the feeling of success.

We also asked the following question (Table 8): “Some college students do not like communicating in English in class. Why? What do they find difficult in your opinion?” We grouped the students’ answers into themes and ranked them from the most frequent to the least frequent ones.

A fear of making a mistake because it is very bad
Lack of knowledge and learning in elementary and high school and minimum time spent on conversation
Lack of practice (of conversation)
They were not interested in learning as children, and now it is boring and hard for them to learn it.
Fear of speaking in / in front of the group
Lack of knowledge so they feel bad about themselves when they speak
Lack of self-confidence and insufficient previous knowledge
They are uninterested in the language and all that they could achieve if they knew it.
They don’t know it
They don’t use it often
Words and grammar
Tenses
Bad pronunciation
I don’t know

Table 8. The reasons art students do not like using English

As we can see from the answers, students have a great fear of making a mistake, especially in front of others. Using English in front of others represents also the biggest challenge for them. According to arts students, some students do not possess enough knowledge when learning and using English so they feel bad about themselves and the problem often goes back to their first steps in learning English, when they failed to make a solid foundation. They lack the opportunities to use the language and the areas which they think present the biggest challenge are speaking, vocabulary and grammar. The lack of opportunities to use the language in general, especially speaking and listening, present the biggest problem to art students. When it comes to grammar students mentioned it in general, and tenses and pronunciation in particular. A few students stated that they did not know the reasons for not liking to use English.

These answers shed a different light on the students’ perception of using English, especially speaking. Although they ranked speaking as less of a challenge than grammar and translation, it seems by the vast majority of their answers that

speaking in English in public seems to be the biggest fear for them. It is also interesting to note, as their answers show, that some arts students, very probably after their bad experiences in learning English, stopped being interested in learning English and consider it unimportant to the present day.

#### 4. DISCUSSION

As can be seen from the results, undergraduate Applied and Visual Arts students and Music Art students at the Faculty of Philology and Arts, Kragujevac University, report significant challenges in their language proficiency after 12 years of officially learning English. In general, conversation (speaking and listening), grammar and vocabulary pose the biggest challenges in front of the college students, who are the subject of this research. Although the quantitative data showed that grammar (4.0) and translation (3.43) pose the biggest challenges for arts students, the qualitative data showed that conversation (both listening and speaking) and vocabulary pose a greater challenge to arts students. This is partly in line with the results obtained by Jinyan et al. (2022) in China, who found that listening and speaking, followed by writing and grammar and then translation and knowing English culture pose great problems for ESP college students. Serbian and Chinese students both report lack of practice (especially in listening and speaking), limited exposure to authentic context, difficulty in understanding the meaning of words in context and similar. Although limited in its scope, the research in Indonesia confirms our results as well (Suryanto and Sari 2020).

The results of this research show a positive attitude among students towards using English and different sources of information in English for both college and out of college purposes. Also, the fact that a great number of arts students use some form of English on daily bases speaks in favor of a more frequent exposure to English thus creating more opportunities for practicing and overcoming challenges. This should be taken with some reserve, as the quality of the exposure is also an important matter. Similar research in the Arab and Chinese speaking countries, however, showed that many students have negative attitudes about learning English in an ESP context due to society discouraging English language learning (Alsalihi 2020) or lack of exposure and difference between English speaking culture and their own-in this case Chinese (Mao and Zhou 2024).

Furthermore, the qualitative data strongly shows that for students of both departments the fear of speaking in public and making mistakes are considered to be detrimental. Thus, according to Serbian students, the students who have success in using and learning English must have had a lot exposure to it, find it easy to

express themselves and are willing to find out or show their knowledge in front of their peers and the teacher to enjoy their knowledge, use the opportunity to practice, find out how much they know and possibly be corrected by the teacher. Similarly, students who do not enjoy using and learning English had unpleasant school experiences in the previous phases of education, lack experience in practicing English and because of that do not feel confident when they use English in front of others for the fear of embarrassment and making mistakes. This fear and tension when using English was confirmed by Radić-Bojanić (2017: 9–21) in an EFL context and Krsmanović Radosavljević (2018) in an ESP context.

Moreover, as stated by Radić-Bojanić (2017) and Krsmanović Radosavljević (2018), we found also that, if arts students have positive experiences in learning English, they tend to give more importance to learning English and try harder to improve it and create opportunities to use it in and out of the classroom. And vice versa, if the experiences are negative, the effort is reduced and thus the proficiency decreases.

Considering the biggest challenges in speaking and oral communication, students stated that for them the most difficult part of speaking English is to understand what they hear because they lack the vocabulary (3.88) and practice in speaking activities (3.82). This information could be important to syllabus makers, ESP teachers, and textbook authors who would focus on including appropriate activities and devoting sufficient time to overcoming these significant challenges.

As an area which places a challenge in front of art students, there appeared to be the need to translate from English to Serbian and vice versa. The translation included translating specific terminology, texts and information into the students' mother tongue for different subjects, whether for classes or seminar papers. Students also applied translating to their out of college use of English. It is an interesting result of the research which the author had not expected to occur in such a frequency. It is possible that the English language teaching methods students have been facing throughout their 12-year-long education, which put a lot of emphasis on grammar, reading out loud (where pronunciation is valued and assessed) and translation, may have had strong impact on the students' need to resort to translating so frequently, alongside with their possible low proficiency in English. These, however, remain to be researched further.

## 5. CONCLUSION AND FURTHER IMPLICATIONS

The aim of this research was to get a deeper insight into the difficulties arts students at university level face when learning and using English for the

college and out of college purposes. As can be seen from this research, arts students at DAVA and DMA at the Faculty of Philology and Arts, University of Kragujevac find it important and useful to be proficient in English both for college and out of college purposes. Oral communication (speaking and listening), vocabulary, grammar and translation represent the biggest challenges for them. Oral communication is by far the biggest challenge because of issues with the vocabulary which the interlocutor is using, not enough practice in speaking English and the fear of speaking in public and making a mistake. According to the students' answers, the lack of vocabulary in reading and writing is surpassed by trying to figure out the meaning of the word based on the sentence or a text, using a similar word or an expression and also with the help of translation in order to understand the text or produce a piece of writing.

All of these imply that more opportunities for practicing different skills and contextualized situations could provide a better command of English for future students and a higher proficiency in this foreign language. By doing that teachers can help student develop higher self-confidence and reduce the fear of using English in public. In that way students can enjoy using English and all the information on the internet for both their studies and out of college interests to a greater extent. They might also use more opportunities to communicate with others both in person and online. Positive experiences in turn could change negative beliefs of some of the students about their capabilities and experiences in learning and using English. All of this can be of importance to educators who deal with young learners and learners of all ages, policy makers and a broader academic audience.

## REFERENCES

- Alhaysony, M. and Alhaisoni, E. (2017). EFL teachers' and learners' perceptions of grammatical difficulties. *Advanced Language and Literature Studies* 8: 88–199. doi: 10.7575/aiac.all.v.8n.1p.188
- Almathkuri, H. (2022). Challenges Encountered By Saudi ESP Students: A Case Study Of Taif University. *Journal of Positive School Psychology*, 6 (2S): 300–312. Accessed on 20. 9. 2024. URL <<https://journalppw.com/index.php/jpsp/article/view/10315>>.
- Alsalihi, H.D.A. (2020). Main Difficulties Faced by EFL Students in Language Learning. *Journal of the College of Education for Women* 31 (2): 19–34.



- Boroujeni, A. A.-J., Roohani A., and Hasanimanesh, A. (2015). The impact of extraversion and introversion personality types on EFL learners' writing ability. *Theory Practice Language Studies* 5: 212.
- Chen, Z. (2016). Grammar Learning Strategies Applied to ESP Teaching. *Theory and Practice in Language Studies* 6 (3): 617–621.
- Hoa, N. T. T. and Mai, P. T. T. (2016). Difficulties in teaching English for Specific Purposes: empirical study at Vietnam universities. *Higher Education Studies* 6 (2): 154–161.
- Ismeti, E. (2022). The Challenges of Learning English as a Foreign Language in Communicative Approaches in Higher Education. *Prizren Social Science Journal* 6 (2): 32–42.
- Iswati, L. and Triastuti, A. (2021). Voicing the Challenges of ESP Teaching: Lessons from ESP in Non-English Departments. *Studies in English Language and Education* 8 (1): 276–293.
- Jimenez, G. V. (2015). Three communication difficulties of EFL students, *Revista de Lenguas Modernas* 23: 221–233.
- Jinyan, H., Li J., Shu, T. and Zhang, Y. (2022). A Mixed-Methods National Study Investigating Key Challenges in Learning English as a Foreign Language: A Chinese College Student Perspective. *Frontiers in Psychology* 13: 1–12.
- Kovačević, D. (2019). Design of An Art Music Related ESP Course Syllabus in the Contemporary Context. *The Journal of Teaching English for Specific And Academic Purposes* 7 (3): 395–404. <https://doi.org/10.22190/JTESAP1903395K>
- Krsmanović Radosavljević, A. (2018). Prediktori postignuća u učenju engleskog jezika kod studenata nefiloloških studija u Srbiji. (Unpublished doctoral thesis, Faculty of Philology, Belgrade). Accessed on 20. 9. 2024. URL: <<https://phaidrabg.bg.ac.rs/view/o:19308>>.
- Mao, F. and Zhou, J. (2024). A needs analysis of ESP courses in colleges of art and design: Consensus and divergence. *PLOS ONE* 19 (6): e0305210.
- Mažeikienė, V. (2018) Translation as a Method in Teaching ESP: an Inductive Thematic Analysis of Literature. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 6 (3): 513–523
- Poedjiastutie, D. and Oliver, R. (2017). English learning needs of ESP learners: Exploring stakeholder perceptions at an Indonesian university. *TEFLIN Journal* 28 (1): 1–21.
- Popović, P. A., and Vlahović, N. (2019). From 'liberal translators' to 'competent translators' – translation as an overarching diagnostic activity in an

- ESP/ESAP course. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 9 (3): 377–387.
- Radić-Bojanić, B. (2017). Jezička anksioznost kod studenata engleskog jezika i književnosti. *Nasleđe: časopis za književnost, jezik, umetnost i kulturu* 16 (38): 9–21.
- Shen, M. Y. (2013). Toward an understanding of technical university EFL learners' academic reading difficulties, strategies and needs. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching* 10: 70–79.
- Suryanto, Z. and Sari, E. (2020). Difficulties and Strategies in Learning English: An Analysis of Students from English and Non-English Education Department in Indonesia. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 518: 313–331.
- Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL) (2017). *EFL professional teaching standards*, Alexandria, VA: TESOL.
- Yang, J. C., and Chang, P. (2014). Captions and reduced forms instruction: The impact on EFL students' listening comprehension. *ReCALL*: 26–44.

Marijana M. Matić  
Univerzitet u Kragujevcu

#### IZAZOVI STUDENATA UMETNIČKIH ODSEKA PRI UČENJU I UPOTREBI ENGLESKOG JEZIKA

##### *Sažetak*

Cilj ovog istraživanja bio je da se stekne dublji uvid u poteškoće sa kojima se studenti umetnosti na univerzitetskom nivou suočavaju kada koriste i uče engleski jezik za potrebe fakulteta i van njega. U svrhu istraživanja su studenti umetnosti dva umetnička odseka – Odseka za primenjenu i likovnu umetnost i Odseka za muzičku umetnost Filološko-umetničkog fakulteta Univerziteta u Kragujevcu a) ocenili izazove sa kojima se trenutno suočavaju u oblastima govora i slušanja engleskog jezika, čitanja i pisanja, vokabulara i gramatike i b) identifikovali svoja prethodna iskustva korišćenja engleskog (1), svoja uverenja o učenju stranog jezika uopšte (2) i tehnike uz pomoć kojih prevazilaze teškoće sa kojima se suočavaju (3). Instrument se sastojao od Gugl upitnika, u kome su neke istraživačke teme bile obrađene kvantitativno, a druge analizirane na kvalitativni način. Osim nedostatka znanja vokabulara i gramatike, najveći izazov za studente predstavlja konverzacija – razgovor i slušanje. Studenti umetničkih odseka pridaju značaj upotrebi engleskog jezika za potrebe fakulteta i van njega, ali svedoče i o nedostatku mogućnosti za vežbanje engleskog jezika, čak neki i o neprijatnim prethodnim iskustvima i samoograničavajućim uverenjima o individualnom uspehu u učenju jezika. Naime, čini se da ukoliko su njihova prethodna iskustva o učenju jezika pozitivna, ona utiču na dalji razvoj i uspeh u učenju jezika, a ako su negativna, dovode do negativnog začaranog kruga. Oblasti koje za studente predstavljaju najveći izazov jesu govorenje i slušanje, i to pre

svega zbog nedostatka vokabulara i prilike da se razgovor na engleskom vežba. Oblast koja je studentima umetničkih odseka važna i predstavlja izazov za njih je i prevođenje osnovnih stručnih termina i sadržaja za stručne predmete i seminarske radove.

*Ključne reči:* studenti umetnosti, EJS, izazovi u učenju i upotrebi engleskog jezika, veštine engleskog jezika, jezički sistemi, uverenja učenika, istraživanje mešovitim metodama.

Received: 5 August 2024  
Accepted: 10 September 2024



**Dragoslava N. Mićović**  
University of Criminal Investigation and  
Police Studies  
dragoslava.micovic@kpu.edu.rs  
<https://orcid.org/0000-0003-3682-8152>

Original research paper  
UDC 811.111:378  
DOI:10.19090/mv.2024.15.2.117-136

**Lidija V. Beko**  
University of Belgrade  
Faculty of Mining and Geology  
lidija.beko@rgf.bg.ac.rs  
<https://orcid.org/0000-0002-2258-6087>

**Marija M. Đorđević**  
University of Belgrade  
Faculty of Mining and Geology  
marija.djordjevic@rgf.bg.ac.rs [https://  
orcid.org/0000-0003-4637-4246](https://orcid.org/0000-0003-4637-4246)

## **HAS GENERAL ENGLISH KNOWLEDGE OF SERBIAN FRESHMEN STUDENTS PREPARED THEM FOR AN ESP COURSE – A PILOT STUDY**

**ABSTRACT:** This study delves into the language knowledge of incoming freshmen students at two Serbian faculties, the Department of Criminal Investigation of the University of Criminal Investigation and Police Studies and the Faculty of Mining and Geology at the University of Belgrade. The aim of the pilot study was to assess their prior English language proficiency before beginning English for Specific Purposes (ESP) courses. Recognizing the challenges of teaching ESP in large, multi-level groups, the study sought to gather initial data on the distribution of Common European Framework of Reference (CEFR) levels within the student sample. A questionnaire was administered, gathering demographic details on English language learning experiences, alongside a Face2Face Written Placement Test to assess proficiency levels from A1 to C1. The study, conducted during the 2022/2023 academic year, involved 152 voluntary participants from two faculties. The findings offer valuable insights into the dynamics of language education and their impact on English for Specific Purposes (ESP) courses. The results reveal that while a significant portion of students is expected to have a B level of English proficiency upon completing secondary school, the actual language proficiency among students varies widely. ESP courses face the challenge of accommodating students with varying language skills, as this demands tailored language support and instructional strategies to bridge the proficiency gap effectively.

**Keywords:** language proficiency level, the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR), English for Specific Purposes (ESP), General English (GE), placement test.

## **DA LI JE PREDZNAVANJE OPŠTEG ENGLESKOG JEZIKA PRIPREMILO BRUCOŠE U SRBIJI ZA KURSEVE ENGLESKOG JEZIKA STRUKE – PILOT STUDIJA**

*APSTRAKT:* Ova studija se bavi jezičkim znanjem brucoša na dva fakulteta u Srbiji, Departmanu kriminalistike Kriminalističko-policijskog univerziteta i Rudarsko-geološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Cilj pilot studije bio je da se proceni njihovo prethodno znanje engleskog jezika pre nego što započnu kurs engleskog jezika struke (EJS). Prepoznajući izazove podučavanja EJS-a u velikim grupama sa različitim nivoom znanja, studija je na ovom uzorku nastojala da prikupi početne podatke o distribuciji nivoa prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (ZEO). Korišćen je upitnik kojim su prikupljeni demografski podaci o iskustvima u učenju engleskog jezika, zajedno sa Face2Face testom za procenu nivoa znanja od A1 do C1. U studiji, sprovedenoj tokom školske godine 2022/2023, dobrovoljno je učestvovalo 152 studenta sa dva fakulteta. Nalazi nude vredan uvid u dinamiku jezičkog obrazovanja i njihov uticaj na kurseve engleskog jezika struke (EJS). Rezultati otkrivaju da, iako se očekuje da će značajan deo učenika imati B nivo znanja engleskog jezika po završetku srednje škole, stvarno poznavanje jezika među učenicima uveliko varira. EJS kursevi se suočavaju sa izazovom da se prilagode studentima sa različitim jezičkim veštinama, jer to zahteva jezičku podršku i strategije učenja sačinjene „po meri” kako bi se efikasno premostio jaz u znanju.

*Ključne reči:* nivo znanja jezika, Zajednički evropski referentni okvir za jezike (ZEO), engleski jezik struke (EJS), opšti engleski (OE), test za utvrđivanje jezičkog nivoa.

### **1. INTRODUCTION**

Quite a significant number of papers (e.g. Hutchinson & Waters 1987; Strevens 1988; Johns & Dudley-Evans 1991; Master 1997a; Master 1997b; Dudley-Evans & St. John 1998; Master 2000; Duff 2001; Paltridge & Starfield 2013) have been published in recent decades on the topic of English for Specific Purposes (ESP). The researchers usually deal with particular groups of learners who have some specific needs as regards language and they try to produce tailor-made courses for students and practitioners of various professions. The topics such as needs analysis, syllabus design, testing, vocabulary as well as many others have been covered. However, it seems that there are not many studies which shed light on the issue of General Language (GL) knowledge of incoming freshmen students and if it is sufficient for the forthcoming Language for Specific Purposes (LSP) course(s), or in our case English for Specific Purposes (ESP) courses. In order to address this problem, we have devised a pilot study which might offer some insight into the situation in Serbia, at least with the students of the Department of Criminal Investigation of the University of Criminal Investigation and Police

Studies and of the Faculty of Mining and Geology of the University of Belgrade. First of all, we shall briefly establish some key facts about the Common European Framework of Reference for Languages, give a short overview of previous similar research and then present our study and discuss its results.

## 2. ABOUT THE COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES

The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a standardized system for describing language proficiency across Europe. It was introduced in 2001 by the Council of Europe and has since been adopted by many language institutions, schools, and universities around the world. The CEFR was developed with the purpose of providing a common standard for language proficiency assessment, as well as facilitating mobility and communication among language learners in Europe. It provides a reference for language learners, teachers, and institutions to evaluate language skills and set goals for language learning (Tagliante 2009).

The CEFR is divided into six levels, from A1 to C2, and these levels describe the learner's proficiency in the language. Each level is defined by a set of descriptors that outline the skills and competencies a learner should possess at that particular level. To put it as shortly as possible, at the A1 and A2 levels, learners can understand and use basic phrases and expressions to communicate in everyday situations. At the B1 and B2 levels, learners have a more extensive vocabulary and can communicate effectively in a variety of contexts, including work and academic environments. At the C1 and C2 levels, learners have advanced language skills and can express themselves fluently and accurately in complex situations, both orally and in writing (Tagliante 2009: 34).

The CEFR is widely used in language education and assessment, as it provides a clear and standardized way to evaluate language proficiency. It has helped to promote a shared understanding of language learning and has facilitated language learning and communication across Europe and beyond.

As more than two decades have passed since it was introduced, there is a number of studies that investigate its implementation and the perceptions of the users, both teachers and students. The current results suggest that teachers express mostly positive views regarding its implementation (see, e.g. Phoolaikao & Sukying 2021; Abidin & Hashim 2021), as well as students (Runesi et al. 2022). Sahib and Stapa (2021) performed an extensive literature review to determine the impact of language teaching and learning via the CEFR at the school level. Their

analysis also suggests that both teachers and students held positive views towards the use of CEFR, the impact being greater on the teachers. According to their results, the teachers had more difficulties in embracing the framework, as on the one hand, they had to familiarise themselves with the characteristics of the CEFR and on the other hand, they had to incorporate the framework into their everyday pedagogical routines. The students had better experiences in learning foreign languages using a CEFR-aligned syllabus, since it promoted their learning autonomy, improved their vocabulary, made them aware of language learning and, what is most important, they developed learning strategies, attitudes and motivation (Faез et al. 2011; Jaakkola et al. 2002; Kok & Aziz 2019; Krishnan & Yunus 2019; Moe 2005; Oscarson & Oscarson 2010, as cited in Sahib & Stapa 2021).

### 3. PREVIOUS RESEARCH

There were no specific studies with the aim of determining students' knowledge (according to the CEFR) necessary for the ESP course, but there were other studies where the authors tried to investigate the relationship between the framework and the respective ESP courses. Thus, in their article on how the Common European Framework of References for Languages has been applied in language courses at the Language Centre (LC) of the Cyprus University of Technology, Athanasiou et al. (2016) present the challenges they faced in the alignment of English for Specific Purposes (ESP) courses with the CEFR. A part of study of West et al. (2020) deals with the level the students will be able to attain during four years of study, specifying that "all students of non-linguistic faculties in Uzbekistan's higher education institutions should be able to attain CEFR B1 level within four years of study, and many should be able to attain B2". Ahmadi and Bajelani (2012) address the issues related to ESP and in particular EAP learning in Iranian universities, including for example students' low level of literacy in non-English courses, inefficiency of textbooks, students' incapability in understanding special English, types of exercises, to mention just a few, but they do not consider the level of English language knowledge of students prior to university.

There is, however, a group of studies dealing with students' previous knowledge. Cigan & Kordić (2013: 153), for example, report that the research shows (Martinović & Poljaković 2010; Jelovčić 2008) that

groups of first year university students exhibit significant inhomogeneity in terms of proficiency level and are comprised of students whose knowledge of English is



at the advanced level but also those who have lower language proficiency as described by B2 “can do” descriptors of CEFR (Council of Europe).

In her study on lexical knowledge of Serbian L1 English L2 learners, Danilović-Jeremić (2015) estimated the English proficiency level of the learners participating in her research to be B2 (as specified by the Common European Framework of Reference) by means of the university entrance exam, which was a prerequisite for enrolment in tertiary level studies of English at the Faculty of Philology and Arts. Ivančević Otanjac (2021) provides the data of her research, which referred to the participants’ general English proficiency level. Her sample included 75 first- and second-year students of the Faculty of Special Education and Rehabilitation, University of Belgrade. According to her findings, most participants were at B1(33.3%) and A2 (29.3%) levels, while the remaining 37.4% were students at B2 (14.7%), C1 (17.3%), and even C2 (5.4%) level. Therefore, the available research suggests that incoming freshmen may have varying levels of foreign language knowledge and proficiency.

#### 4. PRESENT RESEARCH

Although we may think that the required level for students starting an ESP course is the same, it can actually vary depending on the specific context and purpose of the course. As we said earlier, generally, the CEFR is used to determine language proficiency levels for language courses. The required level for an ESP course will depend on the specific language demands of that field or profession. When indicating variable characteristics of ESP courses, Dudley-Evans and St John (1998: 5) state that “ESP is likely to be designed for adult learners, either at a tertiary level instruction or in a professional work situation.” They also say that ESP is generally designed for intermediate or advanced students, assuming basic knowledge of the language system, but it can be used with beginners. This means that, for example, in some ESP courses a B1 (intermediate) level of English may be sufficient, while in other courses learners may need to have a B2 (upper-intermediate) or C1 (advanced) level of English. In some highly specialized fields, such as medicine or law, learners may need to have a C2 (proficient) level of English to effectively communicate and understand the language specific to that field. Ivančević-Otanjac (2021) mentions that according to some authors, such as Liu & Berger (2015), the indicated level of ESP students’ English knowledge is usually intermediate or advanced, but that there are many ESP courses designed for pre-intermediate and intermediate English language learners (Day &

Krzanowski 2011, as cited by Ivančević-Otanjac 2021). In general, and maybe in an ideal case, the required CEFR level for an ESP course should be determined based on an analysis of the specific language needs of the learners in that field or profession. It is important for ESP course designers and instructors to assess the language proficiency of their learners and to design their courses to meet the specific language needs of their learners.

Our research was conceived as a pilot study. By definition, this type of research is a pilot survey in which the number of respondents is very small, but it is very useful because errors can be eliminated before the start of a large-scale survey (Giddens 2009). Although pilot research does not guarantee the success of the main research, it greatly increases the certainty of success (Simon & Goes 2011).

#### *4.1. Goal, instrument and sample*

The aim of this pilot study was to determine what kind of prior knowledge students of the 1st year of undergraduate studies had when they started their first English for Specific Purposes (ESP) course. The rationale is that anyone who teaches an ESP course faces a number of problems in practical teaching. One of these problems is that in many cases teaching takes place in large multi-level groups. For that reason, the primary goal of our paper was not to confirm that the students are at multiple levels of knowledge, as we are well aware of that, but rather to gather some initial data on the distribution of the CEFR levels within our sample. The expectations were that the insights into the distribution of those levels could be useful in practice for both teachers and students, allowing the teachers to plan lessons and select materials which would be suited to the students' level of knowledge.

With that in mind, first a questionnaire was compiled with seven demographic questions (the questionnaire is given in the Appendix) that included the name and surname of the respondents (optional, in case they wanted to know the results after the test), gender, age, what type of high school they completed before coming to the university (grammar school or secondary vocational school), how long they had been learning English, if they learned English only at school or if they also had additional classes, and finally, if they ever took a placement test at all. In addition to the questionnaire, they were also given a placement test, in this case we opted for Face2Face Written Placement Test by Cambridge University Press 2010, for levels from A1 to C1 according to the CEFR. The results were processed numerically, through percentages, which were then analysed. Fisher's

Exact Test was also used in order to determine whether some of the variables, such as type of school, length of learning or the learning setting influenced the achieved CEFR levels. The analysis included the complete sample, as well as the two sub-samples individually in order to determine if there were any differences between them.

The sample included 152 students from two faculties, the Department of Criminal Investigation of the University of Criminal Investigation and Police Studies from Belgrade and the Faculty of Mining and Geology, University of Belgrade. Students from both faculties participated in the research on a voluntary basis. The data were collected during 2022/2023 academic year.

#### *4.2. Results and discussion*

The first part of the results would refer to demographic questions and what we could learn from them. The sample in our research consisted of 84 male and 68 female students, aged 18 to 22, in other words more than a half (55.26%) were male students and 44.74% were female students. This percentage is not a surprise, since both faculties offer education for the traditionally male professions; however, the number of female students who chose these professions has increased over time, so they now make almost a half of the student population. The data related to the age range are also within expectations, since the majority of students enrol into the first year at the age of 19 (+/- 1 year), and those who are older are usually those who had already studied elsewhere and decided to change the faculty.

As for their previous education, 76 students (50%) completed grammar school and 76 students (50%) completed secondary vocational school. Regarding the length of learning English, the largest number of students, 70 (46.05%) of them, had been learning English for 12 years, which is in line with the fact that in most schools English language learning starts in the first grade of primary school already. Four students (2.63%) reported that they had been learning English for four years only, while 26 (17.10%) said they had been learning between 8 and 11 years, and finally 52 (34.22%) students had been learning English for more than 12 years. The percentage of students who learned English for more than 12 years can be explained by the fact that some started learning the language even before elementary school (in kindergarten), as well as by the fact that some learned it at another faculty before enrolling in their current studies.

The overwhelming majority of students learned English only at school (120 or 78.94%), while 32 (21.06%) of them learned the language additionally

outside of school. When asked to state where and how they learned the language outside of school, 12 students stated it was at a private language school, 10 stated that it was at home with a private teacher, one student stated that she studied on her own, and the remaining seven stated that they learned the language with the help of music, video games, the Internet and family members who lived abroad.

As for the last question, only ten students (6.58%) had previously taken some kind of a placement test, while 142 (93.42%) reported that they had not taken such a test. This question was asked primarily to determine whether respondents had any experience with this type of testing. For those who had already taken such a test, they were asked to specify which one. The reason for this was to enable us to compare the results from the previous test they had taken and the one we gave them. Out of these 10 participants, according to the results of the current test three were at A1 level, one at B1, three at B2 and three at C1. Out of the three participants at the current A1 level according to the test we gave, one said that she had previously taken A2 test but passed only A1, one said that she had taken A1, A2 and B1 tests, and one said that he had taken B1 test. Therefore, these three participants are either at the same level or below the level they had previously taken. The participant who is currently at B1 level had taken the same test in the past, therefore, he is at the same level as in the past. Out of the three participants who are currently at B2 level, one had previously taken B2 test, whereas the other two had taken C1 and CAE respectively. These results suggest again that one participant remained at the same level, while the other two are now below the level they had previously been placed at. Finally, out of the three participants who were at C1 level, one had previously taken B2 test, one had taken TOEFL and one had taken IELTS. In this case, we can see that one student has improved his knowledge, and as for the other two, it is difficult to make the comparison since for both TOEFL and IELTS tests the actual level depends on the score achieved, and these respondents have not specified which level they had according to these tests.

The results related to questions 6 and 7 are most likely the reflection of the economic situation which has contributed to the fact that a smaller number of students can enrol in a language school in order to expand their language knowledge or hire a private teacher, rather than of the lack of interest in language learning, although it would be difficult to research that further in order to confirm or support such an interpretation of the results, since the questions related to the family's economic status are very sensitive.

The second part of our results refers to the scores on the placement test, which are given in Tables 1 through 3; in Table 1 for all students, and in Tables 2 and 3 for the two sub-samples respectively.

Level	Male	Female	Total
A1	24	19	43 (28.29%)
A2	12	12	24 (15.79%)
B1	12	15	27 (17.76%)
B2	25	18	43 (28.29%)
C1	10	5	15 (9.87%)
Total	83	69	152 (100%)

Table 1. Results of Placement Test – All students

The present research has established that the vast majority of respondents had studied English for 12 (102) and more than 12 years (17), while a smaller number stated that they had studied English for 8-11 years (29), and only 4 respondent studied English for 4 years. Still, the levels achieved vary a lot according to the results (Table 1). Two levels of knowledge – A1 and B2 – were reached by 43 respondents respectively, with levels A2 and B1 the number of respondents is slightly smaller, but similar (24 and 27 respectively), while the smallest number of respondents reached level C1 (15). If we combine levels A1 and A2 into one level A, we get a number of 65 respondents who are at level A, which makes 44.08% percent of the total number of respondents, while in this way there would be 70 respondents in category B or 46.05% percent. Therefore, the number of students at levels A and B is similar. However, if we start from the premise that the expected level of knowledge of the English language at the beginning of studies should be B2 (taking into account the expected exit level at the end of high school in Serbia), it is clear that a good part of students will have certain problems when they start their ESP course.

This is further confirmed by Mićović & Beko (2022: 130-131), who say that the students in Serbia are expected to have a B2 level of English language proficiency when they finish secondary school. This level is estimated based on the number of years of learning English as a Foreign Language in elementary and high schools in Serbia, which ranges from 10 to 12 years depending on whether they started to learn English as a Foreign Language in the first or in the third grade of elementary school. Various high schools select various course books, but whichever course book the high school selects (different publishers mostly), they all finish the fourth grade of high school with a B2 level course book.

This is also confirmed by Danilović and Grujić (2014: 205) as well as by Danilović-Jeremić (2015: 92), who have found that “the students had spent between eight and ten years learning English in elementary school and high school. Their level of proficiency in English was estimated as B2 (according to the Common European Framework of Reference)”. However, speaking from experience, the actual level of knowledge in most cases is lower like in our research, and regardless of the fact that the number of years of learning English as a foreign language is rather similar, students still differ a lot in terms of their knowledge. This claim would need to be investigated further, but in the previous research by Mićović (2020) on the influence of vocabulary size on reading comprehension of ESP texts, the author established that the sample of research, which consisted of the first-year forensic engineering students at the University of Criminological and Police Studies in Belgrade, differed quite a lot, as the number of years they had been learning EFL ranged between 8 and 12, while the number of words they had learned ranged between 2,000 and 10,100 based on the Vocabulary Size Test by Nation (Nation & Beglar 2007).

If the two sub-samples are observed individually (UCIPS students and FMG students) the results are slightly different, as follows: among the UCIPS students (Table 2), we have the smallest number of respondents at the A1 (3) and C1 (6) levels, while we have similar numbers for the A2 levels (10), B1(12) and B2 (15) (Table 2). If we group the results in the same manner as we did for the entire sample, at level A we have 13 respondents or 28.26%, while at level B we have 27 respondents, or 58.70%, which clearly shows that the number of students with B level is twice larger than those with level A.

Level	Male	Female	Total
A1	2	1	3 (6.52%)
A2		7	10 (21.74%)
B1	6	6	12 (26.09%)
B2	7	8	15 (32.61%)
C1	2	4	6 (13.04%)
Total	20	26	46 (100%)

Table 2. Results of Placement Test – Students of the Department of Criminal Investigation

Among the FMG students (Table 3), observed individually by level, the largest number of respondents are at levels A1 (40) and B2 (28). The number of respondents at levels A2 and B1 is almost the same (14 and 15). However, the

highest percentage of respondents is at level A (50.95%), while the percentage of respondents at level B is slightly lower and amounts to 40.56%.

Level	Male	Female	Total
A1	22	18	40 (37.74%)
A2	9	5	14 (13.21%)
B1	6	9	15 (14.15%)
B2	18	10	28 (26.41%)
C1	8	1	9 (8.49%)
Total	63	43	106 (100%)

Table 3. Results of Placement Test – Faculty of Mining and Geology

This difference in results between the two groups of respondents could be explained by the difference in the number of respondents, namely the group of the FMG students is twice as big as the group of the UCIPS students. Also, another possible explanation to the difference in levels achieved may be related to their previous English language learning experience, in other words it may be explained by the fact that a larger percentage of respondents at the University of Criminological and Police Studies attended grammar school, whereas a larger number of students at the Faculty of Mining and Geology attended secondary vocational schools. Namely, the weekly number of classes in grammar schools and in secondary vocational schools is different. For the first and second foreign languages in grammar schools, the number of lessons in English, French, Russian, German, Spanish and Italian is two lessons per week, with 74 lessons per year (Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju). The number of foreign language lessons for vocational school is two lessons per week with 70 lessons per year, except for the fourth grade, with 60 lessons per year (Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama). There is also a possibility that if a larger sample were tested, the results would be different. Also, the results from our study differ from those obtained by Ivančević-Otanjac (2021).

Finally, we shall refer to the results of Fisher's Exact Test.<sup>1</sup> In our case, the Fisher's exact test results for the association between different variables (type of school, length of learning, and learning environment) and CEFR levels provide

<sup>1</sup> The result of this test is a p-value. If the p-value is below a predetermined significance level (commonly 0.05), it suggests that there is a significant association between the variables. If the p-value is above the significance level, there is insufficient evidence to reject the null hypothesis of independence.

valuable insights into the potential influences on English language proficiency among the study participants. For the relationship between the type of school and CEFR level, the obtained p-value of 0.008991 suggests a significant association between the type of school attended (grammar school or secondary vocational school) and the achieved CEFR levels. This finding implies that the educational background of students plays a significant role in determining their English language proficiency levels. Students from grammar schools had more exposure to English language instruction or different teaching methodologies compared to those from vocational schools, resulting in varying levels of proficiency (Figure 1).

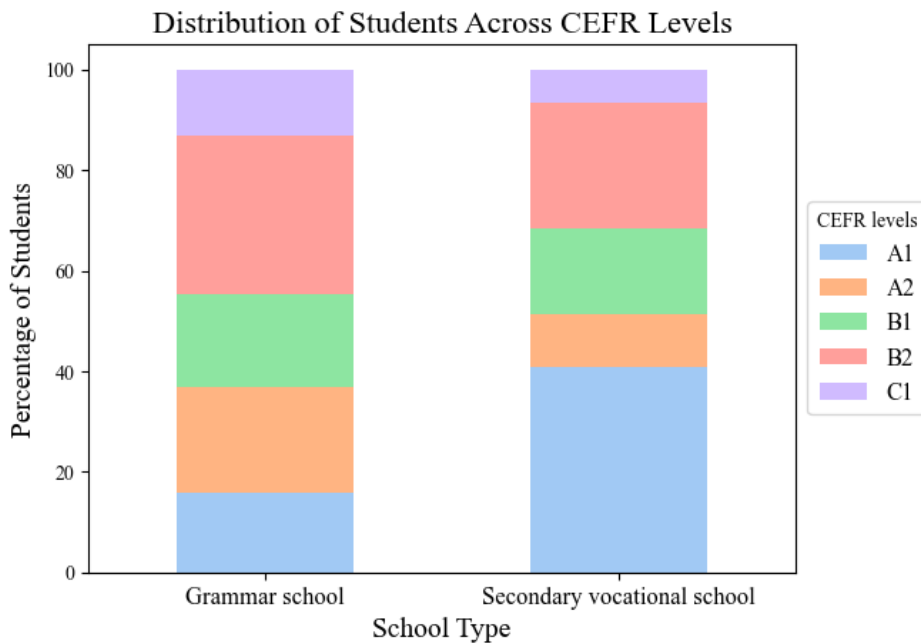


Figure 1. Distribution of Students across CEFR Levels

In case of length of learning and CEFR level, the p-value of 0.0018, indicates a statistically significant association between the length of English learning and CEFR levels. This result suggests that the duration of English language instruction influences students' proficiency levels. Students who have been learning English for a longer period tend to achieve higher CEFR levels, reflecting the cumulative effect of extended exposure to the language (Figure 2).



## Distribution of Students Across CEFR Levels by Years of English Learning

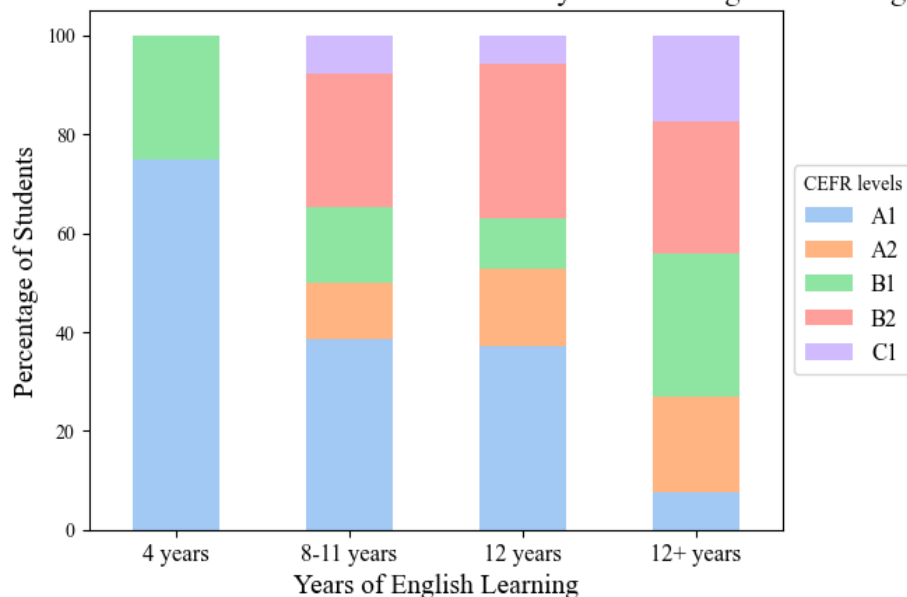


Figure 2. Distribution of Students across CEFR Levels by Years of English Learning

As for learning environment and CEFR level, the test yielded a p-value of 0.01794, indicating a significant association between the learning environment (school-based instruction only vs. additional classes outside of school) and CEFR levels. This finding suggests that the learning environment, including factors such as access to supplemental instruction or resources, positively impacts students' English language proficiency levels. Students who engage in additional English language classes outside of school achieve higher proficiency levels compared to those relying solely on school-based instruction (Figure 3).

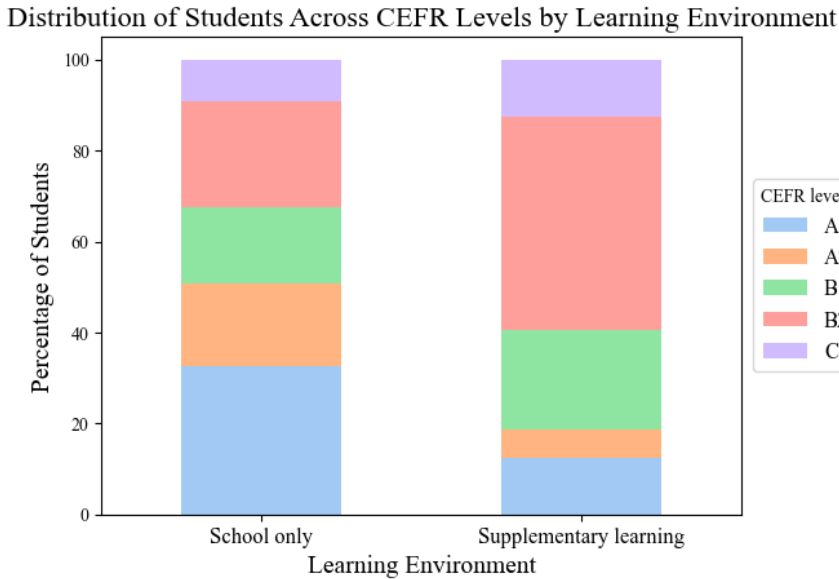


Figure 3. Distribution of Students across CEFR Levels by Learning Environment

## 5. CONCLUSION

Language learning progress can be influenced by a range of factors. There are many reasons why language learners may not achieve the same outcome after the same number of classes and the same number of years of learning. This is why we devised this pilot study with the aim to get insights into the demographics and English language proficiency levels of students at two faculties: UCIPS and FMG.

The study also shed light on English language learning experiences, indicating that the majority of respondents learned English primarily in school settings, while a limited percentage received additional instruction from private language schools or teachers. This trend could be attributed to economic factors affecting students' ability to seek supplementary language education. According to Sanchez (2023) second language learning does not take place entirely within the classroom and learners should increase the time outside the limits of the classroom through exposure to the language. Although today there are many sources on the Internet for independent language learning, and even though the teaching methodology has been focused on students and their independence in the process of learning a foreign language for decades now, still a small number of learners will actually take advantage of these opportunities and start learning on their own.

The results of the placement test revealed varying proficiency levels among students. While a significant number of students were expected to be at B level after secondary school, the actual levels varied widely. The research suggests that many students did not meet the expected proficiency levels, which could potentially pose challenges as they begin their ESP courses.

When examining the results for UCIPS and FMG students separately, differences in English language proficiency levels were evident, with FMG students showing a higher percentage of students at the A level. As said earlier in the discussion, one possible explanation for this could be that among the FMG sub-sample, there were more students who had attended vocational school (57) as opposed to those who attended grammar school (49), whereas the UCIPS sub-sample included more students who had completed grammar school (30) as opposed to those who had completed the vocational school (16). However, the disparities in results could be attributed to the different sample sizes between the two faculties, highlighting the need for further research with larger samples to draw more conclusive findings.

The present research confirms that the sample of our respondents has varying levels of foreign language knowledge and proficiency, with representation across all levels from A1 to C1. This indicates a diverse range of English language proficiency within the student population we investigated. This means that their current level of knowledge will certainly have impact on their progress during ESP courses, as those at lower levels would have to invest more time and more work to be able to reach the set goals, while those at higher levels would succeed without much trouble.

The use of Fisher's Exact Test to analyse the relationship between demographic variables and proficiency levels provided valuable insights. The significant associations found between types of high school attended and proficiency levels, lengths of English learning and learning environment highlight the complex interplay of factors influencing language acquisition.

As for specific pedagogical implications of the research, there are several suggestions as to what can be done. First of all, teachers should acknowledge the varying levels of language proficiency among students and the impact these differences can have on their progress in ESP courses and tailor their instructions accordingly. Second, it is highly recommended to group students based on their language proficiency levels to create a more effective learning environment. While this may not align with traditional criteria for grouping students in university courses, it can enhance learning outcomes, especially in language instruction. Third, independent language learning outside the classroom should be promoted,

utilizing resources available on the internet or through peer collaboration. Students, especially those at lower proficiency levels, should be encouraged to engage actively in self-directed learning to supplement their classroom instruction. Fourth, teaching materials and tasks can be modified to accommodate the diverse needs of students with varying proficiency levels. Teachers are invited to differentiate instruction that caters to the specific skills and learning objectives of each group of students. Fifth, there should be continuous research and evaluation of effectiveness of language instruction strategies, which should be adjusted accordingly to meet the evolving needs of students. Sixth, the insights from research findings should be used to inform educational policies and strategies aimed at enhancing language instruction and supporting the diverse needs of students. This means that language proficiency assessment and targeted language support programs should become part of university curricula. Finally, teachers should be provided with professional development opportunities to enhance their ability to address the diverse needs of students in ESP courses. In order to achieve all previously mentioned goals, teachers should be equipped with the knowledge and skills necessary to implement effective instructional strategies and support their students at different proficiency levels. By implementing these pedagogical implications, institutions can better support language learners in achieving their learning goals and navigating the challenges associated with language learning at the university level.

Overall, the study underscores the importance of assessing prior knowledge and proficiency levels among students entering ESP courses, particularly in multi-level teaching environments. Further research could explore additional factors influencing language proficiency and investigate effective pedagogical approaches to address the identified challenges.

## REFERENCES

- Abidin, N., & Hashim, H. (2021). Common European Framework of Reference (CEFR): A Review on Teachers' Perception & Plurilingualism. *Creative Education* 12: 727–736. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.124051>.
- Ahmadi, A., & Rahimi Bajelani, M. (2012). Barriers to English for Specific Purposes Learning among Iranian University Students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 47: 792–796. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.736>.
- Athanasiou, A., Constantinou, E. K., Neophytou, M., Nicolaou, A., Sophocleous, S. P., & Yerou, C. (2016). Aligning ESP Courses with the Common

- European Framework of Reference for Languages. *Language Learning in Higher Education* 6 (2): 297–316. <https://doi.org/10.1515/cercles-2016-0015>
- Cigan, V., & Kordić, Lj. (2013). The Role of ESP Courses in General English Proficiency. *Linguistica* 53 (2): 153–172. <https://doi.org/10.4312/linguistica.53.2>.
- Danilović, J., & Grujić, T. (2014). Vocabulary Growth at Tertiary Level: How Much Progress Can Serbian EFL Learners Make in a Year? *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* 46 (1): 200–218. <https://doi.org/10.2298/zipi1401200d>.
- Danilović-Jeremić, J. (2015). Lexical Knowledge of Serbian L1 English L2 Learners: Reception vs. Production. *Nastava i vaspitanje* 64 (1): 87–100. <https://doi.org/10.5937/nasvas1501087d>.
- Dudley-Evans, T., & St John, M. J. (1998). *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Duff, P. A. (2001). Learning English for academic and occupational purposes. *TESOL Quarterly* 35: 606–607.
- Face2Face Written Placement Test. (2010). Cambridge University Press. Accessed on 2. 9. 2022. URL: <<https://www.cambridge.es/content/download/1507/9791/face2face-written-placement-test-answer-key-and-teacher-guide.pdf>>.
- Giddens, A. (2009). *Introduction to Sociology*. New York: W.W. Norton & Co.
- Hutchinson, A., & Waters, A. (1987). *English for Specific Purposes: A learning-centred approach*. Cambridge University Press.
- Ivančević-Otanjac, M. (2021). Students' Attitudes toward ESP Course at University Level. *Specijalna edukacija i rehabilitacija* 20 (4): 273–281. <https://doi.org/10.5937/specedreh20-34308>.
- Johns, A., & Dudley-Evans, T. (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. *TESOL Quarterly* 25: 297–314.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2000). *How Languages Are Learned* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Master, P. (1997a). Content-based Instruction vs. ESP. *TESOL Matters* 7 (6): 10-14.
- Master, P. (1997b). ESP Teacher Education in the USA, in *Teacher Education for LSP*, eds. R. Howard & G. Brown (Clevedon, UK: Multilingual Matters): 22–40.
- Master, P. (2000). The Future of ESP, in *Responses to ESP*, ed. P. Master (Washington DC: US State Department): 23–26.

- Mićović, D. (2020). Uticaj usvojenih reči na razumevanje pročitanoг stručnog teksta na engleskom jeziku – pilot istraživanje. *Anali Filološkog fakulteta* 32 (1): 207–220.
- Mićović, D., & Beko, L. (2022). Polysemy-Related Problems in ESP Students: A Case Study. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини* 52 (3): 123–144.
- Nation, I. S. P., & Beglar, D. (2007). A vocabulary size test. *The Language Teacher* 31 (7): 9–13.
- Paltridge, B., & Starfield, S. (Eds.). (2013). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.
- Phoolaikao, W., & Sukyng, A. (2021). Insights into CEFR and Its Implementation through the Lens of Preservice English Teachers in Thailand. *English Language Teaching* 14 (6): 25–35. Accessed on 16. 4. 2024. URL: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1302465.pdf>>.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za gimnaziju. [Rulebook on the curriculum for grammar schools]. (Službeni glasnik SRS – Prosvetni glasnik, br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/98, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 24/2004, 24/2004, 3/2005, 11/2005, 2/2006, 6/2006, 12/2006, 17/2006, 1/2008, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010, 7/2011, 3/2013, 14/2013, 17/2013, 18/2013, 5/2014, 4/2015, 18/2015, 11/2016, 13/2016 – ispr. i 10/2017 – ispr.). Accessed on 16. 4. 2024. URL: <[http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2016\\_08/t08\\_0250.htm](http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2016_08/t08_0250.htm)>.
- Pravilnik o planu i programu obrazovanja i vaspitanja za zajedničke predmete u stručnim i umetničkim školama. [Rulebook on the curriculum for common subjects in vocational and art schools]. (Službeni glasnik SRS – Prosvetni glasnik, br. 6/90 i Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 4/91, 7/93, 17/93, 1/94, 2/94, 2/95, 3/95, 8/95, 5/96, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 10/2003, 24/2004, 3/2005, 6/2005, 11/2005, 6/2006, 12/2006, 8/2008, 1/2009, 3/2009, 10/2009, 5/2010, 8/2010 – ispr., 11/2013, 14/2013, 5/2014, 3/2015, 11/2016 I 13/2018, Službeni glasnik RS, br. 30/2019 – dr. pravilnik, „Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 15/2019, 15/2020 i 5/2022. Accessed on 16. 4. 2024. URL: <[http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2022\\_06/Pg\\_005\\_2022\\_001.htm](http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2022_06/Pg_005_2022_001.htm)>
- Runesi, Y., Mogeа, T., & Liando, N. (2022). Students' Perception in Using Common European Framework of Reference (CEFR) Application as an English Language Learning Assessment. *International Journal of Education, Information Technology, and Others* 5 (4): 226–234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7076471>.

- Sahib, F. H., & Stapa, M. (2021). The Impact of Implementing the Common European Framework of Reference on Language Education: A Critical Review. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 11 (11): 644–660. Accessed on 16. 4. 2024. URL: <[https://www.researchgate.net/publication/356163272\\_The\\_Impact\\_of\\_Implementing\\_the\\_Common\\_European\\_Framework\\_of\\_Reference\\_on\\_Language\\_Education\\_A\\_Critical\\_Review](https://www.researchgate.net/publication/356163272_The_Impact_of_Implementing_the_Common_European_Framework_of_Reference_on_Language_Education_A_Critical_Review)>.
- Sanchez, N. S. (2023). The investment of time in the study of English: A little considered factor. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar* 7 (2): 8483-8505. Accessed on 20. 4. 2024. URL: <[https://www.researchgate.net/publication/371054837\\_The\\_investment\\_of\\_time\\_in\\_the\\_study\\_of\\_english\\_A\\_little\\_considered\\_factor](https://www.researchgate.net/publication/371054837_The_investment_of_time_in_the_study_of_english_A_little_considered_factor)>.
- Simon, M. K., & Goes, J. (2011). *Dissertation and Scholarly Research: Recipes for Success*. College Grove, Ore. Dissertation Success, LLC.
- Strevens, P. (1988). ESP after 20 years: a reappraisal, in *ESP: State of the art*, ed. M. Tickoo: 1–13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Tagliante, C. (2009). *Evaluacija i Zajednički evropski okvir*. Beograd: Data Status.
- West, R., Stanford, J., Irgasheva, S., Khan, S., & Vakhidova, N. (2020). *Review of ESP Curriculum for Higher Education in Uzbekistan*.

#### APPENDIX: Questionnaire used in the pilot study

---

##### OPŠTI PODACI

---

- 1 Ime i prezime (opciono):
  - 2 Pol: M Ž
  - 3 Koliko imate godina?
  - 4 Koju ste srednju školu završili (zaokružiti)?  
Gimnaziju Srednju stručnu školu
  - 5 Koliko godina učite engleski?
  - 6 Da li ste engleski jezik učili samo u toku osnovne i srednje škole (zakoružiti):  
DA NE  
Ako je odgovor DA, produžite na pitanje br. 7.  
Ako je odgovor NE, molim vas da napišete na koji način ste dodatno odn. van škole učili engleski jezik (da li je to bila privatna škola stranih jezika, privatni nastavnik, i sl.).
  - 7 Da li ste ikada polagali test kkojim se utvrđuje nivo vašeg znanja engleskog jezika (zaokružiti):  
DA NE  
Ako je odgovor DA, molim vas da specificirate koji test ste polagali i koji je bio nivo koji je test pokazao.
-

Dragoslava N. Mićović  
Kriminalističko-policijski univerzitet u Beogradu

Lidija V. Beko  
Univerzitet u Beogradu

Marija M. Đorđević  
Univerzitet u Beogradu

## DA LI JE PREDZNANJE OPŠTEG ENGLSKOG JEZIKA PRIPREMILO BRUCOŠE U SRBIJI ZA KURSEVE ENGLSKOG JEZIKA STRUKE – PILOT STUDIJA

### *Sažetak*

U članku je predstavljeno istraživanje o nivou opšteg jezičkog znanja brucoša na dva fakulteta u Republici Srbiji i pokazano da li je to znanje dovoljno za predstojeće kurseve engleskog jezika struke. Dok se brojna istraživanja fokusiraju na različite teme unutar engleskog jezika struke poput analize potreba, nastavnih planova i programa, te testiranja, malo ih istražuje nivo jezičkog znanja studenata koji upisuju visoko obrazovanje. Imajući to u vidu, istraživači su sproveli pilot studiju, ispitujući studente sa Kriminalističko-policijskog univerziteta u Beogradu i Rudarsko-geološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Na početku je dat kratak pregled Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike (ZEO), pri čemu se ističe njegova uloga u proceni jezičke sposobnosti širom Evrope. ZEO, sa svojih šest nivoa (A1 do C2), služi kao referentna tačka za učenike jezika, nastavnike i institucije. Dalje se navode faktori koji utiču na ishode učenja jezika, uključujući prethodno znanje, motivaciju, stil učenja, okolinu, uzrast, maternji jezik, vreme posvećeno učenju, kvalitet nastave i individualne razlike. Ovi faktori doprinose variranju jezičkog znanja među studentima, čak i sa sličnim iskustvima u učenju. Autorke ovog rada sprovele su pilot istraživanje sa uzorkom od 152 studenta i analizirale demografske informacije i testiranjem nivoa ulaznog znanja. Rezultati pokazuju raznolike nivoe jezičkog znanja, sa značajnim brojem studenata ispod očekivanog B2 nivoa, što može predstavljati izazove za kurseve engleskog jezika struke. Takvi rezultati ukazuju i na potrebu efikasnog kreiranja kurseva engleskog jezika struke, kako bi se nastava prilagodila postojećem stanju stvari. Uvidi koje daje ovo pilot istraživanje predstavljaju osnovu za buduća istraživanja i kreiranje obrazovnih politika kojima bi se bolje odgovorilo na raznovrsne potrebe studenata na kursovima engleskog jezika struke.

*Ključne reči:* nivo znanja jezika, Zajednički evropski referentni okvir za jezike (ZEO), engleski jezik struke (EJS), opšti engleski (OE), test za utvrđivanje jezičkog nivoa.

Received: 13 November 2023

Accepted: 26 May 2024



**Tamara Đ. Verežan**  
University of Novi Sad  
Novi Sad School of Business  
tvarezan@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0002-2769-6979>

Original research paper  
UDC 811.111'243-057.87  
DOI: 10.19090/mv.2024.15.2.137-158

## **TRUE AND FALSE PAIRS IN BUSINESS TERMINOLOGY: TEACHING METHODOLOGIES AND STUDENT DIFFICULTIES<sup>1</sup>**

*ABSTRACT:* This paper addresses the challenges tertiary-level students encounter in translating true and false pairs in Business English. A one-group pretest-posttest experiment was conducted to investigate the impact of explicit teaching methods. The pretest revealed significant difficulties in translating both true and false pairs. Explicit instruction led to a reduction in errors, indicating the efficacy of targeted teaching methods. Error analysis and classroom discussions revealed that the Content and Language Integrated Learning (CLIL) approach and the use of the mother tongue are efficient as many students were unfamiliar with terminology and economic concepts in Serbian and that anglicisms, polysemy and synonymy complicate learning, so cognates should be introduced gradually.

*Keywords:* true and false pairs, cognates, Business English, CLIL, terminology.

## **PRAVI I LAŽNI PAROVI U POSLOVNOM ENGLLESKOM: NASTAVNE TEHNIKE I POTEŠKOĆE STUDENATA**

*APSTRAKT:* Rad se bavi izazovima sa kojima se studenti na visokoškolskom nivou susreću u prevodenju pravih i lažnih parova u poslovnom engleskom jeziku. Sproveden je pretest-posttest eksperiment sa jednom grupom kako bi se istražio efekat eksplicitnih metoda nastave. Pretest je otkrio značajne poteškoće u prevodenju i pravih i lažnih parova. Eksplicitna nastava dovela je do smanjenja grešaka, što ukazuje na efikasnost ciljanih metoda nastave. Analiza grešaka i diskusije u učionici otkrile su da su pristup integrisanog učenja sadržaja i jezika (CLIL) i upotreba maternjeg jezika korisni jer mnogi učenici nisu bili upoznati sa terminologijom i ekonomskim konceptima na srpskom i da anglicizmi, polisemija i sinonimija komplikuju učenje, tako da bi kognate trebalo postepeno uvoditi u nastavu.

*Ključne reči:* pravi i lažni parovi, kognati, poslovni engleski, CLIL.

---

<sup>1</sup> This paper represents a condensed and updated version of the seminar paper completed as part of research for the English-Serbian contrastive lexicology doctoral course. It was defended in June 2024 before a committee chaired by Tvrtko Prčić, PhD and Olga Panić-Kavgić, PhD.

## 1. INTRODUCTION

True and false pairs are integral components of second language vocabulary acquisition. While true pairs facilitate positive transfer and enhance vocabulary learning, false pairs can introduce negative interference of the native tongue. In Business English, learners encounter additional hurdles navigating from general English to nuanced Business English meanings. Mastering a new lexical item demands a comprehensive understanding of the underlying economic concept. Moreover, the dominance of anglophone literature in economic subjects often exposes learners to new concepts in English, leading to the direct incorporation or adaptation of English words. Therefore, raising awareness of potential pitfalls and explicitly teaching true and false pairs may foster accurate vocabulary use in Business English.

The present paper explores the challenges students encounter when translating true and false pairs in Business English and how explicit teaching can enhance learning. Based on the literature review, the main assumptions were that students would encounter more difficulties with false pairs compared to true pairs and that explicit instruction would lead to a reduction in errors. A one-group pretest-posttest experiment was conducted to measure the effect of instruction. The paper begins with the literature review. Next, the methodology and test design are presented and the results discussed. The final section presents conclusions and implications for teaching.

## 2. THEORETICAL BACKGROUND

The literature on cognates spans from dictionaries (Køessler & Derocquigny 1928; Hlebec 1997; Hill 1982; Šipka 2008; Kovačević 2009), papers on translation (Lewis 2020) or lexicographic problems (Veisbergs 1996) to studies on pragmatics (Chamizo-Dominguez 2008), etymological origins (Chamizo-Dominguez & Nerlich 2002), etc. There are inconsistencies regarding terminology, definitions, and classifications of cognates (see Lewis 2008). This paper opts for the terms true and false pairs, aligning with Ivir (1968) and Prčić (2023).

True pairs are lexemes with both semantic and formal overlap, although some distinctions exist (Ivir 1968; Aguinaga Echeveria 2017). False pairs encompass words in two languages sharing similar forms but differing in meaning (Ivir 1968; Lewis 2008). These are two words in two languages that exhibit a comparable form, function, and content within a specific sentence context (Prčić

2023: 190). There are *proper*, *accidental* and *pseudo-false* pairs (Veisbergs 1996). Proper false friends are divided into *complete* (monosemantic in one or both languages) and *partial* (one word is more polysemantic in L1 than in L2). *Accidental false pairs*, also termed *interlingual homonyms-homographs* (Buntić 1994) or *non-motivated false pairs* (Prčić 2023), have no meaning or etymology overlap. *Pseudo-false pairs* are a productive source of errors in which “the language learner builds a non-existent word based on the native word” (Ivir 1985: 629).

Numerous authors recognize the significance of true and false pairs in language teaching (Køessler & Derocquigny 1928; Ivir 1968; Ivir 1985; Colorado 2007; Alfaro 2017; Ilić & Verežan 2023) and advocate for introducing them gradually from elementary level (Hayward & Moulin 1983; Buntić 1994; Prčić 2023). Prčić (2019; 2023) suggests addressing false pairs within contrastive and contact linguistics since anglicisms are a particularity of English-Serbian pairs.

Learners struggle with both true and false pairs (Otwinowska & Szewczyk 2019). They process differently true cognates of different orthographic similarity (Aguinaga Echeveria 2017: 35), so language awareness activities should address true pairs, too (Otwinowska-Kasztelanic 2009). However, learner-related factors significantly impact acquisition (Otwinowska-Kasztelanic 2015). Also, Cenoz et al. (2021) found that orthographical transparency has more impact than instruction. Similarly, Otwinowska et al. (2020) found no significant differences in the acquisition of cognates and non-cognates.

False pairs are the most common mistake due to negative lexical transfer and learners' erroneous assumption that formal similarity implies similarity in content (Vujović 2019), a strategy more often used than consulting a dictionary or a teacher (Šikmanović 2013). This *parasitic strategy* can lead to the fossilisation of false pairs (Hall 2002: 82). Psycholinguistic studies found that orthographically similar words are automatically activated in the mind (Hall 2002), that previous exposure to words impacts subsequent lexical decisions (*priming*) and that “neighbourhood density of a word, i.e., the number of lexical neighbours differing minimally from it in orthography in either L1 or L2, will affect recognition and translation” (Hall 2002: 70).

Other factors impacting errors with false pairs are the direction of translation, the false pair type (Rizvić-Eminović et al. 2020), and context and visual input (Ićanović Barišić 2017). Although proficiency and exposure to false pairs reduce the number of errors (Memišević & Margić 2011), even advanced learners struggle with false pairs (Solé Alonso 2017). Finally, Kapelan (2014) confirmed the efficiency of the explicit approach in teaching false pairs.

### 3. RESEARCH METHODOLOGY

The participants were twenty-nine third-year students from the Novi Sad School of Business enrolled in the intermediate-level Business English III course after completing elementary and pre-intermediate level courses. In terms of English proficiency this was a mixed group.

The pretest, lesson and posttest covered 33 items, which included true, completely false and partially false pairs, and one accidental false pair, covered in the courses. The meaning was checked and examples were created using the dictionaries of false friends by Kovačević (2009) and Hlebec (1997), *Rečnik srpskoga jezika* (Nikolić 2011), *Privredno-poslovni englesko-srpskohrvatski rečnik* (Landa, 1990), Oxford, Longman and Cambridge online dictionaries and *Investopedia* site<sup>2</sup>.

The pretest was administered with 33 sentences in English with a true or false pair in bold and the sentence translation with a gap in place of the bolded item. The students were asked to supply the translation of the bolded word. Terms are supposed to be monosemic and context-independent, but polysemy is not uncommon (Radosavljević 2009: 2012). Therefore, the sentences provided context following the “one sememe, one lexeme” principle (Prčić 2023: 177). Additionally, the students had to explain eight terms in Serbian (open-ended questions I-VIII).

The test was followed by a lesson in which all the examples and mistakes were translated, explained and analysed. It was explicitly stated that some words were true and some were false pairs. Text, pictures or infographics provided context for all the examples. Some items were explained in micro lectures inspired by CLIL methodology, addressing both language and content (Coyle et al. 2010). For example, *quotas*, *protectionism* and *tariffs* were taught in a micro lesson on international trade. Using Serbian and translanguaging was encouraged to ensure understanding and include more students in discussions (Cenoz et al. 2021; Triastuti et al. 2023). Students were encouraged to think about the subjects in which they learned about these phenomena and provide examples in English or Serbian. This cross-curriculum approach is suitable for 3rd-year students who are expected to integrate their knowledge from other subjects.

---

<sup>2</sup> <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>;  
<https://www.ldoceonline.com>;  
<https://dictionary.cambridge.org>;  
<https://www.investopedia.com>.

Next, students were given additional exercises to do on their own. In the following four sessions, the students gave presentations<sup>3</sup> which included the items tested. The posttest was administered after the students' presentations, four weeks after the initial test.

#### 4. RESULTS

False pairs results (Table 1) show a significant improvement at the posttest, with the number of correct answers going from 49% to 73%. False pairs account for almost 50% of incorrect answers in both tests. Students are more likely to translate with a false pair than with a wrong answer or no answer, even after instruction, confirming that false pairs are a significant source of vocabulary mistakes.

	Pretest	Posttest
Correct answer	49.51%	73.24%
False pair	22.21%	12.69%
Incorrect answer	13.66%	7.72%
No answer	14.62%	6.35%

Table 1. False pair pretest and posttest results

True pairs posed considerably fewer problems for students (Table 2). 78% answered correctly before and 91.8% after instruction, which is a substantial improvement.

	Pretest	Posttest
Correct answer	78%	91.8%
Incorrect answer	11.2%	3.4%
No answer	10.8%	4.8%

Table 2. True pair results in the pretest and posttest

The most difficult words in the pretest were *syndicate* and *credit* (money paid into account), with no correct answers. Less than 50% answered correctly for *tariff*, *confectionary*, *rates*, *buffet*, *union*, *in credit*, *etiquette*, *record*, *rep*, *tax*, *BOT*, and 50 – 80% for *market*, *interest*, *agenda*, *fabric*, *balance sheet*, *figures*,

<sup>3</sup> Links to sample student presentations: <https://fli.my/taELc> and <https://fli.my/xbZxv>

*foundation, rate*. There were 80% or more correct answers for *commission, chef, balance (account), and notes*. In the posttest, there were more correct answers for most of the words except for *foundation*. There was no improvement for (*account*) *balance* and *chef*. The biggest improvements were for *syndicate, tariff, market, tax* and *buffet*, with about 50% more correct answers at the posttest. Tables 3 and 4 show results per item, discussed in Section 5.

	Correct answer		False pair		Incorrect answer		No answer	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
agenda	17	18	3	3	5	7	4	1
account balance	27	27	0	2	1	0	1	0
balance sheet	19	27	0	0	6	1	4	1
bot	14	23	4	2	8	1	3	3
buffet	9	23	7	4	2	0	11	2
chef	25	25	4	4	0	0	0	0
commission	24	27	0	1	5	0	0	1
confectionary	4	15	3	1	4	13	18	0
credit-payment	0	9	20	13	6	5	3	2
in credit	11	20	12	7	0	1	6	1
etiquette	12	24	4	0	4	0	9	5
fabric	17	23	2	4	7	2	3	0
figures	20	25	5	2	0	0	4	2
foundation	21	17	1	9	5	1	2	2
market	15	27	13	2	0	0	1	0
notes	27	29	0	0	2	0	0	0
record	13	24	2	1	11	3	3	1
syndicate	0	12	28	13	1	0	0	4
tariff	3	18	19	9	6	2	1	0
tax	14	25	13	4	1	0	1	0
union	11	15	3	2	3	2	12	10
rate	22	27	4	1	2	0	1	1
rates	4	7	7	3	15	17	3	2
interest	16	20	7	5	3	1	3	3
rep	14	24	0	0	2	0	13	5

Table 3. False pair results for each term

	Correct answer		Incorrect answer		No answer	
	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest	Pretest	Posttest
balance	27	29	2	0	0	0
collateral	10	22	12	4	7	3
dividend	25	28	3	0	1	0
protectionism	25	28	0	1	4	0
recession	22	28	4	1	3	0
depression	28	27	1	0	0	2
logo	29	29	0	0	0	0
quota	15	22	4	2	10	5

Table 4. True pair results for each term

## 5. DISCUSSION

Here we will look at each term and students' answers and issues in detail.

### 5.1. *False pair: agenda – agenda*

Seventeen students translated *agenda* correctly with *dnevni red* before and eighteen of them after instruction, while three used the false pair *agenda* (*notebook*) in both tests. More students provided a wrong answer (a general word) than a false pair. These included *planirane stavke* (*planned items*), *raspored* (*schedule*), *redosled* (*order*), *spisak* (*list*), *um* (*mind*) and *program*. As the improvement was minimal, more examples should have been given in the lesson. This item could appear in a lesson on meetings, covering other related vocabulary such as *items*, *AOB*, *minutes*.

### 5.2. *True pair: balance – balans*

Only two students made a mistake in the pretest and wrote *novac* (*money*) and *odnos* (*ratio*), while 27 students translated correctly with *balans* or *ravnoteža* (*equilibrium*) in the pretest and all the students translated correctly in the posttest.

### 5.3. False pair: *balance* – *balans*

Most students were not misled by the previous example and correctly translated *account balance* as *stanje* or *saldo računa* (27 in both tests). One student wrote *bilans* and one did not provide an answer in the pretest. In the posttest two students used a false pair *balans*. Perhaps the word *account (račun)* in the sentence helped them infer the meaning.

### 5.4. False pair: *balance sheet* – *balans*

This term was correctly translated by 19 students before and 27 after the instruction. None of the students used a false pair, i.e., *balans (equilibrium)*. The wrong answers (six in the pretest and one in the posttest) included *izvod iz banke (bank statement)*, *dokument sa stanjem i uspehom (profit and loss account)*, *knjiga knjizenja (ledger)* and an inexistent term *bilansni list (probably meaning balance paper)*. Four students provided no answer in the pretest and one in the posttest. Most students knew this term in Serbian. This item was covered in the second year and after the pretest a student did a presentation on balance sheet, which contributed to the acquisition of this term.

### 5.5. False pair: *balance of trade* – *balans*

Fourteen students translated this correctly in the pretest and 23 in the posttest. The false pair *balans* occurred only four times in the pretest and twice in the posttest. More students (eight in the pretest and one in the posttest) used other specialized terms connected with trade and balance: *ravnoteža (equilibrium)*, *razmena (exchange)*, *razvoj (development)*, *trgovina (trade)*, *izvod trgovine (inexistent term)*, *platni bilans (balance of payments)*. These answers can be explained by the fact that the students do not always understand economic concepts and do not distinguish between similar terms such as *balance of trade* and *balance of payments*. In the lesson, the difference between these terms was covered.

### 5.6. False pair: *buffet* – *bife*

The number of correct answers for *buffet (švedski sto)* rose from 7 to 23, confirming the effect of the instruction. In the pretest, seven students provided a false pair and two wrong answers. *Buffet* was translated as *ponuda (offer)* and one



student also wrote *bafei*, a phonetic transcription of the English word. Eleven students provided no answer in the pretest and two in the posttest. It could be assumed that they did not know the answer but were not misled by the form or thought that buffet holds a specific meaning in business discourse that they are not familiar with, so they chose to leave it unanswered.

#### 5.7. False pair: *chef* – *šef*

Most students were familiar with the meaning of *chef* and were not misled by the form. 25 provided a correct answer in both the pretest and the posttest. Interestingly, the same number of students (4) provided a false pair in the pretest and the posttest. A possible reason could be that little attention was given to this pair in the lesson and presentations.

#### 5.8. False pair: *commission* – *komisija*

Most students provided the correct answer *provizija* (24 before, 27 after instruction). Five provided a wrong answer in pretest (*bonus* (*bonus*), *dodatak* (*addition*), *interes* (*interest*)) and one wrote a false pair in the posttest. A possible explanation is that this term was covered in the first and the second years, so students were familiar with it. Also, in the test, it was clear that *commission* was used in the context of salary and employee compensation.

#### 5.9. False pair: *confectionary* – *konfekcija*

In the pretest, 18 students provided no answer, four gave a wrong answer *poslastičarnica* (*pastry shop*) or *slatkiši* (*sweets*). Only three wrote the false pair *konfekcija* (*ready-made clothes, pret-a-porter*), while the correct translation *konditorski proizvodi* was used by four students. The students did not know what *konditorski proizvodi* (*confectionary*) and *konfekcija* (*ready-made clothes*) meant in Serbian. When encouraged to think about the sections in stores selling confectionary, they said these were labelled *slatkiši i grickalice* (*sweets and snacks*). When shown logos of some industry leaders, most mentioned the word *slatkiši* (*sweets*). Few students remembered *konfekcija* featured in the names of some Serbian companies. In the posttest, the number of correct answers tripled. 15 students provided the correct answer, and one a false pair. However, 13 students provided a wrong answer such as *čokoladnih* (*chocolate*), *prirodnih* (*natural*) and *konvektorskih* (probably as in *convector*). It can be assumed that the students

could not remember the form of the term *konditorski* (*confectionary*) in Serbian, so they attempted to capture the meaning or provided the next closest-sounding and orthographically similar word – *konvektorski*.

#### 5.10. True pair: *collateral* – *kolateral*

In the pretest, only 10 students answered correctly (six wrote *zaloga* and four *kolateral* with the correct explanation). Six wrote *kolateralna*, *kolateral* or *kolaterizacija* and provided no definition or defined it as a loan or “an accidentally-formed group”. Six wrong answers included *zajam* (*loan*), *zaštita*, *protekcija* (*protection*), *obaveza* (*obligation*), *sigurnost* (*safety*), *šteta* (*damage*). Seven students provided no answer.

The noun *collateral* means *kolateralno jemstvo* (Landa 1990) or *zaloga* and the adjective *kolateralan*, *sporedan*, *uzgredan* or *dodatni* (Kovačević 2009: 50). However, out of 10 students who used *kolateral* in the pretest, only four knew the definition and Serbian word *zaloga*. Students said *kolateral* is used in Serbian more often than *zaloga*, which was confirmed by checking their textbook on banking (Račić 2018). As Prčić (2014) notices, English as the nativized foreign language exerts a considerable impact on Serbian. Banking is one of the areas where this anglicization is strongly felt (Prčić 2023: 142). We could tentatively claim that *kolateral* is an anglicism that is, or is becoming, a true pair.

In the posttest, there was an improvement. Eighteen students wrote the correct answer *zaloga* and seven *kolateral* or *kolateralna* but two provided a wrong answer “an accidental surplus” and “something additional and inevitable”. Three students provided no answer and one wrote *ulog* (*stake, investment*). The fact that students used the adjective *kolateralna* or *kolaterala* instead of *kolateral* indicates that the meaning they are more familiar with – *kolateralna šteta* (*collateral damage*) impacted their answers.

#### 5.11. True pair: *dividend* – *dividenda*

Twenty-five students answered correctly before and 28 after instruction. The wrong answers included *ulog* (*stake or investment*), *dohodak* (*income*) and *divizija* (*division*) in the pretest and *dohodak* (*income*) in the posttest. One student provided no answer in the pretest. The wrong answers imply that when students are unfamiliar with a word or concept in Serbian, the orthographical similarity does not always help. Thirteen students provided the correct definition in the

pretest and 19 in the posttest, confirming that students did not learn only the word form but also the meaning.

5.12. *False pair: credit – kredit*

The majority of students (20) used a false pair *kredit* (*loan*) to translate *credit* when it meant money paid into account (*uplata*). In the posttest, the number of false pairs decreased to 13 but was still high. No one provided a correct answer in the pretest, and only nine did so in the posttest. The wrong answers included words such as *stanje* (*account balance*), *otplata* (*payoff*), *ponuda* (*offer*), *pozajmica* (*loan*), *cifra* (*figure*), *dozvoljeni minus* (*overdraft*), *poen* (*point*), *vrednosti* (*values*). This partial false pair might have remained a problem even after instruction because *kredit* (*loan*) is frequently used in Serbian and because two meanings were covered.

5.13. *False pair: in credit – u kreditu*

Before instruction, 11 students provided a correct answer, 12 the false pair *kredit*, i.e., *u kreditu* or *u dugu* (meaning *in the red*, *in debt*) when it meant positive account balance – *in credit* (*u plusu*). Six students provided no answer. In the posttest, there were almost twice as many (20) correct answers, seven false pairs and only one wrong answer – *u profitu* (*in profit*). The improvement was perhaps due to the fact that *credit* was used in the expression *in credit*, not as a single word.

5.14. *False pair: etiquette – etiketa*

Twelve students provided a correct answer *bonton*, *lepo ponašanje* before and 24 after instruction. Nine students provided no answer in the pretest and five in the posttest. Interestingly, *etiquette* was translated with the false pair *etiketa* (*label*) but also with *etika* (*ethics*), which could be explained by the fact that most students were familiar with the word *label*, and it was clear from the context that *etiketa* (*label*) is not a good choice. A possible strategy was, therefore, to pick the next orthographically similar word.

5.15. *False pair: fabric – fabrika*

Seventeen students answered correctly in the pretest and 23 in the posttest. Only two students used the false pair *fabrika* (*factory*) before and four after the instruction. Wrong answers (seven in the pretest and three in the posttest) included *proizvod* (*product*), *roba* (*goods*), *stvari* (*things*), *ponuda* (*offer*). It is a good communication and learning strategy (Oxford 1990) if a more general term is used consciously, on purpose, when lacking the correct word, as using *product*, not *fabric*, when choosing from a catalogue. However, in ESP being specific is crucial. In some cases, this strategy may result in a misunderstanding, financial losses and lawsuits (Radosavljević 2009). It also implies students relied on context and were unsure of the meaning.

5.16. *True pair: protectionism – protekcionizam*

25 students provided the correct answer before and 28 after instruction. Wrong answers included *zaštita* (*protection*). Only four students provided an explanation in the pretest, compared to 15 in the posttest.

5.17. *False pair: figures – figura*

This pair was not a considerable problem as it was introduced in the first year and often occurs in textbooks. The number of correct answers increased from 20 to 25. Only five students provided a false pair *figura* in the pretest and two in the posttest. Four students provided no answer in the pretest and two in the posttest.

5.18. *False pair: foundation – fondacija*

Only with this pair there was no improvement in the posttest, with more false pairs in the posttest (9) than in the pretest (1) and fewer correct answers in the posttest (17 as opposed to 21). The wrong answers included *temelji* (as in *building foundations*) in the pretest and *donacija* (*donation*) in the posttest.

The decrease in correct answers and the increase of false pairs could be explained by the context. In the pretest, more students understood foundation as inception in *The company has grown since its foundation in 1955* and less in the example *She used the money for the foundation of a special research group* in the posttest. This issue is inherent to the test itself and shows that providing examples

of the same difficulty in the pretest and the posttest might be challenging. It also implies students rely on context to deduce the meaning and avoid using the false pair. An additional explanation could be that students had already encountered more examples similar to the one in the pretest.

5.19. *False pair: market – market*

Fifteen students provided a correct translation in the pretest and 27 in the posttest. In the pretest, eight students wrote the false pair *market* and six wrote the Serbian synonym *radnja* (*shop*) for this anglicism. Only two students wrote *market* in the posttest. The improvement can be attributed to the fact that this word occurs frequently in the textbooks, so students were familiar with it and needed to be reminded to pay attention.

5.20. *False pair: note – nota*

Twenty-seven students answered correctly before and 29 after instruction. Two wrong answers included *beleške* (*notes*) and *papirić* (*paper*). None of the students used the word *nota* (as in *musical note*), probably because of the context.

5.21. *True pair: recession – recesija*

21 students in the pretest and 28 in the posttest answered correctly. The wrong answers included *recenzija* (*review*), *resekcija* (*resection*), *uništenje* (*destruction*), and *revizija* (*auditing* or *revision*), which could be attributed to the neighbourhood density as students chose the first most similar word. The open-ended question showed students do not know the meaning of *recession* in Serbian.

5.22. *True pair: depression – depresija*

In the pretest, 23 students wrote *depresija* and five wrote *kriza* (*crisis*), whereas 26 wrote *depresija* in the posttest. One student wrote *propadanje* in both tests. Two students provided no answers in the posttest. None of the students knew the difference between depression and recession in the pretest, but in the posttest, 25 students provided an explanation.

### 5.23. False pair: *record* – *record*

*Record* (as in *keep records*) was translated with a false pair *rekord* (as in *world record*) by only two students in the pretest and one in the posttest. However, in the pretest, more than a third of students (11) wrote *predstava* (*idea*), *podatak* (*data*), *svest* (*awareness*), *uvid* (*insight*), *izvod* (probably as *bank statement*), *stanje* (*state* probably used as *account balance*), *izveštaj* (*report*), *snimljeno* (*recorded*). The number of correct answers rose from 13 to 24 in the posttest, confirming the effect of instruction.

### 5.24. False pair: *syndicate* – *sindikát*

The impact of orthographical similarity was evident here as, in the pretest, there were 28 false pairs and one wrong answer, *država* (*state*). Most students said they did not know what *konzorcijum* (*syndicate*) meant. In the posttest, there was the biggest improvement for this word. The number of false pairs halved and almost 50% (13) provided the correct translation. Twelve provided a false pair and four no answer.

### 5.25. False pair: *tariff* – *tarifa*

The number of correct answers rose from three to 18 and false pairs fell from 19 to 9. Wrong answers included *porez* (*tax*), *taksa* (*fee*), and *cena* (*price*), but only six students provided these answers in the pretest and two in the posttest. Open-ended questions and discussion showed most students did not know how *tarifa* is used in Serbian. Only one student provided a correct definition in the pretest and nine in the posttest. So, various words and meanings were covered in the lesson. The correct answer – *carina* also means *customs* in Serbian. *Tarifa* is *tariff* when it means a set list, i.e., classification of goods and the duty rates. However, most students did not have this in mind, but wrongly used *tarifa* in the meaning of prices, i.e., rates, which in turn is an English counterpart of another false pair *rates* – *rata*. This shows that in “partial false friends the network of criss-cross relationships becomes very difficult to draw, let alone remember” (Hayward & Moulin 1983: 195). This word was covered in a microlesson and students’ presentations on tariffs on goods Serbia exports. The results confirm this teaching strategy was useful.

5.26. *False pair: tax – taksa*

In the pretest, there were 13 false pairs, with 14 correct answers and only one wrong answer – *trošak* (*expense*). Students did not know the difference between *taxes* (*porez*) and *fees* (*takse*) in Serbian and some mentioned other meanings of *fees* (membership and lawyer's fee), so these were covered as well. In the posttest there were only four false pairs and 25 correct answers.

5.27. *True pair: logo – logo*

The only true cognate translated correctly by all the students in both the pretest and the posttest was *logo*, which could be explained by the fact that it is frequently used and belongs to the everyday register, unlike some other items in the test. Additionally, this is an identical true pair.

5.28. *False pair: union – unija*

The number of false pairs in the pretest was not high (3) and was reduced in the posttest to one. However, the number of correct answers did not increase much in the posttest, rising from 11 to 15. Twelve students provided no answer in the pretest and ten in the posttest. The wrong answers (three in the pretest and two in the posttest) included *direktor* (*director*), *višak* (*surplus*), *zajednica* (*community*), *skup* (*gathering*), and *savez* (*alliance*). It seems that the context of the sentences was not enough to infer the meaning. The discussions also showed students did not know what unions do. Also, the fact that *sindikát* is a false pair for the English *syndicate* might have complicated the matter further.

5.29. *False pair: rate – rata*

Only four students used a false pair *rata* (*installment*) in the pretest and one in the posttest. Twenty two students provided a correct answer in the pretest and almost all the students (27) translated this word correctly in the posttest. The context might have helped as it was used in the collocations *unemployment rate* and *inflation rate*, which often occur in textbooks.

### 5.30. *False pair: rates – rata*

In the pretest, there were four correct answers for *rates* (*cene, tarife*), seven false pairs and 15 wrong answers: *stopa* (*percentage* as in *unemployment rate*) and *kamatna stopa* (*interest rate*) and *kurs* (*exchange rate*), probably because the students were previously exposed to the sentence containing *unemployment rate*. In the posttest, the improvement was not significant. The number of correct translations increased slightly (seven students). Four students used a false pair and the number of wrong answers increased to 17. It can be assumed that the effect of priming overrode the context and the effect of instruction. It seems it was easier for students to remember not to use a false pair (50% less used it in the posttest) than to learn the meaning of this word.

### 5.31. *True pair: interest – interes*

In the pretest, 16 students wrote *kamata*, three provided no answer and three gave wrong answers (*tax, installment, demand*). Five students used *interes*, but did not explain or provide a synonym, so these answers were classified as false pairs. Two students used the false pair *interesovanje* (*interest* as the feeling of wanting to give your attention to something). In the posttest, there was an improvement. Twenty students used *kamata*, five wrote *interes* but provided no definition, which shows that, even after instruction, relying on form is often the main strategy used by the students. *Interest – interes* is classified as a true pair as *interes* and *kamata* are synonyms in Serbian (Nikolić 2011). However, most students said they did not know *interes* means *kamata* in Serbian. Also, their textbooks (Papić-Blagojević et al. 2021 and Papić-Blagojević 2020) also mostly use *kamata*, so for this particular group of informants, it was a false pair. We might tentatively say this example reflects language change.

### 5.32. *Accidental false pair: rep – rep*

*Rep* was included in the test because the previous generations of students translated it as *rep* (Serbian for rap music). However, although almost half of the students could not translate it, none of the students used a false pair.



### 5.33. True pair: *quota* – *kvota*

*Quota* – *kvota* posed a problem for most students. In the pretest, 15 students provided a correct answer, ten gave no answer and four wrote a wrong answer (*cena* (*price*), *minimum*, *limit*, and *taksa* (*fee*)). In the posttest, 22 students provided the correct answer, five gave no answer and two gave wrong answers. The open-ended question showed students were unaware of the meaning of *quota* in Serbian. Only one student answered correctly in the pretest and nine in the posttest.

## 6. CONCLUDING REMARKS

The improvement in the posttest scores highlighted the effectiveness of the lesson and explicit teaching strategies when teaching true and false pairs in a Business English course. Also, the assumption that true pairs are generally easier to translate and facilitate understanding while false pairs are an obstacle was confirmed as students translated true pairs with much more accuracy and false friends posed a problem even after instruction.

The students stated that learning vocabulary in micro-lectures on economic principles related to it was the most useful aspect of the lesson. The CLIL-inspired lessons meant learning was not only about the language, but language was also the tool for learning new content. The lack of knowledge of economic phenomena and Serbian terminology was evident in the pretest, where even orthographical similarity did not help (*dividend* and *recession*). The results confirmed this approach was efficient as students' answers for the words covered in single sentences and images (e.g., *chef*) did not improve much after the lesson, unlike the items covered in micro-lessons. The students said they learned some new words (e.g., *konfekcija*, *konditorski*) in Serbian, too and that they encountered or clarified some economic concepts (*balance of trade*, *syndicate*, *collateral*) for the first time during the lesson. Also, instructing students to think about other courses they attended was helpful as they participated in the discussions. More proficient students enjoyed giving presentations, whereas less proficient students preferred doing written exercises and tests. As they were encouraged to speak in Serbian, less proficient students also contributed to discussions. Introducing the terms true and false pairs/friends was also useful, as students found the expressions funny and remembered them. In some cases (e.g., *market* – *market*), students simply needed to be reminded to pay attention to this phenomenon.

The present research and lesson design had some limitations. More context should have been provided for some items (e.g., *foundation*). Secondly, the participants were not a homogenous group in terms of English proficiency and knowledge of economic concepts, which probably impacted their results. Therefore, future research might investigate these factors further and look at correlations between the level of English or marks from other subjects and test results. Thirdly, perhaps there were too many items for one session, which was overwhelming for less proficient students. Therefore, the number of items should be smaller or the lesson should be covered in two successive sessions. Alternatively, the lessons could be spread during the course or in two courses, as is suggested in the literature (Buntić 1994; Prčić 2023) that cognates should be introduced earlier in the courses, at the elementary level, and that materials should be graded. Also, all the items could be covered in more class activities, so students would have more time to practice and look for information regarding the concepts in class instead of on their own. In the present research, the students did not practise to the same extent and not all of them volunteered to give presentations. With more in-class activities, less proficient students could do more with peer and teacher support. More activities (e.g., creating a glossary as a follow-up activity) would also ensure retention. Posttest 2 could be administered to check long-term retention.

Although the present study has some limitations, it provides an insight into issues with teaching true and false pairs and offers guidance for Business English teachers.

## REFERENCES

- Aguinaga Echeverría, S. (2017). All Cognates are not Created Equal: Variation in Cognate Recognition and Applications for Second Language Acquisition. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 16(1): 23-42.
- Alfaro, D. (2017). Teaching Cognates to Young Learners Through Reading Tasks (Bachelor Thesis). Pereira: Universidad Tecnológica de Pereira.
- Buntić, D. (1994). *Lažni prijatelji u lingvistici*. Kruševac: Viša tehnološko-tehnička škola.
- Cenoz, J., Leonet, O. Gorter, D. (2021). Developing Cognate Awareness through Pedagogical Translanguaging. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 25(8): 2759-2773.
- Chamizo-Domínguez, P. J. (2008). *Semantics and Pragmatics of False Friends*. London, New York: Routledge.

- Chamizo-Domínguez, P. J., Nerlich, B. (2002). False Friends: Their Origin and Semantics in Some Selected Languages. *Journal of Pragmatics* 34(12):1833-1849.
- Colorado, C. (2007). *Using Cognates to Develop Comprehension in English*. Accessed on 5. October 2023. URL: <<https://www.colorincolorado.org/article/using-cognates-develop-comprehension-english>>.
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D. (2010). *CLIL: content and language integrated learning*. Cambridge, UK; New York: Cambridge University Press.
- Hall, C. J. (2002). The Automatic cognate form assumption: Evidence for the parasitic model of vocabulary development. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 40(2): 69-87.
- Hayward, T., Moulin, A. (1983). False Friends Invigorated, in *LEXeter'83 PROCEEDINGS*, ed. R. R. K. Hartmann (Verlag Tübingen: Max Niemeyer): 190-198. Accessed on 3. November 2023. URL: <<https://euralex.org/publications/false-friends-invigorated>>.
- Hill, R. J. (1982). *A Dictionary of False Friends*. London: The MacMillan Press.
- Hlebec, B. (1997). *Srpsko-engleski rečnik lažnih parova*. Beograd: Trebnik.
- Ilić N., Verežan, T. (2023). Značaj podučavanja kognata, in *Primenjena lingvistika* (28), ed. V. Polovina (Novi Sad, Beograd: Društvo za primenjenu lingvistiku): 71-88.
- Ivir, V. (1968). Serbo-Croat-English False Pair Types. *Studia Romanica et Anglica Zagabiensia* 25/26: 149-159.
- Ivir, V. (1985). *Teorija i tehnika prevođenja – udžbenik za III i IV razreda srednjeg obrazovanja prevodilačke struke*. Sremski Karlovci: Zavod za izdavanje udžbenika. Karlovačka gimnazija.
- Kapelan, J. (2014). Teaching Translation of English-Serbian False Friends to Primary-School Pupils – A New Approach. *Philologia* 12(1): 23–36.
- Koessler, M., Derocquigny, J. (1928). *Les Faux Amis ou les trahisons du vocabulaire anglais*. Paris: Vuibert.
- Kovačević, Ž. (2009). *Lažni prijatelji u engleskom jeziku: Zamke doslovnog prevođenja*. Beograd: Albatros plus.
- Landa, M. (1990). *Privredno-poslovni englesko-srpskohrvatski rečnik*. Beograd: Privredni pregled.
- Lewis, K. (2008). Dva aspekta neodređenosti pojma lažni prijatelji, in *Slavistika dnes. Vlivy a kontexty*, eds. M. Prihoda & H. Vankova (Červeny Kostelec: P. Mervart, Praha: Univerzita Karlova, Filosofická fakulta): 173-189.
- Lewis, K. (2020). False Friends in Terminology: Croatian Lost in Translation. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 46(1):141-164.
- Memišević, A., Drljača-Margić, B. (2011). Impact of Language Proficiency on Error Rate in Croatian-English False Friends, in *The Global and Local*

- Dimensions of English, Exploring Issues of Language and Culture*, eds. M. Brala-Vukanović & I. Vodopija Krstanović (Verlag: Münster, Lit.): 69-83.
- Nikolić, M. (ur.) (2011). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica Srpska.
- Otwinowska, A., Szewczyk, J. M. (2019). The more similar the better? Factors in learning cognates, false cognates and non-cognate words. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 22(8): 974-991.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2009). Raising Awareness of Cognate Vocabulary as a Strategy in Teaching English to Polish Adults. *Innovation in Language Learning and Teaching* 3(2): 131-147.
- Otwinowska-Kasztelanic, A. (2015). *Cognate Vocabulary in Language Acquisition and Use: Attitudes, Awareness, Activation*. Bristol: Multilingual Matters.
- Otwinowska-Kasztelanic, A, Forys-Nogala, M., Kobosko, W., Jakub Szewczyk, J. (2020). Learning Orthographic Cognates and Non-Cognates in the Classroom: Does Awareness of Cross-Linguistic Similarity Matter? *Language Learning* 70: 685–731.
- Oxford, R. (1990). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.
- Papić-Blagojević, N. (2020). *Finansijska matematika – obrasci i tablice*. Novi Sad: Visoka poslovna škola strukovnih studija.
- Papić-Blagojević, N., Tomašević, S., Tomašević, D. (2021). *Finansijska i aktuarska matematika*. Novi Sad: Visoka poslovna škola strukovnih studija.
- Prčić, T. (2014). Building contact linguistic competence related to English as the nativized foreign language. *System* 42:143-154.
- Prčić, T. (2019). *Engleski u srpskom*. Treće, elektronsko izdanje. Novi Sad: Filozofski fakultet. Accessed on 10. November 2023. URL: <<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadržaj/2019/978-86-6065-512-9>>.
- Prčić, T. (2023). *Srpski sa engleskom. Osnove kontaktno-kontrastivne lingvistike*. Novi Sad: Filozofski fakultet. Accessed on 20. October 2023. URL: <<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadržaj/2023/978-86-6065-784-0>>.
- Radosavljević, M. (2009). Odlučujuća uloga konteksta u rešavanju problema polisemije u finansijskom žargonu engleskog jezika. *Reči* 1(1): 105-113.
- Radosavljević, M. (2012). Contrastive view of polysemous and homonymous terms in business English jargon. *Civitas* 3: 34-45.
- Račić, Ž. (2018). *Bankarstvo*. Novi Sad. Visoka poslovna škola strukovnih studija.
- Rizvić-Eminović, E. Bureković, M. Bujak, A. (2020). Translation of False Friends among B2 level English Language Learners. *Zbornik radova Islamskog pedagoškog fakulteta u Zenici* 18: 253-268. Accessed on 1. October 2023.

- URL: < <http://www.ipf.unze.ba/wp-content/uploads/2020/12/Zbornik-radova-18-Edina-Rizvic-Eminovic-Melisa-Burekovic-i-Adnan-Bujak.pdf>>.
- Solé Alonso, G. (2017). *False friends in advanced learners of English. The effect of task type and mode*. Bachelor Thesis. Accessed on 1. October 2023. URL: <<https://ddd.uab.cat/record/179972>>.
- Šikmanović, Lj. (2013). *Učenje i usvajanje leksike engleskog kao stranog jezika kod odraslih* (Neobjavljena doktorska disertacija). Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Šipka, D. (2008). *A dictionary of Bosnian/Croatian/Serbian-English false cognates*. Hyattsville, MD: Dunwoody Press.
- Triastuti, A., Nurkamto, J. & Sumardi, S. (2023). Translanguaging Pedagogies in an ESP Course: A Case in Indonesia. *VELES* 7 (3): 527-541.
- Veisbergs, A. (1996). False friends' dictionaries: A tool for translators or learners or both, in *Euralex '96 proceedings: Papers submitted to the Seventh EURALEX International Congress on Lexicography in Göteborg, Sweden*, eds. M. Gellerstam et al. (Göteborg: Novum Grafiska): 627-634.
- Vujović, N. M. (2019). Problemi u procesu učenja izazvani negativnim transferom u pisanoj produkciji srpskih studenata koji uče dva tipološki srodna jezika - slučaj italijanskog kao L2 i španskog kao L3. (Neobjavljena doktorska disertacija.) Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Tamara Đ. Verežan  
Univerzitet u Novom Sadu

#### PRAVI I LAŽNI PAROVI U POSLOVNOM ENGLISKOM: NASTAVNE TEHNIKE I POTEŠKOĆE STUDENATA

##### *Sažetak*

Rad istražuje izazove sa kojima se studenti na visokoškolskom nivou susreću u prevođenju pravih i lažnih parova u poslovnom engleskom jeziku. Sproveden je pretest-posttest eksperiment sa jednom grupom kako bi se istražio efekat eksplicitnih metoda nastave. Grupa se sastojala od 29 studenata treće godine studija. Oni su prevodili 33 reči, pravih i lažnih parova. Testovi su se sastojali od rečenica na engleskom u kojima je ciljana reč bila istaknuta, i prevoda istih rečenica na srpskom, u kojima su studenti dopisivali prevod ciljane reči. Pored 33 zadatka sa prevođenjem, ispitano je razumevanje pojedinih reči kroz 8 pitanja otvorenog tipa i u okviru diskusija. Pretest je otkrio značajne poteškoće u prevođenju ne samo lažnih parova već i pravih. Eksplicitna nastava dovela je do smanjenja grešaka, što ukazuje na efikasnost ciljanih metoda nastave. Analiza grešaka i diskusije u učionici otkrile su da su pristup integrisanog učenja sadržaja i jezika (CLIL) kroz mikrolekcije koje pokrivaju ekonomske koncepte i principe i upotreba maternjeg jezika korisni jer mnogi učenici nisu bili upoznati sa terminologijom na srpskom kao ni sa nekim

osnovnim ekonomskim konceptima. Međupredmetni pristup i upotreba srpskog jezika motivisali su studente da se uključe u diskusije i podele svoje znanje iz ostalih predmeta. Studentima je pomoglo i to što su naučili termine *pravi* i *lažni parovi*, te su lako zapamtili da treba obratiti pažnju na taj fenomen. Na primer, *market* (eng.) nisu više prevodili sa *market* i *radnja* već *tržište*, reč koju su znali ali ih je u pretestu mahom zavela forma. Takođe, pokazalo se da anglicizmi, polisemija i sinonimija dodatno komplikuju učenje, pogotovo u slučaju delimičnih lažnih parova, te su se često morala razjasniti i ostala značenja reči, što zahteva dodatno vreme i vežbe. Stoga je jedan od zaključaka da bi kognate trebalo postepeno uvoditi u nastavu.

*Ključne reči:* pravi i lažni parovi, kognati, poslovni engleski, CLIL.

Received: 10 July 2024  
Accepted: 17 September 2024

**Lucija Levanić**  
VI. Osnovna škola Varaždin  
levaniclucija@gmail.com

Originalni naučni rad  
UDC 371.1::811.111-051  
DOI: 10.19090/mv.2024.15.2.159-182

**Anna Martinović**  
Sveučilište u Zadru, Odjel za anglistiku  
amartino@unizd.hr  
<https://orcid.org/0000-0001-5756-1165>

## **ODNOS IZMEĐU ZADOVOLJSTVA POSLOM NASTAVNIKA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA I ŠKOLSKE ORGANIZACIJSKE KLIME**

*SAŽETAK:* Cilj istraživanja bio je ispitati razinu zadovoljstva poslom i procjenu školskih organizacijskih klima hrvatskih nastavnika engleskog kao stranog jezika te istražiti potencijalne odnose među varijablama. Rezultati su pokazali ambivalentnost sudionika prema zadovoljstvu poslom i umjereno pozitivna viđenja školske klime. Nastavnici su bili najzadovoljniji prirodom svog posla i neposrednim rukovoditeljima, no nezadovoljni plaćama. Što se tiče organizacijske klime, nastavnici su imali pozitivne stavove prema svojoj autonomiji na poslu i ravnateljevom upravljanju; međutim, izrazili su nezadovoljstvo svojim radnim opterećenjem. Utvrđena je statistički značajna veza između zadovoljstva poslom i povoljne organizacijske klime, što ukazuje na postojanje recipročnog odnosa. Korelacijske analize ukazale su kako zadovoljstvo poslom pada s dobi i iskustvom nastavnika. Rezultati istraživanja naglašavaju važnost radnih uvjeta, rukovoditelja i školske klime u promicanju zadovoljstva poslom među nastavnicima engleskog kao stranog jezika, što može potaknuti bolju izvedbu. Međutim, pitanja poput plaća, radnog opterećenja i zastarjelih objekata i dalje su područja koja zahtijevaju napredak.

*Ključne riječi:* nastavnici engleskog kao stranog jezika, zadovoljstvo poslom, školska organizacijska klima.

## **THE RELATIONSHIP BETWEEN EFL TEACHERS' JOB SATISFACTION AND SCHOOL ORGANIZATIONAL CLIMATE**

*ABSTRACT:* The study explored job satisfaction levels and school organizational climate appraisals of Croatian English foreign language (EFL) teachers and investigated possible relationships between the variables. Results showed participants' ambivalence towards their job satisfaction and a moderately positive appraisal of school organizational climates. Teachers were most satisfied with the nature of their job and immediate supervisors but dissatisfied with salaries. Considering school organizational climate dimensions, teachers had positive views regarding their autonomy at work and principal leadership; however, they expressed dissatisfaction with their teaching load. A statistically significant

correlation was found between job satisfaction and school organizational climate, suggesting a reciprocal relationship. Correlation analyses indicated that job satisfaction decreased slightly with age and work experience. The findings highlighted the importance of working conditions, supervisors, and school climate in promoting job satisfaction among EFL teachers, which can foster better performance. However, issues like salaries, teaching load, and facilities remain areas needing improvement.

*Keywords:* EFL teachers, job satisfaction, school organizational climate.

## 1. UVOD

Učinkovit obrazovni sustav temelj je razvoja svake nacije, pri čemu nastavnici imaju ključnu ulogu u oblikovanju učenika koji će tek postati aktivni članovi društva (Selamat i sur. 2013). Prethodna istraživanja su utvrdila postojanje veza između radnji/ponašanja nastavnika te uspješnosti, angažmana i postignuća učenika (Lopes i Oliveira 2020). U kontekstima učenja drugog jezika (eng. *Second language*), uključujući učenje engleskog jezika kao stranog jezika (eng. *English as a foreign language – EFL*), također je utvrđeno kako motivacija, entuzijizam i predanost nastavnika značajno utječu na motivaciju učenika, ističe Dörnyei (1998). Prema tome, nastavnike engleskog kao stranog jezika je ključno održavati motiviranim i zadovoljnim njihovim poslom.

Istraživanja pokazuju da su zadovoljstvo poslom i povoljni radni uvjeti prediktori učinkovitosti, motivacije i kvalitete rada nastavnika (Skaalvik i Skaalvik 2014). Organizacijska klima, odnosno percepcija nastavnika o karakteristikama škole i procesima koji obilježavaju njihove svakodnevne radne aktivnosti, također je prepoznata kao utjecajan čimbenik učinkovitog poučavanja i učenja. Utvrđeno je da zdrava, pozitivna organizacijska klima povećava zadovoljstvo nastavnika poslom, njegovu produktivnost i omogućava povoljno okruženje za učenje (Ghavifekr i Pillai 2016). Brojna istraživanja provedena u različitim kontekstima otkrila su pozitivne korelacije između zadovoljstva poslom nastavnika i povoljne organizacijske klime (Abu-Saad i Hendrix 1995; Adejumbi i Ojikutu 2013; Bhat i Bashir 2016; Selamat i sur. 2013). Iako malobrojna, postojeća istraživanja u području učenja engleskog kao stranog jezika također ukazuju na značajan pozitivan odnos između ovih varijabli (Razavipour i Yousefi 2017; Rezaee i sur. 2020). S obzirom na spomenutu važnost motiviranih, zadovoljnih nastavnika za kvalitetu obrazovanja i ishode učenja drugog jezika, istraživanje pogleda nastavnika engleskog kao stranog jezika na zadovoljstvo poslom i organizacijsku klimu zaslužuje daljnje istraživanje, posebice u nedovoljno istraženim kontekstima kao što je učenje stranog jezika u hrvatskom obrazovnom sustavu.



Cilj ovog<sup>1</sup> istraživanja bio je ispitati razine zadovoljstva poslom hrvatskih nastavnika engleskog kao stranog jezika u odnosu na njihovu percepciju organizacijske klime u njihovim školama. Također, nastojale su se utvrditi potencijalne veze između zadovoljstva poslom nastavnika te njihove procjene organizacijske klime i demografskih čimbenika, uključujući dob i radno iskustvo ispitanika. Istražujući ovu problematiku, istraživanje bi moglo pružiti vrijedan uvid u stavove, potrebe i iskustva nastavnika engleskog kao stranog jezika u hrvatskom obrazovnom kontekstu, što bi zauzvrat moglo olakšati učinkovito učenje stranog jezika. Rezultati istraživanja također mogu poslužiti kao smjernica za daljnja istraživanja i usporedbe u drugim kontekstima učenja engleskog kao stranog jezika.

## 2. TEORIJSKI DIO

### *2.1. Motivacija nastavnika engleskog kao stranog jezika*

Nastavnici engleskog kao stranog jezika imaju ključnu ulogu u motivaciji učenika drugog jezika jer mogu utjecati na angažman i ustrajnost učenika u dugom i često monotonom procesu usvajanja drugog jezika (Matsumoto 2011). Prema Dörnyeiju (2005), motivacija nastavnika prepoznata je kao ključni prediktor motivacije učenika, jer motivirani nastavnici mogu zadržati interes učenika, raditi više, uvoditi inovacije u učionicu i postići ciljeve s velikom ustrajnošću i entuzijazmom. Stoga motivacija nastavnika drugog jezika može imati veliki utjecaj na motivaciju učenika, stavove prema učenju i konačno postignuće u usvajanju stranog jezika (Alibakshi i Nezakatgoo 2019). Pokazalo se da razine entuzijazma i predanosti nastavnika, njihove osobine ličnosti, ponašanje, strategije koje koriste u učionici i uspostavljeni međuljudski odnosi s učenicima pridonose motivaciji učenika drugog jezika (Dörnyei 1998; Dörnyei i Ushioda 2011). Opsežnija istraživanja na temu motivacije nastavnika engleskog kao stranog jezika, njezinog doprinosa motivaciji učenika za učenje i faktora koji (de)motiviraju nastavnike započela su tijekom 1990-ih. Na primjer, autorica Pennington (1995) je ponudila opsežan pregled istraživanja u vezi sa zadovoljstvom poslom, motivacijom i predanošću nastavnika engleskog kao

---

<sup>1</sup> Ovo istraživanje temelji se na neobjavljenom diplomskom radu pod nazivom 'Ispitivanje zadovoljstva poslom nastavnika engleskog jezika u odnosu na školsku organizacijsku klimu' (Levanić, 2024).

stranog jezika, pri čemu je istražila što motivira navedene nastavnike da ulože trud u svoj posao i ostanu u svojoj profesiji.

Whitaker i sur. (2009, citirano u Dörnyei & Ushioda 2011) tvrde da su nastavnici najčešće intrinzično motivirani kada biraju svoje karijere jer žele ostaviti pozitivan utjecaj na mlade učenike. Međutim, svakodnevni izazovi poučavanja, planiranja lekcija, administrativnog rada i dugog radnog vremena, svrstavaju poučavanje među trenutno najstresnija zanimanja (Hurley 2021). Nadalje, kada se od nastavnika očekuje da svoj posao obavljaju u neadekvatnim radnim uvjetima, oni nisu u mogućnosti motivirati sebe, a ni učenike. Točnije, kada se dogodi neusklađenost između zahtjeva posla i raspoloživih resursa, nastavnici snose posljedice u vidu sagorijevanja na poslu. Izgaranje se može opisati kao psihološko stanje emocionalne iscrpljenosti, osjećaja depersonalizacije i smanjenog osjećaja osobnog postignuća (Maslach i sur. 2001). Nastavnici koji doživljavaju izgaranje često napuštaju svoje poslove, a oni koji ostaju postaju manje produktivni, učinkoviti i predani svom poslu (Maslach i sur. 2001). Drugim riječima, sagorijevanje proizlazi iz dugotrajne izloženosti pojedinaca stresu na poslu i njihovog nezadovoljstva radnim uvjetima, što rezultira smanjenom motivacijom, niskim entuzijazmom i niskom učinkovitošću. Prethodna istraživanja u kontekstima učenja stranog jezika otkrila su negativne korelacije između izgaranja nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihove motivacije (Sato i sur. 2022), što implicira da su nastavnici s višom razinom motivacije prijavili manje sagorijevanje. Slično tome, neka su istraživanja također otkrila značajne negativne korelacije između izgaranja nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihovog zadovoljstva poslom, sugerirajući da bi povećanje zadovoljstva poslom dovelo do smanjene percepcije profesionalnog izgaranja (Safari 2020; Soleimani & Bolourchi 2021). Stoga, kako bi se smanjilo sagorijevanje nastavnika, pozornost treba posvetiti i motivaciji nastavnika i njihovom zadovoljstvu poslom.

## *2.2. Zadovoljstvo poslom i školska organizacijska klima*

Zadovoljstvo poslom obuhvaća pozitivne stavove i osjećaje pojedinca prema poslu i njegovim različitim aspektima, a proizlazi iz percepcije da nečiji posao ispunjava njihove potrebe i vrijednosti (Rezaee i sur. 2020). Zadovoljstvo poslom je ključno jer utječe na ponašanje zaposlenika, njihov učinak i produktivnost (Rezaee i sur. 2020). Međutim, mjerenje i procjena nečijeg zadovoljstva poslom može biti složen zadatak zbog mnoštva čimbenika koji mogu utjecati na zadovoljstvo poslom zaposlenika. Primjerice, i intrinzični (npr. pomoć učenicima, altruizam, osjećaj postignuća) i ekstrinzični (npr. plaća, poštovanje)

čimbenici mogu utjecati na motivaciju i zadovoljstvo među nastavnicima. Istraživanja među nastavnicima engleskog kao stranog jezika pokazala su da su, unatoč negativnom utjecaju vanjskih čimbenika, kao što su nedostatak poštovanja od strane administracije, velika opterećenja, ograničene mogućnosti napredovanja i loši odnosi među nastavnim osobljem, nastavnici ipak intrinzično motivirani za obavljanje svog posla (Doyle & Kim 1999; Han & Yin 2016; Pennington 1995).

Istraživanja u općem obrazovanju otkrila su da uz intrinzične i ekstrinzične čimbenike koji mogu utjecati na motivaciju i zadovoljstvo nastavnika, postoje i školski čimbenici, uključujući elemente kao što su infrastruktura, organizacijsko vodstvo, donošenje odluka i školska klima (Dinham & Scott 1998). Autori Lopes i Oliveira (2020) predložili su model s tri razine čimbenika zadovoljstva poslom, uključujući izvanškolske čimbenike (obrazovne politike, plaće, prestiž), čimbenike na razini škole (organizacija škole, administrativna podrška, održavanje zgrade i odnosi među školskim nastavnicima), kao i čimbenike na razini nastavnika (individualne razlike nastavnika, demografske osobine, motivacija, profesionalni razvoj, odnosi s učenicima).

Za nastavnike engleskog kao stranog jezika zadovoljstvo poslom od posebne je važnosti s obzirom na njihov značajan utjecaj na postignuća učenika (Alibakshi & Nezakatgoo 2019). Druga istraživanja u kontekstu učenja engleskog kao stranog jezika također su pronašla vezu između zadovoljstva poslom nastavnika i aspekata rada i uvjeta rada, samoregulacije nastavnika, kao i akademskog uspjeha i motivacije učenika (Pernjek i Matić 2016). Štoviše, istraživanja su pokazala da školski čimbenici kao što su okruženje, administrativna podrška, dobri odnosi među osobljem, radno opterećenje i autonomija nastavnika (İpek & Kanatlar 2018), kao i razvojne mogućnosti i samoučinkovitost nastavnika (Bibi & Kalim 2021) mogu značajno utjecati na motivaciju i zadovoljstvo nastavnika engleskog kao stranog jezika. Dakle, ove studije su pokazale kako uspostavljanje i njegovanje povoljne školske klime može pridonijeti zadovoljstvu poslom i učinkovitom radu nastavnika engleskog kao stranog jezika.

Nedavna istraživanja proširila su opseg koncepta školske organizacijske klime kako bi u istraživanja uključila ne samo učenike, već i nastavnike, roditelje, administratore i druge dionike (Cohen i sur. 2009). Školska klima odnosi se na načine funkcioniranja institucija, a može uključivati odnose, okolinu, procese poučavanja i učenja, sigurnost, kao i organizacijske obrasce ustanove (Cohen i sur. 2009). Kada se nastavnici osjećaju podržano, cijenjeno i imaju kvalitetne odnose s kolegama i nadređenima, zajedno s adekvatnim radnim uvjetima, sposobni su stvoriti pozitivno okruženje za učenje i kvalitetnije raditi u učionici (Domović 2004; Rezaee i sur. 2020; Selamat i sur. 2013). Utjecaji školske klime mogli bi čak

nadmašiti kvalitetno obrazovanje i obuku nastavnika. Na primjer, kompetentan, dobro obučan nastavnik engleskog kao stranog jezika može imati problema sa stvaranjem povoljnih uvjeta za rad u školi s nepovoljnom školskom klimom (Razavipour & Yousefi 2017). Osim toga, nezdrava, negativna školska klima može izazvati nezadovoljstvo nastavnika, ravnodušnost, otuđenje, profesionalni stres i izgaranje (Ahghar 2008). U području istraživanja usvajanja drugog jezika, Dörnyei i Ushioda (2011) također sugeriraju da makrokontekstualni čimbenici, uključujući vanjske utjecaje koji dolaze iz šireg društva, politike, roditelja i medija, kao i mikrokontekstualni utjecaji, kao što je organizacijska klima institucije i karakteristike radnog okruženja mogu imati dubok utjecaj na motivaciju i zadovoljstvo nastavnika stranog jezika, što može imati dalekosežne utjecaje na proces učenja jezika.

Literatura identificira nekoliko ključnih čimbenika koji imaju najveći utjecaj na oblikovanje organizacijske klime u školi, a koji su usko povezani s izvorima zadovoljstva nastavničkog posla. Neki od čimbenika s najvećim utjecajem na oblikovanje školske organizacijske klime uključuju stil vodstva ravnatelja (Abu-Saad & Hendrix 1995; Domović 2004; Eklund 2008; Matijević 1997; Rezaee i sur. 2020), autonomiju nastavnika i aktivno uključivanje u proces donošenja odluka (Eklund 2008; Karavas 2010), osjećaja intimnosti i suradnje među školskim nastavnicima (Karavas 2010; Lopes & Oliveira 2020), te fizičkog izgleda i opremljenosti škola (Matijević 1997). Drugim riječima, njegovanje pozitivne školske klime kroz učinkovito vodstvo ravnatelja, omogućavanje nastavničke autonomije i uključivanja, poticanje kolegijalne podrške i suradnje te osiguravanje odgovarajućih materijalnih resursa od vitalnog je značaja za optimiziranje zadovoljstva poslom, motivacije, predanosti i naposljetku, kvalitete nastave i uspjeha učenika.

### 3. CILJ I METODE

#### 3.1. Cilj

Istraživanja s problematikom zadovoljstva poslom i percepcije organizacijske klime nastavnika engleskog kao stranog jezika provedena su samo u određenim kontekstima (Razavipour & Yousefi 2017; Rezaee i sur. 2020); međutim, malo je istraživanja provedeno u hrvatskom kontekstu. Što se tiče istraživanja provedenih u Hrvatskoj, istraživače je uglavnom zanimala motivacija nastavnika engleskog kao stranog jezika (Mihaliček i Rijavec 2009; Šarac Lekić 2019), zadovoljstvo poslom nastavnika drugog jezika (Pernjek i Matić 2016) ili

utjecaj koji organizacijska klima u školi može imati na učenike (Buljan Gudelj 2018; Vranjican i sur. 2019). Stoga možemo reći kako u hrvatskom kontekstu još uvijek postoji nedostatak istraživanja provedenih sa nastavnicima engleskog kao stranog jezika. Kako bi se premostio taj jaz, ovo istraživanje nastoji dati vrijedan doprinos području poučavanja drugog jezika pružajući bolji uvid u uvjete rada hrvatskih nastavnika engleskog kao stranog jezika i pružajući preporuke za njihovo potencijalno poboljšanje. Stoga je glavni cilj ovog istraživanja bio ispitati samoprocjenu zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihove percepcije organizacijske klime u školama u kojima rade. Uz to, razmatran je odnos između spomenute dvije varijable, kao i utjecaj dobi i radnog iskustva nastavnika.

Ovo istraživanje pokušalo je odgovoriti na sljedeća istraživačka pitanja:

- 1) Koje su razine zadovoljstva poslom među hrvatskim nastavnicima engleskog kao stranog jezika u osnovnim i srednjim školama i kakvi su njihovi stavovi o organizacijskoj klimi škola u kojima rade?
- 2) Postoji li veza između zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihovih stavova prema školskoj organizacijskoj klimi?
- 3) Postoji li povezanost između zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihovih stavova prema školskoj organizacijskoj klimi s obzirom na dob i duljinu radnog iskustva?

## 3.2. Metoda

### 3.2.1. Uzorak

Uzorak istraživanja obuhvatio je 418 hrvatskih osnovnoškolskih i srednjoškolskih nastavnika engleskog kao stranog jezika, od čega ukupno 390 nastavnica (93,3%) i 28 nastavnika (6,7%). U osnovnim školama radilo je ukupno 240 (57,4%) nastavnika, u srednjim školama 174 (41,6%), dok su u osnovnim i srednjim školama istovremeno radila 4 nastavnika (1%). Prosječna dob nastavnika bila je 40,86 (SD=8,31), a prosjek radnog staža 15,75 (SD=8,97). Rezultati deskriptivne analize uzorka prikazani su u tablici 1 i tablici 2.

		N	%
Spol	Muški	28	6,7
	Ženski	390	93,3
	Ukupno	418	100
Mjesto zaposlenja	Osnovna škola	240	57,4
	Srednja škola	174	41,6
	Oboje	4	1
	Ukupno	418	100

Tablica 1. Frekvencije: Spol i mjesto zaposlenja ispitanika (N = broj, % = postotak)

	M	Medijan	SD	Min.	Max.
Dob	40,86	41,00	8,31	24	59
Duljina radnog staža	15,75	15,00	8,97	,00	44

Tablica 2. Deskriptivna analiza: Dob i duljina radnog staža (M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija)

### 3.2.2. Instrumenti

U skladu s kvantitativnom metodologijom ovog istraživanja, za prikupljanje podataka korišten je upitnik koji se sastojao od tri dijela. Prvo, odjeljak s općim informacijama uključivao je pitanja o spolu nastavnika, mjestu zaposlenja, dobi i godinama radnog iskustva. Drugo, da bi se ispitala razine zadovoljstva poslom hrvatskih nastavnika engleskog kao stranog jezika, korištena je prilagođena verzija Spectorovog (1994) upitnika zadovoljstva poslom. Izvorna verzija instrumenta sastoji se od 9 podskala, ali za potrebe ovog istraživanja odabrano je samo 5 podskala od po 4 čestice, a to su: *Plaća*, *Napredovanje*, *Nadzor*, *Uvjetovane nagrade* i *Priroda posla*, s ukupnim brojem od 20 čestica. Svaka čestica predstavlja specifičnu radnu situaciju u obliku tvrdnje, a ispitanici su trebali izraziti razinu svog slaganja s danom tvrdnjom pomoću Likertove skale od pet stupnjeva (1 = 'uopće se ne slažem'; 5 = 'u potpunosti se slažem').

Treći dio upitnika sastojao se od prilagođene verzije Horowitzove i Zakove (1978) ljestvice školske organizacijske klime, koja je uključivala 5 čimbenika organizacijske klime, točnije: *Ravnateljstvo*, *Nastavno opterećenje*, *Autonomiju i donošenje odluka*, *Toplinu i intimnost te Školski objekti i usluge*, s ukupno 25 stavki. Ispitanike se tražilo da procijene koliko često se

javlja u određenih pojava u njihovoj školi pomoću Likertove skale od pet stupnjeva (1 = nikad se ne događa; 5 = često se događa).

### *3.2.3. Provedba istraživanja*

Upitnik je prenesen na Google Forms radi lakše distribucije. Sljedeći korak bilo je dijeljenje veze putem internetskih platformi, poput e-pošte i društvenih medija. Kako bi se osigurao što veći odaziv, sudionici su posredno putem e-maila kontaktirani preko stručne službe na radnom mjestu, tajništva škole ili ureda ravnatelja sa zamolbom za sudjelovanje u istraživanju. Na početku upitnika objašnjen je cilj istraživanja, a u svakom od tri dijela navedene su upute. Ispitanici su obaviješteni da je istraživanje anonimno i dobrovoljno te da u svakom trenutku mogu odustati. Okvirno trajanje ispunjavanja ankete bilo je 10–15 minuta.

### *3.2.4. Analiza podataka*

Na kvantitativnim podacima prikupljenima upitnikom provedeno je nekoliko vrsta analiza. Prvo je provedena deskriptivna analiza općih informacija uzorka. Nadalje, deskriptivni parametri prosječne srednje vrijednosti i standardne devijacije korišteni su za mjerenje rezultata razina zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihove procjene organizacijske klime njihovih škola. Inferencijalna statistika, uključujući Pearsonov korelacijski test, provedena je kako bi se ispitaio mogući odnos između zadovoljstva poslom engleskog kao stranog jezika i organizacijske klime njihovih škola, kao i odnosa između različitih dimenzija. Konačno, provedene su korelacijske analize kako bi se istražilo postoji li odnos između razina zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika, organizacijske klime u školi i parametara kao što su dob sudionika i duljina radnog iskustva.

## 4. REZULTATI

### *4.1. Zadovoljstvo poslom i percepcije školske organizacijske klime*

Kako bismo odgovorili na prvo istraživačko pitanje i ispitali razinu zadovoljstva poslom hrvatskih nastavnika engleskog kao stranog jezika u osnovnim i srednjim školama, provedene su deskriptivne analize prikupljenih podataka. Analizirani su odgovori i rezultati svih pet ispitanih čimbenika

zadovoljstva poslom, a rezultati su prikazani u tablici 3. Ukupni rezultat zadovoljstva poslom ispitanika izračunat je temeljem ukupnih rezultata svake od dimenzija zadovoljstva poslom, a također je prikazan u tablici 3.

Dimenzija zadovoljstva poslom	M	SD
Plaća	2,36	0,53
Napredovanje	2,63	0,96
Nadzor	3,75	1,02
Uvjetovane nagrade	2,57	0,95
Priroda posla	4,05	0,79
Ukupni rezultat zadovoljstva poslom	3,07	0,61

Tablica 3. Deskriptivna statistika: Rezultati zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika (M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija)

Rezultati su pokazali kako hrvatski nastavnici engleskog kao stranog jezika iskazuju ambivalentne stavove prema zadovoljstvu poslom i nekim aspektima svog posla (M=3,07, SD=0,61). Drugim riječima, rezultati su pokazali da nisu bili ni zadovoljni, ni nezadovoljni svojim poslom. Ipak, razina zadovoljstva sudionika razlikovala se prema pet dimenzija. Prema deskriptivnim rezultatima nastavnici su najvišom ocjenom ocijenili dimenziju *Priroda posla* (M=4,05, SD=0,79). Ova dimenzija odražava njihov osjećaj ponosa, užitka, smislenosti i uvažavanja koje doživljavaju na svom radnom mjestu. Na temelju ovog nalaza moglo bi se pretpostaviti da nastavnici prema svojoj profesiji gaje uglavnom ugodne emocije.

Idući najviše ocijenjeni faktor zadovoljstva poslom bio je *Nadzor* (M=3,75, SD=1,02), koji je uključivao kompetentnost nadređene osobe, njezinu pravednost, empatiju, te sposobnost održavanja pozitivnih odnosa na radnom mjestu. Na temelju nalaza može se zaključiti da su nastavnici bili relativno zadovoljni svojim ravnateljima, odnosom koji su imali s njima i tretmanom koji su dobivali, što ukazuje da su odnosima između nastavnika i ravnatelja ipak potrebna neka poboljšanja. Nadalje, nalazi su pokazali da su nastavnici bili umjereno nezadovoljni s tri od pet dimenzija zadovoljstva poslom, točnije *Napredovanjem* (M=2,63, SD=0,96), *Uvjetovanim nagradama* (M=2,57, SD=0,95) i *Plaćom* (M=2,36, SD=0,53). Nezadovoljstvo dimenzijom *Napredovanje* pokazuje da su nastavnici imali ograničene mogućnosti i šanse za napredovanjem na poslu. Također, nezadovoljstvo nastavnika dimenzijom *Uvjetovanih nagrada* ukazuje da njihova učinkovitost i trud nisu dovoljno cijenjeni, prepoznati i nagrađeni.



Naposljetku, rezultati su pokazali da su nastavnici uglavnom bili nezadovoljni aspektom *Plaće*, što ukazuje da svoje mjesečne prihode i naknade smatraju nezadovoljavajućima.

Drugi dio prvog istraživačkog pitanja bio je usmjeren na ispitivanje mišljenja sudionika o organizacijskoj klimi škola u kojima su zaposleni. Upitnik je ispitivao percepciju ispitanika o pet dimenzija školske organizacijske klime. Deskriptivni rezultati uključujući srednje vrijednosti i standardne devijacije za svaku od dimenzija organizacijske klime prikazani su u tablici 4.

Dimenzije školske organizacijske klime	M	SD
Ravnateljstvo	3,72	0,91
Nastavno opterećenje	2,88	0,80
Autonomija i donošenje odluka	3,86	0,56
Toplina i intimnost	3,67	0,62
Školski objekti i usluge	3,64	0,80
Ukupani rezultati školske organizacijske klime	3,55	0,55

Tablica 4. Deskriptivna statistika: Dimenzije organizacijske klime  
(M = srednja vrijednost, SD = standardna devijacija)

Prema navedenim rezultatima, nastavnici su ukupnu organizacijsku klimu škola u kojima su radili ocijenili umjereno povoljnom te su njome bili relativno zadovoljni (M=3,55, SD=0,55). To znači da su svoja radna mjesta procijenili kao relativno sigurna mjesta gdje uživaju podršku i grade pozitivne odnose sa svojim kolegama i nadređenima, raspolažu s visokom razinom autonomije, dok zahtjeve posla obavljaju u primjerenim radnim uvjetima. Međutim, rezultati su pokazali da nastavnici pokazuju različite stavove prema pojedinim dimenzijama organizacijske klime.

*Autonomija i odlučivanje* imala je najviši prosječni rezultat među dimenzijama, a obuhvaćala je autonomiju nastavnika u nastavi i izvršavanju ostalih obveza. Ova dimenzija uključivala je stavke vezane uz slobodu provođenja novih ideja, metoda i tehnika, prilike za uvođenje originalnosti i pokazivanje inicijative u nastavi. Rezultati su pokazali da ispitanici svoju autonomiju i sudjelovanje u donošenju odluka ocjenjuju umjereno visokom (M=3,86, SD=0,56). Ovaj nalaz sugerira da su nastavnici u svom radu imali priličan stupanj autonomije i mogućnosti donošenja odluka. Dimenzija školske organizacijske klime *Ravnateljstvo* imala je sljedeću najveću srednju vrijednost, a predstavlja interes ravnatelja za dobrobit nastavnika, učinkovitost i djelotvornost

ravnateljeva vodstva, njihovo poticanje inovacija u nastavi i organiziranju te njihovu otvorenost za sugestije u donošenju mjera. Relativno visoka procjena ove dimenzije ukazuje na ravnateljev podržavajući ili interaktivni stil vođenja. Rezultati su pokazali da su ispitanici ocijenili dimenziju *Ravnateljstvo upravljanje* umjereno visokom ( $M=3,72$ ,  $SD=0,91$ ), što znači da je većina nastavnika bila prilično zadovoljna ravnateljevim vodstvom i iskusila razmjernu količinu njihove podrške u svojim školama.

Ispitanici su stavke povezane s *Toplinom i intimnošću* ocijenili kao umjereno visoke ( $M=3,67$ ,  $SD=0,62$ ). Čestice koje su predstavljale ovu dimenziju bile su usmjerene na istraživanje razine osjećaja pripadnosti nastavnika školskom nastavnom kadru, razine suradnje među školskim osobljem te je li atmosfera među nastavnim osobljem percipirana ugodnom ili neugodnom. Rezultat ovog istraživanja ukazuje na to da su nastavnici surađivali sa svojim kolegama, u određenoj mjeri iskusili toplinu i prisnost svojih suradnika te da su svoju radnu atmosferu doživjeli kao relativno ugodnu. Dimenzija pod nazivom *Školski objekti i usluge*, koja je imala sličan srednji prosjek, povezana je s primjerenošću i dostupnošću školske opreme i usluga. Rezultati su pokazali da su nastavnici školski sadržaj i usluge ocijenili umjereno visokima ( $M=3,67$ ,  $SD=1,17$ ), što ukazuje da su škole u kojima ispitanici rade uglavnom bile primjereno opremljene potrebnim inventarom i nastavnim sredstvima.

Najniži srednji prosjek odnosio se na dimenziju *Nastavnog opterećenja*, a obuhvaćao je stavke koje se odnose na radni pritisak nastavnika, radne zahtjeve i obaveze, kao i na podršku ostalog školskog kadra. Niska procjena ove dimenzije ukazuje na visoku razinu radnog pritiska i opterećenja. Rezultati su pokazali prosječne ocjene nastavnog opterećenja, što ukazuje da nastavnici svoj posao i radne zahtjeve smatraju donekle zahtjevnima ( $M=2,88$ ,  $SD=0,80$ ).

#### 4.2. Povezanost zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog i viđenja školske organizacijske klime

Drugo istraživačko pitanje bilo je usmjereno na ispitivanje moguće povezanosti samoprocijenjenog zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihovih percepcija organizacijskih klima njihovih škola. Stoga je proveden Pearsonov test korelacije kako bi se provjerilo postoji li poveznica među varijablama. Rezultati su prikazani u tablici 5, a korelacija ukupnih rezultata nalazi se u donjem desnom kutu tablice.

Dimenzije školske organizacijske klime							
Čimbenici zadovoljstva poslom		Ravnateljstvo upravljanje	Nastavno opterećenje	Autonomija i donošenje odluka	Toplina i intimnost	Školski objekti i ustanove	Ukupan rezultat školske organizacijske klime
	Plaća	0,18*	0,25*	0,11**	0,11**	0,20*	0,24*
	Napredovanje	0,38*	0,28*	0,30*	0,25*	0,40*	0,44*
	Nadzor	0,70*	0,42*	0,40*	0,41*	0,41*	0,64*
	Uvjetovanje nagrade	0,58*	0,54*	0,36*	0,38*	0,43*	0,63*
	Priroda posla	0,35*	0,40*	0,41*	0,37*	0,36*	0,50*
	Ukupno zadovoljstvo poslom	0,66*	0,55*	0,47*	0,45*	0,53*	0,73*

\*. Korelacija je značajna na 0,01 razini (2-smjerna)

\*\* . Korelacija je značajna na 0,05 razini (2-smjerna)

Tablica 5. Korelacijska matrica između zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i viđenja školske organizacijske klime

Što se tiče odnosa između ukupnih rezultata samoprocijenjenog zadovoljstva poslom ispitanika i njihovih stavova prema organizacijskoj klimi u školama u kojima su radili, rezultati Pearsonovog korelacijskog testa ukazali su na postojanje jake pozitivne korelacije među promatranim varijablama ( $r=0,73$ ,  $p<,01$ ). To je impliciralo da su sudionici koji su pokazali višu razinu zadovoljstva poslom također pokazali pozitivnije stavove prema organizacijskoj klimi svojih škola. Pokazalo se da je varijabla ukupnog rezultata organizacijske klime škole imala snažnu povezanost s različitim čimbenicima zadovoljstva nastavnika njihovim poslom, uključujući *Nadzor* ( $r=0,64$ ,  $p<,01$ ), *Uvjetovane nagrade* ( $r=0,63$ ,  $p<,01$ ) i *Prirodu posla* ( $r=0,50$ ,  $p<,01$ ). Što se tiče ukupnog zadovoljstva poslom, utvrđena je snažna povezanost s *Ravnateljevim upravljanjem* ( $r=0,66$ ,  $p<,01$ ), *Nastavnim opterećenjem* ( $r=0,55$ ,  $p<,01$ ) te *Školskim objektima i uslugama* ( $r=0,53$ ,  $p<,01$ ).

Pronađene su korelacije između svih ispitivanih čimbenika zadovoljstva poslom i dimenzija školskih organizacijskih klima. Najjača korelacija među čimbenicima utvrđena je između *Ravnateljevog upravljanja* i *Nadzora* ( $r=0,70$ ,  $p<,01$ ). Druge jake korelacije pronađene su između faktora *Ravnateljevog upravljanja* i *Uvjetovanih nagrada* ( $r=0,58$ ,  $p<,01$ ). Osim toga, postojala je jaka povezanost između *Nastavnog opterećenja* i *Uvjetovanih nagrada* ( $r=0,54$ ,  $p<,01$ ).

Ovi nalazi sugeriraju kako je uvažavanje i priznavanje nastavnikovog truda i zalaganja temelj dobrih odnosa nastavnika s njihovim ravnateljima te kako nastavnici pozitivnije percipiraju svoje opterećenje kada su za isto nagrađeni.

#### 4.3. Povezanost zadovoljstva poslom nastavnika i njihovih percepcija školskih organizacijskih klima s obzirom na dob i radni staž

Treće istraživačko pitanje bilo je usmjereno na istraživanje potencijalne veze između zadovoljstva poslom i stavova o školskoj organizacijskoj klimi s obzirom na dob i duljinu radnog iskustva sudionika. Rezultati korelacijskih analiza prikazani su u tablicama 6 i 7.

Faktori zadovoljstva poslom		Dob	Duljina radnog staža
	Plaća	-0,03	-0,08
	Napredovanje	0,07	0,02
	Nadzor	-0,17*	-0,18*
	Uvjetovane nagrade	-0,14*	-0,18*
	Priroda posla	-0,06	-0,05
	Ukupan rezultat zadovoljstva poslom	-0,10**	-0,14*

\*. Korelacija je značajna na 0,01 razini (2-smjerna)

\*\* . Korelacija je značajna na 0,05 razini (2-smjerna)

Tablica 6. Korelacijska matrica: Zadovoljstvo poslom s obzirom na dob i duljinu radog staža

Rezultati su pokazali da postoje statistički značajne korelacije između kontinuiranih varijabli dobi i radnog iskustva te zadovoljstvom poslom ispitanika. Utvrđene su slabe negativne korelacije između dobi nastavnika i razine samoprocjene zadovoljstva poslom ( $r = -0,10$ ,  $p < 0,05$ ), kao i između njihovog radnog iskustva i zadovoljstva poslom ( $r = -0,14$ ,  $p < 0,01$ ). Ovo implicira da razine zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika postupno opadaju s vremenom kako oni stare. Dakle, postoji mogućnost da će nastavnici s dužim radnim iskustvom iskazivati niže razine zadovoljstva svojim poslom.

Promatrajući individualne faktore zadovoljstva poslom, rezultati su pokazali da postoje slabe statistički značajne negativne korelacije između dobi i radnog iskustva i dva od ispitivanih faktora zadovoljstva poslom, a to su *Nadzor*

( $r_{dob} = -0,17$ ,  $p < ,01$ ;  $r_{iskustvo} = -0,18$ ,  $p < ,01$ ) i *Uvjetovane nagrade* ( $r_{dob} = -0,14$ ,  $p < ,01$ ;  $r_{iskustvo} = -0,18$ ,  $p < ,01$ ). Dakle, ovi nalazi sugeriraju da nastavnici postaju manje zadovoljni svojim neposrednim nadređenima i uvjetovanim nagradama kako postaju stariji i iskusniji.

Rezultati korelacijske analize pokazali su slabu negativnu korelaciju između duljine radnog staža nastavnika i njihovih stavova prema dvjema ispitivanim dimenzijama organizacijske klime, uključujući *Nastavno opterećenje* ( $r_{iskustvo} = -0,11$ ,  $p < ,05$ ) i *Školske objekte i usluge* ( $r_{iskustvo} = -0,11$ ,  $p < ,05$ ). Nalazi su pokazali da nastavnici s dužim radnim iskustvom imaju negativnije stavove prema ovim dvjema dimenzijama. Drugim riječima, stavovi nastavnika prema njihovim nastavnim obvezama i zahtjevima, kao i prema školskoj infrastrukturi i uslugama, neznatno se pogoršavaju što dulje rade u školi i stječu više radnog iskustva.

Dimenzije organizacijske klime		Dob	Duljina radnog staža
	Ravnateljstvo	-0,04	-0,05
	Nastavno opterećenje	-0,08	-0,11**
	Autonomija i donošenje odluka	0,04	0,06
	Toplina i intimnost	-0,04	-0,05
	Školski objekti i usluge	-0,09	-0,11**
	Ukupan rezultat školske organizacijske klime	-0,07	-0,08

\*. Korelacija je značajna na 0,01 razini (2-smjerna)

\*\* . Korelacija je značajna na 0,05 razini (2-smjerna)

Tablica 7. Korelacijska matrica: Poimanja školske organizacijske klime s obzirom na dob i duljinu radnog staža

## 5. DISKUSIJA

Rezultati razine zadovoljstva poslom pokazali su da nastavnici nisu izrazili ni izrazito pozitivne ni negativne stavove prema svom ukupnom zadovoljstvu poslom. Ovaj je rezultat u skladu s prethodnim istraživanjem koje su provele

autorice Pernjek i Matić (2016) među nastavnicima njemačkog jezika u Hrvatskoj, a koje je također izvijestilo o umjerenim razinama zadovoljstva poslom među sudionicima. Analiza specifičnih čimbenika zadovoljstva poslom otkrila je da sudionici najveće zadovoljstvo crpe iz same prirode svog posla, što sugerira da intrinzični čimbenici igraju važnu ulogu u zadovoljstvu nastavnika engleskog kao stranog jezika, kao i povoljni odnosi s njihovim neposrednim nadređenima, što su pokazala i prethodna istraživanja (Koran 2015; Razavipour & Yousefi 2017). Sudionici ovog istraživanja su također izrazili nezadovoljstvo svojim plaćama i mogućnostima napredovanja, potvrđujući nalaze autorica Pernjek i Matić (2016), kao i drugih istraživanja koja ističu navedene probleme kao značajne izvore nezadovoljstva nastavnika (Pennington 1995; Šarac Lekić 2019). Iako autori ističu da su nastavnici primarno intrinzično motivirani u svom radu i žele pozitivno utjecati na svoje učenike, neophodno im je osigurati dostatne naknade i prilike za osobni i poslovni uspjeh, kako bi uspješno motivirali sebe i svoje učenike te kvalitetnije poučavali (Dörnyei & Ushioda 2011).

Dobijeni podaci su pokazali relativno pozitivne opće stavove ispitanika prema organizacijskim klimama škola u kojima rade. Dimenzije ocijenjene kao najpovoljnije bile su *Autonomija i donošenje odluka* te *Ravnateljstvo upravljanje*, što sugerira da su se sudionici često osjećali autonomnima u svojim ulogama i da su uživali podršku svog administrativnog vodstva. Ovi rezultati impliciraju kako je nova kurikularna reforma za nastavni predmet engleski jezik, koja je nastavnicima omogućila visok stupanj autonomije u poslu, uspješno realizirana u praksi (MZOS 2019). Sudionici istraživanja Mihaliček i Rijavec (2009) također prijavljuju značajnu autonomiju u svom radu, ali ističu kako su često isključeni iz donošenja relevantnih odluka u svojim školama, za razliku od nastavnika u ovom istraživanju. S obzirom da su kvalitetni odnosi između ravnatelja i nastavnika te uključivanje nastavnika u donošenje važnih odluka prepoznati kao čimbenici nastavničkog zadovoljstva poslom (Rezaee i sur. 2020), ovaj rezultat ukazuje kako je dužnost ravnatelja uspostaviti i njegovati pozitivne odnose s nastavnicima, poticati ih, podržavati i uključivati u donošenje odluka. Primjetno je da je najniže ocijenjena dimenzija bila *Nastavno opterećenje*, što implicira da nastavnici smatraju svoja radna opterećenja zahtjevnima – što je uobičajena pritužba povezana s demotivacijom i iscrpljenošću nastavnika, ukazujući kako bi nastavno opterećenje trebalo smanjiti ili preraspodijeliti. (Koran 2015; Rezaee i sur. 2020; Šarac Lekić 2019).

Kao odgovor na drugo istraživačko pitanje, utvrđena je snažna pozitivna korelacija između zadovoljstva poslom sudionika i povoljnih procjena organizacijske klime njihovih škola. Ovaj rezultat sugerira da su nastavnici

engleskog kao stranog jezika koji organizacijsku klimu u svojim školama smatraju povoljnom vjerojatnije izjavili da su zadovoljni svojim poslom. Nalazi ovog istraživanja djelomično su u skladu s prethodnim istraživanjima provedenim u iranskom kontekstu koja su također pronašla veze između ove dvije varijable (Razavipour & Yousefi 2017; Rezaee i sur. 2020). Pronađena je snažna povezanost između ukupnog rezultata školske organizacijske klime te nekih čimbenika zadovoljstva poslom, točnije povezanost s *Nadzorom*, *Uvjetovanim nagradama* i *Prirodom posla*. Ovaj nalaz sugerira da će nastavnici biti zadovoljniji poslom ukoliko im se omogući kompetentan i pravedan nadređeni te priznaju, uvažavaju i cijene njihovi doprinosi. Jake korelacije između zadovoljstva poslom i čimbenika poput *Ravnateljjevog vodstva*, *Nastavnog opterećenja* te *Školskih objekata i usluga* potvrđuju važnost adekvatno rukovođene škole, primjerenog radnog opterećenja i dostupnost odgovarajućih radnih uvjeta za očuvanje nastavničkog zadovoljstva poslom. Poboljšanje u ovim područjima može utjecati na nastavničko zadovoljstvo poslom i naposljetku na kvalitetu njihova poučavanja.

Kao odgovor na treće istraživačko pitanje, rezultati su pokazali statistički značajne, ali slabe negativne korelacije između dobi sudionika, duljine radnog iskustva i razine zadovoljstva poslom u pogledu *Nadzora* i *Uvjetovanih nagrada*. Ovi nalazi pokazuju da stavovi nastavnika prema nadređenima i uvjetovanim nagradama postaju nešto negativniji kako nastavnici stare i stječu iskustvo. To je u suprotnosti sa studijama u drugim nacionalnim kontekstima, koje su otkrile da zadovoljstvo nastavnika raste s godinama (Hasanzadeh & Gholami 2022; Işık 2021). Osim toga, nisu pronađeni statistički značajni odnosi između ukupnih stavova nastavnika prema organizacijskoj klimi njihovih škola i njihove dobi. Međutim, nalazi su ukazali na slabu negativnu korelaciju između duljine radnog iskustva nastavnika i stavova prema *Nastavnom opterećenju* i *Školskim objektima i uslugama*, što ukazuje da se stavovi nastavnika prema njihovim poslovnim obavezama i fizičkom okruženju škole lagano pogoršavaju s vremenom. Preciznije, rezultati ukazuju na potrebu kontinuiranog ispitivanja nastavničkog zadovoljstva poslom te poduzimanja potrebnih mjera za poboljšanje odnosa između starijih i iskusnijih nastavnika te njihovih nadređenih, uvažavanje i priznavanje njihovih doprinosa te omogućavanje adekvatnih uvjeta za rad.

## 5. ZAKLJUČAK

Rezultati ovog istraživanja pokazuju kako hrvatski nastavnici engleskog kao stranog jezika nisu bili ni izrazito zadovoljni ni izrazito nezadovoljni svojim trenutnim poslom i radnim uvjetima. Utvrđeno je da su nastavnici najzadovoljniji

prirodom svog posla, što znači da su intrinzični i altruistički razlozi bili glavni izvor njihovog zadovoljstva. S druge strane, nastavnici su pokazali umjereno nezadovoljstvo čimbenicima zadovoljstva poslom koji se odnose na plaće, uvjetovane nagrade i mogućnostima za napredovanje. Sudionici su bili relativno zadovoljni organizacijskom klimom škola u kojima su radili. Rezultati su pokazali da su nastavnici bili zadovoljni količinom autonomije i uključenosti u donošenje odluka koje su dobili u svom radu, kao i potporom koju su dobivali od svojih ravnatelja. Nešto niže nastavničke razine zadovoljstva uočene su kod uspostavljenih međuljudskih odnosa s kolegama i zadovoljstvom sa školskom opremom. Naposljetku, nastavnici su izrazili blago nezadovoljstvo nastavnim opterećenjem te ocijenili svoje odgovornosti, obaveze i radni pritisak prilično zahtjevnima.

U sklopu istraživanja pronađena je jaka pozitivna veza između samoprocjene zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihovih viđenja školske organizacijske klime. Rezultati su također pokazali da su nastavnici dobru školsku klimu povezivali s kompetentnošću i pravednošću svojih nadređenih te prepoznavanjem i uvažavanjem njihova rada i truda, što je također utjecalo na povećani osjećaj ponosa i užitka u radu.

Istraživanjem je utvrđeno da ukupno zadovoljstvo poslom nastavnika lagano opada kako napreduju u dobi i radnom iskustvu, posebice kod dva čimbenika zadovoljstva poslom – *Nadzor* i *Uvjetovane nagrade*. Konkretno, zadovoljstvo nastavnika njihovim neposrednim nadređenima i prepoznavanje individualnih napora neznatno se smanjuje kako nastavnici postaju stariji i iskusniji. Nije pronađena povezanost između nastavničkih percepcija organizacijske klime u njihovim školama i njihove dobi, ali je utvrđeno da sa napredovanjem u svom radnom iskustvu nastavnici imaju nešto manje pozitivne stavove prema svojim radnim obavezama i opremljenosti radne okoline.

Ovaj rad je ukazao na postojanje snažne povezanosti zadovoljstva poslom hrvatskih nastavnika engleskog kao stranog jezika i njihovih percepcija organizacijskih klima u njihovim školama te stoga nudi važne praktične implikacije za donositelje politika, voditelje obrazovanja i praktičare. Drugim riječima, kako bi nastavnici bili zadovoljni, važno im je osigurati učinkovit i otvoren stil vođenja, primjereno nastavno opterećenje, autonomiju u učionici i uključenost u donošenje odluka na razini škole, prijateljski raspoložene kolege te čist i adekvatno opremljen radni prostor. Kako bi se osigurala povoljna organizacijska klima u školama, nastavnicima treba osigurati određene radne uvjete, uključujući dostatnu plaću, kompetentnog i brižnog nadređenog, priliku za napredovanje, priznanje i naknadu angažmana, te uvažavanje šireg društva. Na



razini škole, ravnatelj i imaju ključnu ulogu u oblikovanju i uspostavljanju organizacijske klime škole razvijanjem pozitivnih odnosa s djelatnicima, uključivanjem nastavnika u donošenje odluka te poticanjem suradnje među školskim osobljem. Zaključno, budući da je ovim istraživanjem utvrđeno kako razine zadovoljstva poslom nastavnika engleskog kao stranog jezika padaju s dobi i radnim iskustvom, vlasti bi trebale poduzeti mjere kako bi spriječile ovaj pad prije nego što bude prekasno. U protivnom, u školama će raditi nezadovoljni i nemotivirani nastavnici, čija će kvaliteta rada biti nezadovoljavajuća.

## LITERATURA

- Abu-Saad, I., Hendrix, V. L. (1995). Organizational climate and teachers' job satisfaction in a multi-cultural milieu: The case of the Bedouin Arab schools in Israel. *International Journal of Educational Development* 15 (2): 141–153. doi.org/10.1016/0738-0593(94)00023-i.
- Adejumobi, F. T., Ojikutu, R. K. (2013). School climate and job performance in Lagos state Nigeria. *Discourse Journal of Educational Research* 1 (2): 26–36. Pristupljeno 14. 2. 2022. URL: <<http://nigeria-education.org/content/school-climate-and-teacher-job-performance-lagos-state-nigeria-1>>.
- Ahghar, G. (2008). The role of school organizational climate in occupational stress among secondary school teachers in Tehran. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health* 21 (4): 319–329. doi.org/10.2478/v10001-008-0018-8.
- Alibakshi, G., Nezakatgoo, B. (2019). Construction and validation of Iranian EFL teachers' teaching motivation scale. *Cogent Education* 6 (1): 1–18. doi.org/10.1080/2331186X.2019.1585311.
- Bhat, S. A., Bashir, H. (2016). Influence of organizational climate on job performance of teaching professionals: An empirical study. *International Journal of Education and Management* 6 (4): 445–448. Pristupljeno 14. 2. 2022. URL: <[http://www.iahrw.com/index.php/home/journal\\_detail/21#list](http://www.iahrw.com/index.php/home/journal_detail/21#list)>.
- Bibi, S., Kalim, U. (2021). Factors influencing teachers' job satisfaction in the Pakistan's public schools. *International Journal of Humanities and Innovation* 4 (2): 66–72. doi.org/10.33750/ijhi.v4i2.111.
- Buljan Gudelj, L. (2018). The relationship between the perception of the school climate and learning strategies among students in primary schools. *Život i škola* 64 (2): 27–39. doi.org/10.32903/zs.64.2.2.

- Croatian Ministry of Science and Education. (2019). Curriculum of the English Language Course for Elementary Schools and Gymnasiums. Pristupljeno 14. 2. 2024.  
URL: <https://mzo.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>
- Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. M., Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education* 111 (1): 180–213. Pristupljeno 9. 2. 2022.  
URL: <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>.
- Dinham, S., Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. *Journal of Educational Administration* 36 (4): 362–378. doi:10.1108/09578239810211545.
- Domović, V. (1997). Školsko ozračje kao posebno istraživačko polje, u *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi i nastavi*, ur. B. Bošnjak, H. Vrgoč (Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor): 45–56.
- Domović, V. (2004). *Školsko ozračje i učinkovitost škole*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching* 31 (1): 117–135.
- Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., Ushioda, E. (2011). *Teaching and Researching: Motivation*. London: Longman Pearson.
- Doyle, T, Kim, Y. M. (1999). Teacher motivation and satisfaction in the United States and Korea. *MEXTESOL Journal* 23 (2): 35–48. Pristupljeno 24. 11. 2023. URL: [https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id\\_article=1748](https://www.mextesol.net/journal/index.php?page=journal&id_article=1748).
- Eklund, N. (2008). *How Was Your Day at School? Improving Dialogue about Teacher Job Satisfaction*. Minneapolis: Search Institute Press.
- Ghavifekr, S., Pillai, N. (2016). The relationship between school's organizational climate and teacher's job satisfaction: Malaysian experience. *Asia Pacific Education Review* 17 (1): 87–106. doi.org/10.1007/s12564-015-9411-8.
- Han, J., Yin, H. (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education* 3 (1): 1–18. doi.org/10.1080/2331186X.2016.1217819.

- Hasanzadeh, E., Gholami, J. (2022). Possible relationship among experience, age, income level, gender, and job satisfaction. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature, and Culture* 8 (1): 35–46. doi.org/10.35974/acuity.v8i1.2848.
- Horowitz, T., Zak, I. (1978). *Patterns of Recruitment, Dropout and Persistence in Teaching*, Jerusalem: Henrietta Sold Institute, National Institute for Research in Behavioral Sciences.
- Hurley, D. (2021). Extinguishing teacher burnout. *BU Journal of Graduate Studies in Education* 13 (2): 22–27. Pristupljeno 16. 4. 2024. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1304397>.
- Işık, A. (2021). Factors affecting the organisational citizenship behaviour of English language teachers. *English Teaching* 76 (1): 125–151. doi.org/10.15858/engtea.76.1.202103.125.
- İpek, H., Kanatlar, M. (2018). Factors affecting EFL teacher motivation. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education* 6 (2): 25–41. doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c2s2m.
- Johnson, C. R. (2000). Factors influencing motivation and de-motivation in Mexican EFL teachers. Paper presented at the Annual Meeting of Teachers of English to Speakers of Other Languages (20th, Vancouver, Canada, March 14–18, 2000). Objavljeno u *MEXTESOL Journal* (July, 2001) 25 (1): 51–68.
- Karavas, E. (2010). How satisfied are Greek EFL teachers with their work? Investigating the motivation and job satisfaction levels of Greek EFL teachers. *Porta Linguarum* 14 (1): 59–78. doi: 10.30827/Digibug.31944.
- Koran, S. (2015). Analysing EFL teachers' initial job motivation and factors affecting their motivation in fezalar educational institutions in Iraq. *Advances in Language and Literary Studies* 6 (1): 72–80. doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.6n.1p.72.
- Levanić, L. (2024). Examining EFL Teachers' Job Satisfaction in Relation to School Organizational Climate. Unpublished Masters' thesis. University of Zadar.
- Lopes, J., Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: A multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement* 31 (4): 641–659. doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology* 52 (1): 397–422.
- Matijević, M. (1997). Didaktički čimbenici odgojno-obrazovnog ozračja, u *Školsko i razredno-nastavno ozračje: put prema kvalitetnoj hrvatskoj školi*

*i nastavi*, ur. B. Bošnjak, H. Vrgoč (Zagreb: Hrvatski pedagoško-književni zbor): 24–33.

- Matsumoto, M. (2011). Second language learners' motivation and their perception of their teachers as an affecting factor. *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 17 (2): 37–52. doi/pdf/10.3316/informit.808628981621588.
- Mihaliček, S., Rijavec, M. (2009). Motivacija učitelja engleskog jezika za rad. *Napredak* 150 (1): 39–53. Pristupljeno 20. 2. 2022. URL: <<https://hrcak.srce.hr/82815>>.
- Pennington, M. C. (1995). *Work Satisfaction, Motivation and Commitment in Teaching English as a Second Language*. ERIC Document, ED 404850.
- Pernjek, J., Matić, I. (2016). Zadovoljstvo poslom nastavnika njemačkoga jezika u Hrvatskoj. *Strani jezici* 44 (1): 4–28. Pristupljeno 14. 4. 2023. URL: <<https://hrcak.srce.hr/164852>>.
- Razavipour, K., Yousefi M. (2017). Iranian English language teachers' job satisfaction and organizational climate in public and private schools. *Issues in Educational Research* 27 (4): 842–858. Pristupljeno 13. 2. 2024. URL: <<http://www.iier.org.au/iier27/razavipour.pdf>>.
- Rezaee, A., Khoshima, H., Zare-Bahtash, E., Sarani, A. (2020). English teachers' job satisfaction: assessing contributions of the Iranian school organizational climate in a mixed methods study. *Cogent Education* 7 (1): 1–24. doi.org/10.1080/2331186x.2019.1613007.
- Safari, I. (2020). A study on the relationship between burnout and job satisfaction of iranian efl teachers working in universities and schools. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* 13 (4): 164–173. doi.org/10.7160/eriesj.2020.130401.
- Sato, M., Castillo, F. F., Oyanedel, J. C. (2022). Teacher motivation and burnout of English-as-a-foreign-language teachers: Do demotivators really demotivate them?. *Frontiers in Psychology* 13 (1): 1–12. doi.org/10.3389/fpsyg.2022.891452.
- Saville-Troike, M., Barto, K. (2017). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selamat, N., Samsu Z., Kamalu, S. M. (2013). The impact of organizational climate on teachers' job performance. *Educational Research EJournal* 2 (1): 71–82. doi.org/10.5838/erej.2013.21.06.
- Skaalvik, E. M., Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports* 114 (1): 68–77. doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0.

- Soleimani, M., Bolourchi, A. (2021). EFL teachers' job satisfaction and burnout in Iran. *PASAA: Journal of Language Teaching and Learning in Thailand* 61 (1): 229–252. Pristupljeno 13. 2. 2024. URL: <<https://eric.ed.gov/?id=EJ1304981>>.
- Spector, P. E. (1994). *Job Satisfaction Survey*. Department of Psychology, University of South Florida.
- Spector, P. E. (1997). *Job Satisfaction: Application, Assessment, Causes and Consequences*. California: Sage Publication.
- Šarac Lekić, V. (2019). *Izvor i struktura motivacije za poučavanje engleskoga kao stranoga jezika* [Doctoral dissertation, University of Zagreb]. ODRAZ-open repository of the University of Zagreb Faculty of Humanities and Social Science. Pristupljeno 12. 12. 2023. URL: <<https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:264498>>.
- Vranjican, D., Prijatelj, K., Kuculo, I. (2019). Čimbenici koji utječu na pozitivan socio-emocionalni razvoj djece. *Napredak* 160 (3–4): 319–338. Pristupljeno 20. 2. 2022. URL: <<https://hrcak.srce.hr/231177>>.

Lucija Levanić  
VI. Varaždin Elementary School

Anna Martinović  
University of Zadar

## THE RELATIONSHIP BETWEEN EFL TEACHERS' JOB SATISFACTION AND SCHOOL ORGANIZATIONAL CLIMATE

### *Summary*

Studies have indicated that job satisfaction and positive working conditions can affect teacher effectiveness, motivation, and performance quality (Skaalvik & Skaalvik 2014). Moreover, a healthy, positive organizational climate has been found to increase teacher job satisfaction, productivity and facilitate a conducive learning environment (Ghavifekr & Pillai 2016). This study explored job satisfaction levels and school organizational climate appraisals of Croatian English foreign language (EFL) teachers and investigated possible relationships between the variables, including the relationships with teachers' age and length of work experience. The research sample consisted of 418 Croatian primary and secondary school EFL teachers. A two-part questionnaire was used to collect the data via online platforms. Results showed participants' ambivalence towards their job satisfaction, and a moderately positive appraisal of school organizational climates. Teachers were most satisfied with the nature of their job and immediate supervisors but dissatisfied with salaries. Considering school organizational climate dimensions, teachers had positive views regarding their autonomy at work, and principal leadership; however, they expressed dissatisfaction with their teaching load. A statistically significant positive correlation was

found between job satisfaction and school organizational climate, suggesting a reciprocal relationship. Negative correlations were found between teachers' job satisfaction, their age and working experience, suggesting that teachers' job satisfaction decreases as they advance in age and working experience. Negative correlations were also found between length of working experience and two school organizational dimensions including teaching load and school facilities, implying that EFL teachers' attitudes towards these factors deteriorate as they become more experienced. The findings highlight the importance of working conditions, supervisors, and school climate in promoting job satisfaction among EFL teachers, which can foster better performance. However, issues like salaries, teaching load, and facilities remain areas needing improvement.

*Keywords:* EFL teachers, job satisfaction, school organizational climate.

Primljeno: 3. 7. 2024.

Prihvaćeno: 5. 9. 2024.

---

**Lenka I. Farkaš**  
University of Novi Sad  
Faculty of Philosophy  
Department of English Studies  
lenka.farkas@ff.uns.ac.rs  
<https://orcid.org/0009-0004-7172-0600>

Original research paper  
UDC 371.3::811.111-051  
UDC 377.8(497.11)  
DOI:10.19090/mv.2024.15.2.183-199

## **HOW AND WHY DO ENGLISH LANGUAGE TEACHERS IN SERBIA (NOT) DEVELOP PROFESSIONALLY?<sup>1</sup>**

*ABSTRACT:* The focus of this paper is Serbian EFL teachers' professional development. The aim of this research is to observe both formal and informal ways in which the teachers develop professionally, as well as to examine whether the teachers participate in the development due to personal reasons or external requirements and why the participation is not more frequent. The research conducted through a questionnaire is of qualitative type. The results show that teachers rather apply informal ways of development, such as reading or watching useful content. Furthermore, more teachers participate in professional development in order to be better at their job than due to the requirements of the employer, law or studies. Moreover, lack of time and lack of finances are the primary reasons for the lack of professional development. This research could contribute to encouraging teachers to develop professionally, which could result in numerous benefits for their teaching practice.

*Keywords:* professional development, (in)formal development, reasons for development, English language teacher, teaching practice.

## **KAKO SE I ZAŠTO (NE) NASTAVNICI ENGLESKOG JEZIKA U SRBIJI PROFESIONALNO USAVRŠAVAJU?**

*APSTRAKT:* Fokus ovog rada je na profesionalnom usavršavanju nastavnika engleskog jezika kao stranog. Cilj istraživanja bio je sagledavanje načina na koje se nastavnici usavršavaju, formalno ili neformalno, kao i ispitivanje da li oni učestvuju u profesionalnom razvoju zbog ličnih razloga ili zahteva okoline, te zašto ne učestvuju u njemu više. Istraživanje sprovedeno pomoću upitnika bilo je kvalitativnog tipa. Rezultati su pokazali da se nastavnici radije usavršavaju na neformalne načine, poput čitanja literature ili gledanja korisnog sadržaja. Takođe, više nastavnika se usavršava kako bi bili bolji u svom poslu, nego zbog zahteva poslodavca, zakona ili studija. Zatim, nedostatak vremena zbog poslovnih ili porodičnih obaveza i nedostatak novčanih sredstava glavni su

---

<sup>1</sup> This paper was developed based on the master thesis titled "The relationship between EFL teachers' professional development and their use of motivational strategies in an EFL classroom" by Lenka Farkaš (2023) which was conducted under the mentorship of professor Jagoda Topalov, PhD and defended in September 2023.

razlozi za nedostatak usavršavanja. Implikacije istraživanja leže u podsticanju nastavnika na neformalne vidove profesionalnog razvoja, čime se nastavnicima omogućava pristup brojnijim mogućnostima za lični i profesionalni razvoj, što bi posledično vodilo i ka razvoju nastavne prakse.

*Ključne reči:* profesionalno usavršavanje, (ne)formalni vid usavršavanja, razlozi za usavršavanje, nastavnik engleskog jezika, nastava.

## 1. INTRODUCTION

Much like any other type of teaching, teaching English as a foreign language includes the willingness for constant changes and adaptations while relying on new methods, technologies and discoveries. Therefore, it is essential that a language teacher is aware of the need for lifelong learning and that he/she is willing to participate in it in order to provide their students with the best possible conditions for learning, work and development. As explained by Alderman (2004), a motivated teacher is one of the key factors in student motivation. For that reason, a teacher's desire for his or her own progress is crucial, as well as the desire for their students' achievements. This paper will focus on the significance of professional development in English teachers' teaching practice in Serbia. The paper will also look at the different manners of professional development (PD) and their efficiency, as well as the nature of professional development and its types which have been effective so far.

For the purpose of this paper, research was conducted with EFL teachers in Serbia as its participants. The aim of the research was to examine the manners in which teachers professionally develop, why they do so, and why they do not do it more often. The research involved 133 participants, 125 of whom were female and 8 were male. The participants filled out a questionnaire designed on the basis of the Teaching and Learning International Survey (OECD 2018) and they marked the ways of professional development in which they had participated during the previous eighteen months. They also explained why they had (not) participated in professional development more frequently. The significance of this research lies in the better understanding of the ways in which the teachers develop professionally, as well as in the understanding of the factors which encourage or discourage them to do so. Understanding their attitudes and goals could encourage more participation in professional development, which may potentially lead to a better teaching practice. Since teachers are one of the crucial factors in any educational system (UNESCO 1990), enabling opportunities and conditions for the



advancement of their knowledge and skills is essential, which makes research like this necessary.

## 2. LITERATURE OVERVIEW

According to UNESCO, teachers are a key factor of any educational system, so their training is of utmost importance to the society (UNESCO 1990). In other words, as Dörnyei (2001) elaborates, a teacher's role not only includes guiding students through the educational process, but also their own continuous learning and professional development. This allows for the most efficient fulfilment of their role, as well as professional and personal development and self-realisation.

Glatthorn (1995) defines professional development as a process of systematic advancement of one's experience and teaching practice. According to the research conducted by Novozhenina and López Pinzón (2018), participation in professional development brings many advantages, such as self-reflection, increased participation in the teaching and learning processes, the opportunity for the exchange of experiences, as well as increased confidence and reduced stress and anxiety. Besides that, Moor and associates (2005) point out the importance of professional development in early career stages. Their research showed that teachers who participate in professional development in the early stages of their careers exhibit higher dedication to the profession, a better approach to teaching materials, better control over different elements of the teaching process, as well as better understanding of what quality instruction is. Not only does early exposure to professional development impact teachers, it also positively impacts their students and schools (Moor et. al. 2005). Although the research conducted for this paper did not focus on the informants' personal benefits gained through professional development, it is clear from previous research studies (Dörnyei 2001; Novozhenina & López Pinzón 2018) that they are substantial and that it is in the teachers' best interest to participate in professional training as much as possible during their career.

In terms of types of professional development, the Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD 2018) distinguishes between formal and informal ways of professional development. Formal development includes organised methods such as courses, workshops, seminars, conferences, training courses, visits to other schools, individual or group research, teacher connections, mentorship, observations, etc. These are mostly organised by different academic or government institutions, so ministries of education or

institutions which employ teachers commonly require mandatory participation in such professional development, as is the case in Republic Serbia (MPNTR 2021). On the other hand, informal ways of development include reading literature, watching useful videos and other similar content, informal discussions with colleagues, etc. Consequently, the questionnaire used in this research also distinguishes between formal and informal professional development.

The characteristics of professional development are crucial for its success. The research of Porter and associates (2000) showed that characteristics such as activity organisation, its duration, opportunity for active learning etc. positively impact teaching practice. It is desirable that teachers are involved in the organisation of professional development as much as possible and that the programme is personalised in accordance with teachers' individual differences. According to Diaz-Maggioli's (2000) research, these factors can lead to a more successful professional development programme. It is significant to mention that the research done by Porter and associates (2000) focused on the fields of mathematics and science, which means that this paper fills the research gap in the domain of foreign language teaching. Furthermore, the differences in the fields of expertise do not alter the fact that professional development of teachers of any subject always shows connections with teaching practice, which makes any result in the domain of professional development relevant.

Besides the characteristics of professional development, it is significant to consider the reasons why teachers participate in it. While some possess an inherent desire to improve their knowledge and skills, advance their career and accomplish an inner sense of achievement, others are incited by legal obligations, monetary gain, career advancement, wider employment opportunity, etc. (Šumonja Nikolić 2020). Reasons for the lack of professional development should not be neglected because they indicate a variety of teachers' attitudes and opinions and their analysis can point to ways in which teachers can be encouraged or motivated to participate in professional development programmes. The Teaching and Learning International Survey (OECD 2018) required that teachers state why they do not develop professionally, or why they do not do so more commonly. Some of the reasons may be family obligations, conflict with work schedule, insufficient funds, lack of prerequisites (experience, seniority, qualifications etc.), lack of employer support, or personal reasons such as disinterest, burnout, apathy, etc. According to the research conducted by Jerrim and Sims (2019) in London, the most common reasons for insufficient participation in professional development are the lack of time due to work schedule, high costs of development and the lack of encouragement. That is also in accordance with the results of the research

conducted by Tomson and Hillman (2019) in Australia. These reasons are a starting point in the search of the better ways of encouraging teachers to develop professionally and improve their knowledge and abilities. Should the negative influences and factors be eliminated, teachers could be motivated to participate in professional development more frequently.

As stated earlier, the existing research focused on types, significance and ways of organisation of professional development programmes, as well as the reasons for teachers' (non-)participation in them. Taking that into consideration, this research examines what types of professional development Serbian teachers of English as a foreign language participate in. It also examines the reasons why teachers partake in professional development, as well as why they do not do so more frequently. The analysis of the most frequently applied types of development may serve as a grounds for more detailed research of those types and their potential improvement. Apart from that, understanding the main reasons for (non-)participation in professional development is a potential step towards encouraging teachers to participate, which could significantly improve the quality of their teaching.

### 3. METHOD

This research was conducted with the aim to examine the types of professional development in which Serbian teachers of English as a foreign language participate. Another goal of this research was to establish the reasons for professional development or the reasons for the lack of participation in it. The research was qualitative and the analysis used was grounded theory. This included the descriptive representation of assumptions and results, as well as drawing conclusions during the analysis process according to the explanations in the manual by Creswell and Creswell (2018). This type of research was selected as the most efficient one in accordance with the nature of data obtained and the research topic. Namely, given that the participants in the research answered the questions regarding the reasons for their (non-)involvement in professional development in their own words in addition to the options offered, any type of quantitative analysis seemed inadequate. Therefore, observation and study of individual responses and their descriptive analysis proved to be the most suitable option. Furthermore, as previous research paid little attention to the reasons for teachers' (non-)involvement in professional development, it was not possible to form hypotheses and examine them through quantitative research. Consequently, observing information and forming assumptions during the analysis was an efficient way of processing the obtained data.

### 3.1. Participants

This research involved 133 teachers of English as a foreign language from Serbia, 8 of whom were male and 125 of whom were female. The disproportion between male and female participants was expected and can somewhat be explained with the data from the Statistical Office of the Republic of Serbia from the academic 2021/22, which showed that the majority of teachers in Serbia were females. In primary and secondary schools 73.54% of teaching staff were females, while that number was 52.27% in institutions of higher education (RZS 2023). Therefore, although the sample is not balanced, it can be said that it is a reliable representation of the population of teachers of English as a foreign language in Serbia. The teachers who participated in the research were employed in both the public and the private sector – in primary and secondary schools, at faculties, as well as in private schools. The category *other* includes the teachers with more than one place of employment. As Table 1 shows, 42.1% of teachers were employed in primary schools, 19.5% in secondary schools, 6% at faculties, while 29.3% worked in private schools or language centres. The category *other* includes merely 3% of the participants in the research.

		Place of employment					Total
		Primary school	Secondary school	Faculty	Private school	Other	
Male	N	1	0	2	4	1	8
	%	0.8%	0.0%	1.5%	3.0%	0.8%	6.0%
Female	N	55	26	6	35	3	125
	%	41.4%	19.5%	4.5%	26.3%	2.3%	94.0%
Total	N	56	26	8	39	4	133
	%	42.1%	19.5%	6.0%	29.3%	3.0%	100.0%

Table 1. Cross-tabulation of the sample according to the gender and place of employment

### 3.2. Instrument

The instrument used in this research was a questionnaire created by adapting the Teaching and Learning International Survey (OECD 2018), whereby relevant questions regarding teachers' professional development were singled out for the questionnaire used in data collection for this paper. The questionnaire

focused on the participants' involvement in formal and informal ways of professional development and they were asked to mark all the ways of professional development they had applied during the previous eighteen months. The first part of the questionnaire also requested demographic data about the informants, including their gender, age, level of education, place of employment and years of experience in teaching. The questionnaire did not require the participants to enter their names or any other information which may identify them, which ensured complete anonymity, in order to encourage utmost honesty in the participants' responses. The participants were also asked to select the reasons why they participated in professional development, as well as the reasons why they did not do so more frequently. It was distributed in English, primarily since that was the language of the original questionnaire and the language which teachers of English as a foreign language understand. A complete version of the questionnaire can be found in the appendix.

### *3.3. Procedure*

As stated before, the data was obtained through the questionnaire which was distributed online through a variety of social networks and through mailing lists. The type of qualitative analysis that was applied was grounded theory, which involved forming theories during the processing and analysis of the data obtained, as elaborated by Creswell and Creswell (2018). The analysis was preceded by sorting and categorisation of the data obtained. The reasons for involvement and non-involvement in professional development were observed separately, then in relation to the place of employment. Different reasons were grouped, then participants' experiences were observed and later presented numerically.

## 4. RESULTS

The first observed factor was the frequency of formal and informal ways of professional development. Seven ways of formal and three ways of informal professional development were examined. As can be seen in Table 2, the informants participated in informal ways of professional development more frequently than in the formal ones. In terms of formal development, courses, workshops, conferences and seminars were prevalent, while informal dialogues with colleagues regarding the improvement of one's own teaching practice were the most common informal ways of development.

		Number of uses	%
Formal development	Courses/workshops	95	71.43
	Conferences/seminars	74	55.64
	Qualification programmes	17	12.78
	Observational visits to other schools	25	18.80
	Participation in teacher groups aimed at development	58	43.61
	Researching relevant topics	61	45.86
	Peer mentorship/instruction among colleagues organised by schools	46	34.59
Informal development	Reading professional literature	95	71.43
	Watching useful content	116	87.22
	Informal dialogue with colleagues	128	96.24

Table 2. The frequency of application of formal and informal professional development

Afterwards, the reasons for participation or the lack of participation in professional development were examined. Prior to the analysis the data was sorted in the following manner: the reasons were arranged according to the frequency of repetition, in order to discover the ones which were most frequently cited. Then, the participants' responses in regards to place of employment were sorted into three groups: public sector, private sector and other. Subsequently, the correlation between place of employment and reasons for participation or non-participation was examined. Lastly, a simple descriptive statistics was applied, in order to reach potential conclusions.

When it comes to the reasons for undergoing professional development, the options were "I wanted to improve myself as an EFL teacher," "I was required to do so by the employer/the law/studies," or other reasons which the participants could list. As shown in Table 3, 81.2% of the participants chose the desire to be better teachers as their reason for professional development, while 12.78% were required to participate in professional development by the law, their employers or studies. The remaining 6.02% cited other reasons, which were: to satisfy their interest in modern approaches, to learn to deal with matters not taught by the curriculum, out of curiosity, etc.

Reasons for participation in professional development	N	%
I was required to do so by my employer/the law/studies.	17	12.78
I wanted to improve myself as an EFL teacher.	108	81.20
Other	8	6.02

Table 3. Reasons for participating in professional development

The reasons for participation in professional development were analysed in relation to place of employment. As Table 4 shows, 81.11% of teachers from the public sector improve their competences in order to be better at their job and it is very similar in the private sector (82.05%). On the other hand, 12.22% of teachers in the public sector and 15.38% of the teachers in the private sector attend professional development due to external demands. Lastly, the final group of participants chose other reasons for participating in professional development. However, given that the number of these participants is small and their reasons varied, a detailed analysis would yield no significant results and the generalisation would not be possible based on the data obtained.

	Desire to be better at their job	External demands
Public sector	81.11%	12.22%
Private sector	82.05%	15.38%
Other	75.0%	0.0%

Table 4. Place of employment and reasons for participating in professional development

Particularly significant results were obtained from the responses to the question why the participants did not participate in professional development more frequently. They included the lack of prerequisites such as qualifications, experience, seniority, etc., inability to afford professional development, lack of employer support, inability to coordinate development with work schedule, lack of time due to family obligations, insufficient options for professional development, burnout and apathy. Since the majority of the participants named more than one reason, the number of occurrences of each reason among the data obtained was calculated, as well as the percentage of frequency (see Table 5). Cumulative percentages are shown in order to enable the comparison of frequency with which all reasons occurred. As Table 5 shows, the conflict between work schedule and professional development is the most commonly named reason for the lack of

professional development, with the frequency of 28.24%. Next, the lack of time due to family responsibilities appeared with the frequency of 22.35% and the lack of finances among 19.61% of informants. Insufficient options for professional development made 19.61% of the reasons, while the lack of employer support appeared with the frequency of 8.24%. The lack of prerequisites such as seniority, experience, etc. made 6.27% of the reasons for the lack of development, while emotional exhaustion and apathy made 0.39%.

Reason for not participating in professional development	Number of times the reason was selected	%
Lack of prerequisites	16	6.27
Lack of money	50	19.61
Lack of employer support	21	8.24
Conflicts with work schedule	72	28.24
Family responsibilities	57	22.35
Lack of suitable offer	38	14.90
Burnout and apathy	1	0.39
Total	255	100.00

Table 5. Reasons for not participating in more professional development

The following section presents the analysis of the results and discussion, in order for the results to be contextualised and their implications in teaching practice clearly presented.

## 5. DISCUSSION

The main purpose of this research was to examine the ways of professional development of Serbian teachers of English as a foreign language, as well as to understand the reasons for their (non-)involvement in professional development. Research of this type highly contributes to a better understanding of the manners in which EFL teachers develop their professional knowledge, competences and skills. It also provides an insight into the reasons why teachers find it important to develop professionally and why they do not do so more frequently. These findings shed light on the most efficient encouragement that educational institutions can provide to their teachers in order to advance their expertise, thus potentially improving their teaching practice.

Investigating the frequency of formal professional development in comparison to the informal one showed that the participants in this research more



frequently applied informal methods of development, such as conversations with colleagues, watching useful content, reading literature, etc. These results were expected for multiple reasons. Firstly, informal ways of development are more spontaneous than organised workshops, seminars, etc., so teachers can participate whenever they wish to do so, thus eliminating the obstacle of the lack of time. Next, this way of development is also typically free, so it does not require additional funds, which is an advantage to many. In the end, in this manner teachers can select the content they wish to read or watch, as well as the topics they discuss, so their professional development is personalised to a great extent. This was shown to be a highly significant factor in the research of Diaz-Maggioli (2004). An example of informal professional development which could be useful to teachers are teacher support groups on social media. Namely, these communities may enable an exchange of experiences, materials and ideas and can, therefore, be a significant aspect of communication among teachers. They could be efficient in expanding the communication with teachers from other countries, which might contribute to the intercultural approach to teaching. Apart from that, a lot of educational institutions and organisations, such as Cambridge (2023), offer free online seminars to teachers of English as a foreign language. They are also available to teachers from multiple countries, which allows for additional cultural exchange opportunities.

When it comes to the reasons for participating in professional development, 81.20% teachers do it to be better at their jobs, while 12.78% do it due to the demands of the law, their employer or studies, and 6.02% develop for other reasons, some of which involve the combination of the previous two. A positive conclusion can be drawn that the majority of teachers approach professional development due to their own desire, not external demands. That is significant given that motivated teachers commonly increase motivation in students, which was confirmed in the research done by Dörnyei & Ushioda (2011). However, it is significant to mention that there is a potential limitation due to which it is impossible to determine whether this is a realistic representation of the situation. Namely, due to the nature of the questionnaire distribution (through social networks and mailing lists), it can be assumed that the teachers who were motivated to complete the questionnaire were the ones who are generally willing to develop professionally. Therefore, the results cannot be generalised and additional research with a larger number of responses is required, potentially obtained through mandatory surveys in order to ensure a more objective representation of the situation. However, observing solely the obtained data, it can

be concluded that the teachers are dominantly motivated to develop professionally in order to be better at their jobs.

Regarding the place of employment, the results showed that all three groups of teachers attend professional development to be better at their jobs. The comparison between the public and private sector showed that there are no significant differences in reasons for professional development. It is important to emphasise that professional development is mandatory for the teachers in the public sector in Serbia. The Ministry of Education, Science and Technological Development of the Republic of Serbia distinguished multiple ways of professional development: trial lessons, presentations in meetings, review of professional material, participation in projects, professional development programmes through conducting training, professional gatherings such as congresses, symposia, etc. (MPNTR 2021). Accordingly, it would be advantageous to examine the teachers' attitudes regarding these ways of development, as well as the effectiveness of each of them. Since professional development is an obligation for the teachers in the public sector, assessing its efficacy could contribute to its quality and efficient implementation. Further research is required in order to better examine the reasons for professional development in various types of educational institutions. Such research may shed light on the reasons for professional development and provide a better understanding of teacher motivation.

Apart from the reasons for professional development, a detailed analysis of the reasons for non-involvement was done. The most common reasons were lack of time due to work schedule or family responsibilities. The third most common reason was lack of financial means. These reasons potentially indicate a large need for institutional support for teachers, in terms of better organisation of schedule and higher financial support. Examining these results is extremely significant for motivating teachers for professional development, since eliminating negative impact may serve as a great incentive to teachers' improvement of their knowledge, competences and skills. Furthermore, it is significant to notice that teachers should be motivated to focus more on informal ways of professional development. As stated before, this way of development is free, which could mitigate financial challenges that teachers encounter. Besides, it is also more suitable and flexible in terms of schedules, unlike organised seminars, conferences, observations, etc., so the issue of insufficient time is reduced. Teachers can thus develop professionally when it is convenient for them, without the requirement to fit strict development schedules into their own schedule, as well as without wasting time on the commute, which is sometimes long for some

formal development types. A drawback of informal ways of development is that they cannot be counted in the point system for mandatory development. Regardless, both ways of professional development are significant and they both have their own role in the improvement of teaching practice and, therefore, in future research.

## 6. CONCLUSION

The aim of this research was to better examine the ways in which Serbian teachers of English as a foreign language develop professionally as well as to analyse the reasons why they do or do not do so. The research which was conducted for the purpose of this paper led to some possible conclusions.

Namely, EFL teachers who participated in this research mainly develop professionally through informal ways of professional development, such as conversations with colleagues, reading relevant literature or watching useful content. The majority of them participate in development in order to be better at their jobs and fewer of them due to the requirements of the law, their employer or studies. The lack of professional development was explained by the lack of time or money, so a potential solution may be encouraging teachers to informal ways of professional development. These are not only suitable for different schedules and obligations, but are also significantly less financially demanding in comparison to other types of professional development. Encouraging teachers to professional development could lead to them doing their jobs more efficiently, as well as to other positive changes in teaching practice and teachers' personal satisfaction.

The research presented in this paper has certain limitations which primarily concern the imbalance between male and female participants due to which the gender factor was not individually analysed. Therefore, additional research with a more balanced sample of participants would be needed in order to include gender in the analysis. Besides that, the research was conducted by distributing the questionnaire via the internet, which could be another limitation because the teachers involved in support groups and networks are typically those who are highly motivated for personal and professional growth. That leads to the conclusion that the results of the research cannot be generalised without an additional involvement of a variety of participants. Furthermore, future research in this domain could contain different types of data collection such as semi-structured questionnaires, which would provide richer and more detailed results and, consequently, a better insight into the motivation and opinions of teachers. That being said, the author of this paper emphasises the significance of exploring

professional development of teachers of English as a foreign language and encourages the participation in the development in order to increase teacher and student motivation and teaching practice altogether.

## REFERENCES

- Alderman, M. K. (2004). *Motivation for achievement: Possibilities for teaching and learning*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cambridge University Press and Assessment (2023). *Webinars for teachers*. Cambridge English Language Assessment. Accessed on 19. 12. 2023. URL: <<https://www.cambridgeenglish.org/teaching-english/resources-for-teachers/webinars/>>.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Diaz-Maggioli, G. (2004). *Teacher-centered professional development*. Alexandria, VA: ASCD.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational strategies in the language classroom*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman/Pearson.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development, in *International encyclopaedia of teaching and teacher education*, ed. L. Anderson (London, UK: Pergamon Press): 41–57.
- Jerrim, J. & Sims, S. (2019). *The Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Research Report*. London: UCL Institute of Education.
- MNPTR. (2021). Pravilnik o stalnom stručnom usavršavanju i napredovanju u zvanja nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika. Accessed on 19. 12. 2023. URL: <<https://MPNTR.gov.rs/novi-pravilnik-o-stalnom-strucnom-usavrsavanju-i-napredovanju-u-zvanja-nastavnika-vaspitaca-i-strucnih-saradnika/>>.
- Moor, H., Halsey, K., Jones, M., Martin, K., Stott, A., Brown, C., and Harland, J. (2005). *Professional development for teachers early in their careers: An evaluation of the Early Professional Development pilot scheme*. Nottingham: DfES Publications.
- Novozhenina, A., & López Pinzón, M. M. (2018). Impact of a Professional Development Program on EFL Teachers' Performance. *HOW* 25(2): 113–128. <<https://doi.org/10.19183/how.25.2.406>>.

- OECD (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) [Data set] Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). Accessed on 8. 5. 2023. URL: <<https://www.oecd.org/education/school/47788250.pdf>>.
- Porter, A., Garet, M. S., Desimone, L., Yoon K. S., Birman, B. F. (2000). *Does Professional Development Change Teaching Practice? Results from a Three-Year Study*. Washington, DC: American Institutes for Research in the Behavioural Sciences.
- RZS (2023). *Statistički godišnjak Republike Srbije*, ur. D. Gavrilović (Beograd: Republički zavod za statistiku): 99–127.
- Šumonja Nikolić, S. (2020, 28. septembar). *Motivacija nastavnika za rad i stručno usavršavanje u srednjoškolskom obrazovanju*. [Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu]. NaRDuS. Accessed on 8. 5. 2023. URL: <<https://nardus.mpn.gov.rs/handle/123456789/21132>>.
- Thomson, S. & Hillman, K. (2019). *The Teaching and Learning International Survey 2018. Australian Report Volume 1: Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. Camberwell: Australian Council for Educational Research (ACER).
- UNESCO (1990). *Innovations and Initiatives in Teacher Education in Asia and the Pacific Region*. Bangkok: UNESCO Principal Regional Office for Asia and the Pacific.

## APPENDIX

*This is a questionnaire about EFL teachers' professional development and their use of motivational teaching strategies in the classroom. The answers you give are completely anonymous and the information gathered will be used for research purposes only. The questionnaire takes around 3 minutes to complete. I kindly thank you for your time and effort!*

### **Basic information**

Gender: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Level of education: a) student b) bachelor's degree c) master's degree d) doctorate degree

Place of employment: a) primary school b) secondary school c) faculty d) private school e) other: \_\_\_\_\_

How long have you worked as a teacher? \_\_\_\_\_

**During the last 18 months, did you participate in any of the following kinds of professional development activities?**

Courses/workshops (e.g. on subject matter or methods and/or other education-related topics)

Education conferences or seminars (where teachers and/or researchers present their research results and discuss educational problems)

Qualification programme (e.g. a degree programme)

Observation visits to other schools

Participation in a network of teachers formed specifically for the professional development of teachers

Individual or collaborative research on a topic of interest to you professionally

Mentoring and/or peer observation and coaching, as part of a formal school arrangement

Reading professional literature (e.g. journals, evidence-based papers, thesis papers)

Watching useful content (e.g. videos about teacher improvement)

Engaging in informal dialogue with your colleagues on how to improve your teaching

If you had participated in any mentioned means of professional development, please signify the reasons for it: a) I wanted to improve myself as an EFL teacher. b) I was required to do so by the law/the employer/studies.

Which of the following reasons best explain what prevented you from participating in more professional development than you did (check all the reasons that apply)? a) I did not have the pre-requisites (e.g. qualifications, experience, seniority) b) Professional development was too expensive/I could not afford it. c) There was a lack of employer support. d) Professional development conflicted with my work schedule. e) I didn't have time because of family responsibilities. f) There was no suitable professional development offered. g) other: \_\_\_\_\_

Lenka I. Farkaš  
Univerzitet u Novom Sadu

## KAKO SE I ZAŠTO (NE) NASTAVNICI ENGLESKOG JEZIKA USAVRŠAVAJU?

### *Sažetak*

Fokus ovog rada je profesionalni razvoj nastavnika engleskog jezika kao stranog, kao i njihovi razlozi za (ne)učestvovanje u njemu. Cilj istraživanja bio je da se otkrije kako se nastavnici engleskog jezika profesionalno razvijaju i da li to radije rade kroz formalne ili neformalne načine razvoja. Formalan profesionalni razvoj uključuje seminare, radionice, konferencije, opservacije itd., dok neformalan uključuje čitanje i gledanje korisnog sadržaja, razgovor sa kolegama itd. Drugi značajan cilj bio je da se ispita zašto nastavnici učestvuju u profesionalnom razvoju, što bi moglo da pruži uvid u njihove stavove i mišljenja. Razlozi zbog kojih oni ne učestvuju u profesionalnom razvoju takođe su bili ispitivani, kako bi se otkrili potencijalni izazovi sa kojima se nastavnici susreću pri unapređenju svojih karijera. To bi moglo dovesti do odstranjivanja tih izazova i podsticanja nastavnika da unapređuju svoje znanje. S tim ciljem, sprovedeno je kvalitativno istraživanje tipa utemeljena teorija. Rezultati pokazuju da većina nastavnika učestvuje u profesionalnom usavršavanju iz lične želje da budu bolji u svom poslu, a ne zbog zahteva okoline. Rezultati, takođe, pokazuju da nastavnici češće primenjuju neformalne vidove razvoja, koji su pristupačniji i fleksibilniji u pogledu organizacije. Zatim, razlozi zašto nastavnici nisu češće učestvovali u razvoju su nedostatak vremena i novca. Moguće implikacije istraživanje uključuju podsticanje nastavnika da se bave neformalnim načinima profesionalnog razvoja, jer su oni fleksibilniji i pristupačniji. Povećano učešće nastavnika engleskog jezika kao stranog u profesionalnom razvoju moglo bi da dovede do sveukupnog poboljšanja nastavne prakse.

*Ključne reči:* profesionalno usavršavanje, (ne)formalni vid usavršavanja, razlozi za usavršavanje, nastavnik engleskog jezika, nastava.

Received: 20 December 2023

Accepted: 1 January 2024





**Milena B. Mičić**  
College of Applied and Legal Sciences  
"Prometej" Banja Luka  
engleskijezik.milena@gmail.com  
<https://orcid.org/0009-0005-0118-3261>

Professional paper  
UDC: 78.534.6-053.4  
UDC: 811.111'234(497.11+497.6).  
DOI:10.19090/mv.2024.15.2.201-214

## **THE IMPACT OF FOREIGN LANGUAGE ANIMATED CARTOONS ON PRESCHOOL CHILDREN: BENEFITS, CHALLENGES AND THE ROLE OF SPEECH THERAPISTS IN SERBIA AND BOSNIA AND HERZEGOVINA**

*ABSTRACT:* This paper examines the impact of foreign language animated cartoons on preschool children in Serbia and Bosnia and Herzegovina, highlighting both benefits and challenges. While cartoons can enhance vocabulary, pronunciation, comprehension, cultural awareness and second language acquisition, some speech therapists in these countries express concerns. They argue that early exposure to foreign languages via screens may cause confusion, language mixing, and excessive screen time. Some of this scepticism contradicts current scientific findings. Interviews with speech therapists show how expert opinions shared through popular media can shape caregivers' practices, often leading to misconceptions. As most caregivers rely on media for information rather than scientific literature, this emphasises the need for researchers to communicate their findings effectively to the public. The study reviews literature and empirical evidence, highlighting the gap between media narratives and scientific research and offers practical recommendations for educators, therapists, caregivers, and policymakers.

*Keywords:* animated cartoons, second language acquisition, foreign language learning, speech therapists, preschool children, screen time, educational tools.

## **CRTANI FILMOVI NA STRANIM JEZICIMA I NJIHOV UTICAJ NA DECU PREDŠKOLSKOG DOBA: PREDNOSTI, IZAZOVI I ULOGA LOGOPEDA U SRBIJI I BOSNI I HERCEGOVINI**

*APSTRAKT:* Ovaj rad ispituje uticaj animiranih crtanih filmova na stranom jeziku na decu predškolskog uzrasta u Srbiji i Bosni i Hercegovini, ističući koristi i izazove. Iako crtani filmovi mogu poboljšati vokabular, izgovor, razumevanje, svest o kulturi i usvajanje drugog jezika, neki logopedi u ovim zemljama izražavaju zabrinutost u vezi sa tom praksom. Oni tvrde da rano izlaganje stranim jezicima putem ekrana može izazvati konfuziju, mešanje jezika uticati da deca provode previše vremena pred ekranom. Ovo negodovanje je ponekad u suprotnosti sa rezultatima naučnih istraživanja. Intervjui sa logopedima pokazuju kako mišljenja stručnjaka, izneta putem popularnih medija, mogu uticati na staratelje da izvode pogrešne zaključke. Budući da se većina staratelja oslanja na medije, a ne naučnu literaturu, ovaj rad naglašava potrebu da istraživači jasno javnosti

prenose rezultate svojih istraživanja. Rad daje i prikaz literature i empirijskih dokaza, ukazujući na jaz između medijskih narativa i naučnih istraživanja, te nudi praktične preporuke za edukatore, logopede, staratelje i donosiocce politika.

*Ključne reči:* crtani filmovi, usvajanje drugog jezika, učenje stranih jezika, predškolska deca, vreme ispred ekrana, obrazovni alati, logopedi.

## 1. INTRODUCTION

Animated cartoons, with their vibrant visuals and engaging narratives, provide a unique and enjoyable way to introduce preschool children to new languages. The aim of this paper is to investigate how foreign language animated cartoons impact language learning and acquisition among preschool children in the Balkan countries, specifically Serbia and Bosnia and Herzegovina (BiH). It examines both the educational benefits and potential challenges associated with using these cartoons as a learning tool. Additionally, the study explores the roles of various stakeholders in this process, with a particular focus on how speech therapists guide parents, educators, and other relevant parties in navigating the advantages and drawbacks of screen-based learning.

To achieve these objectives, the paper is structured into two key sections. The second section, Literature Review and Empirical Evidence, will present an overview of existing research on the use of animated cartoons in language learning, highlighting both theoretical perspectives and empirical findings. Interviews with speech therapists from news portals are included, as they feature experts who actively use these platforms to communicate with the general public. Although these sources are not academic in nature, they represent a crucial part of the ongoing public dialogue and reflect expert opinions that are shaping parental attitudes and behaviours. Including these voices helps contextualise the issue within the societal and cultural framework in which it is being discussed, highlighting the gap between academic research and public perception.

The third section, Discussion, will delve into the benefits and challenges identified in the literature, offering a balanced perspective on the use of animated cartoons. Pedagogical Implications will explore practical recommendations for preschool and university educators, parents, speech therapists, researchers and policymakers. It will emphasise the importance of speech therapists in guiding the use of animated cartoons to ensure that they contribute positively to foreign language learning and acquisition. This section will also suggest integrating animated cartoons into preschool curricula in a way that supports overall developmental goals.

By examining these aspects, this paper aims to contribute valuable insights into the potential of foreign language animated cartoons as a tool for early language acquisition and learning and to offer practical guidance for their effective implementation in preschool education within the Balkan countries.

## 2. LITERATURE REVIEW AND EMPIRICAL EVIDENCE

Late 20<sup>th</sup> and early 21<sup>st</sup> century research into language acquisition, aided by non-invasive brain imaging technologies, has consistently shown that early exposure to multiple languages can significantly enhance children's linguistic and cognitive abilities (Kuhl 2010). However, capturing preschool children's attention and maintaining their interest in language input is more challenging compared to other age groups. Therefore, teaching materials for foreign language learners, no matter how skilfully designed, may not provide the same level of motivation as authentic, age-appropriate input aimed at native speakers. A growing body of research examines whether authentic media materials, such as popular animated cartoons, affect second language acquisition and the results are promising (Prošić-Santovac 2017).

Krashen's Input Hypothesis, one of the most influential theories in second language acquisition, suggests that we acquire language through exposure to comprehensible input while maintaining a positive affective filter (Krashen 1982). Age-appropriate and engaging animated cartoons can serve as effective sources of comprehensible input. In addition to effectively capturing children's attention, animated cartoons create a strong picture-word connection that aligns with the "here and now" principle. Cartoons often use simple, clear language and visual cues that help children understand the context and meaning of what is being said, even if they are not yet familiar with all the words. Furthermore, cartoons frequently use repetitive language and phrases, which can help reinforce vocabulary and language structures, as "repetition has always played a part in language learning" (Harmer 2007: 56). Equally importantly, animated cartoons are authentic materials. Authentic materials matter because they often reflect the cultural elements of the target language, providing children with a broader understanding of the language by fostering cultural awareness in context (Radić-Bojanić 2020). This cultural exposure can enhance foreign language learning by making it more relevant and interesting. Additionally, cartoons are widely accessible and can be easily integrated into daily routines, allowing for consistent and frequent exposure to the target language, which is

essential for language learning and acquisition.

However, many researchers are critical of using screens as language learning tools, arguing that they lack modified input and interaction. They acknowledge evidence that specific vocabulary items can be learned through exposure to television programs (Kuhl et al. 2003: 9099), but their research does not show that more complex aspects of language can be acquired from TV exposure. Nevertheless, animated cartoons have sparked worldwide research interest as potential language learning tools. One of the earliest articles on this topic, published in the 1990s, featured a case study from Finland (Jylhä-Laide 1994). In the 2000s, several European researchers extensively analysed popular cartoons for their linguistic content. One study concluded that “Peppa Pig is a hidden treasure for language learning and that the series can be used to teach authentic everyday language, vocabulary, and lexical chunks to very young EFL learners” (Alexiou & Kokla 2019: 28). Similar findings were reported for Dora the Explorer (Kokla 2016). This topic has also attracted significant attention in Asia (Alghonaim 2020; Mahbub 2023; Trota et al. 2022).

The enthusiasm about the potential of screens as learning tools is marred by concerns about the overall impact of screen use on young children. Screen time usage among children under five has significantly increased, with American toddlers spending around two hours a day in front of screens (Rideout et al. 2003). The effects of this practice are highly controversial, as there are no conclusive and consistent scientific findings about the benefits and risks (Beatty & Egan 2020). Consequently, some researchers call for urgent longitudinal studies to understand the long-term effects of screen time on very young children, enabling caregivers and educators to provide better guidance (Cerniglia & Cimino 2020).

### *2.1. Foreign Language Animated Cartoons and Speech Therapists in Serbia and BiH*

An increasing number of toddlers and preschoolers in Serbia and BiH use English words and phrases in everyday communication. The public became aware of this issue through warnings from speech therapists, child psychologists and other childhood development experts, who have been interviewed by news portals aimed at parents and caregivers. One article begins by stating that children under the age of four progressively mix Serbian and English in their speech and experts attribute this primarily to the excessive watching of cartoons in a foreign language. In the same article, a well-known speech therapist in Serbia stated:

Children watch foreign channels a lot. They do not have enough time to form a base of their native language and they have already started adopting foreign words. It is a disease of the modern age.<sup>1</sup> (Čabarkapa 2017)

The text ends with a recommendation for an obligatory visit to a speech therapist “when, unfortunately, a problem does arise and your child speaks the Serbian-English language... The parent must turn off the mobile phone, television, tablet, computer. Such a child must exclusively listen to the Serbian language” (Čabarkapa 2017). Another speech therapist in Serbia is of a similar opinion:

Studies have shown that watching cartoons in a foreign language negatively affects children’s speech development. While some children may be more affected than others, it surely does not promote healthy language development. Children exposed to content in languages like Russian or English have acquired these languages as their mother tongues. Parents may mistakenly take pride in their child speaking a foreign language, believing it to be a sign of intelligence, which is not necessarily true. From our perspective, this calls for early intervention. We advise that children should not be exposed to cartoons, particularly in a foreign language, until they have developed their mother tongue. (Jovanović 2020).

Similarly, a Bosnian news portal reports that the excessive use of technology at an early age can lead to speech development disorders, as evidenced by a number of children who spoke their first words in a language they had invented. The interviewed speech therapist states that it is often the case that a child does not speak clearly or articulately, but mixes Serbian and English words when communicating. “This happens because the child is not yet mature enough to distinguish between the two languages... Essentially, the child ends up not fully knowing either language and this issue needs to be taken very seriously” (Ivanović 2018).

Despite the warnings issued by speech therapists, an increasing number of preschool and school-aged children as well as university students in Serbia and BiH demonstrate a surprising level of English listening and speaking skills without showing any language problems. Media reports and videos highlight children who started speaking English early in childhood (Mičić 2015a; Mičić 2015b; Mičić 2017). Parents generally report that their children, despite never living in an English-speaking country or attending language classes, picked

---

<sup>1</sup> All the translations from Serbian into English were done by the author of this paper.

up the language from screens, primarily from English-language cartoons.

English teachers in Serbia and BiH anecdotally report similar findings, observing pupils and students who have never lived in an English-speaking country, yet exhibit very strong language skills and native-like pronunciation. As this cannot be fully explained by formal instruction, some research suggests that animated cartoons may play an important role. A study conducted at a university in BiH found that students with strong English-speaking skills, particularly in spontaneous situations, had watched animated cartoons and played computer games in English during early childhood. Their speech is characterized by fluency, an accent closely resembling that of native speakers, sound assimilation, the use of filler words and hesitation markers (e.g. ‘kind of,’ ‘sort of’), colloquial and slang expressions (e.g. ‘My English is a bit shaky,’ ‘You’ve got me there,’ ‘Sorry, I didn’t catch that’), a rich vocabulary, an appropriate balance of formality, and verbal and non-verbal politeness (Mičić 2017).

Teachers of other foreign languages, such as German and Spanish, report similar cases in informal conversations. Paradoxically, this phenomenon has not been extensively studied in either Serbia or BiH.

### 3. DISCUSSION

Petitto & Dunbar (2004: 4) have highlighted the significance of introducing foreign languages to children at an early age and the effectiveness of foreign language animated cartoons in capturing children’s interest and conveying language and cultural concepts. However, some researchers (DeLoache et al. 2010; Kuhl, Tsao, & Liu 2003) express scepticism about using screens for language learning, noting that such methods often lack the necessary interactive and adaptive input crucial for language development. While there is considerable excitement about the possibilities screens offer as educational tools, this optimism is tempered by worries regarding the broader effects of screen exposure on young children’s development. Based on the reports, interviews and research discussed in this paper, it can be concluded that toddlers and preschool children in Serbia and BiH are frequently exposed to foreign languages through screens. A growing number of these children mix their native language with words and phrases from the foreign language they have encountered via the media. Some speech therapists in Serbia and BiH, as shown in Section 2.1, view this language mixing as detrimental. Additionally, some parents, language teachers and speech therapists assert that children have even acquired foreign languages through screen

exposure alone.

These claims, however, often conflict with established scientific theories and findings in language acquisition, raising critical questions about this phenomenon. Notably, early exposure to another language does not cause language delays or confusion in children (Petitto & Kovelman 2003). Further, children are able to differentiate the language systems from birth (Genesee 1989: 175). Language mixing might actually be an indicator of early bilingual development, often considered a form of code-switching. It has been suggested that “code-switching may be a good indicator of bilingual fluency for children who are still learning English as their second language” (Reyes & Ervin-Tripp, n.d.).

Generally, research supports the notion that earlier exposure to a second language is beneficial (Birdsong & Molis 2001; Hakuta, Bialystok, & Wiley 2003). However, this view is not without its critics. Some studies highlight potential drawbacks of early second language exposure, particularly when the child’s first language is not adequately supported. For example, Cummins (2000) warns that neglecting the first language in favour of early second language learning can lead to “semilingualism,” where children may develop issues in both languages. Similarly, De Houwer (1999) argues that without strong support for the native language, early exposure to a second language can cause confusion and interfere with overall language development. Thus, while exposure to a second language at an early age can be beneficial, it is essential to also ensure that the first language receives adequate support and development.

Though high-quality screen content can enhance certain aspects of language learning, the scientific community firmly rejects the idea that a language can be acquired through screens without human interaction (Conboy et al. 2015). However, emerging empirical evidence challenges this view and suggests the need for more interdisciplinary research to better understand this phenomenon.

The interviews with speech therapists on news portals illustrate how some experts are leveraging accessible media to influence everyday practices, which is highly relevant to the study’s exploration of language exposure and development in children. Considering that most parents do not read scientific papers but tend to trust the opinions of experts presented in popular media, this trend is particularly worrying as it can lead to misconceptions and potentially uninformed decisions about children’s language development.

What seems to be missing from expert discussions in popular media is the recognition that early exposure to foreign languages through cartoons is a highly individualized process shaped by factors such as a child’s age, attention span and

language development level. The overall quality and quantity of daily interactions with parents are essential. When children have plenty of meaningful interaction throughout the day, a moderate amount of screen time can be more acceptable. However, without such interactions, the effects of screen time may become more significant. The context in which cartoons are watched is also critical. Watching with parents and discussing the content can enrich the learning experience, while solitary viewing without opportunities for engagement may be less effective. Ultimately, it should be pointed out that balancing screen time with interactive, enriching experiences is key to maximizing the benefits of foreign language exposure through cartoons.

### *3.1. Pedagogical implications*

Conflicting advice about introducing other languages at a young age often leaves parents and caregivers uncertain about what steps to take. They see how some schoolchildren and adults have greatly benefited from early contact with foreign languages, yet they worry that the same approach might lead to language difficulties for their own children (Petitto et al. 2001: 454). Thus, collaboration among parents, speech therapists, university and preschool educators, as well as researchers is crucial. By working together, parents and professionals can share insights and develop comprehensive strategies that address the needs and concerns of all stakeholders involved in early childhood language education.

To improve education at the university level for speech therapists regarding second language acquisition and typical misconceptions, the faculties should offer in-depth courses on the topic (Psycholinguistics, Neurolinguistics, etc.) to help students understand how the brain processes multiple languages and what the implications for speech therapy are. There should be sessions dedicated to debunking common myths, such as the misconception that early exposure to multiple languages causes confusion and language delays. When a child in Serbia or BiH has language and other developmental difficulties and watches cartoons in English or other foreign languages, speech therapists should be aware that the issue may be due to excessive screen time and insufficient exposure to native Serbian and not due to the exposure to foreign languages. It is important for parents and educators to hear from speech therapists and other professionals that there is no scientific evidence that exposure to a foreign language harms a child's language development.

Speech therapists should help preschool educators and parents understand that children develop stronger language skills in the language



they are most exposed to. A balanced approach should be recommended, allowing children to watch foreign language cartoons in moderation while setting daily limits on screen time. This should be complemented with interactive, off-screen language learning activities. Since children who only listen to a language without actively communicating often struggle with expressive language skills, it is important for them to engage in interactive dialogue where they can practise and experiment with languages. Therefore, speech therapists should encourage parents and educators to participate in interactive language activities, such as having quality daily conversations in the child's native language and a foreign language if possible, reading age-appropriate books, and engaging in storytelling and play-based learning.

Parents should also be informed that exposure to other languages can lead to bilingualism or multilingualism, and they should understand the benefits and other implications early bilingualism/multilingualism can have for a child. There is also a need for qualified bilingual speech therapists in Serbia and BiH, as they can distinguish between typical bilingual language development (such as code-switching) and genuine language impairments. Without this expertise, monolingual therapists might misinterpret normal bilingual behaviours as signs of a disorder.

Research by Jovanović and Mastilo (2022), while focused on Spanish language teachers in Serbia, offers valuable insights that apply broadly to the initial education of all foreign language teachers. Their findings highlight the concerning lack of attention given to developing psychological, pedagogical, and methodological competencies for working with young children. Furthermore, foreign language teachers rarely gain practical experience in preschool settings, which leads to the underutilization of a critical period for language development. To address these shortcomings, the inclusion of specialized courses on these topics in teacher education curricula is highly recommended.

This situation highlights the need for researchers in Serbia and BiH to actively engage with the public, ensuring that scientific findings are communicated clearly and accessibly. Researchers in second and foreign language acquisition should not disregard the evidence from children who claim to have learned a second or foreign language through screen exposure (Jylhä-Laide 1994; Mičić 2015a; Mičić 2015b; Mičić 2017). There is significant potential for research into how cognitive engagement, linguistic input, and the socio-cultural context provided by media interact, as well as how the engaging and interactive nature of animated cartoons can serve as a powerful tool in second or foreign language acquisition and learning.

Additionally, the field of second or foreign language acquisition seems to receive insufficient attention from researchers in related disciplines like psychology. Notably, there is currently no scientific journal in Serbia specifically dedicated to the study of early foreign or second language acquisition and teaching (Jovanović & Maričić 2024: 28).

Policymakers should consider the findings of this study when developing guidelines for early childhood language education. Policies should support the use of foreign language animated cartoons as a valuable educational tool while also addressing the concerns. Additionally, collaboration with educators and speech therapists is crucial to ensure the content is age-appropriate and pedagogically sound. Ongoing research and feedback mechanisms should be established to continuously evaluate and improve the effectiveness of these educational tools.

All things considered, while foreign language animated cartoons offer significant potential for enhancing language and other cognitive skills in preschool children, their use must be carefully managed and supported by a comprehensive, interdisciplinary approach. By doing so, we can maximise the benefits of this educational tool while minimising any potential drawbacks.

#### 4. CONCLUSION

This study has illuminated the complex effects of foreign language animated cartoons on preschool children in Serbia and Bosnia and Herzegovina, highlighting both the promising benefits and the critical concerns associated with their use as educational tools. The conflicting viewpoints between speech therapists and proponents of early exposure to foreign languages underscore the urgent need for a more informed, interdisciplinary approach. Furthermore, bridging the gap between scientific research and public understanding is essential. Since parents often rely on media rather than academic studies, it is crucial for researchers to communicate their findings more clearly and make it more accessible to the public. By fostering greater collaboration among researchers, educators, parents, and speech therapists, well-rounded and practical solutions for integrating animated cartoons into early childhood education can be developed, maximizing their benefits while addressing legitimate concerns.

## SOURCES

- Čabarkapa, N. (2017). An Interview. Accessed on 29 May 2024. URL: <<https://zelenaucionica.com/roditelj-mora-da-iskljuci-mobilni-telefon-televizor-tablet-racunar/>>.
- Ivanović, J. (2018). An Interview. Accessed on 29 May 2024. URL: <<https://www.novosti.rs/vesti/lifestyle.306.html:720672-Deca-progovaraju-sve-kasnij-e-i-to-na-izmisljenom-jeziku>>.
- Jovanović, J. (2020). An interview. Accessed on 29 May 2024. URL: <<https://www.glaspodrinja.rs/aktuelno/16175/kada-je-vreme-za-logopeda->>
- Mićić, M. (2015a). A five-year-old boy from Banjaluka speaks two languages (video). URL: <<https://dvojezicnadeca.blogspot.com/2015/10/a-serbian-boy-5-talking-about-picture.html->>.
- Mićić, M. (2015b). An eleven-year-old boy from Niš (video). URL: <<https://dvojezicnadeca.blogspot.com/2015/10/perfektno-govori-engleski-srpski-kao.html->>.
- Mićić, M. (2017). A four-year-old girl from Trebinje (video). URL: <<https://dvojezicnadeca.blogspot.com/2017/12/mia-iz-trebinja-usvaja-engleski-jezik.html->>.

## REFERENCES

- Alexiou, T., Kokla, N. (2019). Cartoons that Make a Difference: A Linguistic Analysis of Peppa Pig. *Journal of Linguistics and Education Research* 1: 24–30.
- Alghonaim, A. (2020). Impact of Watching Cartoons on Pronunciation of a Child in an EFL Setting: A Comparative Study with Problematic Sounds of EFL Learners. *Arab World English Journal* 11: 52–68.
- Beatty, C., & Egan, S.M. (2020). Screen time in early childhood: A review of prevalence, evidence and guidelines. *An Leabhbh Óg* 13(1): 17–31.
- Birdsong, D., & Molis, M. (2001). On the evidence for maturational constraints in second language acquisition. *Journal of Memory and Language* 44(2): 235–249.
- Cerniglia, L., Cimino, S. (2020). A Reflection on Controversial Literature on Screen Time and Educational Apps Use in 0-5 Years Old Children. *International journal of environmental research and public health* 17(13): 4641.
- Conboy, B., & Brooks, R., & Meltzoff, A., & Kuhl, P. (2015). Social Interaction in Infants' Learning of Second-Language Phonetics: An Exploration of

- Brain–Behavior Relations. *Developmental neuropsychology* 40: 216–29.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Bristol, Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- De Houwer, A. (1999). Environmental factors in early bilingual development: the role of parental beliefs and attitudes, in *Bilingualism and migration*, eds. G. Extra & L. Verhoeven (Berlin: Mouton de Gruyter): 75–95.
- DeLoache JS., Chiong C., Sherman K., Islam N., Vanderborcht M., Troseth GL., et al. (2010). Do babies learn from baby media? *Psychological Science* 21(11): 1570–1574.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of child language* 16: 161–179.
- Hakuta, K., Bialystok, E., & Wiley, E. (2003). Critical evidence: A test of the critical period hypothesis for second-language learning. *Psychological Science* 14(1): 31–38.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching 4rd Edition*. London: Pearson Longman.
- Jylhä-Laide, J. (1994): Learning by Viewing: cartoons as foreign language learning material for children: A case study. *Journal of Educational Television* 20: 93–109.
- Jovanović, A. S., & Maričić M, S. M. (2024). Usvajanje i nastava stranih jezika na ranom uzrastu u naučnoj periodici Srbije: period od 2013. do 2023. godine. *Metodički vidici* 15 (1): 17–44.
- 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.
- Kokla, N. (2016). Dora the Explorer: A TV character or a preschoolers' foreign language teacher? *21st International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics (ISTAL 21): Thessaloniki, Greece*, eds. M. Mattheoudakis, K. Nicolaidis (Thessaloniki: Aristotle University): 666–683.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kuhl, P. K., Tsao, F. M., & Liu, H. M. (2003). Foreign-language experience in infancy: effects of short-term exposure and social interaction on phonetic learning. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* 100(15): 9096–9101.
- Kuhl, P. K. (2010). Brain mechanisms in early language acquisition. *Neuron* 67(5): 713–727.
- Mahbub, R. (2023). Impact of Watching English Movies, Series, and Cartoons on

- English Language Learning of a Private University in Bangladesh. *Shanlax International Journal of Education* 12: 45–58.
- Mićić, M. (2017). Celoživotno učenje i engleski jezik u poslovnim studijama, u *Nauka i praksa poslovnih studija*, ur. M. Matijević, R. Klincov (Banjaluka: Univerzitet za poslovne studije): 1122–1129.
- Petitto, L. A., & Dunbar, K. (2004). New findings from educational neuroscience on bilingual brains, scientific brains, and the educated mind, in *Building usable knowledge in mind, brain, & education*, eds. K. Fischer & T. Katzir (Cambridge University Press).
- Petitto, L. A., Katerelos, M., Levy, B. G., Gauna, K., Tétreault, K., & Ferraro, V. (2001). Bilingual signed and spoken language acquisition from birth: Implications for the mechanisms underlying early bilingual language acquisition. *Journal of Child Language* 28(2): 453–496.
- Petitto, L. A., & Kovelman, I. (2003). The bilingual paradox: How signing-speaking bilingual children help us to resolve bilingual issues and teach us about the brain's mechanisms underlying all language acquisition. *Learning Languages* 8(3): 5–18.
- Prošić-Santovac, D. (2017). Popular video cartoons and associated branded toys in teaching English to very young learners: A case study. *Language Teaching Research* 21: 1–21.
- Radić-Bojanić, B. (2020). Teachers' attitudes towards authentic materials in teaching anglophone culture to young learners. *Metodički vidici* 11: 111–126.
- Reyes, I., & Ervin-Tripp, S. (n.d.). Code-switching and borrowing: Discourse strategies in developing bilingual children's interactions. University of Arizona. Accessed on 14. 6. 2024. URL: <<http://webs.uvigo.es/ssl/actas2002/02/12.%20Iliana%20Reyes.pdf>>.
- Rideout, V., Vandewater, E., & Wartella, E. (2003). *Zero to Six: Electronic Media in the Lives of Infants, Toddlers and Preschoolers*. CA: Kaiser Family Foundation.
- Trota, M. P., Cabeltis, C. B., Cadiente, N. T., Ligan, M., Asoy, N. M., & Bardaje, Z. L. (2022). The Influence of Watching English Cartoons on English Language Acquisition: A Case of Selected Filipino Preschoolers. *JELITA: Journal of Education, Language Innovation, and Applied Linguistics* 2: 105–124.

Milena B. Mičić

Visoka škola primijenjenih i pravnih nauka „Prometej” Banja Luka

CRTANI FILMOVI NA STRANIM JEZICIMA I NJIHOV UTICAJ NA DECU  
PREDŠKOLSKOG DOBA: PREDNOSTI, IZAZOVI I ULOGA LOGOPEDA U SRBIJI I  
BOSNI I HERCEGOVINI

*Sažetak*

Kroz pregled literature i empirijskih dokaza, ovaj rad istražuje uticaj animiranih crtanih filmova na stranom jeziku na decu predškolskog uzrasta, sa akcentom na Srbiju i Bosnu i Hercegovinu. Uz kontrolu vremena provedenog pred ekranima, animirani crtani filmovi, koji sadržajem i načinom prikazivanja odgovaraju uzrastu i interesovanjima dece, nude izuzetan potencijal za poboljšanje izgovora, vokabulara, veština razumevanja, stvaranje kulturološkog konteksta i olakšanje usvajanje drugog ili stranog jezika u ranom detinjstvu. Uprkos ovim prednostima, jedan broj logopeda pokazuje negodovanje u vezi sa ranim izlaganjem stranom jeziku putem ekrana. Tvrdi da ta praksa dovodi do konfuzije kod dece, mešanja jezika i prekomernog vremena ispred ekrana, te glasno upozoravaju roditelje na njen isključivo negativan uticaj na jezički i sveukupan razvoj predškolaca. Deo njihovih kritika je u suprotnosti sa rezultatima naučnih istraživanja, na šta se ukazuje u radu. Pedagoške implikacije odnose se na univerzitetske i predškolske edukatore, logopede, roditelje, istraživače i kreatore obrazovnih politika. Rad promovise uravnotežen pristup animiranim crtanim filmovima na stranim jezicima, predlažući dnevne limite za korišćenje ekrana i uključivanje interaktivnih, vanekranskih aktivnosti za učenje i usvajanje jezika. Ukazuje se na važnost učešća stručnjaka u javnom diskursu u cilju informisanja roditelja o značaju ranog izlaganja drugim i stranim jezicima, kao i značaj interdisciplinarnog pristupa, koji je ključan za kreiranje efikasnijih obrazovnih strategija, koristeći prednosti animiranih crtanih filmova i istovremeno otklanjati potencijalne nedostatke.

*Ključne reči:* crtani filmovi, usvajanje drugog jezika, učenje stranih jezika, predškolska deca, vreme ispred ekrana, obrazovni alati, logopedi.

Received: 8 July 2024

Accepted: 11 October 2024

### *III ПРИКАЗИ*





## ИНОВАТИВАН ФРАЗЕОДИДАКТИЧКИ ПРИРУЧНИК

Branka Barčot, Anita Hrnjak, Lidija Milković:  
*Arijadnina nit*. Zagreb: Ljevak, 2023, 246 str.

Важан теоријски и практичан допринос фразеодидактици, грани фразеологије која се бави обрадом фразеологизама у настави матерњег и страног језика – представља приручник *Аријаднина нит* ауторки Бранке Барчот, Аните Хрњак и Лидије Милковић. Реч је о делу иновативног садржаја и концепције чији се апликативни значај везује превасходно за наставну праксу, где своју функцију остварује у циљу унапређења фразеолошке компетенције ученика, као важне компоненте комуникативне компетенције. Наведена компетенција се у савременом методичком обрасцу издваја као суштинска тачка овладавања језиком (страним, али и матерњим).

Фразеолошки корпус који је обрађен у приручнику *Аријаднина нит* чине фразеолошке јединице пореклом из грчке митологије и старогрчке историје, које се употребљавају као интернационализми у различитим језицима и одликују се превасходно књишким карактером. Доминантну групу чине фразеологизми који у саставу садрже ономастичку компоненту која директно асоцира на античку културу и митологију, као на пример: *Сизифов посао*; *Танталове муке*; *Пандорина кутија*; *Дамоклов мач*; *Аријаднина нит*; *Ахилова пета*; *Аргусове очи*; *Аугијеве/Аугијине итали*; *Херкулов посао*; *Сфингина загонетка*; *погодила је Аморова/Купидонова стрелица кога*; *Икаров лет*, итд.

У композиционом смислу, књигу чине следећи сегменти: *Uvod* (7–12), *Popis frazeodidaktičkih članaka* (13–14), *Frazeodidaktički članci* (15–226), *Frazeodidaktičke vježbe* (227–240), *Literatura i izvori* (241–243), *Biografije autorica* (245–246).

У уводном тексту истиче се да је основна сврха овог „фразеодидактичког приручника новог кова” повећање фразеолошке компетенције средњошколских ученика, али и свих његових читалаца. Одабрани фразеолошки корпус – фразеологизми који одражавају различите културне информације из грчке митологије и историје – по речима ауторки,

спада у општи интелектуални фразеолошки вокабулар, чији се модел изградње може темељити на теорији двоструког кодирања. На овој теорији заснива се премиса којом су се ауторке водиле при садржинском обликовању приручника, а то је претпоставка да се комбиновањем вербалног и невербалног материјала (језика, као вербалног, и слике, као невербалног) може повећати вероватноћа да ће речи активирати одређене менталне слике и обрнуто, што доприноси лакшој спознаји и усвајању садржаја који се уче.

Централни и најобимнији део књиге представљају тзв. фразеодидактички чланци, у оквиру којих је презентована одабрана фразеолошка грађа (укупно 35 фразеологизама). Наиме, свака фразеолошка јединица описана је у оквиру посебног речничког чланка, а сваки чланак доноси две илустрације, ослањајући се на поменуту теорију двоструког кодирања: илустрацију дословне сцене из грчке митологије и историје на којој се заснива фразеолошко значење и илустрацију пренесеног значења фразеологизма. Ова дидактичка стратегија утемељена је на закључцима из психолингвистике који су везани за чињеницу да људски мозак на узрасту од тринаесте до деветнаесте године постаје способан да разуме апстрактне концепте, као и на тези когнитивиста о лексичкој репрезентацији фразеологизама у менталном лексикону.

У структури речничког чланка на првом месту наводи се канонски облик фразеолошке јединице, испод којег се наводи дефиниција фразеолошког значења. Након тих формалних елемената (одреднице и дефиниције) следи занимљив текст са различитим типовима информација које се асоцијативно могу повезати са семантиком обрађиваног фразеологизма, а којем је циљ да читаоцима побуди пажњу и изазове радозналост за причом која следи. Након уводног дела који је у функцији мотивисања читалаца, следи етимолошка презентација фразеологизма. Она подразумева навођење митолошко-историјских информација које се налазе у позадини фразеолошког значења. Етимолошка објашњења праћена су илустрацијом дословне сцене, дате у функцији лакшег разумевања пренесеног значења фразеологизма. Потом следи објашњење семантички транспонованог значења, које се такође поткрепљује одговарајућом илустрацијом и потврђује кроз примере ексцерпираних из електронског корпуса. Техником визуелног приказа заправо се предочава спона између „буквалног читања” и „фигуративног читања” одређеног фразеологизма, што је у сагласју са когнитивистичким идејама о улози менталних слика у процесима разумевања мотивације фразеолошких јединица и њиховог глобалног значења.

Представљени модел организације речничког чланка показаћемо на примеру обраде фразеологизма *Сизифов посао*. Дефиниција која се наводи испод канонске форме фразеологизма гласи: 'узалудан рад / посао, мукотрпан рад који не доводи до резултата'. Затим следи забаван уводни текст који има за циљ да читаоцима привуче пажњу и подстакне интересовање за тему која се обрађује. У случају фразеологизма *Сизифов посао* тај текст говори о најзанимљивијим пословима на свету, међу које се, по неким изворима, убрајају саветници за чоколаду, професионални дегустатори пива, слагачи лево коцки или пак професионални спавачи. Након духовитих констатација везаних за наведене послове, ауторке постављају кључно питање – какав је то пак посао који је обављао Сизиф и који се током столећа очувао у фразеологизму *Сизифов посао*. Потом следи у довољној мери садржајно и информативно представљање мита на основу којег је настао дати фразеологизам. Због подвала и обмана које је чинио боговима, Хад, владар подземног света, осудио је Сизифа на тешку казну да непрекидно уз стрми брег гура велики камен. Али таман када дође до врха и када делује да је досегао циљ, камен му испадне из руку и откотрља се до самог подножја. Тада Сизиф мора цео посао да започне изнова. Тако Сизиф вечно гура камен, односно ради не само тежак већ и бесмислен и узалудан посао. Након објашњења исходишног митолошког контекста следи слика човека (Сизифа) који гура големи камен уз стрму литицу. Речнички чланак се наставља подацима о уметничким делима у којима је приказан популарни Сизиф (филозофски есеј *Мит о Сизифу* А. Камија, слика *Сизиф* венецијанског мајстора Тицијана, итд.).

У наставку књиге наводе се примери употребе фразеологизма *Сизифов посао* ексцерпирани из електронског интернет корпуса, објашњава семантички транспоновано значење и даје илустрација којом се оно визуелно дочарава. У питању је слика молера који кречи ишарани зид, а поред њега слика момка који спрејом исписује чувени графит „Џаба сте кречили”. Ова илустрација верно визуелно приказује ситуацију у којој се може рећи да неко, у датом случају молер, ради Сизифов посао. Речнички чланак конципиран на овај начин, помоћу вербалних и невербалних средстава, омогућава лакше похрањивање изабране фразеолошке грађе у ментални лексикон ученика. На овај начин ће фразеологизми постати активни елементи њиховог језичког израза.

Поред речничког дела, који се састоји од 35 фразеодидактичких чланака организованих на представљени начин, приручник *Аријаднина нит* садржи и практични део са различитим типовима вежби. Задаци за вежбање

су разноврсни: посреди су, на пример, задаци од којих се од ученика тражи да препознају значења обрађених фразеологизама заокруживањем тачног одговора од понуђена три, потом задаци за захтевом да се идентификују фразеологизми у реченици и парафразира њихово значење или пак да се одређени подвучени делови реченице замене одговарајућим фразеологизмом, итд. Посебно је иновативан тип задатка у којем су наведене илустрације као репрезентације дословних значења одређених фразеолошких јединица, а од ученика се тражи да осмисле мини-контекст уз дате слике и наведу фразеологизам за који мисле да би одговарао контексту њихове приче.

Сегмент приручника у којем су дати конкретни практични задаци врло је користан јер се само континуираним увођењем кратких фразеолошких вежби у наставну праксу могу остварити све три компоненте тзв. „фразеолошког трокорака”, који се налази у основи различитих фразеодидактичких приступа. Ти кораци заправо представљају фазе у овладавању фразеолошким инвентаром одређеног језика: препознавање фразеологизма, разумевање његовог значења и његова адекватна употреба у конкретној говорној ситуацији. Кроз различите типове задатака, ученици ће се оспособљавати да са нивоа препознавања фразеолошке јединице и памћења њене структуре и семантике пређу на ниво умења и практичне примене.

Имплементација фразеологизама у наставу матерњег и страног језика, у складу са принципом пригодности, и овладавање идиоматском страном језичког израза важан је услов за развијање ваљане комуникативне компетенције ученика, односно њихове способности језичке рецепције и продукције у различитим комуникативним ситуацијама. Фразеологија је релативно млада научна дисциплина, те не изненађује чињеница да лингводидактички аспект ове науке још увек није довољно развијен, односно да не постоји довољно теоријских радова у којима се представљају методичке технике обраде јединица фразеолексикона једног језика. У контексту наведеног, приручник *Аријаднина нит*, у којем се на оригиналан, научнопопуларан начин приказују стратегије овладавања фразеолошким вокабуларом – представља, по својој научној утемељености и концепцијској иновативности, велики допринос области фразеодидактике и шире од тога – модеран методички водич ка креативној и функционалној настави језика.

Примарну циљну групу приказаног дела чини млада читалачка публика, којој је на оригиналан начин приближен одабрани фразеолошки корпус, с циљем да он постане саставни део њеног активног вокабулара.

Даље, читалац овог дела ће у њему пронаћи обиље информација из различитих области: митологије, лингвистике, књижевности, историје уметности, филма, спорта, медицине, итд., што са своје стране потврђује значај интердисциплинарног приступа у савременој и комуникативно оријентисаној наставној пракси. Коначно, ова књига сасвим сигурно може представљати праву *Аријаднину нит* за наставнике приликом обраде фразеологизама и адекватан путоказ за слична иновирања и теорије и праксе наставе језика, било матерњег, било страног, на свим нивоима образовања.

**Маријана Р. Ђукић**

Институт за српски језик САНУ<sup>1</sup>  
marijana.bogdanovic@isj.sanu.ac.rs  
<http://orcid.org/0000-0003-3767-4247>

Примљено: 12. 7. 2024.  
Прихваћено: 12. 7. 2024.

---

<sup>1</sup> Објављивање текста је финансирало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије према Уговору број 451-03-66/2024-03/200174, који је склопљен са Институтом за српски језик САНУ.



**„IZAZIVAM TE KNJIGOM!” – PRODUKTIVNO-PERFORMATIVNA  
DIDAKTIKA I POZORIŠNA PEDAGOGIJA U UNIVERZITETSKOJ  
NASTAVI NEMAČKE KNJIŽEVNOSTI**

Marina Petrović Jilih: *Čudesna putovanja ka pupku sveta: produktivno-performativna didaktika književnosti (nemačkog kao stranog jezika*. Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet, 2023, 196 str.

Jelena Gojić: *Postajanje nastavnikom kroz teoriju i praksu pozorišne pedagogije/ Lehrer werden durch Theorie und Praxis der Theaterpädagogik*. Kragujevac: Studentski kulturni centar, 2024, 431 str.

Tradicionalna nastava ima svoje vrednosti i prednosti. Ima i mane i nedostatke, stoga je meta učestale kritike, budući da nastava mora da ide u korak s vremenom i s novim potrebama društva i pojedinca. Međutim, u skladu s uvreženim shvatanjem da postoji samo jedna tradicija – ona koja je najrasprostranjenija – često se gube iz vida manje poznate, alternativne tradicije koje i te kako prate savremene tendencije u obrazovanju.

Nemačka književnost je neodvojivi deo germanistike od samih početaka i proučava se na univerzitetima kao ključni deo kulture u kojem se povezuju jezik, umetnost i društvo. Pokušaji da se književnost isključi iz nastave nemačkog jezika kao stranog pokazali su se kao neuspešni, te se poslednjih godina književni tekstovi vraćaju u škole, mada polako i oprezno, uz podozrivost i stalno naglašavanje zahteva da književnost mora da se prilagodi novim tendencijama u struci i nauci, kao i interesovanjima i predznanjima polaznika. Budući da je savremena nastava usmerena na učenike i studente, literarni tekstovi treba da budu pristupačni recipijentima i odgovaraju njihovim potrebama. Izazov se, pre svega, ogleda u činjenici da je jezička barijera često nepremostiva, a stranost tekstova i na sadržinskom nivou toliko izražena da se stvara otpor prema najvećim dostignućima umetnosti reči na nemačkom jeziku.

Ne čudi stoga što se poslednjih decenija mnogo govori o inovativnim konceptima u nastavi nemačke književnosti kao strane, kojima bi trebalo da se

prevaziđu jezičke i sadržinske prepreke i omogući povezivanje mladih ljudi sa književnim tekstovima. Posebna pažnja posvećuje se performativnoj didaktici i pozorišnoj pedagogiji kao „novom” konceptu nastave (nemačkog kao) stranog jezika. Gubi se iz vida činjenica da je pozorišna pedagogija u okviru nastave stranih jezika u Nemačkoj postojala još u doba humanizma i baroka, da se primenjivala u svrhu ovladavanja klasičnim jezicima (pre svega latinskog) i veštinom javnog nastupa. Nemački klasični pisac i filozof Fridrih Šiler (Friedrich Schiller, 1759–1805) je u svojim teoretskim spisima kritikovao društvene tendencije svog vremena zato što dovode do raspolučivanja ličnosti i gubitka njenog totaliteta, dok je Geteov Vilhelm Majster ispunjenje tražio i nalazio u pozorištu, kako bi pobjegao od učmalosti trgovačkog života. Razvijanje mašte i emocija bilo je moguće samo u svetu iluzija na daskama koje život znače. Glumac stvara svet po svojoj meri – može da bude ko želi i da pobjegne od stvarnosti koja mu ne prija. Samo istinski umetnici pri tome upoznaju sebe kako bi osvestili domete svojih sposobnosti mimikrije – koliko, šta i kako mogu da zaista dožive, prenesu i iznesu pred publiku, a šta ostaje van dometa njihove ličnosti i njihovih sposobnosti. Upravo se na taj potencijal pozorišta nadovezuje i pedagogija.

Bavljene pozorištem na Katedri za nemački jezik i književnost na Filološko-umetničkom fakultetu (FILUM) u Kragujevcu naslanja se na pomenute tradicije – primenu pozorišta kao obrazovno-vaspitnog sredstva koje mladim ljudima omogućava da na zabavan način steknu znanja iz nemačkog jezika, književnosti i kulture, da razvijaju jezičke i opšte kompetencije, da neguju sve aspekte ličnosti (kogniciju, emocije, psihomotoriku), različite tipove inteligencije (socijalnu, emocionalnu i dr.), veštinu interakcije, kreativnost i inovativnost. Ključne akterke ovih aktivnosti su i autorke monografija u kojima objedinjuju svoja teoretska znanja i iskustva iz prakse, prof. dr Marina Petrović Jilih i njena asistentkinja msr Jelena Gojić.

Monografija *Čudesna putovanja ka pupku sveta: produktivno-performativna didaktika književnosti (nemačkog kao) stranog jezika* dr Marine Petrović Jilih, autorke koja se profilisala kao istaknuti stručnjak u domenu didaktike nemačke književnosti kao strane na našim prostorima, pokazuje da nastava književnosti može da bude zanimljiva, uzbudljiva i kreativna, da u isto vreme upoznaje studente i učenike s nemačkom književnošću, jezikom i kulturom, ali i bogati njihovu ličnost. Kao što sâm naslov najavljuje, ova didaktika je usmerena na produktivne i performativne aktivnosti mladih ljudi i pruža im priliku da otključaju novi svet – upoznaju stranu kulturu i drugim očima sagledaju sopstvenu.



Monografija sadrži 196 strana i podeljena je u sledeće segmente: uvod, glavni deo (devet poglavlja), završna razmišljanja, literatura, sadržaj i beleška o autorki. U uvodu nas dr Petrović Jilih upoznaje s okolnostima nastanka knjige, sa svojom željom da obogati i inovira nastavu književnosti u svom gradu i našoj zemlji, što je motiviše da podeli svoja iskustva i pruži značajan doprinos u oblasti obrazovanja. koji je grad Kragujevac i prepoznao i dodelio joj Đurđevdansku nagradu.

Devet poglavlja glavnog dela mogu se grupisati u dva segmenta: teoretski i praktični. U prvom se predočava razvojni put nemačke didaktike književnosti, zatim se navode relevantne književne teorije, polazeći od tradicionalne hermeneutike, preko estetike recepcije koja je dala snažan podsticaj razvoju književne didaktike, do savremenih tendencija i strujanja kao što su poststrukturalizam, empirijska nauka o književnosti, interkulturalna germanistika i interkulturalna književnost. Razjasnivši svoje viđenje književnosti, njenih odlika i funkcija, autorka izvodi definiciju didaktike književnosti. Nakon predstavljanja novih perspektiva u nastavi nemačkog kao stranog jezika (književnost, lingvokulturologija i transkultura, višejezičnost književnih tekstova, rodne i kvir studije, diskurzivnost i performativnost), autorka upoznaje čitaoce s produktivnim metodama u nastavi stranog jezika. Osnovu njenog rada predstavlja koncept nastave orijentisane na književne kompetencije, uz primenu modela slovenačke didaktičarke književnosti dr Neve Šlibar, polazeći od sučeljavanja čitalaca s različitim vrstama stranosti književnog teksta u nastavi (sistemaska, funkcionalna, strukturalna, interkulturalna, receptivna, diskurzivna).

U najznačajnijem, praktičnom segmentu monografije, dr Marina Petrović Jilih iznosi primere didaktizacije književnih tekstova iz nastavne prakse. Reč je o obradama koje je autorka sama primenila u nastavi nemačke književnosti na Filološko-umetničkom fakultetu ili su to didaktizacije nastale pod njenim mentorstvom. Podelivši ovaj deo knjige prema žanrovima, opisala je uspešne primere implementacije nemačke lirike, drame, stripa i epike u nastavu nemačkog jezika i književnosti na sva tri nivoa obrazovanja (osnovna i srednja škola, kao i univerzitet). Osim prikaza različitih obrada književnih dela, u monografiju su uključena i mišljenja studentkinja, kao i implikacije za dalji rad s književnim tekstovima.

U završnim razmišljanjima „ili o snazi reči da menjaju stvari“ autorka rezimira dosadašnja dostignuća u domenu didaktike nemačke književnosti kao strane, pre svega na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu, ukazujući na mogućnosti u razvoju ove još mlade oblasti, koja se i na nemačkom i na srpskom jezičkom području nalazi na samim počecima. Ističući da reči imaju moć da menjaju stvari, autorka podstiče čitateljke i čitaoce da se ohrabre i

implementiraju književnost u nastavu kako bi napravili razliku u načinu razmišljanja i pogledu na svet kod mladih ljudi koje poučavaju.

Da je njen poziv ozbiljno shvaćen i prihvaćen, pokazuje vredna studija njene mlade koleginice, doktorantkinje i pozorišne pedagoškinje Jelene Gojić. Monografija *Postajanje nastavnikom kroz teoriju i praksu pozorišne pedagogije* pruža uvide u teoriju i istoriju bavljenja pedagoškim pozorištem na nemačkom govornom području, odakle je koncept preuzet i uveden na proučavanje germanistike na rumunskom i srpskom govornom području u okviru različitih vidova međunarodne saradnje tokom niza godina. U tom pogledu u Srbiji svakako prednjači Katedra za nemački jezik i književnost na FILUM-u, gde je teatar i ljubav i posao i misija. Od amaterskog do pedagoškog pozorišta put je Jelenu Gojić vodio kroz različite oblike rada – od radioničarskog i projektnog, preko nastavnog do naučnog, te je svoja teoretska znanja i praktična iskustva podelila s čitaocima u ovoj značajnoj knjizi.

Monografija je dvojezična (srpski i nemački deo u prevodu Kristine Ivanović, Jovane Belić i Danka Savića), te obuhvata 431 stranu. Sastoji se iz dva dela – teoretskog i praktičnog. Knjigu otvaraju zahvalnica, opis nastanka knjige i predgovor, dok su na kraju obiman i sveobuhvatan spisak literature, komentari o knjizi i biografija autorke. Na osnovu toga čitaoci mogu da steknu uvid u značaj odabrane teme za koleginicu Jelenu Gojić, koja pozorišnu pedagogiju već godinama živi srcem i dušom. Osim toga, ovom temom se pozabavila i kao nastavnica i naučnica, o čemu svedoče središnji delovi monografije.

U teoretskom delu predstavljena je pozorišna pedagogija na razmeđu pozorišta i pedagogije, kao i njeno mesto i značaj u okviru nastavničkog zanimanja, zatim je obrazložen model SAFARI koji se već godinama implementira u Nemačkoj, Rumuniji i Srbiji, pre svega na Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu. U sledećem, praktičnom delu, opisani su nastanak, aktivnosti i značaj Akademskog pozorišta studenata germanistike (APSG) na pomenutom fakultetu u Kragujevcu, zatim i projekat *Pred vratima*, koji je autorka sproveda sa studentkinjama i studentima Katedre za nemački jezik i književnost. Nakon opisa projekta, priložena je interpretacija rezultata istraživanja zasnovanog na problemski orijentisanim intervjuima i posmatranju voditeljke radionice, s težištem na uspostavljanju veze između pozorišne pedagogije i nastavničke profesije. Istraživanje je pokazalo u kojoj meri je za učesnike projekta ovo iskustvo bilo značajno na profesionalnom i ličnom planu, budući da im je pružilo priliku da razvijaju stručne i profesionalne kompetencije, kao i da stiču spoznaje o sebi i drugima u sigurnom i prijatnom okruženju. Time su postavke iz teorijskog dela i pretpostavke pre početka implementacije pozorišne pedagogije u nastavu

potvrđene u praksi. Na taj način je pokazan put svim budućim nastavnicima filološkog usmerenja koji su spremni da uplove u vode pozorišne pedagogije.

Uravnotežen spoj teorije i prakse, zasnovan na višegodišnjem proučavanju i primenjivanju stečenih znanja čini monografije prof. dr Marine Petrović Jilih i msc Jelene Gojić vrednim štivom za svakog filologa koji se bavi nastavom. Ove monografije otvaraju vidike i daju neophodnu teorijsku i praktičnu podršku u bavljenju produktivno-performativnom didaktikom i pozorišnom pedagogijom u nastavi (stranih) jezika i književnosti. U okviru takvih nastavnih koncepata se pred mlade ljude postavlja izazov da iskorače iz sigurnog i poznatog i zapute se na „čudesna putovanja” u procesu profesionalnog i ličnog razvoja. Nastava književnosti kojoj se pristupa na kreativan i inovativan način prevazilazi granice krutog tradicionalnog obrazovanja, obogaćujući ga, istupajući u nepoznato, omogućavajući na taj način sticanje i razvoj raznolikih znanja, kompetencija, kao i negovanje celokupne ličnosti mladih ljudi, što doprinos ovakvih monografija čini neprocenjivim za stvaranje novih tradicija.

**Nikolina N. Zobenica**

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu

nikolina@ff.uns.ac.rs

<http://orcid.org/0000-0001-5510-0701>

Primljeno: 1. 5. 2024.

Prihvaćeno: 8. 5. 2024.



## **TEACHING CHANGE: HOW TO DEVELOP INDEPENDENT THINKERS USING RELATIONSHIPS, RESILIENCE, AND REFLECTION**

José Antonio Bowen. *Teaching change: how to develop independent thinkers using relationships, resilience, and reflection*.  
Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2021, 476 p.

The monograph entitled *Teaching Change: How to Develop Independent Thinkers Using Relationships, Resilience, and Reflection* by Dr José Antonio Bowen, published by Johns Hopkins University Press (2021) is a hardcover book of 476 pages. After months of personal life-changing events, I was very grateful for the opportunity to hold this book in my hands, as it was a gift with a thank you note by the organizers of *The 12th Digital Education Summit (#DES23)* at Sam Houston State University.

The special quality of the presented monograph is that it is written in a concise and relatively simple language, which makes it interesting to read. It is a timely book aimed at teachers and college instructors, as the author offers many additional end-chapter sections, in the form of “Key points” and “Teaching Hacks”. It is divided into three parts: Part I – “Change and Learning”, Part II – “A New 3Rs”, Part III – “Learning to Change”, and additionally, Acknowledgments, *Notes, References* and *Index*. The first part consists of five chapters: 1. “Educating for Uncertainty”, 2. “Your Brain-Closet”, 3. “Aiming Your Flashlight”, 4. “The Difficulty of Thinking for Yourself”, 5. “The Difficulty of Thinking with Others (and Why Discussion Can Fail)”. The second part elaborates “The New 3Rs” through three chapters (6) “Relationships”, (7) “Resilience”, and (8) “Reflection”. In the final part, Bowen focuses on *change* in three chapters dedicated to (9) “Driving Change”, (10) “Teaching Change” and (11) “Designing Change”.

In this book the author, through experience, innovation, and exploration of recent and multidisciplinary *research* (education, technology, social studies and humanities, economics, neuroscience), examines how to create better conditions for learning design focusing on students, moving from being “receivers of content” to becoming “independent thinkers”. Education needs to promote the

development of unique individuals who think for themselves. The author's most interesting reminder, which teachers tend to forget, is that teachers became teachers as they "found (or never lost) curiosity and love of learning", and that learning was, or still is, *important, fun, engaging and rewarding*. However, students may not share the same learning experiences, emotions and conclusions about *learning and education*, and therefore never will be able to *change*.

The author looks at skills and abilities for a learning economy, emphasizing that being able to learn across disciplines will be more important than graduates' knowledge of specific content. The future economies will depend on the person's ability to analyse, integrate, and self-direct his/her learning. In the following chapters of the first part of the book, the author explores the limitations of the emotional and social ways in which we think and organize information and why they influence the process of *change*. For the human brain Bowen introduces a "closet" metaphor, based on the analysis of neuroscience research on information processing, storage and retrieval of information. The author's aim is to move the emphasis from the *content* to *process*, therefore, from the "original 3Rs" (*reading, 'riting, and 'rithmetic*) to the "new 3Rs" – *relationship, resilience, and reflection*, enabling teachers to create possibilities and moments of self-discovery in learning. The author continues the metaphor that "the only lighting in our brain-closet comes from a tiny flashlight" (Bowen, 2021: 75), focusing on personal limited attention, focus, cognitive load, and decision making, adding to the discussion on how strongly emotions may influence the thinking processes. Teachers are advised to "tell (relevant) stories", stories they can relate to, using the power of the narrative and examples more than data, creating opportunities for students' emotional engagement, as "each person's background, context, brain-closet, and emotional baggage are different; therefore, their easiest entry point to and motivation for learning differ" (Bowen 2021: 88).

Bowen focuses on researching new evidence from psychology on the *social thinking problem* and *social influences* when teaching critical thinking through group discussion, taking into consideration *internal pressures and hidden biases of how groups think together*. Friendship, relationships and the inevitable social group pressures (community approval/disapproval) in the learning context are fore-fronted as very important causes for resistance to *change* and important factors in the educational struggle to "open minds".

In the second part of the book the author focuses on teachers as *cognitive coaches*, encouraging or stimulating good learning behaviours. Working on motivation, trust, caring, and relationships within the academic learning environment, where resilience is regarded not only as *a kind of individual mental*

*toughness*, but is also related to *our sense of community, abundance, and support*, teachers should be *thinking of feedback as incremental encouragement* rather than praising, rewarding or evaluating. Furthermore, teachers are advised to *articulate, encourage and reward intellectual values* (curiosity, scepticism, discourse, evidence), through the practice of ambiguity, seeding doubt, seeking out contradictions, promoting self-awareness, as well as increasing the number of positive reactions and integrating learning experiences on the campus level.

In the final part of the book we are reminded that *all learning is personal*, with a *unique brain-closet of information and a system of organization*. The educational system was built for the development of human thinking or reasoning about the content of learning and not on the process of *how* we are learning (emotions) and the understanding of how thinking is also emotional. As education starts with relationships, teachers should focus on creating trust and opportunities for reflection through curated disciplinary and interdisciplinary learning encounters, enabling students to grow and leading them to find their unique learning path, thus helping them unlock their potential along their learning journey, guiding them to become self-directed thinkers. In conclusion, this book is aimed at teachers and educators who want to *change* and learn to *design change*. It may help teachers on their professional development paths, starting from personally identifying not as teachers of content and subjects by saying ‘I teach history’, but rather by identifying as teachers of *change*. This book may be of great value as additional reading literature for courses in Pedagogy and Teaching Methodology as it offers a unique and contemporary view on teaching and learning issues in Higher Education.

**Sladana J. Marić**

Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

sladjana.maric@ff.uns.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0002-9270-7016>

Received: 8 May 2024

Accepted: 16 May 2024





## *IV ДОДАЦИ*



**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<sup>2</sup>

Orcid

**PRIMER:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@ff.uns.ac.rs

<http://orcid.org/0000-...>

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.

<sup>2</sup> Navodi se isključivo poslovna imejl adresa.

## NASLOV RADA<sup>3</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.

*Keywords:* translated from Serbian.

Tekst rada; dužina rada 4.000–7.000 reči (uključujući apstrakt, literaturu i sažetak na stranom jeziku); veličina strane A4; margine Normal; font Times New Roman; veličina slova 12; prored 1,5; fusnote<sup>4</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 – neophodni podaci su prezime autora, godina izdanja i strana, 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). Radovi koji se bave stranim jezicima i književnostima pišu se na engleskom ili na jeziku o kojem je reč.

## ILUSTRACIJE I TABELE

Tekst u grafičkim prikazima (tabele, grafikoni): Font Times New Roman, veličina

---

<sup>3</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, ili je deo nekog drugog seminarskog, masterskog rada ili doktorata, potrebno je u fusnoti navesti i tu informaciju.

<sup>4</sup> U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

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.

## IZVORI I LITERATURA<sup>5</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. Prvo se navode korišćeni izvori, a zatim spisak korišćene literature, u dva odvojena odeljka: IZVORI i LITERATURA. Ako je rad pisan latinicom (na srpskom ili stranom jeziku), prvo se navode latinične jedinice, a zatim ćirilične, a ako je pisan ćirilicom (na srpskom ili stranom jeziku), prvo ćirilične jedinice [i u uglastim zagradama transliterovane na latinicu], a zatim latinične.

### 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. [Већановић, В., Јеврић, Ј., Петровић, З. (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.

---

<sup>5</sup> Literatura (bibliografija, izvori) se navodi uz poštovanje APA standarda.

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.

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-l.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html)>.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom<sup>6</sup>

NASLOV RADA NA ENGLLESKOM

*Summary*

Rezime rada (na engleskom jeziku); Font Times New Roman, veličina slova 10, jednostruki prored. Rezime treba da bude proširena verzija apstrakta (oko 300 reči).

*Keywords:* prevedene ključne reči sa početka rada.

---

<sup>6</sup> Navodi se skraćena afilijacija, tj. ime i prezime autora i samo naziv i sedište univerziteta.

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>7</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<sup>8</sup>

Orcid

**EXAMPLE:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

<http://orcid.org/0000-...>

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

---

<sup>7</sup> Please use this document as a template.

<sup>8</sup> The authors should give only their institutional email address.



## **TITLE OF THE PAPER<sup>9</sup>**

*ABSTRACT:* Abstract and keywords (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.

*Keywords:* cite the keywords 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:* Keywords 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; margins Normal; font Times New Roman; font size 12; spacing 1.5; footnotes<sup>10</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 (author's surname, year of publication and page number) 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). Papers that focus on foreign languages and literatures should be written in English or in the language which is analyzed.

## **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.

---

<sup>9</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, an MA thesis or a PhD thesis, this piece of information should be stated in the footnote.

<sup>10</sup> Footnotes should contain only the author's comments.

## SOURCES AND REFERENCES<sup>11</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.

The author should first list all sources and then references in two separate segments: SOURCES and REFERENCES. If the paper is written in Latin alphabet (in Serbian or a foreign language), the author should first list all sources written in Latin alphabet and then those in Cyrilic. If the paper is written in Cyrilic alphabet (in Serbian or a foreign language), the author should first list all sources written in Cyrilic alphabet and then those in Latin.

### Books:

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: Клет.

### 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.

---

<sup>11</sup> References are listed alphabetically after the APA standard.

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-l.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html)>.

Author's name and surname  
Affiliation in Serbian<sup>12</sup>

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

*Sažetak* (in Serbian)<sup>13</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).

*Keywords*: keywords 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>12</sup> The author should give the short version of their affiliation, i.e. only their name, the name of the university and its seat.

<sup>13</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.

**METODIČKI VIDICI (Methodische Perspektiven)**  
PHILOSOPHISCHE FAKULTÄT NOVI SAD, NOVI SAD

**HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE<sup>14</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 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 Muttersnamens, 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<sup>15</sup>

Orcid

**BEISPIEL:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

<http://orcid.org/0000-...>

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

---

<sup>14</sup> Verwenden Sie bitte dieses Dokument als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts.

<sup>15</sup> Es soll ausschließlich Geschäfts-E-Mail-Adresse angegeben werden.

## **TITEL DES AUFSATZES<sup>16</sup>**

*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 sollten sie in der neuen Zeile geschrieben (bis 10 Stichwörter).

## **TITEL DES AUFSATZES AUF ENGLISCH**

*ABSTRACT:* Abstract des Aufsatzes soll auf Englisch übersetzt werden - Font Times New Roman (10pt), mit dem Einzug unter dem Titel, einzeiliger Zeilenabstand, ca. 100-150 Wörter.

*Keywords:* übersetzt auf Englisch.

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; Ränder Normal; Fußnoten<sup>17</sup>; kürzere Zitate werden im Text behalten, längere Zitate (3 oder mehrere Zeilen) werden vom Text getrennt (neue Zeile, Einzug 1,5 cm, in Anführungszeichen); Die Quellen für Zitate werden im Text in Klammern angegeben – notwendige Informationen sind der Name des Autors, Erscheinungsjahr und Seite, 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).

Aufsätze, die sich mit einer Fremdsprache und deren Literatur befassen, sollten auf Englisch oder in der jeweiligen Fremdsprache verfasst werden.

---

<sup>16</sup> Es ist notwendig anzugeben, wenn der Aufsatz das Ergebnis eines Projekts ist. Falls es sich beim Aufsatz um eine Seminararbeit handelt, die im Rahmen eines Master- oder Doktorstudiums verfasst wurde oder falls der Aufsatz selbst ein Teil einer Master- oder Doktorarbeit ist, sollte dies in der Fußnote angegeben werden.

<sup>17</sup> Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

## 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.

## QUELLEN UND LITERATUR<sup>18</sup>

Times New Roman (pt 12), Zeilenabstand 1,5, hängender Einzug.

Im Literaturverzeichnis werden nur Quellen angegeben, die im Artikel explizit erwähnt wurden. Zuerst werden benutzte Quellen angegeben, und anschließend die benutzte Literatur und zwar in zwei getrennte Abschnitte: QUELLEN UND LITERATUR. Wenn der Aufsatz in lateinischer Schrift verfasst wurde (auf Serbisch oder in einer Fremdsprache), sollten zuerst die Quellen in lateinischer und dann in kyrillischer Schrift angegeben werden. Wenn der Aufsatz in kyrillischer Schrift verfasst wurde (auf Serbisch oder in einer Fremdsprache), sollten zuerst die Quellen in kyrillischer und danach in lateinischer Schrift angegeben werden.

### 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: Клет.

---

<sup>18</sup> Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

### 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-1.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-1.html)>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch<sup>19</sup>

### TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

*Zusammenfassung* (auf Serbisch)<sup>20</sup>

Die Zusammenfassung des Aufsatzes soll auf Serbisch verfasst werden, Font Times New Roman (10pt), einzeliger Zeilenabstand. Die Zusammenfassung soll eine erweiterte Version des Abstracts sein (ca. 300 Wörter).

---

<sup>19</sup> Der Autor sollte seine Affiliation in Kurzform angeben, also nur seinen Namen, den Namen der Universität und deren Sitz.

<sup>20</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>21</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 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<sup>22</sup>

Orcid

**EXEMPLE:**

**Petra B. Nedeljković**

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

<http://orcid.org/0000-...>

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

---

<sup>21</sup> Veuillez utiliser ce document comme modèle.

<sup>22</sup> Veuillez indiquer uniquement l'adresse électronique professionnelle.

## **TITRE DE LA CONTRIBUTION<sup>23</sup>**

*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.

*Keywords*: 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 ; marges Normal ; des notes de bas de page<sup>24</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 (nom de l'auteur, année de l'édition et numéro de page) 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). Les contributions portant sur les langues et les littératures étrangères doivent être rédigées soit en anglais soit dans la langue étrangère analysée.

---

<sup>23</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 technologique de la République de Serbie). S'il s'agit d'une contribution issue d'un travail de séminaire fait au cours des études de master ou des études doctorales, d'un mémoire de master ou d'une thèse de doctorat, cette information doit être indiquée dans une note en bas de page.

<sup>24</sup> Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

## 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.

## SOURCES ET RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES<sup>25</sup>

Times New Roman 12, interligne 1,5, retrait négatif de première ligne.

La liste des sources et des références bibliographiques doit contenir seulement celles explicitement citées dans la contribution. L'auteur devrait d'abord répertorier toutes les sources puis les références bibliographiques utilisées dans sa contribution dans deux sections séparées : SOURCES et RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES. Si une contribution est écrite en alphabet latin (en serbe ou dans une langue étrangère), l'auteur devrait d'abord lister toutes les références écrites en alphabet latin, puis celles en cyrillique. Si une contribution est écrite en alphabet cyrillique (en serbe ou dans une langue étrangère), l'auteur devrait d'abord lister toutes les références écrites en alphabet cyrillique [avec une translittération en alphabet latin entre crochets], puis celles en alphabet latin.

### 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: Клет.

---

<sup>25</sup> Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, en respectant les normes de l'APA.

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-l.html](http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html)>.

Prénom et nom de l'auteur  
Affiliation en serbe<sup>26</sup>

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

*Sažetak* (en serbe)<sup>27</sup>

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).

---

<sup>26</sup> L'auteur devrait donner une version abrégée de son affiliation, c'est-à-dire uniquement son prénom et son nom, le nom de l'université et son siège.

<sup>27</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.

*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.**

## БИОГРАФИЈЕ АУТОРА

**Лидија В. Беко** (рођена 18. јуна 1962) је ванредна професорка енглеског језика на Рударско-геолошком факултету Универзитета у Београду. Главна истраживачка интересовања обухватају учење по методи CLIL, аутономију у учењу језика, културолошке и међукултурне приступе учењу и подучавању страног језика, као и језичке технологије. Ауторка је два уџбеника енглеског језика за геологе по методи CLIL. Избор из библиографије: Беко, Л. В., Мићовић, Д. Н. (2022). Стрип и геофорензика у настави енглеског језика по CLIL методи – ставови студената. *Иновације у настави* 35 (1): 144–156; Beko, L., & Mićović, D. (2022). Inter-faculty cooperation in English language teaching using educational comic strips on geoforensics – A pilot study, *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE)* 10(3): 89–97; V. Beko, L., & N. Mićović, D. (2022). Theory of practice and a brief overview of task design in university clil teaching – an example of geom mythology. *Philologist – Journal of Language, Literature, and Cultural Studies* 13(25): 203–221.

**Ахмед А. Бихорац** (рођен 17. августа 1961) ванредни је професор на Универзитету у Новом Пазару, где предаје Методику наставе српског језика и књижевности I и II. Радио је и као професор српског језика у основној школи и гимназији у Новом Пазару. Објавио је шест књига као аутор и коаутор и више десетина научних радова у бројним часописима и зборницима са домаћих и међународних научних конференција.

**Марија М. Ђорђевић** (рођена 24. априла 1990) професорка је енглеског језика, тренутно запослена на Рударско-геолошком факултету Универзитета у Београду као асистенткиња на предмету Енглески језик. Докторанткиња је на Филолошком факултету Универзитета у Београду на профилу Америчка постмодерна књижевност. Области њеног интересовања су настава енглеског језика, методика наставе и америчка постмодерна књижевност. Избор из библиографије: Beko, L. & Đorđević, M. (2023). The Geology-based Metaphor and Its Inverse Form. *Facta Universitatis: Linguistics and Literature* 21(1): 1–10; Đorđević, M. (2020). Toni Morrison through the prism of John Barth – Is “Beloved” a Postmodern Novel?. *Анали Филолошког факултета* 32(1): 39–53; Đorđević, M. (2018). Whose voice is heard in the closet? Perception of the Postmodern Self through the Vocalisation and

Manifestation of the Id in the Works of Raymond Federman. *Transcending Borders and Boundaries: New Insights Into Language, Literature and Culture*: 174–186.

**Маријана Р. Ђукић** (рођена 22. марта 1988) је научна сарадница Института за српски језик САНУ, на Одсеку за лингвистичка истраживања савременог српског језика и израду Речника српскохрватског књижевног и народног језика САНУ. Докторирала је на Филолошком факултету Универзитета у Београду, на теми из области фразеологије српског језика. Бави се научно-истраживачким радом и израдом лексикографског текста у фази основне обраде за Речник САНУ. У оквиру науке о језику превасходно се бави фразеолошким, лексиколошким и лексикографским истраживањима. Учествовала је на више научних скупова у земљи и иностранству. Објавила је низ научних и стручних радова у домаћим и страним часописима и тематским зборницима. Живи у Београду.

**Ленка И. Фаркаш** (рођена 16. фебруара 1999). Основне студије енглеског језика и књижевности и мастер студије језика, књижевности и културе завршила је на Филозофском факултету у Новом Саду, где је тренутно и на докторским студијама језика и књижевности. Уже научне области интересовања обухватају методiku наставе, наставу енглеског језика као страног, социolingвистику, интеркултуралност у настави и сл. Од школске 2021/22. године ауторка је ангажована као демонстраторка на одсеку Англистика на Филозофском факултету у Новом Саду, на предметима Енглески као страни језик – А2.1 и А2.2, Академске вештине и Интеркултурна комуникација. Живи у Ветернику.

**Даница М. Јеротијевић Тишма** (рођена 19. септембра 1985) ради као ванредна професорка за ужу научну област Енглески језик и лингвистика на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу. Подручје интересовања су јој фонетика и фонологија енглеског и српског, али и других светских језика. Објавила је више десетина радова из области фонетике, међујезичке фонологије, примењене и контрастивне лингвистике и учествовала на више домаћих и међународних научних конференција. Ауторка је уџбеника и монографије из области англистичке лингвистике.

**Луција Леванић** (рођена 4. септембра 1998) тренутно ради као наставница енглеског језика у VI Основној школи Вараждин. Њена подручја интересовања обухватају женску књижевност, савремену урбану

књижевност, методикау наставе енглеског језика, те даровитост у настави. Коауторка је рада под називом *Buddha iz predgrađa i magična privlačnost metropole* објављеног у збирци радова Свеучилишта у Задру *Preisпитивање urbanih prostora u anglofonoj književnosti i kulturi*.

**Слађана Ј. Марић** (рођена 14. децембра 1988), доктор наука – методика наставе. Научна сарадница у области друштвених наука – педагогија, Филозофски факултет, Универзитет у Новом Саду. Област истраживања: педагогија, методика наставе енглеског језика (EFL/ESP/CLIL/EPME), методика наставе музичких предмета, дигиталне-медијске технологије у образовању, професионални развој наставника.

**Ана Мартиновић / Anna Martinović** (рођена 21. новембра 1964) ванредна је професорица на Свеучилишту у Задру у Хрватској. Предаје на дипломском студију англистике, наставнички смер. Њена истраживачка интересовања укључују мотивацију другог језика, поучавање другог језика, усвајање другог језика и академско писање. Објавила је бројне научне радове, а од најновијих публикација наводимо: *Каузалне атрибуције у ученика енглескога као инога језика*, *Directed motivational currents in English L2 learning*, *Can teach and prosper? EFL teachers' attitudes, well-being, and coping strategies in an online setting*, *L2 Motivation: The Relationship between Past Attributions, the L2MSS, and Intended Effort*. Коауторка је универзитетског уџбеника *An Introduction to Academic Writing*.

**Маријана Д. Матић** (рођена 27. новембра 1972) је доценткиња на ФИЛУМ-у Универзитета у Крагујевцу (на уметничким одсецима). Занима се за методикау наставе енглеског језика, ESP, пословни енглески и усвајање и учење енглеског језика код деце. Професорка је и шведског језика и занима се за потешкоће код одраслих ученика шведског који потичу са Балкана. Важнији радови: *Benefits and Challenges when Using the Technique of Role-Playing in Speaking Exercises in Teaching English as a Foreign Language*, *Узданица 22/2* (2023): 157–166; Ђирковић-Миладиновић И. и М. Матић, *The Frequency and Usage of Foreign Language Strategies: a Comparative Study*, *Српски језик 24* (2019): 427–443; Матић М. и Н. Видановић, *О неоправданости англицизама у дневној штампи*, *Зборник радова са XI међународног научног скупа Српски језик, књижевност, уметност одржаног у Крагујевцу, 28–29. октобра 2017*. Књ. 1: 113–124; *Improving Young Learners' Speaking Skills in EFL*, *Иновације у*



*настави* 26/1 (2013): 97–104; *The Motives of learning English of Elementary School Students in Serbia*, *Српски језик* 17 (2012): 577–584; Матић М. и С. Благојевић, *Настава читања на почетном нивоу учења енглеског језика у нижим разредима основне школе*, *Наслеђе* 8/20 (2011): 143–154.

**Милена Б. Мићић** (рођена 2. јуна 1977) је завршила мастер студије на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, одбранивши тезу из области методике наставе енглеског језика, а запослена је на Високој школи примјењених и правних наука „Прометеј” у Бања Луци, где и станује. Фокус њеног интересовања је на раној двојезичности и раду на развоју вештине говора код одраслих. Њени важнији радови су: Целоживотно учење и енглески језик у пословним студијама, у *Зборник радова Наука и пракса пословних студија* са Петог међународног научног скупа. Бањалука: Универзитет за пословне студије, 2017: 1122–1129; *Culture, lifelong learning and English as a foreign language in Bosnia and Herzegovina*. Стручна конференција La Fondation Hoteliere. Бугарска, 2019.

**Драгослава Н. Мићовић** (рођена 10. априла 1965) је ванредна професорка на Криминалистичко-полицијском универзитету у Београду. Основне, мастер и докторске студије завршила је на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Поред наставе, активно се бави и научним, стручним и судским превођењем. Области интересовања су енглески језик струке, методике наставе, превођење и социолингвистика. Библиографија: Мићовић, D., Beko, L., Imami N.M. (2021). *Learning semi-technical vocabulary in English for Police Purposes: a case study*. *Romanian Journal of English Studies* 18(1): 33–42; Мићовић, D., & Beko, L. (2022). *Digital Natives and online learning in police students*. *Nauka, bezbednost, policija* 27(1): 29–42; Мићовић, D., Beko, L. (2022). *Polysemy-Related Problems in ESP Students – A Case Study*. *Зборник радова Филозофског факултета у Приштини* 52(3): 123–144.

**Горица Ђ. Мирковић** (рођена 7. октобра 1996) студенткиња је докторских студија на Филозофском факултету у Новом Саду, на Одсеку за српски језик и лингвистику, где је и запослена као асистенткиња. Учествовала је на научним скуповима и конференцијама у земљи и иностранству, те објавила радове из области синтаксе и семантике српског језика те наставе српског језика као страног. Живи у Новом Саду.

**Петар Р. Радосављевић** (рођен 8. августа 1978) ванредни је професор на Одсеку за романистику, Катедри за румуњски језик и књижевност на Филозофском факултету Свеучилишта у Загребу. Докторску дисертацију о језику Рома Бајаша у Хрватској одбранио је 2010. Објавио је двадесетак научних радова и поглавља у књигама и аутор је научне монографије *Језик Рома Бајаша у Хрватској: фонологија и морфологија бајашког румуњског* (2022). Његови главна научна интересовања су румунска дијалектологија, контактна лингвистика, социолингвистика и језик Рома Бајаша. Живи у Загребу у Хрватској.

**Јелена Ј. Спасић** (рођена 24. октобра 1981) запослена је на Факултету педагошких наука Универзитета у Крагујевцу у звању ванредног професора за ужу научну област Српски језик са методиком. Ауторка је научних и стручних радова из области савременог српског језика, стилистике савременог српског језика, функционалне стилистике, лингвостилистике, развоја говора и методике наставе српског језика и књижевности. Аутор је приручника *Језичке игре у говорном развоју: приручник за развој говора деце предшколског узраста* (2021), универзитетског уџбеника *Језичке игре у говорном развоју* (2022), као и универзитетског уџбеника *Методика развоја говора* (2023). Коауторка је научне монографије *Језичка ткања српских писаца* (у штампи).

**Тамара Ђ. Вережан** (рођена 5. новембра 1977) запослена је у Високој пословној школи струковних студија у Новом Саду као наставник за ужу област Пословни језик – енглески. Ради и као преводилац за енглески и француски. Студенткиња је докторских студија на Филозофском факултету у Новом Саду, модул Језик. Области интересовања: методика наставе, усвајање страног језика, стратегије за учење страног језика, пословни енглески и психологија усвајања другог страног језика. Живи у Новом Саду.

**Николина Н. Зобеница** (рођена 29. новембра 1976) редовна је професорка за ужу научну област Германистика на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, а бави се и књижевним превођењем и писањем. Области интересовања: историја, настава и превођење немачке књижевности, као и интердисциплинарна и компаративна проучавања књижевности. Њена најзначајнија дидактичко-методичка публикација је монографија *Дидактика немачке књижевности као стране* (2018), а у научним и стручним радовима се бави књижевношћу у настави немачког језика (кратка прича у настави,

корелација књижевности и ликовне уметности), превођењем књижевности (пројектна настава, компетенције), дигиталним медијима и сценаријима учења, иновативним моделима наставе немачког (страног) језика и компетенцијама наставника немачког језика. Живи у Новом Саду.

**УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ**

**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ**

21000 Нови Сад

Др Зорана Ђинђића 2

www.ff.uns.ac.rs

Штампа

Сајнос

Нови Сад

Тираж

100

---

ЦИП – Каталогизација у публикацији  
Библиотека Матице српске, Нови Сад

371.3:80/82

316.77

**МЕТОДИЧКИ** видици: часопис за методику филолошких и других друштвено-хуманистичких предмета / главни и одговорни уредник Биљана Радић-Бојанић. – 2010, бр. 1– . – Нови Сад: Филозофски факултет, 2010– . – 22cm.

Годишње.

ISSN 2334-7465 (Online)

ISSN 2217-415X (Штампано изд.)

COBISS.SR-ID 258963207

---