

16/1

МЕТОДИЧКИ ВИДИЦИ



Нови Сад, 2025.

Методички видици

Главна и одговорна уредница

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 Јуријевна 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 Јелена Редли, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Николина Зобеница, Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду, Србија
Др Марина Токин, 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

metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs
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)
Др Ивана Пајић (текст на немачком)

Припрема за штампу
Игор Лекић

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

Часопис *Методички видци* 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 Braniște, 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

Jelena Redli, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Nikolina Zobenica, PhD, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad, Serbia

Marina Tokin, 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

metodicki.vidici@ff.uns.ac.rs
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, PhD (texts and summaries in English)
Ivana Pajić, PhD (text in German)

Typeset
Igor Lekić

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

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

САДРЖАЈ

I НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Биљана М. Бабић

ШТА ПОСЛЕ АНАЛИЗЕ ГРЕШАКА? (ПРИМЕР ПАУКАЛНИХ И
ПАРТИТИВНИХ СИНТАГМИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО
СТРАНОГ)

WHAT COMES AFTER ERROR ANALYSIS? (A CASE STUDY OF PAUCAL
AND PARTITIVE PHRASES IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN
LANGUAGE) 13

Tamara S. Stanković

UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA PRAVOPISNU PSEUDONORMU U
SRPSKOM: UPOTREBA VELIKOG POČETNOG SLOVA I IMPLIKACIJE U
NASTAVNOJ PRAKSI

THE INFLUENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE ON THE
ORTHOGRAPHIC PSEUDONORM IN SERBIAN: THE USE OF CAPITAL
LETTERS AND IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE 37

Dragoljub Ž. Perić

NASTAVNO TUMAČENJE USMENE EPSKE PESME *DIJOBA JAKŠIĆA* U
KORELACIJSKO-INTERDISCIPLINARNOM KONTEKSTU

TEACHING INTERPRETATION OF THE ORAL EPIC POEM *DIOBA JAKŠIĆA*
IN A CORRELATED INTERDISCIPLINARY FRAMEWORK 59

Наташа М. Половина

ШТА ЈЕ АЛЕГОРИЈА ЗА СРЕДЊОВЕКОВНУ КЊИЖЕВНОСТ?

WHAT IS ALLEGORY FOR MEDIEVAL LITERATURE? 79

Александра С. Младеновић

МОГУЋНОСТИ МЕТОДИЧКОГ ПРИСТУПА ПРИПОВЕЦИ *КЊИГА* ИВЕ
АНДРИЋА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

THE POSSIBILITIES OF A TEACHING APPROACH TO THE SHORT STORY
THE BOOK BY IVO ANDRIĆ IN THE TEACHING OF LITERATURE 95

II НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И КЊИЖЕВНОСТИ

Eriada Çela

ENGAGING LEARNERS THROUGH MULTIMODALITY: INSIGHTS FROM
FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ALBANIA

AKTIVIRANJE UČENIKA KROZ MULTIMODALNOST: UVIDI IZ NASTAVE
STRANIH JEZIKA U ALBANIJI 117

Nataša A. Spasić, Milan D. Todorović

THE ORGANIZATION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE ONLINE
CLASSES FOR CHINESE STUDENTS

ОРГАНИЗАЦИЈА ОНЛАЈН НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ
ЈЕЗИКА ЗА СТУДЕНТЕ ИЗ КИНЕ 139

Anna Martinović

INTEGRATING EMOTIONAL INTELLIGENCE INTO THE L2 CLASSROOM:
AFFECTIVE FACTORS IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

INTEGRISANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U UČIONICU STRANOG
JEZIKA: AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU I NASTAVI JEZIKA 157

Dubravka Papa

VIRTUAL EXCHANGE AS A SYNTHESIS OF THEORETICAL
APPROACHES AND EMPIRICAL INSIGHTS: A CASE STUDY IN THE
CONTEXT OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER
EDUCATION

VIRTUALNA RAZMJENA KAO SINTEZA TEORIJSKIH PRISTUPA I
EMPIRIJSKIH UVIDA: STUDIJA SLUČAJA U KONTEKSTU JEZIKA
STRUKE U VISOKOM OBRAZOVANJU 183

Milica M. Kočović Pajević

EXPLORING THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN ESP TEXTBOOKS
FOR TERTIARY EDUCATION

ULOGA AUTENTIČNIH MATERIJALA U UDŽBENICIMA ZA EJS NA
TERCIJARNOM NIVOU OBRAZOVANJA 205

Milka V. Mitrović

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN A SECONDARY SCHOOL OF
MECHANICAL ENGINEERING: STUDENT PERSPECTIVE

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊОЈ МАШИНСКОЈ ШКОЛИ:
ПЕРЦЕПЦИЈЕ УЧЕНИКА 225

Jasmina M. Mahmutović

DAS RESTAURANTGESPRÄCH ALS KULTURELL GEPRÄGTE GATTUNG:
EINE KORPUSBASIERTE ANALYSE MIT DIDAKTISCHER RELEVANZ
FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

RESTAURANT CONVERSATION AS A CULTURE-SPECIFIC GENRE: A
CORPUS-BASED ANALYSIS WITH DIDACTIC RELEVANCE FOR GFL
TEACHING 243

III ОПШТЕ МЕТОДИЧКО-ПЕДАГОШКЕ ТЕМЕ

Душка Р. Радмановић

ПЕРЦЕПЦИЈА УЧЕНИКА О НАСТАВНИМ МЕТОДАМА И УЛОЗИ
НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHING METHODS AND THE ROLE OF
TEACHERS IN ENCOURAGING MOTIVATION FOR LEARNING 269

Milica V. Šijaković

PODSTICANJE MOTIVACIJE KOD UČENIKA: TEORIJSKE OSNOVE I
PEDAGOŠKE STRATEGIJE

FOSTERING STUDENT MOTIVATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND
PEDAGOGICAL STRATEGIES 295

IV ПРИКАЗИ

Анђела Д. Васиљевић

СТУДИЈА О ФРАНЦУСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЈЕЗИКУ И ИЗАЗОВИМА
ЊЕГОВОГ УКЉУЧИВАЊА У НАСТАВУ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ
ЈЕЗИКА 319

Ивана З. Петровић

ГОВОРИ СРПСКИ 2 327

V ДОДАЦИ

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA	335
STYLESHEET	339
HINWEISE ZUR FORMATIERUNG DER AUFSÄTZE	343
CONSIGNES AUX AUTEURS	347
БИОГРАФСКИ ПОДАЦИ О АУТОРИМА	351

*I НАСТАВА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ*

Биљана М. Бабић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Одсек за српски језик и лингвистику
biljanab@ff.uns.ac.rs
<https://orcid.org/0000-0003-3408-4137>

Оригинални научни рад
УДК: 811.163.41'243'271.14
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.13-35

ШТА ПОСЛЕ АНАЛИЗЕ ГРЕШАКА? (ПРИМЕР ПАУКАЛНИХ И ПАРТИТИВНИХ СИНТАГМИ У НАСТАВИ СРПСКОГ ЈЕЗИКА КАО СТРАНОГ)

АПСТРАКТ: Предмет ове анализе представља неколико типова неправилно грађених сложених паукалних и партитивних синтагми нађених у писменим саставима страних студената (на почетним нивоима знања српског језика, A1 и A2), као и коришћени наставни комплет (*Научимо српски – Let's Learn Serbian 1*), тачније део који је посвећен паукалним и партитивним синтагмама. Циљ истраживања је да утврдимо да ли би у уџбенику и методичком поступку нешто требало кориговати и побољшати у вези с овим синтагмама како би убудуће њихова обрада на часу била успешнија и како би се – евентуално – поменути наставни комплет могао допунити резултатима претходне анализе, као и резултатима овог истраживања.

Кључне речи: српски језик као страни, анализа грешака, примена резултата, паукалне и партитивне синтагме.

WHAT COMES AFTER ERROR ANALYSIS? (A CASE STUDY OF PAUCAL AND PARTITIVE PHRASES IN TEACHING SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)

ABSTRACT: This analysis focuses on several types of incorrectly formed complex paucal and partitive noun phrases found in the written compositions of foreign students at the beginner levels of Serbian language proficiency (A1 and A2). It also examines the teaching material used in instruction (*Let's Learn Serbian 1*), specifically the sections devoted to paucal and partitive constructions. The primary objective of this study is to determine whether any aspects of the textbook or the applied methodological approach should be revised or improved in relation to these syntactic structures, with the aim of enhancing their future classroom presentation and acquisition. Furthermore, the study seeks to explore whether the existing teaching material could be supplemented by the findings of the previous error analysis, as well as by the results of the present research.

Keywords: Serbian as a foreign language, error analysis, application of findings, paucal and partitive phrases.

1. УВОДНЕ НАПОМЕНЕ

Бављење грешкама забележеним у продукцији страних студената не своди се само на њихову анализу (на пописивање, класификацију, опис и квантификативну и статистичку обраду), већ је то процес који може да траје знатно дуже и да укључује и неке друге, накнадне фазе. Резултати анализе грешака могу и треба да буду вишеструко корисни свим учесницима наставног процеса: наставницима, студентима, ауторима наставног материјала, методичарима и истраживачима. Наставници би на основу анализе грешака својим студентима могли указати на грешке које су направили, исправити их (директно или индиректно, дајући им повратне информације (Ferris 2014: 31–34)), искористити их за припрему часа и/или новог наставног материјала, а све са циљем да предупредe њихову поновну појаву. Студенти би требало да, у сарадњи с наставницима и уз њихово пажљиво вођење, исправљају грешке (своје или туђе), и да науче да уобичајене грешке препознају, исправе и избегну у својој будућој продукцији, јер „већина стручњака за наставу граматике страног језика сагласна је да је настава граматике најефикаснија када је пажљиво комбинована с могућностима да студенти у сопственом раду примене оно што су научили” (Ferris 2014: 40). Ауторима наставног материјала (постојећег или будућег) анализа грешака може указати на то које делове наставног комплета треба побољшати или проширити, односно које нове граматичке јединице треба уврстити у будући наставни материјал, а неке од постојећих можда и заменити новима. Методичари могу на основу темељне анализе грешака будуће наставнике страног језика (у нашем случају српског као страног) још боље припремати за рад. Истраживачи имају могућност нових, даљих истраживања полазећи од постојећих. Све наведене могућности имају заједнички циљ: да студентима страног језика пружи већу слободу, независност у изражавању и у исправљању сопствених грешака, и да им омогуће бржи напредак у усвајању датог језика.

2. ПРЕДМЕТ, ЦИЉЕВИ И ЗАДАЦИ ИСТРАЖИВАЊА

Недавно спроведена анализа грешака у паукалним и партитивним синтагмама забележеним у писаној продукцији страних студената на почетним нивоима учења српског језика, на нивоу А1 и А2 (Бабић 2024) навела нас је да то истраживање наставимо, али у другом правцу. Како се током анализе показало да се немали број грешака јавља у структурама сложенијим од просте паукалне, односно партитивне синтагме, одлучили смо да предмет нове

анализе буде неколико типова неправилно грађених синтагматских конструкција које смо нашли у писменим саставима студената¹, као и анализа наставног комплета – његовог сегмента посвећеног паукалним и партитивним синтагмама. Циљ истраживања је да утврдимо да ли би у уџбенику и методичком поступку нешто требало кориговати и побољшати. Да бисмо до тога дошли, потребно је спровести следеће задатке: поћи од дефиниције датих синтагми, потом дати преглед специфичних грешака нађених у истраживачком корпусу (описати њихову структуру), дати и преглед градива и пратећих вежби за његово увежбавање у коришћеном наставном материјалу (у уџбенику *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1* (Bjelaković–Vojnović 2024⁸) и истоименој радној свесци (М. Ajdžanović i dr. 2024⁸), који се користе у настави у Центру за српски језик као страни (на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду)), упоредити посматране грешке с наставним материјалом, на крају извести одређене закључке како би убудуће обрада ових синтагми на часу била успешнија, и како би се – евентуално – поменути наставни комплет могао допунити резултатима раније спроведене анализе (Бабић 2024), као и резултатима овог истраживања.

3. АНАЛИЗА

Паукалне синтагме у српском језику састоје се од основног броја 2, 3, односно 4 и именице у облику на *-а* (који представља облик старе двојине) а који је једнак данашњем генитиву јединине (код мушког и средњег рода), односно у облику номинатива или акузатива множине (код женског рода). Партитивне синтагме у позицији главног члана имају неку партитивну реч (партитивну именицу (означава део или скуп, нпр. *парче*), бројну реч (основни број (изузев *један*, *два*, *три*, *четири*), збирни број или бројну именицу на *-ица*) или прилог за количину (нпр. *колико*)), а у позицији зависног члана именицу у партитивном генитиву (нпр. *парче хлеба*, *пет књига*, *колико карата*) (Станојчић–Поповић 2011¹³: 281–283). Синтагме уопште деле се на просте и сложене.

„Проста синтагма састоји се од најмање две пунозначне лексеме, а њеним рашчлањавањем не може се добити друга проста синтагма, нпр. *лепо време*,

¹ Корпус је формиран ексерпцијом грешака из писмених састава 85 студената који су интензивни курс српског језика – једносеместрални или двосеместрални, на нивоима знања А1 и А2 – током четири школске године (2008/09, 2009/10, 2010/11. и 2011/12) похађали у Центру за српски језик као страни на Филозофском факултету у Новом Саду. Прегледана су укупно 503 састава.

млади људи [...]. Сложена синтагма обухвата две синтагме или више синтагми, нпр. *високи људи кошчатих лица [...]*” (Пипер и др. 2022: 334).

3.1. Преглед специфичних грешака

У писменим саставима страних студената пажњу су нам привукле конструкције сложеније од просте паукалне (каква је нпр. *две чаше*), тј. од просте партитивне синтагме (*парче торте*). Ради се о следећим појавама.

3.1.1. Именичка синтагма неправилног облика у саставу:

3.1.1.1. паукалне синтагме:

Isecite ananas i četiri crnih maslina iseckajte sitno. (korejski)²

U dnevnoj sobi se nalaze jedan kauč, dve fotelje, dve drveni stolovi... (nemački)

3.1.1.2. партитивне синтагме:

а) бројне:

Takođe, Sukatra ima oko 489 retka ptica. (arapski)

U akvariumu su deset žuta riba. (korejski)

б) прилошке:

[Na ostrvu] Ima mnogo riba i ukusna hrana. (korejski)

Ovde se nalazi planine, jezera i mnogo netaknutih priroda. (finski)

в) именичке:

Pola kilogram zelene jabuke, molim vas. (korejski)

У свим наведеним примерима ради се о сложеној синтагми (паукалној или партитивној) која у свом саставу има просту именичку синтагму сачињену од конгруентног атрибута и именице. Проста синтагма је у позицији главног члана паукалне, односно у позицији зависног члана партитивне синтагме. Тако је барем по дефиницији, јер видимо – на пример – да број *два* не конгруира с

² Будући да су скоро сви писмени састави студената писани латиницом, овде је у примерима задржано исто писмо, тиме је избегнута могућност да се приликом њиховог пресловљавања на ћирилицу начине нове и неаутентичне грешке. У облој загради наведен је први језик студента.

именицом *сто* (као што ни сама именица није у одговарајућем облику); и да *жути* није у облику који захтева број *десет*.

3.1.2. Управљање падежног облика именице према глаголу, односно према другој именици

3.1.2.1. Акузатив

а) у паукалној синтагми

Želimo da n a r u č i m o dve voćnu salatu molim vas. (engleski)

I m a m jednog brata i dve sестру. (nemački)

б) у партитивној синтагми

– бројној

Moja kuća [...] i m a 7 просторију. (engleski)

– прилошкој

Tamo mi ć e m o k u p i t i mnogo koreisku hranu. (korejski)

Morala sam da p i š e m mnogo majlove i zato sam zakasnila. (mađarski)

Bata i m a najmanje kosu. [najmanje kose] (engleski)

Onda on i m a više prijatelje nego što ja mislim. (korejski)

– именичкој

Ž e l i m kilogram žutu i crvenu papriku. (korejski)

У забележеним примерима паукална и партитивна синтагма (проста или сложена) употребљена је уз прелазни глагол (*желети*, *имати*, *купити*, *наручити*, *писати*), при чему је именица у синтагми остварена у облику акузатива као да испуњава функцију директног објекта, и као да између ње и глагола нема друге речи.³ Ово лако можемо разумети и тумачити као доследну примену раније научног правила да је акузатив без предлога падеж објекатске допуне прелазних глагола. Ако бисмо испустили основни број (*две*, *седам*),

³ Намерно наводимо само примере с именицама ж. рода јд. и м. рода мн., јер се код њих облик акузатива јасно разликује од номинатива, за разлику од именица м. рода јд. (живо -) и ср. рода оба броја, код којих су номинатив и акузатив изједначени, па је тешко доказати да се ради баш о акузативу, а не о номинативу. То, наравно, не значи да се у оваквим структурама не јављају и именице м. р. јд. или ср. р.

прилог (*више, много, најмање*) или партитивну именицу (*килограм*), објекатска допуна прелазног глагола у акузативу без предлога била би сасвим правилна.

3.1.2.2. Инструментал у партитивној прилошкој синтагми

Iznad prvog sp[r]jata će biti jedan p r o s t o r i j a za mnogo ogledalima.
[sa mnogo ogledala] (španski)

Izabel i Boaz vole b e l u k a f u , sa šećerom i mnogo mlekom. [sa mnogo mleka] (engleski)

У овим примерима до грешке је могло доћи тако што су студенти именичку синтагму с неконгруентним атрибутом *просторија с огледалима*, односно *бела кафа с млеком* једноставно проширили прилогом који им је био потребан (*много*), не водећи рачуна о томе да именица захтева један облик допуне, а прилог сасвим други облик. Стратегија овде примењена, у именичкој синтагми, иста је као и горе код прелазних глагола и њихове допуне – између два елемента конструкције познате од раније студенти су уметнули потребан квантификатор и на тај начин формирали жељени исказ.

3.1.3. Низање синтагми

Под низањем синтагми овде ћемо подразумевати како синтагме у напоредном односу (просте или сложене) у простој или сложеној реченици, тако и сложене паукалне и партитивне синтагме. Низање синтагми би представљао сваки низ од две или више напоредних синтагми (нпр. *Дајте ми триста грама јагода, килограм кајсија и пола килограма вишања*), односно сваки низ од две или више простих синтагми унутар једне сложене (нпр. *два килограма зелених јабука*).

3.1.3.1. Паукалне и партитивне синтагме у напоредном односу у простој реченици

Onda jedna glavica kupusa, pola kilogram zelenu salatu, dve krastavaci, jedna glavica krompira, i tri sto gram papriku. [trista grama paprike] (korejski)

Hoću jedan kilogram krompira i dva kilogram jabuke. (hindi)

Tri gram jabuke, jedan kilogram banane i pola kilogram višnje molim.
[trista grama jabuka] (korejski)

Može dve kilogram jagode i jedno kilogram jabuke i mandarine.
(portugalski)

3.1.3.2. Паукалне и партитивне синтагме у сложеној реченици

Oko 3 sati krenem od kuće da stignem da učim srpski jezik, koja je počinje u 4 sati, i traje do 8 sati. (mađarski)

3.1.3.3. У готово свим горе наведеним примерима уочавамо сложене синтагме и низање партитивних речи у њима (*пола килограма, триста грама, два килограма*), неретко у погрешном облику, праћено погрешним обликом именице коју количински одређује:

Onda jedna glavica kupusa, pola kilogram zelenu salatu, dve krastavaci, jedna glavica krompira, i tri sto gram papriku. [trista grama paprike] (korejski)

Hoću jedan kilogram krompira i dva kilogram jabuke. (hindi)

Tri gram jabuke, jedan kilogram banane i pola kilogram višnje molim. [trista grama jabuka] (korejski)

Može dve kilogram jagode i jedno kilogram jabuke i mandarine. (portugalski)

Pola kilogram zelene jabuke, molim vas. (korejski)

Грађење сложених синтагми овога типа, уклапање партитивне у паукалну, или партитивне у партитивну синтагму, додатно збуњује студенте и отежава им сналажење јер је потребно добро познавати пре свега лексику (њену форму и семантику), као и више различитих граматичких правила која даље треба знати применити на неколико узастопних речи, тј. на неколико узастопних синтагми. Уз бројеве 2–4 користимо један облик именице (заправо два – у зависности од рода), а уз партитивну реч други облик (уз број *један* сасвим трећи). Извесно је да страним студентима није лако држати концентрацију, владати различитим правилима и успешно их применити на 3–4 узастопне речи у сложеној синтагми, још је теже то применити на 3–4 узастопне синтагме. Практично, могуће је да на сваку реч примењујемо другачије правило. Узмимо само неке примере:

– *триста грама паприке* – *триста* + ген. мн. + ген. јд. (за поврће)

– *два килограма јабука* – *два* (за м. р.) + ген. јд. (за м. р.) + ген. мн. (за воће)

– *две флаше сока* – *две* (за ж. р.) + ном./ак. мн. (за ж. р.) + ген. јд. (за небројиву именицу)

– *две везе ротквица* – *две* (за ж. р.) + ном./ак. мн. (за ж. р.) + ген. мн. (за бројиву именицу)

– *једна главица салате* – *једна* (за ж. р.) + ном. јд. + ген. јд. (за поврће)

Није немогућа ситуација у којој би (на пијаци, рецимо) свих пет наведених синтагми страном студенту било потребно. Видимо колико би правила морао знати и применити том приликом (зато смо додали и последњи пример с бројем *један*).

Ове синтагме студентима јесу потребне и чини се да је заиста најбоља тематска целина за њихово увођење управо *храна и пиће, воће и поврће*, али јасно је да због своје сложености оне захтевају много пажње у наставном процесу. Паукалне и партитивне синтагме нису само прости примери типа *два студента, четири девојке, парче хлеба, много људи*. Врста и структура синтагме, разноврсне партитивне речи у њиховом саставу, семантика именице, од које зависи употреба јединине или множине – све то процес овладавања овим синтагмама чини тежим. Додатно га отежава још и употреба различитих синтагматских конструкција у напоредном односу.

3.2. Преглед наставног материјала

Описане конструкције и грешке у њима подстакле су нас да пажљиво прегледамо наставни комплет *Научимо српски – Let's Learn Serbian 1* и да видимо како им се тамо приступа. Основни бројеви од 1 до 10, десетице (20–90) и стотине (200–900) уводе се у 3. лекцији поменутог уџбеника (ниво А1). Одмах за њима уводи се и партитивни генитив (уз неколико одговарајућих вежби, од 10. до 14), и то уз:

– устаљене мерне јединице: *грам, килограм, литра* (нпр. килограм *парадајза*),

– партикуларизаторе: *зрно, тањир, чаша, шоља, флаша* (чаша *сока*) и

– фрагментизаторе: *кришка, парче, кугла* (парче *хлеба*) (Bjelaković–Vojnović 2024⁸: 32–33).

Већ у наредном задатку (бр. 15), комплементарног типа, у паукалну и партитивну синтагму уклопљена је партитивна именичка синтагма коју треба допунити обликом њеног зависног члана, тј. партитивним генитивом (нпр. три кугле сладоледа, две порције сладоледа, 200 грама сира, чаша минералне воде),⁴ а да студентима претходно ове сложене структуре нису ни презентоване, ни објашњене. У истом задатку паукалне и партитивне синтагме употребљене су и уз прелазни глагол као његова објекатска допуна (Волим да попијем шољу млека, Могу ли добити парче хлеба?), а да студентима опет није

⁴ Подвлачењем је означена партитивна именичка синтагма, курзивом су истакнути облици којима студенти треба да је допуне. Тако је и у наставку рада.

објашњено да прва именица у синтагми, тј. њен главни члан, мора бити у акузативу (Bjelaković–Vojnović 2024⁸: 33). Истина, акузатив се до овог тренутка и не уводи, што оправдава изостанак објашњења. Поред тога, јасно је да су аутори хтели да синтагме одмах ставе у контекст и да покажу њихову функцију и употребу. Укратко, овде фокус јесте на партитивном генитиву, али у нешто сложенијим и студентима не сасвим јасним структурама. Од укупно десет реченица, у четири се јављају по две синтагме (углавном истог типа) у напоредном односу.

У 4. лекцији поменутог уџбеника (то је и даље ниво А1) уводе се основни бројеви од 11 до 19, као и сложени бројеви (с бројевима од 1 до 9). Затим се уводи генитив множине именица, и паукалне и партитивне бројне синтагме с основним бројевима и одговарајућим падежним облицима именица (у генитиву јд.,⁵ односно генитиву мн.). Даље следе задаци за увежбавање падежних облика у ове две врсте синтагми (нпр. 23 *мушкарца*, 17 *мушкараца*, 252 *човека*, итд.). Уводе се још и партитивне прилошке синтагме (с прилозима за количину *мало*, *много*, *неколико*, *колико*) и уз њих одговарајући падежни облик именица (партитивни генитив множине, евентуално једине код именица типа сингуларија тантум). Ова врста синтагми (партитивна прилошка) не увежбава се изван контекста, него се одмах уклапа у реченицу, употребљена је уз прелазни глагол као његова објекатска допуна (Идем да купим *мало јабука*), неретко и у егзистенцијалним реченицама (На пијаци има *много кромпира*), а да претходно студентима није показано како се такве синтагме везују за глагол (Bjelaković–Vojnović 2024⁸: 47–48). У наставку, у 11. задатку (на 50. страни) налазимо само један пример низања партитивних и паукалних синтагми (у напоредном саставном односу) уз прелазни глагол (Идем на пијацу да купим *килограм кромпира*, *два килограма црног лука* и *пет јаја*). Овде имамо заправо и пример сложене синтагме (у синтагми *два килограма црног лука* имамо: паукалну синтагму (*два*) *килограм(а)*, партитивну именичку *килограм (лука)*, и именичку синтагму (*црни*) *лук* – укупно три синтагме), а да студентима то ни овде, као ни раније, у 15. задатку на 33. страни (три *кугле сладоледа* и сл.), није експлицитно показано и објашњено (као што није показана и објашњена ни употреба различитих типова синтагми у напоредном односу). Ако је тамо (у 3. лекцији) било важно научити нове

⁵ Будући да су студенти апсолутни почетници, дато им је поједностављено правило – уз бројеве *два* (*две*), *три*, *четири* користимо генитив јд. јер се облички подудара с обликом старе двојине (или паукала) код именица м. и ср. рода, односно с обликом номинатива / акузатива мн. именица ж. рода.

партитивне именице и партитивни генитив као њихову допуну, овде би требало показати и објаснити да паукалне и партитивне синтагме, које су у међувремену и формално обрађене, могу бити не само просте него и сложене. Поред тога, оно што пре увођења акузатива из разумљивих разлога није било објашњено (Волим да попијем шољу млека), видимо да није објашњено ни касније, кратко након његовог увођења. (Акузатив именица и придева обрађује се између партитивног генитива (непосредно после њега) и паукалних и партитивних синтагми.) Стиче се утисак да се од студената очекује да за кратко време сасвим овладају правилом да прелазни глагол треба допунити обликом акузатива, и да ће то правило знати применити и на партитивну именичку синтагму кад се нађе уз такав глагол. Искуство нам, међутим, говори да усмеравање пажње само на партитивни генитив и занемаривање првог члана синтагме (партитивне именице) за последицу има грешке типа *Желим чаша воде*.

Вежбе посвећене паукалним и партитивним синтагамама у анализираном уџбенику комплементарног су типа, у њима се од студената захтева да синтагму допуне одговарајућим обликом именице (у позицији зависног члана), евентуално да – у мањем броју случајева – реченицу допуне одговарајућим обликом целе синтагме. Иста је ситуација и с вежбама датим у радној свесци, која с овим уџбеником чини наставни комплет, због тога се нећемо посебно освртати на њих.⁶

4. ПРИМЕНА РЕЗУЛТАТА АНАЛИЗЕ

На основу овог кратког прегледа грешака нађених у писменим саставима студената и коришћеног уџбеника, уочавамо неколико детаља значајних за синтагматске конструкције којима се бавимо. Ти детаљи се тичу презентације и обраде сложених синтагми, затим њихове употребе уз прелазни глагол, као и појаве две сложене синтагме или више њих у реченици и њиховог могућег узајамног дејства које за последицу има неправилне облике. По свему судећи, у анализираном уџбенику нарушен је дидактички принцип

⁶ Поменућемо само једну вежбу и запажање у вези с њом. У 12. вежби 3. лекције (М. Ajdžanović i dr. 2024⁸: 14) од студената се захтева да саставе дијалог на пијаци користећи понуђене лексеме: *килограм, комад, веза, кеса, џак, крупан, зелен* ('незрео'), *зрео, увео, свеж, прскан, кусур, цена*. Интересантно је да од понуђених речи, у целом корпусу од 503 писмена састава нису забележени *кеса, џак, зелен* ('незрео'), *увео, прскан*, што нам говори да за овим лексемама на почетним нивоима студенти немају потребу, и да би можда могле бити замењене неким другим.

систематичности и поступности, који почива на правилима: *од ближег ка даљем, од једноставнијег ка сложенијем, од лакшег ка тежем, од познатог ка непознатом* (Илић 2006: 49). Просте и сложене синтагме овде нису раздвојене, нису сукцесивно уведене и обрађене (прво просте, па сложене) како би се студентима олакшало њихово разумевање и учење. Даље, ове синтагме се могу увежбавати изоловано или употребљене у реченици уз прелазни, односно непрелазни глагол. Није неважно, међутим, да ли се увежбавају изоловано или у контексту, да ли се јављају уз једну или другу врсту глагола – не можемо оставити студентима да сами изводе закључке и утврђују правила.⁷ На основу ове провере можемо закључити и то да описане грешке нису настале случајно, јер сложене синтагме нису обрађене сасвим адекватно, па би се могле окарактерисати и као инструкционе грешке:

„Нарочиту врсту грешака чине тзв. инструкционе грешке, које произлазе из неадекватних упутстава, објашњења и дидактичких поступака (најчешћи случајеви односе се на упорно понављање одређеног правила које се потом преноси на друге случајеве где оно заправо не функционише)” (Дурбаба 2011: 210).

Зато евентуалне мањкавости наставног материјала треба на време уочити и неутралисати их добром припремом часа која укључује и додатни наставни материјал за час.

Сматрамо да је потребно применити структурирани приступ овим граматичким јединицама,⁸ што значи да би просте и сложене синтагме требало раздвојити, сложене рашчланити, све постепено презентовати и постепено увежбавати, прво изоловано, затим их стављати у контекст и везивати за прелазне, потом и за непрелазне глаголе, и показати како глагол утиче на облик синтагме – и све то поткрепити одговарајућим бројем задатака за увежбавање. Примера ради, у прегледаном наставном комплету (у уџбенику и радној свесци) за увежбавање именичке синтагме (конгруентни атрибут + именица) у саставу паукалне, односно партитивне синтагме (в. тачку 3.1.1) нашли смо укупно 15 примера (распоређених у три задатка), и то по један пример за

⁷ Могли бисмо, али у том случају приступ би морао бити сасвим другачији, морали бисмо им дати велик број одговарајућих примера који би им омогућили да формулишу правило (индуктивни метод).

⁸ Пре свега због њихове сложене структуре, али и због искустава с таквим приступом: „Међународним студентима често одговара структурирани приступ настави језика и уживају у њему – то је оно на шта су навикли – и желе и очекују од својих наставника директне исправке свих грешака у писању” (Ferris 2014: 5).

паукалну и партитивну бројну синтагму, пет за партитивну прилошку, одн. осам примера за партитивну именичку синтагму.

Синтагматске конструкције описане у тачки 3.1.2. у наставном комплету увежбавају се уз прелазне глаголе, и то најчешће партитивни генитив у њима (нпр. Видим неколико девојака, 26 примера), знатно мање акузативни облик партитивне именице (Волим да попијем шољу млека, 6 примера). С друге стране, партитивне прилошке синтагме уз именицу (у функцији њеног неконгруентног атрибута) уопште се не појављују у наставном материјалу (нпр. кафа с мало/много млека). Мислимо да би и такве конструкције с прилогом *много*, *мало* и сл. требало увести. Почетак наредног нивоа (A2) и тематска целина *становање* пружа добру могућност за то, да се понови и прошири употреба ових конструкција, по принципу концентричних кругова: нпр. кућа с много соба, полица с много књига, софа с много/неколико јастука и сл.

Синтагматским конструкцијама у напоредном односу, приказаним у тачки 3.1.3.1, намењено је пет реченица у уџбенику и три у радној свесци. За оне најсложеније и најзахтевније синтагме (описане у тачки 3.1.3.3) у целокупном наставном комплету припремљена су свега три примера за увежбавање, два у уџбенику и један у радној свесци.

Да не буде забуне – немамо жељу да негативно оценимо наставни комплет, напротив. Желимо да скренемо пажњу на то да овакве граматичке појаве и детаљи у вези с њима напосто измичу пажњи изворних говорника. Колико год да смо усредсређени на материју, као изворни говорници ми са српским језиком немамо оне проблеме које имају странци и не можемо унапред знати где се све крију изазови за њих. Зато бисмо, полазећи од управо извршене анализе, предложили нешто другачији приступ овим синтагмама – њиховом увођењу и начину увежбавања. Постојећи распоред градива у уџбенику и редослед увођења граматичких јединица у начелу може остати исти, потребно је само јасно разграничити где се шта објашњава и вежба, и та места допунити новим, одговарајућим задацима. У сваком тренутку, и у сваком задатку, и наставнику и студенту мора бити јасно на чему је акценат и шта се увежбава. За ове синтагматске конструкције погодни би били различити типови задатака: комплементарног типа, вишеструког избора, повезивање облика из две или три колоне и сл. Овде се тиме нећемо бавити јер нам је пажња усмерена на структуру синтагми и принцип систематичности и поступности. Све ћемо показати на задацима комплементарног типа, јер њих лако и брзо можемо припремити за час и додати постојећем наставном

материјалу. Што се тиче лексике, погодна је она из уџбеника или из језичке продукције студената, нарочито лексеме чија је неправилна употреба већ забележена у паукалним и партитивним синтагмама.

4.1. Просте синтагме

4.1.1. Партитивни генитив у простој синтагми (3. лекција)

Држећи се принципа *од простог ка сложенијем*, пажњу прво треба посветити партитивном генитиву у простој синтагми – изолованој (а), у напоредном односу (б)⁹ и у контексту али још увек не уз прелазни глагол (в):

Допуните примере обликом генитива:

а)

шоља млека¹⁰

чаша сока

флаша воде

парче торте

б)

чаша воде и шоља кафе

флаша сока и флаша вина

килограм парадајза и главица купуса

кришка хлеба и шоља млека

в)

На столу се налази чаша пива и чаша сока.

На столу је парче торте и шоља кафе.

На тањиру је парче хлеба и комад сира.

4.1.2. Партитивна именица (у простој партитивној именичкој синтагми) уз прелазни глагол

Након обраде акузатива именица и придева (у другој половини 3. лекције), просте партитивне именичке синтагме треба ставити у контекст, у

⁹ Напоредни однос дајемо да би се студенти навикавали на употребу већег броја правила у низу.

¹⁰ У предложеним задацима подвлачимо речи које су у фокусу и чијим обликом студенти треба да допуне конструкцију.

реченицу с прелазним глаголом (а), у којој ће се увежбавати облик партитивне именице (а не партитивни генитив), и то прво именице женског рода јд. јер се њихов облик акузатива јасно разликује од номинатива и студенте не доводи у забуну (за разлику од именица мушког рода јд. и средњег рода оба броја). Реченице са синтагмама у напоредном односу опет треба издвојити (б):

Допуните реченице обликом акузатива:

а)

Желим чашу воде.

Увече волим да попијем шољу млека.

За ручак пијем чашу вина.

За ручак желим тањир супе.

б)

Морам да купим флашу јогурта и флашу млека.

Морам да купим главицу салате и килограм кромпира.

Молим Вас парче торте и чашу сока.

За доручак једем парче хлеба и комад сира.

У следећем кораку ову синтагму треба проширити конгруентним атрибутом уз партитивну именицу, такође у акузативу (а), издвајајући примере са синтагмама у напоредном односу (б). (Иако тиме градимо заправо сложене синтагме, ово је ипак право место за увежбавање атрибута у акузативу.)

Допуните реченице обликом акузатива:

а)

Желим једну чашу воде.

Увече волим да попијем једну шољу млека.

За ручак пијем само једну чашу вина.

Молим Вас једну велику чашу воде.

б)

Морам да купим малу флашу сока и велику флашу млека.

Идем да купим једну главицу салате и један килограм кромпира.

Молим Вас једно мало парче торте и једну велику порцију сладоледа.

4.1.3. Просте паукалне и просте партитивне бројне синтагме (4. лекција)

Исти приступ предлажемо и кад су у питању просте паукалне и просте партитивне бројне синтагме, које се уводе на самом почетку четврте лекције, одмах после генитива множине именица. И њима се треба бавити најпре изван контекста (а), затим у напоредном односу (б), на крају и у контексту (в) – прво уз непрелазни, потом и уз прелазни глагол:

Допуните примере одговарајућим обликом именице:

(а)

две / три / четири девојке / књиге / оловке / банане

два / три / четири момка / студента / човека / сата / минута

два / три / четири места / писма / села / мора

5 / 6 / 7 девојака / књига / студената / сати / минута / места / писама

(б)

две студенткиње и три студента

два сата и 25 минута

пет месеци и три дана

шест година и три месеца

три града и два села

три имена и два презимена

четири јабукe и две банане

три лимуна и пет банана

(в)

У Србији живимо 3 године и 10 месеци.

Радим у школи 15 година и 2 месеца.

Учим српски 2 године и 5 месеци.

Моја мама има 46 година.

Марија има 22 године.

Година има 12 месеци.

Недеља има 7 дана.

4.1.4. Проста партитивна прилошка синтагма

Досадашњи модел увежбавања (изван контекста, у напоредном односу, у контексту) применићемо и на просте партитивне прилошке синтагме (с прилозима *мало, много, неколико, колико*), пазећи да прво дамо вежбе с бројивим именицама, потом и с небројивим, како би студентима било лакше да се код првих навикну на партитивни генитив у множини, а код других на партитивни генитив у једнини. У реченици ћемо ове синтагме употребити уз прелазни глагол, пре свега уз *имати*, затим и уз егзистенцијално *има* јер су такве реченице врло фреквентне у уџбенику (појављују се у 4. лекцији баш због партитивних прилошких синтагми), а због глагола страним студентима често и дуго праве проблеме. Притом им пажљиво треба објаснити разлику између два значења глагола *имати* и између две реченичне структуре.

Допуните примере одговарајућим обликом генитива:

а)

неколико студената / књига / сати / минута / девојака / места

много воде / шећера

мало сока / кафе / млека

б)

мало воде и мало шећера

много студената и мало књига

неколико мушкараца и неколико жена

неколико банана и много јабука

в)

Желим да имам много књига.

Имамо много речника.

Колико година имаш?

На столу има неколико јабука.

На пијаци има мало кромпира.

На пијаци има много воћа и поврћа.

4.2. Сложене синтагме

4.2.1. Партитивна именица у сложеним синтагмама

Просте паукалне и партитивне синтагме даље треба усложњавати, тако што ћемо прво партитивну именичку синтагму везати за паукалну, односно за партитивну бројну и за партитивну прилошку, с акцентом на увежбавању облика партитивне именице.

Допуните примере одговарајућим обликом генитива:

две / три / четири шоље кафе

два / три / четири килограма кромпира

два / три / четири парчета меса

5 флаша воде / сока / вина

неколико чаша воде

много комада хлеба

4.2.2. Генитив придева у сложеним синтагмама

Након увођења генитива придева (у другој половини 4. лекције) горње моделе треба проширити додавањем конгруентног атрибута и пажњу прво усмерити на сам облик придева, затим и на придев и на именицу (а), да бисмо их потом ставили у напоредни однос (б), на крају и у контекст (в). Нарочито је важно код паукалних синтагми студентима скренути пажњу на две ствари: на то да придев мушког и средњег рода нема регуларан облик генитива јединине (с наставком *-ог*), већ облик специфичан за ове синтагме – с наставком *-а*, као и именица уз коју стоји, и да је у конструкцијама с бројем *два / две* подударење наставака потпуно: *дв-а мал-а град-а, дв-е црвен-е јабук-е, дв-а стар-а писм-а*.

4.2.2.1. Паукалне и партитивне бројне синтагме

Допуните примере одговарајућим обликом:

а)

две / три / четири лепе девојке

два / три / четири добра студента

два / три / четири лепа места / писма

5 лепих девојака / добрих студената / лепих места

две / три / четири нове књиге

два / три / четири мала лимуна

два / три / четири страна имена

5 нових студенткиња / нових компјутера / нових презимена

б)

две нове књиге и шест плавих оловака

седам нових књига и четири црвене оловке

три велике свеске и пет малих речника

в)

Имам две нове књиге.

Треба да купим пет плавих оловака.

На столу се налазе четири велике мандарине и пет малих банана.

4.2.2.2. Партитивна прилошка синтагма

Допуните примере одговарајућим обликом:

а)

много добрих студената

неколико нових телефона / старих књига

много хладне воде / зелених јабука

мало црне кафе / киселих краставаца

неколико лепих жена / малих градова

много белог грожђа / добрих студената

мало црног грожђа / слатких јагода

много лепих жена / лепих мушкараца / лепих имена

б)

мало љуте паприке и неколико киселих краставаца

много воћне салате и мало воћног сладоледа

много добрих ученика и неколико добрих професора

неколико зелених банана и много жутих јабука

в)

Говорим неколико страних језика.

Видим много лепих девојака.

На факултету има много страних студената, али мало страних професора.

4.2.2.3. Партитивна именичка синтагма

Допуните примере одговарајућим обликом:

а)

шоља топлог млека

чаша минералне воде

килограм жутих јабука

флаша хладног сока

чаша белог вина

главица црног лука

б)

шоља топле кафе и парче воћног колача

килограм црвених јабука и килограм црног лука

в)

Треба да купим килограм црвених јабука.

Желим да наручим парче воћне торте.

4.2.3. Сложене наукалне и партитивне бројне синтагме уз прелазни глагол

У реченици с прелазним глаголом, партитивну синтагму прво би требало уклопити у наукалну, односно у партитивну бројну синтагму:

Желим три кугле сладоледа.

Могу ли да наручим пет порција сладоледа.

Потом би студентима требало дати задатак да целу сложену синтагму употребе уз прелазни глагол:

Желимо две чаше пива.

Дајте нам пет порција салате.

Следећи корак био би да сложене синтагме ставе у напоредни однос:

Желимо пет порција сладоледа и четири чаше воде.

И на крају, сложене синтагме треба додатно проширити конгруентним атрибутом:

За вечеру волим да попијем две шоље хладног млека.

Затим их ставити у напоредни однос:

Молим Вас две чаше хладне воде и пет порција воћне салате.

4.2.4. Низање партитивних речи и синтагми различитог типа

На крају, остаје да се увежбају најсложеније конструкције у напоредном односу, тако што ћемо студентима дати задатак да повезују партитивне речи (а), одн. да нижу синтагме различитих типова (б):

Допуните примере одговарајућим обликом:

а)

Молим Вас три главице салате, два килограма кромпира, 400 грама шаргарепе и пола килограма пасуља.

Желимо да наручимо пет порција мешаног меса, три порције салате, три флаше хладног пива и једну флашу газиране воде.

б)

Молим Вас десет јаја, четири лимуна, пола килограма мандарина и два килограма крушака.

Морам да купим четири главице црног лука, 700 грама млевеног меса, пола килограма кромпира и килограм јагода.

Као што видимо, много је могућности за рад на овим синтагмама. Колико год нама, као изворним говорницима, ово деловало банално, лако, можда и досадно, страним студентима ће сигурно бити корисно. Лексика се може варирати у складу с лексиком датом у књизи или у складу с оном која је нађена у писменим саставима студената, или је пак наставници могу ускладити с потребама својих студената. Што се тиче типова задатака, добродошли су разноврсни типови, неке смо већ поменули (задачи комплементарног типа, вишеструког избора, повезивање облика из две или три колоне и сл.).

5. ЗАКЉУЧАК

Полазећи од писмених састава студената и грешака у сложеним паукалним и партитивним синтагмама нађеним у њима, спровели смо анализу наставног комплета и утврдили:

- када и како се паукалне и партитивне синтагме уводе у наставном процесу, на нивоу A1, затим
- да није поштован принцип систематичности и поступности јер просте и сложене синтагме нису раздвојене и засебно обрађене и увежбаване, сложене нису разложене и није показана њихова структура,
- да сложене синтагматске конструкције јесу захтевне, нарочито за некога коме српски језик није матерњи,
- да су грешке студената донекле и оправдане јер се у наставном процесу тим конструкцијама није приступило на одговарајући начин,
- те да би у уџбенику и методичком поступку требало применити нешто другачији приступ – требало би се доследно држати принципа систематичности и поступности како би се студентима пажња усмерила на сваки од елемената ових конструкција.

На крају смо, на основу извршене анализе, предложили нешто другачија решења и задатке. Тако смо добили комплексан систем вежби, што додатно сведочи о томе да су и саме паукалне и партитивне синтагме врло сложене. Грешке настале у настави враћамо у наставни процес као резултат њихове анализе и као нова решења с циљем да унапредимо будућу наставну праксу и процес учења српског језика као страног. Ова анализа требало би да буде вишеструко корисна свим учесницима наставног процеса, пре свега наставницима (на којима је највећа одговорност за квалитет часа) тако што ће им помоћи да третирају грешке у паукалним и партитивним синтагмама на прави начин (да на основу њих унапреде постојећи и израде додатни наставни материјал и да науче студенте новим стратегијама за избегавање и понављање старих грешака), нарочито оним наставницима који нису адекватно припремљени за наставу српског као страног: „То што је наставник прилично компетентан корисник енглеског језика само по себи не чини га спремним да утврђује грешке ученика и да одговара на њих, нити да им објашњава граматичке концепте у енглеском језику” (Ferris 2014: 71). Послужили смо се запажањем које се односи на енглески језик као страни, али оно је универзално и применљиво на сваки језик који се учи као страни, па и на српски. Анализа

ће засигурно помоћи и нама, наставницима са искуством, који од својих страних студената стално учимо нешто ново.

ИЗВОРИ

- Ajdžanović, M. i dr. (2024⁸). *Naučimo srpski – Let's Learn Serbian I* (radna sveska). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Bjelaković, I., Vojnović, J. (2024⁸). *Naučimo srpski – Let's Learn Serbian I*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

ЛИТЕРАТУРА

- Бабић, Б. (2024). Грешке у паукалним и партитивним синтагмама у српском као страном језику. *Филолог – часопис за језик, књижевност и културу* 15 (30): 44–63. [Babić, B. (2024). Greške u paukalnim i partitivnim sintagmama u srpskom kao stranom jeziku. *Filolog – časopis za jezik, književnost i kulturu* 15 (30): 44–63.]
- Дурбаба, О. (2011). *Теорија и пракса учења и наставе страних језика*. Београд: Завод за уџбенике. [Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.]
- Илић, П. (2006⁴). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај. [Ilić, P. (2006⁴). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.]
- Пипер, П., Клајн, И., Драгићевић, Р. (2022⁴). *Нормативна граматика српскога језика*. Нови Сад: Матица српска. [Piper, P., Klajn, I., Dragičević, R. (2022⁴). *Normativna gramatika srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.]
- Станојчић, Ж., Поповић, Љ. (2011¹³). *Граматика српског језика (за гимназије и средње школе)*. Београд: Завод за уџбенике. [Stanojčić, Ž., Popović, LJ. (2011¹³). *Gramatika srpskog jezika (za gimnazije i srednje škole)*. Beograd: Zavod za udžbenike.]
- Ferris, D. R. (2014⁴). *Treatment of Error in Second Language Student Writing. Second Edition*. Ann Arbor: The University of Michigan Press.

Biljana M. Babić
University of Novi Sad

**WHAT COMES AFTER ERROR ANALYSIS?
(A CASE STUDY OF PAUCAL AND PARTITIVE PHRASES IN TEACHING
SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE)**

Summary

This paper is a continuation of previous research on errors in paucal and partitive phrases identified in the written compositions of foreign students (at beginner levels of Serbian language proficiency, A1 and A2). The subject of this analysis comprises several types of incorrectly constructed complex paucal and partitive phrases, originating from the same corpus. This corpus was compiled through the extraction of errors found in the compositions of 85 students who attended an intensive one- or two-semester Serbian language course (levels A1 and A2) over four academic years at the Center for Serbian as a Foreign Language, Faculty of Philosophy, University of Novi Sad. The analysis also includes the teaching materials used in the course, namely, the textbook *Let's Learn Serbian 1*, published by the Faculty of Philosophy in Novi Sad, with a specific focus on the sections dealing with paucal and partitive phrases. The errors observed were compared with the content of the teaching material. This comparison revealed several significant details relevant to the syntagmatic constructions under investigation, particularly regarding the presentation and treatment of complex phrases in the textbook, their usage with transitive verbs, as well as the occurrence of two or more complex phrases within a sentence and their potential mutual influence, which may result in incorrect forms. Based on these findings, we propose a revised approach to the teaching and practice of these grammatical units. Simple and complex phrases should be treated separately, complex phrases should be broken down and introduced gradually. Practice should follow a step-by-step method: first in isolation, then within a context, and subsequently in combination with transitive and intransitive verbs. It is essential to illustrate how the verb type affects the form of the phrase, and to reinforce these patterns with a sufficient number of targeted exercises. In short, a systematic and incremental approach should be consistently applied to direct students' attention to each constituent element of these constructions. Importantly, this can be done without altering the existing structure of the textbook or the order in which grammatical units are introduced. Finally, we present a comprehensive system of exercises designed to supplement the analyzed teaching material.

Keywords: Serbian as a foreign language, error analysis, application of findings, paucal and partitive phrases.

Примљено: 24. 7. 2025.
Прихваћено: 26. 9. 2025.

Tamara S. Stanković
Univerzitet u Novom Sadu
Fakultet tehničkih nauka
tamara.stankovic@uns.ac.rs
<https://orcid.org/0009-0004-5183-8492>

Originalni naučni rad
UDK 811.111:811.163.41'35
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.37-57

UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA PRAVOPISNU PSEUDONORMU U SRPSKOM: UPOTREBA VELIKOG POČETNOG SLOVA I IMPLIKACIJE U NASTAVNOJ PRAKSI¹

APSTRAKT: Ovaj rad ispituje uticaj engleskog jezika na pravopisnu pseudonormu srpskoga jezika i to u domenu upotrebe velikog početnog slova. Rad ima dva osnovna cilja. Prvi cilj jeste da se utvrdi u kojoj meri učenici primenjuju pravopisna pravila engleskog jezika prilikom pisanja višechlanih vlastitih imena u srpskom jeziku. Metodologija istraživanja podrazumeva anonimno anketiranje srpskih srednjoškolaca, koji u tri zadatka primenjuju pravilo o upotrebi velikog početnog slova. Drugi cilj rada jeste da ukaže na implikacije istraživanja u nastavnoj praksi, te da se ponude smernice za integrisanje englesko-srpskih jezičkih kontakata na nivou pravopisa u nastavu srpskog i engleskog jezika. Na kraju, s obzirom na to da su rezultati istraživanja pokazali značajno prisustvo engleskih obrazaca pri pisanju višechlanih vlastitih imena, kao potencijalan odgovor na ovu praksu predlaže se interdisciplinarni pristup u nastavi, kao i aktivno uključivanje učenika u nastavni proces.

Ključne reči: pravopis, srpski jezik, engleski jezik, veliko slovo, nastava, metodika.

THE INFLUENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE ON THE ORTHOGRAPHIC PSEUDONORM IN SERBIAN: THE USE OF CAPITAL LETTERS AND IMPLICATIONS FOR TEACHING PRACTICE

ABSTRACT: This paper examines the influence of the English language on the orthographic pseudonorm in Serbian, specifically in the domain of capitalization. The study has two main goals. The first goal is to determine to what extent students apply English orthographic rules when writing multi-word proper names in Serbian. The research methodology involves an anonymous survey of Serbian high school students, who are asked to apply the capitalization rule in three tasks. The second goal is to highlight the implications of the findings for the teaching practice and to offer guidelines for integrating English-Serbian language contacts at the orthographic level into the teaching of both Serbian and English. Finally, considering that the research results indicate a significant presence of English-based patterns in the writing of multi-word proper names, an interdisciplinary approach in teaching, as well as the active

¹ Rad se zasniva na neobjavljenom masterskom radu pod nazivom *Engleski jezik kao činilac u razvoju pseudonorme u srpskom: anglosrpski na nivou pravopisa među srednjoškolcima*, koji je odbranjen u decembru 2022. godine na Filozofskom fakultetu u Novom Sadu, pod mentorstvom prof. dr Olge Panić Kavgić.

involvement of students in the learning process, is proposed as a potential response to this phenomenon.

Keywords: orthography, Serbian, English, capital letter, teaching, methodology.

1. UVOD

Dvadeset prvi vek i digitalno doba u kojem se komunikacija odvija mahom virtuelno, putem interneta, omogućili su stupanje jezika u posredan kontakt. Posledično, kontakti jezika ogledaju se na svim nivoima jezičke analize. U ovom radu razmatraće se kontakt engleskog kao globalnog jezika sa srpskim jezikom na pravopisnom nivou. Sveprisutnost engleskog jezika u medijima, kao i stalna izloženost govornika srpskog jezika engleskoj ortografiji uzrokuju sve vidljivija odstupanja od pravopisne norme srpskog jezika. Negativan aspekt ovakvog kontakta zapaža se, između ostalog, u upotrebi slova engleskog alfabeta u tekstovima pisanim na srpskom, čestim izostavljanjem dijakritičkih znakova u latiničnom pismu, potom u pogrešnoj upotrebi interpunkcijskih znakova, odstupanjima od primene pravila transkripcije, te pogrešnoj upotrebi velikog početnog slova. O uticaju engleskog jezika na potonji pravopisni domen govoriće se na osnovu rezultata ankete sprovedene među srpskim srednjoškolcima. Dva su osnovna cilja ovoga rada: 1. istražiti uticaj engleskog jezika na upotrebu velikog početnog slova u srpskom i 2. ponuditi smernice za pristup i obradu teme englesko-srpskog jezičkog kontakta na nivou pravopisa u nastavi jezika.

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Status engleskog jezika u 21. veku

Pitanje statusa engleskog jezika kao dominantnog, globalnog jezika i njegovih sveukupnih uticaja na jezike s kojima stupa u kontakt seže do poslednjih decada prošloga veka. Ukoliko globalni jezik definišemo kao onaj koji „razvija posebnu ulogu koja je priznata u svakoj državi” (Crystal 2003: 3), a koja se najčešće ogleda u prepoznavanju određenog jezika kao zvaničnog u državnim institucijama ili kao prioritetnog u nastavi stranih jezika u školama, možemo nesumnjivo govoriti o engleskom kao globalnom jeziku 21. veka (v. Crystal 2003; Graddol 1998; Kachru 1986; Phillipson 1992; Brutt-Griffler 2002).

Nasuprot neutemeljenim, iako široko rasprostranjenim, uverenjima da internacionalni uspeh engleskog jezika leži u jednostavnoj gramatici, slaboj inflekciji, neraspoznavanju gramatičkog roda ili pak bogatoj leksici – piše Kristal

(Crystal 2003: 7–10) – razloge za sticanje statusa globalnog jezika trebalo bi tražiti u društveno-istorijskim okolnostima². Istinski uzroci jesu politička, vojna i privredna moć anglofone imperije čiji se uspon događa tokom 19. veka za vreme vladavine kraljice Viktorije. S druge strane, Sjedinjene Američke Države privredno jačaju velikom brzinom u doba industrijskih revolucija, tokom 19. i 20. veka. Konačno, 21. vek donosi nova tehnološka dostignuća i novi digitalni svet koji dodatno olakšava sveprisutnost engleskog jezika i omogućava njegove kontakte s drugim jezicima.

2.2. *Engleski kao odomaćeni strani jezik*

Dominacija engleskog jezika neminovno dovodi do prodiranja i mešanja u mnoštvo jezika u kojima ostavlja svoj trag. O englesko-srpskim jezičkim kontaktima i sveukupnim uticajima engleskog na srpski jezik iscrpno pišu, između ostalih, Prčić (2006; 2007; 2010; 2014; 2019; 2023), te autori Filipović Kovačević (2005), Mišić Ilić (2011; 2014; 2017), Panić Kavgić (2023).

Prčić (2019: 16–19) primećuje ključne promene u samoj prirodi englesko-srpskih jezičkih kontakata. Tokom 20. veka, na teritoriji naše zemlje, engleski jezik imao je status stranog jezika. Ovakav status pripisuje se onome jeziku koji nije maternji u datoj zemlji, nije službeni jezik te države, te se predaje kao predmet u školi. No, engleski jezik s početkom 21. veka zadobija nove osobine – primećuje autor – koje dovode do promena u njegovom statusu. Tri nove, ključne osobine jesu: 1. laka audio-vizuelna dostupnost, 2. dvojno usvajanje i 3. funkcija dopunskog jezika. Naučno-tehnološka dostignuća, uz razvoj interneta, uvela su engleski jezik u svakodnevnu komunikaciju mnogih jezičkih zajednica i učinila da on bude dostupan na lak i efikasan audio-vizuelni način. Računarstvo, mobilni telefoni, televizija i radio predstavljaju glavne posrednike preko kojih engleski jezik postaje deo naše svakodnevice. Samim tim, deca od najranijeg uzrasta bivaju izložena engleskom jeziku, čak i pre nego što postanu deo obrazovnog sistema. Na taj način, pasivno slušajući pesmice, crtane filmove, igrajući video-igrice, deca usvajaju engleski uporedo sa svojim maternjim jezikom. Neretko, strukture usvojene na ovaj način kompleksnije su od onih koje deca uče u školi. Usvajanje van obrazovnog sistema – kako ističe Prčić (2019) – ne završava se stupanjem u obrazovni sistem, već opstaje paralelno s njim. Najzad, kao posledica prethodne dve činjenice, engleski jezik sve više zadire u krug maternjeg jezika. Često će govornici srpskog (ili bilo kojeg drugog maternjeg jezika) pribeći engleskom kako bi nadopunili komunikativne potrebe i

² O postojanju jezičkih razloga za globalno širenje engleskog jezika diskutuje Prčić (2023: 29–38).

popunili stvarne ili pretpostavljene leksičke i pojmovne praznine u maternjem jeziku. Ovakva nova svojstva pokazuju da engleski jezik sve više odstupa od prototipske definicije stranog jezika. On je sveprisutan, prodoran i pamtljiv, te zavređuje novo terminološko određenje. Njegov novi status Prčić naziva odomaćenim stranim jezikom (2019: 21).

Naposletku, intenzivni englesko-srpski kontakti imaju za posledicu dva suprotna gledišta: segregaciju i integraciju elemenata engleskog jezika, odnosno anglicizama u srpski jezik. Kako Prčić (2023: 134–143) objašnjava, neretko se zauzima isključiv stav, kako među nastavnicima tako i među širom javnosti, po kojem bi trebalo izbegavati strane reči i tražiti im domaće zamene. Nepobitno je da apsolutno odbacivanje anglicizama nije poželjno, a ni moguće. Trebalo bi, savetuje autor, integrisati novopridošle reči ili elemente u jezik primalac ukoliko oni doprinose njegovom izražajnom potencijalu. Potrebno je, takođe, naglasiti da uticajima engleskog jezika treba svakako pristupiti kritički i s pažnjom, imajući na umu neophodnost njihove adaptacije na svim nivoima jezičke analize. Najzad, poželjno bi bilo težiti prepoznavanju neopravdanih i negativnih uticaja engleskog jezika, a posebno u nastavnoj praksi. Kako se ovaj rad bavi ortografskim nivoom jezika, u nastavku ćemo ponuditi prikaz nekoliko negativnih uticaja engleskog na pravopisnu normu srpskog jezika.

2.3. Engleski jezik i pravopisna pseudonorma

Ukoliko bismo tražili primere nepoštovanja pravopisnih pravila, usudićemo se da tvrdimo, dovoljno bi bilo prelistati štampane novine ili pretražiti stranice interneta, pogledati natpise u informativnim i drugim emisijama, pratiti srpske titlove stranih filmova ili obratiti pažnju na reklame za razne manifestacije, predstave i koncerte. U doba interneta, ubrzanog životnog tempa, težnji ka uštedi vremena i velikoj izloženosti stranoj ortografiji, poštovanje pravopisnih pravila sve češće biva zanemareno. Posledično, stvaraju se uslovi za razvijanje pseudonorme koja predstavlja „deo paralelne običajne norme vezane za oblast pisanja i obuhvata spontano razvijene navike koje odstupaju od propisane pravopisne norme i koje su, usled višestrukog ponavljanja, prerasle u skup ustaljenih obrazaca” (Prčić 2019: 36). Bitno je napomenuti da pseudonorma ne znači nužno da je greška načinjena pod uticajem engleskog. Ona ima širi opseg, a u nastavku ćemo navesti najčešće tipove pravopisnih grešaka koje su pod direktnim uticajem norme engleskog jezika. Većinu primera beleži Prčić (2019: 79–80), dok pojedine navodi autorka rada.

2.3.1. Pogrešna upotreba velikog slova

Pogrešnu upotrebu velikog početnog slova nalazimo pri pisanju:

- višestanih naziva institucija i organizacija: *Matica Srpska, Jugoslovensko Dramsko Pozorište, Savez Vojvođanskih Mađara*;
- višestanih naziva umetničkih dela (književnih, likovnih, filmskih i dr.), televizijskih i radio-emisija, novina i časopisa: *Politikin Zabavnik, Ljubav, Navika, Panika*;
- višestanih adresa: *Bulevar Oslobođenja, Ulica Proleterskih Brigada, Bulevar Cara Lazara*;
- naziva dana u nedelji i meseci u godini: *u Subotu, 15. Oktobra*;
- izvedenica od ličnih imena i prezimena: *Spilbergovski spektakl, ovogodišnji Nobelovci*;
- prideva izvedenih od geografskih imena i imena nacija: *skok Britanske funte, kursevi Španskog jezika, pad Američke berze*.

U svim navedenim primerima višestanih naziva i adresa velikim početnim slovom piše se samo prvi član. Takođe, prilikom pisanja dana u nedelji i meseca u godini u srpskom jeziku ne koristimo veliko početno slovo, kao što je to slučaj u engleskom jeziku. Imenice, kao i pridevi sa sufiksima -ski, -ški i -čki, nastali izvođenjem od ličnih imena, prezimena, geografskih imena i imena nacija, pišu se malim početnim slovom.

2.3.2. Pogrešna upotreba znakova interpunkcije

Pogrešnu upotrebu interpunkcijskih znakova nalazimo:

- u pisanju višecifrenih brojeva kada se, radi razdvajanja hiljada, namesto tačke piše zapeta: *96,000, 1,500,000, 3,700*;
- u zapisivanju sati, minuta i sekundi kada se namesto tačke koristi dvotačka: *Film počinje u 22:30. Vidimo se u 9:00*;
- u zapisivanju decimalnih brojeva kada se namesto zapete piše tačka: *30.25%, 92.5 MHz, 1.5 kg, 20.5m*;
- u pisanju datuma kada se tačka posle dana, meseci i/ili godina izostavlja ili se umesto nje stavlja kosa crta: *17/10/1998, 12 maj 1995*.

2.3.3. Nepoštovanje načela transkripcije

Od načela transkripcije svih elemenata iz stranih jezika redovno se odstupa, tako da se anglicizmi sreću u svom izvornom obliku, kako u tekstovima na latinici tako i, neretko, u onima na ćirilici: *e-mail* umesto *imejl*, *web sajt* umesto *veb-sajt*, *prepaid* umesto *pripejd*.

2.3.4. Slovne inovacije

Kod latiničnih natpisa, upotreba dijakritičkih znakova često izostaje pod uticajem engleskog alfabeta, u kome ovakvih znakova nema. Samim tim, moguće je videti natpise poput: *bozicno snizenje cena*, *cajanka bez secera*, *novogodisnje carolije*. Takođe, u tekstovima pisanim latinicom neretko se koriste slova X, Y, W, Q, koja ne spadaju u abecedu srpskog jezika (npr. *Sex i grad*, *maximalan*, *index* i sl.).

U nastavku rada pažnja će biti usmerena na ispitivanje učestalosti grešaka pri upotrebi velikog početnog slova koje se nalazi u središtu ovoga rada.

3. METODOLOGIJA

Metodologija istraživanja zasniva se na anonimnom anketiranju učenika i kvalitativnoj analizi dobijenih podataka. Istraživanje je usmereno na srednjoškolski uzrast, odnosno na učenike trećeg razreda gimnazije. Ova grupa ispitanika izabrana je s namerom da se ustanovi poznavanje pravopisnih pravila među mladima koji završavaju formalno obrazovanje kroz koje su izučavali i maternji (srpski) i engleski jezik od prvog razreda osnovne škole. Iako bi završna, četvrta godina značila više godina provedenih u školskim klupama, ona ne bi mogla ponuditi sasvim realan prikaz učeničkog znanja. Svake godine određen broj đaka opredeljuje se za studiranje jezika i drugih društvenih nauka, te se mesecima unapred pripremaju za prijemne ispite na kojima se proverava poznavanje srpskog jezika. Istraživanje je sprovedeno u Gimnaziji „Stevan Puzić” u Rumi, u maju 2022. godine. Učestvovalo je ukupno 54 učenika koji pohađaju oba smera zastupljena u ovoj školi – društveno-jezički i opšti.

Kako je u ovom radu fokus na upotrebi velikog slova, ostali zadaci u sprovedenoj anketi, a koji su se bavili interpunkcijom i transkripcijom, neće biti razmatrani. Ukupno su tri zadatka ispitivala poštovanje norme pri upotrebi velikoga slova, i to u pisanju višečlanih vlastitih imena među kojima su nazivi institucija, nazivi umetničkih dela, novina, televizijskih i radio-emisija, te višečlane adrese. Svaki zadatak bio je postavljen na isti način tako da su višečlana vlastita imena bila

ispisivana malim slovima, dok se od ispitanika očekivalo da sve nazive prepišu poštujući srpsku pravopisnu normu. Nekolicina primera koji se nalaze u anketi preuzeti su iz *Engleskog u srpskom* (Prčić 2019), dok je većinu primera kreirala autorka ovog rada.

Prikupljeni odgovori biće tabelarno prikazani i kvalitativno analizirani u narednom odeljku. Osnovno normativističko polazište pri analizi korpusa čine: *Pravopis srpskoga jezika* (Pešikan, Jerković i Pižurica 2021) i *Engleski u srpskom* (Prčić 2019) za srpski jezik, dok će se za engleski jezik koristiti relevantni priručnici za upotrebu, i to: *Punctuation* (Allen 2002), *The Oxford Essential Guide to Writing* (Kane 1988) i *The Cambridge Guide to English Usage* (Peters 2004). Svaki zadatak sa tačnim rešenjem biće predstavljen u zasebnoj tabeli. Pre svakog zadatka biće ponuđen kratak uvod s neophodnim informacijama o prirodi zadatka, kao i propisanom normom oba jezika. Svaka tabela koja prikazuje izgled zadatka biće praćena tabelom koja sadrži odgovore ispitanika i analizom dobijenih podataka.

4. PRIKAZ REZULTATA

Tri zadatka u anketi proveravaju u kojoj meri učenici poznaju pravila upotrebe velikog slova pri pisanju višestanih vlastitih imena. Prema *Pravopisu srpskoga jezika*, u vlastita imena ubrajaju se u ustaljenoj formi imenovana pojedinačna živa i mitološka bića, geografski i astronomski objekti, države, administrativne jedinice, ustanove, udruženja, umetničke grupe, istorijski događaji, zatim pojedinačna dela, odnosno ostvarenja (umetnička, stručna, naučna i dr.), publikacije, priznanja, odlikovanja (Pešikan, Jerković i Pižurica 2021: 55–56). Pravopis nalaže da se kod višestanih imena prve reči pišu velikim početnim slovom, a ostale malim, osim kada su same po sebi vlastita imena. Svojevrsan izuzetak čine nazivi država i naseljenih mesta, kod kojih se sve reči pišu velikim slovom. S druge strane, u engleskom jeziku svi članovi vlastitih imena pišu se velikim početnim slovom, izuzimajući pomoćne funkcijske reči (veznike, predloge, članove i sl.) (Peters 2004: 91). Višestana vlastita imena koja neretko dovode do pravopisnih nedoumica, a koja su od posebnog značaja za rad, jesu institucionalna imena, zatim imena umetničkih dela, raznih emisija, novina, kao i višestane adrese (Prčić 2019: 79).

Prvi zadatak ima za cilj proveru pisanja višestanih institucionalnih imena. Prčić (2019: 228) pod institucionalnim imenima podrazumeva imena institucija, organizacija, sportskih i drugih klubova, firmi, lokala, građevina, dvorana. Pravopis nalaže da se kod ovakvih naziva institucija, organizacija i ustanova prva reč piše velikim slovom, što je ilustrovano primerima *Savet Evrope*, *Srpska akademija nauka*

i umetnosti, Filozofski fakultet (Pešikan, Jerković i Pižurica 2021: 66). Za razliku od srpskog, u engleskom jeziku svi članovi koji čine naziv institucije pišu se velikim početnim slovom (Peters 2004; Allen 2002; Kane 1988). Tako Peters (Peters 2004: 91) daje sledeće primere: *Department of Immigration and Ethnic Affairs, Museum of Contemporary Art, IMB Global Services*. Primeri koji su ponuđeni učenicima ispisani su malim slovima, a od učenika se očekuje da primene pravopisno pravilo o pisanju višechlanih institucionalnih imena. U Tabeli 1. uporedo su prikazani primeri sa tačnim, tj. očekivanim rešenjem. Svi prate isti obrazac gde ispravan oblik podrazumeva da je samo prvi član naziva napisan velikim početnim slovom, dok se ostali pišu malim. Samo jedan primer sadrži vlastito ime, tj. ime države, koje je deo celokupnog višechlanog naziva. U Tabeli 2. dati su odgovori ispitanika, a zasenčen je tačan odgovor.

1. zadatak: Nazive sledećih institucija prepisite u skladu s pravopisnom normom srpskog jezika	Ispravan oblik
a) srpsko narodno pozorište	Srpsko narodno pozorište
b) galerija savremene umetnosti	Galerija savremene umetnosti
c) matica srpska	Matica srpska
d) fakultet tehničkih nauka	Fakultet tehničkih nauka
e) privredna komora srbije	Privredna komora Srbije
f) evropska unija	Evropska unija
g) ujedinjene nacije	Ujedinjene nacije

Tabela 1. Prikaz prvog zadatka

a) srpsko narodno pozorište	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Srpsko narodno pozorište Broj ispravnih odgovora: 28 Broj neispravnih odgovora: 26 Broj izostalih odgovora: 0	Srpsko narodno pozorište (28) Srpsko Narodno pozorište (20) Srpsko Narodno Pozorište (4) srpsko narodno pozorište (1) srpsko Narodno pozorište (1)
b) galerija savremene umetnosti	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Galerija savremene umetnosti Broj ispravnih odgovora: 33 Broj neispravnih odgovora: 21	Galerija savremene umetnosti (33) Galerija Savremene umetnosti (8) Galerija Savremene Umetnosti (4) galerija savremene umetnosti (4) galerija Savremene umetnosti (3)

Broj izostalih odgovora: 0	galerija Savremene Umetnosti (2)
c) matica srpska	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Matica srpska Broj ispravnih odgovora: 30 Broj neispravnih odgovora: 24 Broj izostalih odgovora: 0	Matica srpska (30) Matica Srpska (21) matica Srpska (1) Matica Srbska (1)
d) fakultet tehničkih nauka	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Fakultet tehničkih nauka Broj ispravnih odgovora: 28 Broj neispravnih odgovora: 26 Broj izostalih odgovora: 0	Fakultet tehničkih nauka (28) Fakultet Tehničkih Nauka (11) Fakultet Tehničkih nauka (10) fakultet Tehničkih nauka (4) fakultet Tehničkih Nauka (1)
e) privredna komora srbije	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Privredna komora Srbije Broj ispravnih odgovora: 39 Broj neispravnih odgovora: 15 Broj izostalih odgovora: 0	Privredna komora Srbije (39) privredna komora Srbije (9) Privredna Komora Srbije (6)
f) evropska unija	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Evropska unija Broj ispravnih odgovora: 17 Broj neispravnih odgovora: 37 Broj izostalih odgovora: 0	Evropska Unija (37) Evropska unija (17)
g) ujedinjene nacije	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Ujedinjene nacije Broj ispravnih odgovora: 21 Broj neispravnih odgovora: 33 Broj izostalih odgovora: 0	Ujedinjene Nacije (32) Ujedinjene nacije (21) ujedinjene nacije (1)

Tabela 2. Prikaz odgovora u prvom zadatku

Kako Tabela 2. pokazuje, razlika između ispravnih i neispravnih odgovora u svakom primeru nije drastično velika, odnosno tačni i netačni odgovori mahom su

po svojoj brojnosti uravnoteženi. U prvom primeru čak 26 odgovora je netačno, dok je 28 ispitanika ispravno napisalo naziv institucije. Među netačnim odgovorima četiri prate engleski obrazac po kojem se svaki član višečlanog imena piše velikim slovom, te su odgovori glasili *Srpsko Narodno Pozorište*. Međutim, većinu netačnih odgovora, njih 20, čine nazivi u kojima su i prvi i drugi član napisani velikim slovom, a poslednji član malim, što daje oblik *Srpsko Narodno pozorište*. Ovakav obrazac nema utemeljenje u engleskoj normi. U primeru b) *galerija savremene umetnosti*, među datim odgovorima prednjači ispravan oblik *Galerija savremene umetnosti*. Ipak, među 21 netačnim rešenjem našlo se čak pet varijanti naziva ove ustanove. Očekivano, među njima je rešenje koje prati englesku pravopisnu normu – *Galerija Savremene Umetnosti*. Nadalje, i u ovom primeru kao i u prethodnom, većina netačnih odgovora podrazumevala je prva dva pridevska člana ispisana velikim slovom, dok je treći imenički član ispisan malim. Ponuđeni oblik glasio je *Galerija Savremene umetnosti*. Najzad, ponuđena rešenja uključivala su i slučajeve gde uopšte nema velikog početnog slova, što potencijalno ukazuje na to da učenici nisu shvatili da je u pitanju vlastito ime. Treći primer, c) *matica srpska*, nedvosmisleno ukazuje na paralelnu običajnu normu, odnosno pseudonormu, pošto dominiraju dve pisane varijante ove institucije. Jedna je ona ispravna – *Matica srpska*, a druga upravo ona pod uticajem engleske norme – *Matica Srpska*. Primer d) *fakultet tehničkih nauka* takođe nudi polovičan učinak ispitanika. Polovina je napisala ispravan oblik – *Fakultet tehničkih nauka*, dok su ostali ponudili netačno rešenje. Pogrešna rešenja podeljena su na ona koja prate englesku normu (svi članovi naziva ispisani velikim početnim slovom) i na ona kod kojih su prva dva (pridevska) člana napisana velikim, a treći (imenički) član malim slovom. Dakle, među netačnim odgovorima nalazimo prevashodno oblike *Fakultet Tehničkih Nauka* i *Fakultet Tehničkih nauka*. Naredna institucija koja se našla među zadatim primerima jeste *Privredna komora Srbije*. Ovaj naziv nije ispitanicima zadao toliko muke kao ostali, te je tačno rešenje ponudilo 39 đaka. Samo šest od ukupno 54 ispitanika kao rešenje napisalo je *Privredna Komora Srbije*, koje odslikava englesku pravopisnu normu. U samom višečlanom nazivu sadržano je ime države – dakle, vlastito ime unutar višečlanog naziva institucije. Imajući u vidu da je veoma mala verovatnoća da učenici naziv svoje države napišu malim slovom, veliki broj tačnih odgovora je verovatno rezultat same prirode naziva. Poslednja dva primera u prvom zadatku ističu se po tome što su netačni odgovori brojniji u odnosu na tačne. Štaviše, netačni odgovori predstavljaju puko preslikavanje engleskog načina pisanja višečlanih imena. Učenici su se, dakle, u primerima f) *evropska unija* i g) *ujedinjene nacije* većinski opredelili za pisanje pri kojem obe reči počinju velikim slovom. Brojnost

netačnih oblika *Evropska Unija* i *Ujedinjene Nacije* mogla bi se pripisati poreklu institucija, tj. njihovom evropskom i/ili internacionalnom karakteru, ali takvo tumačenje nije primenljivo na netačan oblik *Matica Srpska*, pošto je ovo srpska institucija, a prati isti obrazac pri pisanju. Greške se stoga javljaju kako kod stranih institucija tako i kod naziva domaćih institucija.

Drugi zadatak istražuje koliko učenici vladaju pisanjem višechlanih naziva umetničkih dela, novina, televizijskih i radio-emisija. Pravopis propisuje da se velikim slovom pišu prve reči naziva umetničkih, stručnih i naučnih dela, te novina, časopisa, kao i raznih zakona i dokumenata (Pešikan, Jerković i Pižurica 2021: 67). To pravilo ilustruje sledećim nazivima: *Sveto pismo*, *Most na Žepi* (pripovetka), *Porodično blago* (TV serija), *Gorski vijenac* (ep), *Stvaranje* (časopis). Nasuprot srpskoj normi, u engleskom jeziku velikim početnim slovom pišu se sve reči sadržane u nazivu knjiga, časopisa, novina, filmova, muzičkih i likovnih kompozicija, kao i dramskih komada (Peters 2004; Allen 2002; Kane 1988). Alen (Allen 2002: 54) daje primere: *Love Among the Single Classes* (knjiga), *The Times* (novine), *Flight of the Bumble Bee* (muzička kompozicija), *Hunters in the Snow* (slika). Treba napomenuti da se upotreba velikog slova u ovim nazivima može ograničiti samo na imenice, zatim na imenice i prideve, ili se pak sve reči sem onih s gramatičkom funkcijom pišu velikim slovom. Obrazac za koji će se autor određenog teksta opredeliti zavisiće od upotrebe kurziva u nazivu, pojavljivanja podnaslova, kao i same vrste teksta ili pravila izdavačke kuće (Peters 2004: 543). Svi obrasci su valjani i u skladu su s engleskom pravopisnom normom. U zadatku su ponuđeni nazivi serije, filma, novina, televizijske i radio-emisije, kao i nazivi dve knjige, dosledno ispisani malim slovom. U Tabeli 3. prikazani su primeri i njima odgovarajući ispravni oblici, a u Tabeli 4. zabeleženi odgovori učenika.

2. zadatak: Višechlane nazive sledećih umetničkih dela, novina, televizijskih i radio-emisija prepisite u skladu s pravopisnom normom srpskog jezika	Ispravan oblik
a) stižu dolari	Stižu dolari
b) valter brani sarajevo	Valter brani Sarajevo
c) blic žena	Blic žena
d) kvadratura kruga	Kvadratura kruga
e) vreme sporta i rasonode	Vreme sporta i rasonode
f) memoari jedne gejše	Memoari jedne gejše
g) uspon i pad parkinsonove bolesti	Uspón i pad Parkinsonove bolesti

Tabela 3. Prikaz drugog zadatka

a) stižu dolari	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Stižu dolari Broj ispravnih odgovora: 51 Broj neispravnih odgovora: 3 Broj izostalih odgovora: 0	Stižu dolari (51) Stižu Dolari (2) stižu dolari (1)
b) valter brani sarajevo	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Valter brani Sarajevo Broj ispravnih odgovora: 53 Broj neispravnih odgovora: 1 Broj izostalih odgovora: 0	Valter brani Sarajevo (53) Valter Brani Sarajevo (1)
c) blic žena	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Blic žena Broj ispravnih odgovora: 44 Broj neispravnih odgovora: 10 Broj izostalih odgovora: 0	Blic žena (44) Blic Žena (4) „Blic” žena (1) Blic „Žena” (1) blic Žena (1) Blic-žena (1) ”Blic”-žena (1) Blic zena (1)
d) kvadratura kruga	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Kvadratura kruga Broj ispravnih odgovora: 44 Broj neispravnih odgovora: 10 Broj izostalih odgovora: 0	Kvadratura kruga (44) kvadratura kruga (5) Kvadratura Kruga (4) ”Kvadratura kruga” (1)
e) vreme sporta i razonode	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Vreme sporta i razonode Broj ispravnih odgovora: 46 Broj neispravnih odgovora: 8 Broj izostalih odgovora: 0	Vreme sporta i razonode (46) vreme sporta i razonode (7) Vreme Sporta i Razonode (1)

f) memoari jedne gejše	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Memoari jedne gejše Broj ispravnih odgovora: 13 Broj neispravnih odgovora: 39 Broj izostalih odgovora: 2	Memoari jedne Gejše (32) Memoari jedne gejše (13) memoari jedne Gejše (4) memoari jedne gejše (1) memoari Jedne Gejše (1) Memoari Jedne Gejše (1)
g) uspon i pad parkinsonove bolesti	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Uspon i pad Parkinsonove bolesti Broj ispravnih odgovora: 30 Broj neispravnih odgovora: 24 Broj izostalih odgovora: 0	Uspon i pad Parkinsonove bolesti (30) Uspon i pad parkinsonove bolesti (16) uspon i pad Parkinsonove bolesti (7) uspon i pad parkinsonove bolesti (1)

Tabela 4. Prikaz odgovora u drugom zadatku

Rezultati dobijeni u drugom zadatku pokazuju manja odstupanja od norme nego što je to bio slučaj u prvom zadatku. Učenici su u velikom broju davali ispravne oblike, dok je kod neispravnih odgovora uočljivo dosta varijacija u oblicima. Prvi primer, a) *stižu dolari*, jeste naslov domaće serije. Ovaj naziv čine samo dve reči, te se među datim rešenjima nalaze svega tri varijante u pisanju. Najbrojnija je upravo ona ispravna, gde je samo prva reč napisana velikim slovom – *Stižu dolari*. Tačan odgovor je ponudio čak 51 učenik. Samo dva učenika su obe reči napisala velikim slovom, dok je jedan učenik napisao sve malim slovima. U drugom primeru, b) *valter brani sarajevo*, ponuđen je naslov filma, u okviru kog nalazimo i ime grada. Ovaj primer nije predstavljao pravopisni problem za ispitanike, pošto je čak 53 učenika ponudilo ispravan oblik – *Valter brani Sarajevo*. Jedan učenik je sve tri reči napisao velikim početnim slovom – *Valter Brani Sarajevo*. Primer c) *blic žena* predstavlja naziv koji je dao najviše netačnih varijanti u pisanju. Iako ispravni oblik *Blic žena* prednjači po broju sa 44 tačna odgovora, među netačnim rešenjima našlo se čak 7 varijanti. Četiri učenika su napisala ime časopisa velikim početnim slovima prema engleskom načinu pisanja – *Blic Žena*. Ostali netačni oblici uključuju crticu ili pogrešno upotrebljene znake navoda. Pisanje naziva televizijske emisije u primeru d) *kvadratura kruga* nije predstavljalo problem za 44 učenika. Preostalih 10 ispitanika ponudilo je dva pogrešna oblika – *Kvadratura Kruga* i *kvadratura kruga*. Prvi oblik prati englesku normu, dok drugi oblik odstupa i od srpske i od engleske pravopisne norme. Nalik prethodnom primeru, naziv radio-emisije u primeru e) *vreme sporta i rasonode* tačno je napisalo 46 učenika. Među netačnim odgovorima našao

se samo jedan primer koji prati englesku normu, dok ostatak netačnih odgovora ne beleži upotrebu velikog slova. Naslov knjige Artura Goldenaa, kao i istoimenog nagrađivanog filma, u primeru f) *memoari jedne gejše* pogrešno je napisalo čak 39 učenika. Samim tim, ovaj primer dao je najveći broj netačnih odgovora u drugom zadatku. Među netačnim oblicima najbrojniji je onaj kod kojeg je reč gejša napisana velikim slovom, te celokupan pogrešan oblik glasi *Memoari jedne Gejše*. Reč gejša bila je potencijalno shvaćena kao etnonim ili lično ime, te su je učenici verovatno u skladu s tom pretpostavkom pisali velikim početnim slovom. Poslednji primer u drugom zadatku, g) *uspon i pad parkinsonove bolesti*, dao je polovičan učinak. Trideset ispitanika je ispravno napisalo naslov poznate knjige Svetislava Basare, dok je 24 učenika dalo pogrešan odgovor. Najveći broj netačnih rešenja podrazumeva pisanje malim početnim slovom prisvojnog prideva na -ov izvedenog od vlastitog imena.

Treći zadatak u anketi proverava znanje pisanja višechlanih adresa. U srpskom jeziku velikim početnim slovom piše se prvi član višechlanih imena gradskih naselja, gradskih četvrti, trgova i ulica, dok se ostali članovi pišu malim slovom osim ako sami po sebi nisu vlastita imena (Pešikan, Jerković i Pižurica 2021: 62). U Pravopisu nalazimo primere: *Banovo brdo*, *Novo naselje* (gradske četvrti), *Ulica vladike Danila*, *Ulica srpskih vladara*, *Ulica platana* (nazivi ulica). U engleskom jeziku sve reči u višechlanim geografskim imenima (imena država, gradova, kontinenata, regija, četvrti, ulica, itd.) pišu se velikim početnim slovom (Peters 2004; Allen 2002; Kane 1988). Kejn nudi naziv ulice *42nd Street* (Kane 1988: 43), a Pitera *Park Avenue* i *Times Square* (Peters 2004: 91). Tabela 5. sadrži četiri adrese, tj. četiri ulice i jedan naziv gradske četvrti, ispisane malim slovima, kao i njihove ispravne oblike, dok Tabela 6. prikazuje odgovore ispitanika.

3. zadatak: Sledeće višechlane adrese prepisite u skladu s pravopisnom normom srpskog jezika	Ispravan oblik
a) bulevar kralja petra I	Bulevar kralja Petra I
b) ulica jugoslovenske narodne armije	Ulica Jugoslovenske narodne armije
c) savski venac	Savski venac
d) ulica kneza mihaila	Ulica kneza Mihaila
e) ulica omladinskih brigada	Ulica omladinskih brigada

Tabela 5. Prikaz trećeg zadatka

a) bulevar kralja petra I	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Bulevar kralja Petra I Broj ispravnih odgovora: 27 Broj neispravnih odgovora: 27 Broj izostalih odgovora: 0	Bulevar kralja Petra I (27) Bulevar Kralja Petra I (17) bulevar kralja Petra I (6) bulevar Kralja Petra I (3) bulevar „Kralja Petra I” (1)
b) ulica jugoslovenske narodne armije	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Ulica Jugoslovenske narodne armije Broj ispravnih odgovora: 6 Broj neispravnih odgovora: 47 Broj izostalih odgovora: 1	ulica Jugoslovenske narodne armije (11) Ulica jugoslovenske narodne armije (10) ulica Jugoslovenske Narodne Armije (9) Ulica Jugoslovenske narodne armije (6) Ulica Jugoslovenske Narodne Armije (5) ulica Jugoslovenske Narodne armije (4) ulica jugoslovenske narodne armije (2) Ulica Jugoslovenske Narodne armije (2) ulica jugoslovenske Narodne armije (2) Ulica jugoslovenske Narodne armije (1) Ulica JNA (1)
c) savski venac	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Savski venac Broj ispravnih odgovora: 38 Broj neispravnih odgovora: 16 Broj izostalih odgovora: 0	Savski venac (38) Savski Venac (13) savski venac (3)
d) ulica kneza mihaila	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Ulica kneza Mihaila Broj ispravnih odgovora: 11 Broj neispravnih odgovora: 43 Broj izostalih odgovora: 0	Ulica Kneza Mihaila (17) ulica kneza Mihaila (14) ulica Kneza Mihaila (12) Ulica kneza Mihaila (11)
e) ulica omladinskih brigada	Odgovori ispitanika po učestalosti
Ispravan odgovor: Ulica omladinskih brigada Broj ispravnih odgovora: 9 Broj neispravnih odgovora: 44 Broj izostalih odgovora: 0	ulica Omladinskih brigada (15) Ulica Omladinskih brigada (10) Ulica omladinskih brigada (9) ulica Omladinskih Brigada (8) ulica omladinskih brigada (6) Ulica Omladinskih Brigada (6)

Tabela 6. Prikaz odgovora u trećem zadatku

Odgovori dobijeni u trećem zadatku ukazuju na to da su učenici u velikom broju davali netačne pravopisne oblike višesčlanih adresa. U primeru a) *bulevar kralja petra I* polovina ispitanika ponudila je ispravan oblik *Bulevar kralja Petra I*.

Prema srpskoj pravopisnoj normi, prvi član u adresi piše se velikim početnim slovom, a ostali malim, osim ako su i oni vlastita imena. Upravo ponuđen primer sadrži vlastito ime Petar, dok sama titula kralja ne zahteva pisanje velikim početnim slovom (Pešikan, Jerković i Pižurica 2021: 56). Druga polovina učenika, koja je ponudila netačna rešenja, većinski je pratila engleski obrazac, te je kao rešenje 17 učenika ponudilo oblik *Bulevar Kralja Petra I*. Ostatak netačnih odgovora podrazumeva odstupanje od norme srpskog jezika, pošto su prvi član adrese, tj. reč *bulevar*, ispitanici pisali malim slovom, pod pretpostavkom da ona nije deo naziva ulice. Naredni primer, b) *ulica jugoslovenske narodne armije*, nesumnjivo je bio najizazovniji primer u trećem zadatku. Učenici su ponudili čak 11 varijanti pisanja naziva ove ulice. Tačan odgovor zabeležen je kod samo 6 učenika, a on podrazumeva prvi član višečlane adrese napisan velikim početnim slovom, ali i drugi član, pošto se zvaničan naziv nekadašnje vojske nalazi unutar naziva ulice. Među netačnim odgovorima, najbrojniji su oni u kojima je reč *ulica* napisana malim početnim slovom. Nadalje, u netačne odgovore ubrojana su i rešenja kod kojih je reč *jugoslovenske* napisana malim slovima. Takođe, ponuđeni su i oblici u kojima su svi članovi višečlane adrese napisani velikim početnim slovima, po ugledu na englesku pravopisnu normu – *Ulica Jugoslovenske Narodne Armije*. Potom, 9 puta se javljao i oblik u kojem je samo reč *ulica* napisana malim, a svi ostali članovi velikim početnim slovom – *ulica Jugoslovenske Narodne Armije*. I ovaj oblik može se smatrati uticajem engleskog jezika. Ostali netačni oblici, koji ne slede engleske obrasce, mogu se videti u Tabeli 6. Treći primer predstavlja naziv gradske četvrti, tj. jedne od beogradskih opština. Ispravan oblik, *Savski venac*, pojavio se 38 puta, te ovaj primer u trećem zadatku daje najveći broj tačnih odgovora. Netačan oblik *Savski Venac* ponudilo je 13 učenika. U njemu se ogleda engleska norma, koja ipak nije brojčano preovladala. Četvrti primer predstavlja naziv ulice koja sadrži vlastito ime Mihailo, nalik prvom primeru. Tačan oblik ponudilo je svega 11 učenika. Kao najbrojnije netačno rešenje javlja se *Ulica Kneza Mihaila*, što nedvosmisleno predstavlja uticaj engleskog jezika. Poslednji primer, e) *ulica omladinskih brigada*, doveo je do čak 44 netačna odgovora, a samo 9 tačnih. Tačan oblik podrazumeva samo prvu reč napisanu velikim slovom, prema opštem pravilu o pisanju višečlanih adresa. U ovom primeru ne postoji skriveno vlastito ime, te se ostali članovi pišu malim početnim slovom. U 29 odgovora reč *ulica* zanemarena je kao sastavni deo imena, te se ponuđeni oblici *ulica Omladinskih brigada*, *ulica Omladinskih Brigada* i *ulica omladinskih brigada* ne mogu smatrati prihvatljivim. Najzad, i u ovom primeru uočljiv je oblik koji u potpunosti prati normu engleskog jezika – *Ulica Omladinskih Brigada*.

5. DISKUSIJA I IMPLIKACIJE U NASTAVNOJ PRAKSI

Na osnovu prikupljenih i analiziranih odgovora, moguće je izvesti nekoliko važnih zaključaka u pogledu uticaja engleskog na pravopis srpskog jezika među srpskim srednjoškolcima, ali i u pogledu njihovog opšteg poznavanja pravopisnih normi maternjeg jezika. Odgovori prikupljeni u trima zadacima koji su ispitivali upotrebu velikog početnog slova ukazuju na pojavu engleskih obrazaca pri pisanju višechlanih imena. Učenici su u manjoj ili većoj meri pribegavali pisanju svakog člana imena velikim početnim slovom, po ugledu na englesku pravopisnu normu. Štaviše, u zadacima može se primetiti veliki broj varijanti među odgovorima. Takva raznolikost ne samo da ukazuje na prodiranje engleske norme, već otkriva opšte nepoznavanje pravopisnih pravila sopstvenog jezika u domenu pisanja višechlanih institucionalnih imena, imena i naziva umetničkih dela, novina, emisija, kao i naziva ulica. Nisu retki ni oni odgovori u kojima se pravilo o pisanju velikog početnog slova uopšte ne primenjuje. Takva praksa pokazuje da učenici ili ne pridaju značaj pravopisu ili ne prepoznaju da su u pitanju vlastita imena. Zabeleženi su i odgovori koji ne prate ni isključivo srpski ni isključivo engleski način pisanja višechlanih vlastitih imena. Tako su se među prikupljenim rešenjima nalazila i ona u kojima su prve dve reči napisane velikim slovom, dok je treća napisana malim. Bilo je i obrnutih slučajeva, gde su poslednja dva člana napisana velikim, a početni član malim slovom, i to su najčešće bile reči kao što su fakultet, galerija, memoari ili ulica. Učenici ih nisu smatrali sastavnim delom naziva institucija, ulica i drugih višechlanih imena.

Ovakvi rezultati ukazuju na neophodnost uključivanja teme englesko-srpskih jezičkih kontakata u okvir časova prvenstveno srpskog, ali i engleskog jezika. Odgovori dobijeni u anketi jasno ukazuju na činjenicu da engleski jezik i njegova pravopisna norma sve više prodiru u srpski, te značajno doprinose razvoju pseudonorme. Međutim, da bi samo izučavanje ove teme na časovima bilo valjano, nastavnicima jezika neophodno je pružiti podršku u vidu teorijski i praktično utemeljenih nastavnih materijala, ali i u vidu samog metodičkog pristupa ovoj pojavi. Stoga, na prvom mestu, kao veoma korisno nastavno sredstvo možemo izdvojiti udžbenik *Pravopis u kontrastu* (2024) autora S. Čorbolokovića i V. Gavranović. Iako je udžbenik izvorno namenjen studentima jezika, sam kontrastivni pristup obradi tema velikog slova, znakova interpunkcije i skraćenica u srpskom i engleskom, ali i koncizan i jezički neopterećujući stil izlaganja, omogućavaju nastavnicima jezika da odaberu pravopisne celine i učenicima ih uporedo predstave uz ponuđene, propratne zadatke. S druge strane, o upotrebi velikog slova, ali i drugim segmentima pravopisa, trebalo bi uporedo govoriti i na časovima engleskog jezika. Kako primećuju

Gavranović i Čorboloković (2022: 425), za razliku od nastave srpskog jezika, u propisanim programima za engleski jezik normativna pravopisna pravila nisu eksplicitno navedena te im se posledično i ne pristupa sistematično i temeljno. Kao posledica stalne izloženosti stranim sadržajima na internetu, učenici usvajaju engleska pravopisna pravila stihijski, nesistematično, te na osnovu ličnog iskustva. Imajući u vidu stalne englesko-srpske jezičke kontakte, kao i zanemarivanje teme ortografije na časovima engleskog jezika, predlažemo interdisciplinarne časove zasnovane na saradnji nastavnika srpskog i engleskog jezika kao jedan od načina suočavanja s pravopisnom pseudonormom. Po uzoru na savremene i kreativne pristupe nastavi pravopisa srpskog jezika koje predlažu Čorboloković (2014; 2020), Savić (2021), ali i kritički osvrt na njihov metodički potencijal koji nudi Minić (2024), uverenja smo da bi nastavnici srpskog i engleskog jezika mogli zajednički raditi na osmišljavanju lingvodidaktičkih materijala koji ispituju poznavanje pravopisne norme oba jezika. Na primer, kreiranje kvizova ili testova putem digitalnih alata približilo bi temu pravopisa na jedan zanimljiviji i izazovniji način. Takođe, izrada prezentacija ili panoa na kojima bi se predstavljali javni natpisi s greškama pod uticajem engleske norme (u domenu velikog slova, ali i drugih pravopisnih tema) bila bi jedna od ideja za aktivno uključivanje učenika u rad na nastavnoj jedinici. Slično, ukoliko i nastavnici jezika i njihovi učenici aktivno koriste društvene mreže, predlog bi bio da se zajedničkim snagama sprovede projektna nastava tokom školske godine u kojoj bi učenici sakupljali primere pseudonorme uz vođenje nastavnika, a čije bi izlaganje bilo predviđeno za kraj školske godine. Naposljetku, korisno bi bilo da ovakvim interdisciplinarnim časovima i projektima prethodi teorijsko i praktično upoznavanje s propisanom pravopisnom normom srpskog na časovima maternjeg jezika, odnosno s normom engleskog na časovima stranog jezika.

6. ZAKLJUČAK

Na kraju rada valjalo bi se osvrnuti još jednom na dva postavljena cilja izložena u uvodnom delu, te istaći najvažnije zaključke. Istraživanje u vidu anonimnog anketiranja srpskih srednjoškolaca pružilo je značajne uvide u (ne)poznavanje pravopisne norme srpskog jezika, tj. uvide u pseudonormu koja se formira pod uticajem engleskog jezika u digitalno doba 21. veka. Analizom tri zadatka koja su imala za cilj proveru poznavanja pravopisnih pravila o upotrebi velikog slova došli smo do zaključka da je uticaj engleskog jezika znatan. Štaviše, mnoštvo grešaka zabeleženih u anketi ne predstavlja povodjenje za normom engleskog, već ukazuje na opšte nepoznavanje pravopisa maternjeg jezika. S druge

strane, ukazali smo na važnost uključivanja teme englesko-srpskih jezičkih kontakata na ortografskom nivou u nastavu kako srpskog tako i engleskog jezika. Predloženi pristup jeste interdisciplinarnog karaktera pri kojem bi nastavnici srpskog i engleskog jezika sarađivali na kreativnom i osavremenjenom pristupu nastavnim jedinicama o pravopisnoj pseudonormi. Kako je u središtu ovoga rada bila upotreba velikog slova, važno je naglasiti da se predloženi model odnosi i na druge pravopisne aspekte koji su pod uticajem engleskog jezika poput pogrešne upotrebe interpunkcijskih znakova, nedosledne transkripcije, uvođenja slova engleskog alfabeta u tekstove na srpskom, te izostanak upotrebe dijakritičkih znakova.

LITERATURA

- Allen, R. (2002). *Punctuation*. Oxford: Oxford University Press.
- Brutt-Griffler, J. (2002). *World English: A study of its development*. Bristol: Multilingual Matters.
- Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Čorboloković, S., Gavranović, V. (2024). *Pravopis u kontrastu*. Beograd: Univerzitet Singidunum.
- Filipović, S. (2005). *Izgovor i pisanje računarskih anglicizama u srpskom jeziku*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Graddol, D. (1998). *The future of English*. London: The British Council.
- Kachru, B. (1986). *The alchemy of English*. Oxford: Pergamon.
- Kane, S. T. (1988). *The Oxford Essential Guide to Writing*. New York: Berkley Books.
- Mišić Ilić, B. (2011). *Anglosrpski i Serglish: dva varijeteta srpskog jezika nastala pod uticajem engleskog*, u *Jezik u upotrebi. Primenjena lingvistika u čast Ranku Bugarskom*, ur. V. Vasić (Novi Sad: Društvo za primenjenu lingvistiku Srbije; Novi Sad: Filozofski fakultet; Beograd: Filološki fakultet): 71–93.
- Mišić Ilić, B. (2014). Is there life in Serbia without anglicisms? A pragmatic view, u *Engleski jezik i anglofone književnosti u teoriji i praksi. Zbornik u čast Draginji Pervaz*, ur. T. Prčić, M. Marković, i dr. (Novi Sad: Filozofski fakultet; Novi Sad: Orfelin izdavaštvo): 337–355.
- Mišić Ilić, B. (2017). Pragmatic borrowing from English into Serbian: linguistic and sociocultural aspects. *Journal of Pragmatics* 113: 103–115.
- Panić Kavgić, O. (2023). *Koliko razumemo nove anglicizme*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Pešikan, M., Jeković, J., Pižurica, M. (2021). *Pravopis srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Peters, P. (2004). *The Cambridge Guide to English Usage*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- Prčić, T. (2006). Srpski ili anglosrpski – pitanje je sad, u *Srpski jezik u normativnom ogledalu*, ur. B. Brborić, J. Vuksanović, R. Gačević (Beograd: Beogradska knjiga): 412–422.
- Prčić, T. (2007). O pravopisu i opravopismenjavanju. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku* 50: 691–695.
- Prčić, T. (2010). Naša jezička kultura između jezičke norme, pseudonorme i beznorme: ima li kraja?, u *Peti međunarodni interdisciplinarni simpozijum „Susret kultura”*. Zbornik radova. Knjiga I, ur. Lj. Subotić, I. Živančević-Sekeruš (Novi Sad: Filozofski fakultet): 471–477.
- Prčić, T. (2014). English as *the* nativized foreign language and its impact on Serbian. *English Today* 30 (1): 13–20.
- Prčić, T. (2019). *Engleski u srpskom*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Prčić, T. (2023). *Srpski sa engleskim. Osnove kontaktno-kontrastivne lingvistike*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Гаврановић, В., Чорболоковић, С. (2022). Компаративно-контрастивни приступ употреби великог слова у енглеском и српском језику, *Књижевност и језик* 69 (2): 415–427. [Gavranović, V., Čorboloković, S. (2022). Komparativno-kontrastivni pristup upotrebi velikog slova u engleskom i srpskom jeziku, *Književnost i jezik* 69 (2): 415–427.]
- Минић, Т. (2024). Методички потенцијал новијих истраживања наставе правописа. *Узданица* 21 (2): 69–82. [Minić, T. (2024). Metodički potencijal novijih istraživanja nastave pravopisa. *Uzdanica* 21 (2): 69–82.]
- Савић, Т. (2021). Увођење и примена друштвених мрежа у функцији осавремењавања наставе правописа, *Учење и настава* 7 (1): 73–88. [Savić, T. (2021). Uvođenje i primena društvenih mreža u funkciji osavremenjavanja nastave pravopisa, *Učenje i nastava* 7 (1): 73–88.]
- Чорболоковић, С. (2014). Јавни натписи са грешкама у настави правописа у основној школи (од 5. до 8. разреда), у *Имплементација иновација у образовању – изазови и дилеме*, ур. Ј. Милинковић, Б. Требјешанин (Београд: Учитељски факултет): 457–471. [Čorboloković, S. (2014). Javni natpisi sa greškama u nastavi pravopisa u osnovnoj školi (od 5. do 8.

- razreda), u *Implementacija inovacija u obrazovanju – izazovi i dileme*, ur. J. Milinković, B. Trebješanin (Beograd: Učiteljski fakultet): 457–471.]
- Чорболоковић, С. (2020). Креативна настава правописа у основној школи. *Књижевност и језик* 67 (1): 143–155. [Čorboloković, S. (2020). Kreativna nastava pravopisa u osnovnoj školi. *Književnost i jezik* 67 (1): 143–155.]

Tamara Stanković
University of Novi Sad

THE INFLUENCE OF THE ENGLISH LANGUAGE ON THE ORTHOGRAPHIC PSEUDONORM IN SERBIAN: THE USE OF CAPITAL LETTERS AND IMPLICATIONS FOR THE TEACHING PRACTICE

Summary

This paper addresses the influence of the English language on the orthographic pseudonorm in Serbian, with a special emphasis on capitalization. In the last two decades, English has rapidly surpassed the status of a foreign language and has gained the status of *the* nativized foreign language along with the status of the global language. The goals of this study are twofold. The first goal is to determine to what extent students follow the imported English norm instead of adhering to the established Serbian orthographic norm when writing multi-word proper names in Serbian. The research methodology involves an anonymous survey of Serbian high school students consisting of three tasks. The students are expected to apply the capitalization rule when writing multi-word proper names such as institutional names, titles of books, magazines, or films, and street names. The second goal of this study is to explore the implications of the findings for the teaching practice and to provide guidelines for integrating English-Serbian language contacts, particularly at the orthographic level, into the teaching of both Serbian and English. These guidelines aim to help teachers better understand and address the linguistic changes arising from the global influence of English, as well as to develop strategies that will assist students in navigating the challenges related to the use of capital letters. Finally, the study advocates for the implementation of an interdisciplinary approach to teaching, based on the findings that reveal a significant influence of English on Serbian orthographic practices, especially regarding capitalization.

Keywords: orthography, Serbian, English, capital letter, teaching, methodology.

Primljeno: 9. 3. 2025.
Prihvaćeno: 21. 5. 2025.

Dragoljub Ź. Perić

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet

Odsek za srpsku knjiŹevnost

dragoljub.peric@ff.uns.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0003-1077-3405>

Originalni nauĉni rad

UDK 821.163.41.09'398

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.59-78

NASTAVNO TUMAĀENJE USMENE EPSKE PESME *DIJOBA JAKŠIĆA* U KORELACIJSKO-INTERDISCIPLINARNOM KONTEKSTU (potencijal i ograniĉenja integrisane nastave)¹

APSTRAKT: Rad predoĉava model nastavne interpretacije epske pesme *Dijoba Jakšića* sa stanovišta tematske meђupredmetne korelacije. Kroz dvostruku lokalizaciju, ostvaruje se korelacija sa nastavom istorije, geografije, verske nastave i dr. Obredno-mitološka ravan posluŹila je kao osnov povezivanja s podruĉjem *srpski etnos*, odnosno s temom srpski folklor i obiĉaji. Kao ĉinioci objedinjavanja korišćeni su simbolika dara i uzdarja, kao i univerzalni simbolizam braće (blizanaca), koji su osvetljeni u arhetipskom kontekstu.

Ključne reĉi: tematska meђupredmetna korelacija, nastavna interpretacija, interdisciplinarnost, epska pesma, folklor, simbol, arhetip.

TEACHING INTERPRETATION OF THE ORAL EPIC POEM *DIJOBA JAKŠIĆA* IN A CORRELATED INTERDISCIPLINARY FRAMEWORK (opportunities and constraints of integrated learning)

ABSTRACT: This paper presents a model for a teaching interpretation of the epic poem *Dioba Jakšića* through the lens of a thematic interdisciplinary correlation. By employing a dual localization approach, the interpretation is linked to the teaching of History, Geography, Religious Education etc. The ritual-mythological dimension serves as a foundation for connecting the poem with area *Serbian ethnology*, i.e. with the theme Serbian folklore and customs. The symbolism of giving and reciprocal gifting, along with the universal symbolism of brothers (or twins), is explored within an archetypal framework and utilized as integrative elements in the teaching interpretative process.

Keywords: thematic interdisciplinary correlation, teaching interpretation, interdisciplinarity, epic poetry, folklore, symbolism, archetype.

¹ Elementi ovog rada nastali su kao rezultat istraŹivanja, predstavljenog na seminaru za profesore srpskog jezika i knjiŹevnosti pod nazivom Interdisciplinarno tumaĉenje knjiŹevnog dela u nastavi srpskog jezika i knjiŹevnosti u osnovnoj i srednjoj školi (Eduka BGD, Društvo za unapreĊenje obrazovanja), kat. br. 841 (2018–2021).

1. UVOD: NACIONALNO-PROGRAMSKA KONTEKSTUALIZACIJA PESME

Usmena književnost za vreme pojačanog folklorističkog interesovanja – od perioda romantizma i Vukovog sakupljačkog rada, preko konstituisanja nacionalnih zajednica i etničkih grupa (tokom prve polovine XIX veka) imala je prvorazredni značaj za afirmaciju nacionalnog i kolektivnog identiteta Srba. U Vukovim programskim stavovima, nesumnjivo inspirisanim u početnim fazama rada Herderovim nacionalno-romantičarskim idejama (up. Kleut 2012: 117–134), ali i opštim društvenim strujanjima na evropskom tlu, za vreme velikih buna i ponovnog konstituisanja srpskog etničkog bića, pojam *narodni* kod Vuka poprimio je specifično društveno-konstitutivno „etničko, socijalno i vrednosno značenje”, pri čemu pesme koje je pripremio za štampu on određuje kao „nacionalne prostonarodne serbske”, odnosno „nacionalne pjesne” (Kleut 2012: 121). Posebnu pažnju i glavni fokus, u tom kontekstu, dobijaju pesme sa samog kraja prve njegove zbirke – upravo epske junačke (ili, kako ih je on nazvao – muške) pesme, za koje, što je ilustrativno značajno, u poslednjoj rečenici predgovora prvoj *Pjesnarici* (1814) tvrdi da „i sad u prostom narodu soderžavaju nekadašnje bitije Serbsko, i ime” (Stefanović Karadžić 1965: 44).²

Vukov filološki i folkloristički nacionalno-ideološki rad i angažman kao dobar primer zdravog, predanog i nesebičnog nacionalizma i patriotizma postali su uzoriti model docnijim sakupljačima i Vukovim sledbenicima, što je, vremenom, odvelo u drugu krajnost – bespogovornog usvajanja Vukovih koncepata (pre svega, vukovski postavljenog načela istoričnosti, odnosno hronološkog poretka pesama u zbirci kao privilegovanog i kao osnove većine potonjih podela pesama na cikluse – v. Kleut 1990), čak i kada oni nisu bili besprekorno izvedeni niti potpuno funkcionalni. Saodnosno odsustvu definitivnog rešenja u pogledu grupisanja pesama, i nastavni planovi i programi su, u tom smislu meandrirali, prateći obrazovne politike i dominantne ideologije koje ih kreiraju.

Kada je reč o zastupljenosti i reprezentativnosti dela usmene književnosti, ali i o njihovoj (ne)kompatibilnosti ciljevima i zadacima, odnosno neadekvatnosti

² Zanimljivo je da Vuk kasnije odustaje od ovakvih postavki i u predgovoru četvrtoj knjizi lajpciškog izdanja (1833), on kaže „u istoriji se gleda istina, a u pesmama se gleda kako je izmišljeno i namješteno”, zbog čega u epskim pesmama ne treba tražiti „istinite istorije” (SNP IV 1988: 407). Za razliku od toga, neki evropski istoriografi Vukovog doba, poput Rankea, za srpsku epsku pesmu zadržavaju poseban tretman prvorazrednog istorijskog izvora: „Vrlo je značajno ovde i to kako je pesma zauzela istoriju narodnu, te kako je time tek istorija postala narodno imanje, iako je tako živim spomenom spasena od zaboravljanja” (Ranke 2019: 84).

planiranim nastavnim sadržajima i ishodima u nereformisanim nastavnim planovima i programima (pre 2003. godine), obično je isticana nepodudarnost broja tema i književnoteorijskih pojmova koje treba, na primerima datih dela, usvojiti (Pasternak 2010: 25). Nije mnogo drugačija pozicija ni status usmene književnosti ni kada je reč o reformama kurikuluma osnovnog i srednjoškolskog obrazovanja u poslednjih dvadesetak godina, niti tokom pretposlednje velike reforme (2007–2013). Autori tih programa susretali su se, kako sami svedoče, s ostrim primedbama i kritikama, vezanim za dela usmenog postanja, koje su se, kako se insinuiralo, odnosile na njihovu arhaičnost, ali i postojanu nacionalnu orijentisanost, dok su ta dela, uprkos svemu, u tim istim programima bila bogato zastupljena i čvrsto pozicionirana, kao dela od posebnog nacionalnog značaja.³ Tako je svaki tematski krug bio zastupljen (najčešće) dvema junačkim pesmama, uz preporuku da se ostale epske (ili epsko-lirske) pesme rade na reprezentativnim primerima pesama – u izboru, što čini devet programom datih pesama (od kojih je među obavezima uvek bila i *Dioba Jakšića*), kao i desetak pesama u lektirnom izboru,⁴ dakle, reprezentativan korpus identitetski

³ Najpre, dovođilo se u pitanje „u kojoj se meri narodna književnost, sa mnoštvom arhaičnih i drugih nepoznatih i manje poznatih reči i pojmova može čitati i učiti u osnovnoj školi i koja sve znanja nastavnik treba da poseduje da bi sa učenicima tumačio tekstove koji su zbog svog leksičkog korpusa manje razumljivi, a da se izbegne uvođenje tzv. adaptiranih odlomaka”. Takođe, problematizovano je i to „da li je neophodno insistirati na delima koje bude i podstiču rodoljubiva osećanja, veličaju duh predaka, ističu značaj naše istorijske prošlosti, običaje i tradiciju srpskog naroda, ili je takvo obrazovanje suviše nacionalno orijentisano, što se nedobronamerno može protumačiti i kao odstupanje od podsticanja na razumevanje među ljudima, humanost i ravnopravnost, međusobnu toleranciju, izbegavanje konflikta i sl.” (Mrkalj 2011: 70). Autori ovih programa, tom prilikom, odoleli su pritiscima i program je preživeo, uz izvesne adaptacije, mahom terminološke prirode (pojam neistorijskih pesama je, s dobrim razlogom, ukinut kao neadekvatan, pojam ciklusa zamenjen je pojmom tematski krug, pojam pokosovskih pesama je doveden u pitanje kao neprecizan, s obzirom na dve kosovske bitke, 1389. i 1448). Međutim, ta druga grupa primedbi, iako neopravdana, a samo prividno na mestu, suštinski je ugrozila status i pozicioniranost usmene književnosti u najnovijim (aktuelnim) nastavnim programima za osnovnu školu, tako da su neke pesme, izrazito nacionalno obojene (primesa radi, *Marko pije uz ramazan vino* – nekada rađena u prvom razredu srednje škole), sada isključene iz novih programa.

⁴ Po razredima i oblastima, pesme su raspoređene na sledeći način:

– peti razred – „Narodna pesma: *Sveti Savo*; Narodna pesma: *Ženidba Dušanova*; Epske narodne pesme starijih vremena (o Nemanjićima i Mrnjavčevićima) (izbor)” (Pravilnik V: 9);

– šesti razred – „Narodna pesma: *Smrt majke Jugovića*; Epske narodne pesme o Kosovskom boju (izbor); Narodna pesma: *Marko Kraljević ukida svadbarinu*; Epske narodne pesme o Marku Kraljeviću (izbor)” (Pravilnik VI: 6);

bitnih i nacionalno prepoznatljivih pesama. U srednjoj školi, ukupan korpus epskih pesama reprezentovan je samo programom prvog razreda, sa svega sedam pesama.⁵

U najnovijim programskim sadržajima (od 2020), precizirane su, u okviru „domaće lektire”, pesme kojima su dati tematski krugovi predstavljeni. Tako je u petom razredu *Ženidba Dušanova* svedena na adaptirani odlomak,⁶ dok je u sedmom razredu, *Diobi Jakšića* priključena pesma *Smrt vojvode Prijezde* u okviru pokosovskog tematskog kruga (uz jednu pesmu po izboru), a među reprezentativnim usmenim epskim pesmama o hajducima i uskocima, uz pesme *Mali Radojica* i *Ivo Senković i aga od Ribnika*, našle su se i pesme *Stari Vujadin*, *Starina Novak i knez Bogosav*, kao i *Ropstvo Janković Stojana*.⁷ Veće programske izmene evidentne su i među sadržajima osmog razreda, gde su se našle, sem dragocene Višnjićeve pesme *Početak bune protiv dahija* još dve njegove „narodne epske pesme novijih vremena” – *Boj na Mišaru* i *Boj na Čokešini*.⁸

Dioba Jakšića zadržala je svoje mesto kako u osnovnoškolskim (sedmi razred), tako i u srednjoškolskim programima (prvi razred, gde je, u najnovijim izmenama, praćena i svojom manje uspelom tematskom varijantom), kao usmena hronika višeg reda o sudbini srpskog naroda, oličena u neslozi velikaša, migracijama i unutrašnjim porodičnim sukobima. Očito, pesma je bila značajna i agrafijskoj zajednici Srba pod turskom vlašću, potom građanstvu i čitavom narodu, stoga i autorima najnovijih školskih programa, kako zbog svoje slojevite i univerzalne simbolike, tako i iz nacionalno-ideoloških razloga, zbog svoje čvrste utemeljenosti u sistem vrednosti zajednice koja ju je čuvala u svojoj usmenoj memoriji, tako i zbog svoje reprezentativnosti, važnosti idejnog plana, kao i zbog svoje umetničke vrednosti.

– sedmi razred – „Narodna pesma: *Dioba Jakšića*; Epske narodne pesme pokosovskog tematskog kruga (izbor); Narodna pesma: *Mali Radojica*; Narodna pesma: *Ivo Senković i aga od Ribnika*; Epske narodne pesme o hajducima i uskocima (izbor)”; (Pravilnik VII: 7);

– osmi razred – „Narodna epsko-lirska pesma: *Ženidba Milića barjaktara*; Narodne epsko-lirske pesme (izbor); Narodna pesma: *Početak bune protiv dahija*; Narodne epske pesme novijih vremena (tematski krug o oslobođenju Srbije i Crne Gore)” (Pravilnik VIII: 6).

⁵ Taj izbor čini samo pet epskih pesama u okviru podoblasti „Narodna (usmena) književnost” (za koju je, u celosti, bilo predviđeno 12 časova), i to: *Kneževa večera* (zapravo, reč je o fragmentu pesme), *Marko pije uz ramazan vino*, *Dioba Jakšića*, *Ropstvo Janković Stojana* i *Boj na Mišaru*, dok su im pridružene, u okviru poglavlja „Uvod u proučavanje književnog dela”, bile još i pesma *Banović Strahinja*, kao i balada *Hasanaginica* (up. Pravilnik gimn. 14–15).

⁶ B. Pravilnik 5 (2016–2018).

⁷ Up. Pravilnik 7 (2019–2020): 5.

⁸ Pravilnik 8 (2019): 5.

Kada je reč o prvom susretu učenika s ovom pesmom u nastavnom kontekstu (sedmi razred), već na prvi pogled postaje jasno da je, saodnosno preporukama autora priručnika *Negovanje kulture srpskog naroda i razvijanje nacionalnog identiteta* (2024), poželjno uspostaviti međupredmetnu korelaciju sa predmetima poput istorije, geografije, verske nastave itd. Pritom, tematski sadržaji pesme dobro korespondiraju i najadekvatnije bi se mogli situirati (tematsko-integrativnim pristupom) u tematsko međupredmetno područje 5 *Srbi kroz istoriju i srpski kulturni prostor*. Ishodi tematske međupredmetne korelacije za ovo područje predviđaju „na kraju tematskog područja učenik će biti u stanju da:

- izvodi zaključak o značaju srpske srednjovekovne državnosti i izdvaja najistaknutije ličnosti epohe,
- objasni uzroke, tok i posledice istorijskih i savremenih migracija na razmeštaj Srba u regionu i svetu,
- uoči i objasni promene granica srpskih država u srednjem veku...” (2024: 13).

To bi bilo relativno lako ostvarivo kada bi se navedeni ishodi odnosili na gradivo šestog razreda – kada se, u okviru časova istorije i obrađuje tema „Srpske zemlje u poznom srednjem veku”. Posmatrana pesma predviđena je Pravilnikom tek u sedmom razredu. Stoga, nastavnicima jedino ostaje da se pozovu na prethodno poznavanje istorije, koje bi, posredstvom ove pesme, sistematizovali, aktuelizovali, proširili i produbili novim informacijama i uvidima o plemićkoj porodici Jakšića i njihovom značaju za srpsku istoriju feudalnog doba.

2. ISTORIJSKA LOKALIZACIJA PESME

Lokalizovanje epske pesme predstavlja neophodnu metodičku predradnju, kojoj se pribegava pre nastavnog rada na tekstu (publikovanom zapisu) pesme. Ona podrazumeva (dvostruko) kontekstualizovanje pesme – najpre u okvire datog tematskog kruga, kao i društvenoistorijske okolnosti i događaje, kada je istorijski prototip određenog epskog junaka živeo i delovao (up. Nikolić 2009: 572).⁹

⁹ M. Nikolić piše o „dvostrukom lokalizovanju” epske pesme, razlikujući pritom situiranje pesme u tzv. tematski krug od kontekstualizovanja u „društvene i istorijske okolnosti iz kojih potiču opevani događaji i ličnosti” (2009: 572). Međutim, kako su tematski krugovi određivani na različite načine, postoji mnoštvo različitih kriterijuma grupisanja pesama u tematske krugove, ovo razgraničavanje deluje veštački jer je tzv. pokosovski ciklus/tematski krug identičan krugu pesama o Brankovićima, Jakšićima, Crnojevićima (P. Popović, V. Jovanović, V. Đurić i dr) i drugim feudalcima koji su živeli i delovali posle Kosovske bitke (up. Kleut 1990: 106).

Kada je o Jakšićima reč, saznanja i svedočanstva nepotpuna su i fragmentarna. Epska braća i istorijske ličnosti (D)mitar i Stefan/Šćepan Jakšić (varijantno – Bogdan) u junačkoj epici i istoriji sinovi su kapetana Jakše Brešića, čiju je sudbinu obeležila seoba sa zavičajnih poseda i vazalstvo kralju Matijašu (nakon 1459). U Ugarskoj braća dobijaju, za svoje ratne zasluge, posed Nadlak (Maretić 1966: 168). Obojica stradaju herojskom smrću – Dmitar 1486, vraćajući se iz Carigrada, gine kod Smedereva, *na mostu* preko Jezave,¹⁰ dok je Stefan poginuo u Beču 1489. godine (v. Maretić 1966: 168). Njihove seobe, reprezentativne i za kolektivnu sudbinu i za potonja raseljavanja Srba, kao i njihov ratnički život i junačka smrt, učvrstile su junačke biografije braće Jakšić i doprinele njihovoj epskoj popularnosti. Ovi likovi u junačkoj i pripovednoj epici obično se povezuju sa nekoliko internacionalnih motiva ili tipskih sižejnih modela: sukob braće prilikom deobe poseda, bratoubistvo, zavada (zbog nesuđene neveste ili žena), iskušavanje vernosti ljubav i spasavanje sestre iz zarobljeništva. Posredstvom ovako izvedenog postupka lokalizacije, relativno se lako dâ uspostaviti korelacija sa nastavom istorije (tema „Srpske zemlje u poznom srednjem veku”), odnosno geografije (nastavna jedinica „Srbija kao deo sveta: migracije, etnička heterogenost i integracioni procesi” – up. *Negovanje kulture...* 2024: 354).

Kako su se Jakšići odselili iz otadžbine, ova seoba mogla je predstavljati osnov njihovog anahronog povezivanja sa prostorima južne Rumunije i Moldavije. Kasnije, Stefanov i Dmitrov sin dele posed svojih očeva, tako da je moguće da se u pesmi ta potonja deoba retroaktivno vezala sa sinova za očeve. Oko podele pomenutih teritorija (Karavlaške i Karabogdanske), u pesmi *Radul Beg i bugarski kralj Šišman* (SNP II: br. 75), zavadila se braća Mirča i Radul(-beg). U istorijskim izvorima beleži se, međutim, sukob sinova Radula Basarabe, Mirče i Dana, oko prestola, a poznato je i da su se Radul IV (gospodar Karavlaške) i Bogdan III (vladar Karabogdanske, tj. Moldavije) sukobili oko granica (up. Dizdarević Krnjević 1997: 89), što ulazi u krug činilaca anahronog vezivanja teme zavađene braće za Jakšiće. Odabirom braće Jakšića kao nosilaca sukoba siže dobija izvesnu istorijsku zasnovanost.¹¹

¹⁰ Prizor neodoljivo podseća na udes koji je junak izbegao u pesmi.

¹¹ Epska pesma egzistira u svojim varijantnim krugovima podvrgnuta simultanim dvostrukim, suprotno usmerenim procesima istorizacije i mitologizacije. „Istorizacija sižea, povezivanjem priče sa imenima [...] velikaša Jakšića iz XV veka isto je tako uobičajena u narodnim pesmama kao i povezivanje radnje sa nepoznatim ljudima”. Pritom, „da li je istorizacija [...] bila motivisana nekim stvarnim događajima, za interpretaciju pesme nije bitno” (Kleut: 2012: 167).

3. TEMA ZAVADE BRAĆE I NJEN KORELACIJSKI POTENCIJAL

Pesma aktuelizuje jednu od najpopularnijih internacionalnih tema – sukob braće, pri čemu se povod i uzrok, na prvi pogled, minimalizuju i svode na imovinu nevelike materijalne vrednosti – konja i sokola. Paradoksalnost podele očita je: velike teritorije podeljene su bez problema, a sukob se zameće oko neznatnog – vlasništva nad životinjama, što je i svojevrsni signal da njihovu vrednost treba tražiti na nivou (statusnog feudalnog i patrijarhalnog) simbola. Dragutin Kostić podseća na to da je feudalni sistem nasleđivanja u pogledu prvenstva među bratom jasno određen načelom primogeniture: “konj i soko (kao i oružje očevo) pripadalo je, kao znak naslednog plemstva najstarijem sinu” (nav. prema: Dizdarević Krnjević 1997: 88). Međutim, u patrijarhalnom društvu, prvenstvo nije tako jasno: višak pri deobi – označavan kao *starješinstvo* – ide viđenijem i uglednijem bratu, nasledniku domaćina (Bogišić 2004: 106). Identična reč upotrebljena je u pesmi kao pravo vlasništva nad konjem i sokolom: *Dmitar ište konja starješinstvo / Vrana konja i siva sokola, / Bogdan njemu ne dâ ni jednoga* (SNP II 1988: br. 98, st. 26–28). Dve norme – feudalna i patrijarhalna, anahronim povezivanjem i stapanjem slojeva različite starine, amalgamisale su se i poistovetile.

Epsku naraciju o deobi braće, praćenu zlovoljom, surevnjivošću i mržnjom, posreduje pevač kome su prikazani događaji nepojmljivi i šokantni. Vuk je, po sopstvenom svedočanstvu, pesmu prvi put čuo od svog oca Stefana, čoveka „pobožnog i zbiljskog” (SNP IV 1988: 404), koji je sa svojim bratom Tomom živeo u skladnim odnosima i kome su zla krv bratskih zavada, sukobi i podele daleki i dehumanizujući. Deoba se sa stanovišta tradicionalne kulture Srba shvata kao nesreća, „žalost”, šteta po sve članove jer znači slabljenje moći porodične zadruge.¹² Ovaj događaj prelomljen je kroz sudbinu čitavog naroda: deoba braće tako postaje simbol, ali i sinegdoha – tipičan primer sveopšte nesreće naroda, oličene u neslozi njenih vladara, predstavljenih Jakšićima. Ona je čudo jer atak na brata svedoči o poljuljanim temeljnim vrednostima zajednice. Izmeštena na kosmičku ravan, *dijoba* braće dobija simbolički smisao i postaje *čudo veliko*, zlo koje kancerozno razara društvo, počev od porodice kao elementarne ćelije.

Dešavanja u pesmi kreću se na ivici jednog od najvećih zločina – bratoubistva, odnosno, za tradicionalnu kulturu jednako strašnog i neshvatljivog čina trovanja devera. Otuda, internacionalni motivi (anticipiranog) bratoubistva (tematizovani u legendi o Kainu i Avelju, Sofoklovoj tragediji *Antigona*, bugarštic

¹² U Crnoj Gori „drži se kao da je šteta da se dijele i svi ih nagovaraju da se nikako ne dijele ako se kućna nesloga može odalжити” (Bogišić 2004: 93).

Marko Kraljević i brat mu Andrijaš i sl.), te motivi velikoga (smrtnog) greha (*od Boga je velika grijota*), čuda, krivice, žrtvovanja, kazne i sl. pokazuju se zahvalnim za korelacijsko-integracijsku obradu u tematsko-integrativnom pristupu sa sadržajima verske nastave. U narednom obrazovnom ciklusu – u srednjoj školi, interpretacija pesme mogla bi se proširiti i produbiti unutarpredmetnom korelacijom sa prethodno usvojenim sadržajima iz oblasti književnosti. Anđelija greh trovanja devera najpre samerava religijskom normom – kao greh (*Od Boga je velika grijota*), a potom društvenim normama (*A od ljudi pokor i sramota*). Težina greha predočena je slikom budućeg života, pod žigom zločinca. Slično tome, u usmenopoetskoj i književnoj tradiciji stravičnim prizorima kažnjavanja grešnika posle smrti samerena je veličina počinjenoga greha (npr. u krugu religiozno-moralističkih pesama o kažnjavanju grešnika u paklu – *Ognjena Marija u paklu* SNP II 1988: br. 4 i varijante), koje bi ove pesme prilikom interpretacije mogle biti aktualizovane (recimo, u istraživačkim zadacima). Slično tome, s učenicima prvog razreda srednje škole mogla bi se uspostaviti analoška veza prilikom tumačenja Danteovog *Pakla* (krug VII, pojas prvi), u kome se, u Flagetontu (reci ključale krvi), zloplate „nasilnici protiv bližnjega svoga” (v. Dante 1996: 63–67).

4. SIMBOLIKA ČAŠE MOLITVENE – LJUBINOG DARA U PESMI *DIJOBA JAKŠIĆA*

Prevazilaženje tragične krivice i rešenje moralne krize, plemenita ljuba Anđelija pronalazi na obredno-socijalnoj ravni, simboličkom razmenom dara i uzdarja, o čemu je u literaturi o pesmi već pisano (v. Dizdarević Krnjević 1997: 71–108; Ilić 2006: 378–383; Kleut 2012: 166–175). Osnovna argumentacija ukazuje na obredno-simbolički značaj čaše molitvene. Prateći Vukovo postepeno upoznavanje sa svatovskim običajima u Crnoj Gori, kao i postepenu kristalizaciju njihovih elemenata (*čša molitvena – dobra molitva*) u njegovim svedenim etnografskim opisima (*Srpski rječnik* [1852], *O Crnoj Gori, Život i običaji naroda srpskoga*), autorke ističu značaj čaše molitvene kao sasude dobrih želja, ali i žižnog mesta svadbene obrednosti prilikom nevestinog napuštanja očevog doma. Najpre, čašom molitvenom neraskidivo su, u trenutku venčanja, povezani dever i snaha. Brat, a posebno dever,¹³ tokom svadbe, imaju ulogu medijatora – prvi je izvodi iz svog roda

¹³ Uloga devera tokom svadbe i u budućem bračnom životu mlade neveste izuzetno je značajna, a dever je nosilac čitavog kompleksa obrednih radnji na svadbi i posle nje. On je sakralizovan svojom obrednom funkcijom, neko koga povezuje sa mladom zajedničko iskustvo, opredmećeno u čaši molitvenoj i magiji dodira (iz čaše, poslednja, otpije malo

i predaje je, drugi je prima i prevodi u novu porodicu.¹⁴ Iz čaše se obrede svi svatovi i otpijaju iz nje „ne dodirujući čaše” (tabu dodira), konačno dever ispija ostatak i uzevši je, predaje je nevesti (simboličko povezivanje dodirom) „za spomen” (*Rječnik* 1952: 124). Čaša, nakon toga, ostaje isključivo u njenom vlasništvu – u njoj je koncentrisana magijska snaga očevog blagoslova, kao i slutnja srećnog i plodnog budućeg života u novom domu:

„Obred dobra molitva u svojoj je suštini ritualno davanje blagoslova, retorskom zdravicom, pesmom i predmetima (hlebom i vinom), čija je ritualno-magijska funkcija poznata i izuzetno rasprostranjena u hrišćanskom obredu, ali i u drugim religijama [...] Uz nevestu, koja blagoslov prima, naglašena je uloga devera kao posrednika u primanju blagoslova. Davanje dobre molitve, koja je u osnovi apstraktan verbalni čin, praćeno je konkretnim radnjama i davanjem predmeta – čaše [...] Čaša je simbol dobre molitve (blagoslova), u neku ruku relikvija“ (Kleut 2012: 172).

Zametnut na nivou simbola, sukob se simboličkom razmenom dara i uzdarja i razrešava: na Anđelijin dar, Bogdanu se „ražalilo”, tako da joj, bez reči, velikodušnim gestom, poklanja konja i sokola,¹⁵ prepoznajući veličinu žrtve. U tom prepoznavanju ima i poistovećivanja – i Bogdan mnogo šta žrtvuje, uslovljen veličinom dara – svoje pravo naslednog plemstva i „starešinstva”.¹⁶

Uzdarje mora biti adekvatno daru, recipročne vrednosti i značaja. Saodnosno tome, i u metodičkim pristupima ovoj pesmi, motiv razmene dara i uzdarja prepoznat je kao jedan od dominantnih činilaca objedinjavanja nastavne

nevesta, „a za nju ispije svu dever”, a potom je predaje mladi – nav. prema Kleut 2012: 171), neko na koga je ona upućena tokom obreda, kao i prvih godina bračnog života, neko ko joj je emotivno bliži u novome domu više i od muža.

¹⁴ Date svatovske uloge i pomenuti elementi svatovske obrednosti, holističkim pristupom, mogli bi se dalje povezivati sa tematskim međupredmetnim područjem *Srpski etnos*, oblast „Srpski folklor i običaji”, odnosno temama Narodni običaji koji prate najvažnije životne događaje – peti razred, Praznici i svetkovine, u okviru šestog razreda, odnosno Srpski folklor i igre u sedmom razredu (v. *Negovanje kulture...* 2024: 5, 324–326). Predložak bi mogli biti i prethodno čitani odabrani odlomci iz Vukovog dela *Život i običaji naroda srpskoga* (1867, 1957), vezani za svadbu (ženidbu), npr. odlomak o deveru (v. 1957: 314).

¹⁵ Pritom, ne pominje se da li Bogdan uzima Anđelijin dar. Scenu prožima snažna emocija: „Dar koji ljuba nudi obavezuje na uzdarje, a istovremeno treba da podseti na prvi susret neveste i devera, na trenutak kada je dever, učešćem u dobroj molitvi, prihvatio obaveze prema budućoj snahi” (Kleut 2012: 174). Samo se ističe plemeniti gest odricanja, velikodušno poklanjanje konja i sokola (v. Dizdarević Krnjević 1997: 93).

¹⁶ Detaljnije o tome – v. Kleut 2012: 174.

interpretacije, elemenat posredstvom koga se relativno lako hermeneutički otključavaju i predočavaju ostali elementi strukture i značenja ove pesme.¹⁷

5. SIMBOLIKA KONJA I SOKOLA – DEVEROVO UZDARJE NEVESTI

Ratnički konj i soko,¹⁸ zajedno sa ruhom i oružjem, predstavljaju tipične lične (privatne), epske atribute (v. Detelić 2008: 128). Nezavisno od toga da li su lični ili javni (poput porodice, dvora ili grada – Detelić 2008: 128), junački atributi čine sastavni deo identiteta epskog junaka. Stoga, odričući se konja i sokola – svojih junačkih atributa, junak se zauvek povlači iz društva ratnika i samovoljno lišava junačkog statusa prinoseći žrtvu koja uopšte nije mala; on tim odricanjem „nestaje sa epske pozornice, nepovratno razdvojen od svog viteškog znamenja” (Samardžija 2008: 73). Vrani konj obeležen je htonskom simbolikom; kao životinja koja prelazi velike razdaljine, dobio je tipsku simboliku „medijatora i psihopompa” (Pešikan-Ljuštanović 2002: 47). Osim ustaljenog simbolizma htonske medijacijske životinje, aktivne na granici svetova, konj je u ovoj pesmi poprimio, s jedne strane, još i feudalnu simboliku naslednog plemićkog dostojanstva, odnosno, s druge strane, postao je patrijarhalni simbol starešinstva u porodičnoj zadruzi u najmlađem sloju tradicije (kojoj pripadaju pevač i slušaoci).¹⁹

Ptice su univerzalni medijatori duž kosmičke ose u mitu i folkloru, posrednici između *gornjeg* i *donjeg sveta* (Dizdarević Krnjević 1997: 95). Soko u svom slojevitom simbolizmu razvija slična simbolička značenja kao i konj – dok konj svoja medijacijska svojstva ispoljava po horizontali, soko povezuje svetove vertikalom, spajajući *gornji svet* i *svet ljudi*. U folkloru, on je tipska metafora mladoženje u svatovskim pesmama, ali i mladoga pokojnika u tužbalicama (Gura 2005: 511–512). U usmenoj epici, obično se „soko identifikuje sa najboljim epskim junacima” (Samardžija 2008: 76). U pesmi *Dijoba Jakšića* soko postaje oličenje nebeskog principa, nasuprot oponentno postavljenom htonskom (ženskom,

¹⁷ Otuda, Ilić predlaže da u nastavnom radu na ovoj epskoj pesmi upravo „motiv darivanja bude u žiži analitičko-sintetičkih sagledavanja vrednosti takvih dela kao ishodište njihove nastavne interpretacije” (2006: 383).

¹⁸ Sokola S. Samardžija ubraja među ostale atribute (2008: 74).

¹⁹ Zanimljivo je da se u drugoj pesmi s ovom temom, zabeleženom prema pevanju Todora Ikova iz Pipera (*Opet dijoba Jakšića* – SNP II: br. 99) drugi brat je neoženjen („*Kad on nema ni sestre, ni majke, / „Za ljubmu mu ni pomena nije*” – st. 23–24), dok u poznatoj varijanti Stefana Karadžića ne vidi se da li je Bogdan oženjen (ili se njegova ljubav ne pominje). Izostanak bračne inicijacije bi, samim tim, osporavao i njegovo pravo legitimiteta na poziciju starešine zadruge.

podvodnom), načelu, oličenom u utvi zlatokriloj.²⁰ Univerzalni simbolizam sokola kreće se u rasponu od izrazito pozitivnih značenja, kao kraljevski, solarni simbol i zoomorfna hipostaza boga Horusa, odnosno boga sunca Ra, sve do negativnog srednjovekovnog simbolizma – oličenja kukavičluka, slabića i kvarioca u bestijarijima i emblematici (Biderman 2004: 364).²¹ Suprotno tome, zlatna utva koja zaranja u vodene dubine simbol je zalazećeg sunca i jedan od atributa Ašvina (v. Nodilo 1981: 192). Kako se potonja simbolička i alegorijska semantizacija životinja izvodi na osnovu njihovih realnih osobina (izgleda, načina ishrane, izbora plena i sl.), ispitivanje ornitološke simbolike sokola i utve pokazuje se zahvalnim za korelaciju sa nastavom biologije, ekologije, turizmologije, geografije i dr.²²

6. ANTAGONIZAM MITSKE BRAĆE BLIZANACA I EPSKA STILIZACIJA SUKOBA JAKŠIĆA

Kosmički početak pesme, dijalogom sa nebasa, gradi mitološki poetski paspartu (*Mjesec kara zvijezdu Danicu*: / „*De si bila, zvijezdo Danice?* / „*De si bila, de si dangubila?* / „*Dangubila tri bijela dana?*” – SNP II 1988: br. 98, st. 1–4): Zvezda Večernjača zaustavlja se na svome putu, zatečena scenom deobe i anticipiranim zločinom. Ona netremice posmatra neobični prizor, strepeći da li će do najavljene strahote doći. Pesma počinje uprizorenom nevericom, povezanom sa zlom deobe, bratske omraze i surevnjivosti. Mesec i zvezda Danica prikazani su analogno njihovim tipskim ulogama u folkloru – kao brat i sestra. Njihov susret s

²⁰ Ornitološki simbolizam opozitnih ptica prisutan je i u eshatološkom predanju: patka, s negativnom, ženskom htonsko-medijacijskom simbolikom suprotstavljena je sokolu/kopcu. Po nagovoru đavola, ona pokušava da ukrade zemlju od boga prilikom stvaranja sveta, ali je kobac sprečava. U svatovskim pesmama utva simbolizuje nevestu, dok je mladoženja supstituisan sokolom (Gura 2005: 500–502). Analogija binarnih opozicija muškog i ženskog načela, oličenog u ljubi, nahuškanoj na devera, sa sokolom, puštenim na utvu, potpuna je, s tim što u pesmi životinje menjaju svoje predznake. Združene, dobijaju udvostučenu sugestivno-simboličku moć, prenoseći „opomenu iz gornjeg sveta „poruka’ se prenosi dodirom, lančano: utva je ‘predaje’ konkretizovanu posredstvom žrtve sokolu, a ovaj Dmitru” (Dizdarević Krnjević 1997: 106).

²¹ „Tamo se veli kako on u blagom letu obleće oko trga gde se prodaje meso kako bi grabio ostatke, što predstavlja čoveka koji brine samo da ne ostane gladan. ‘Soko se plaši kada ugleda veće ptice, stoga vreba slabe piliće da bi ih lovio. Tako se i slabići približavaju nežnim mladim ljudima i navode ih na porok’.” (Biderman 2004: 364).

²² Povezivanje sa nastavom biologije, geografije, ispitivanje staništa, načina života i sl. kao istraživački zadatak i korelacijski kontekst sami se po sebi nameću. Jedan od zaduženih učenika mogao bi pripremiti osnovne informacije o načinu života, zastupljenosti, populacionim odlikama i sl. ove životinjske vrste, poput: www.turistickiklub.com/sadrzaj/sivi-soko.

večeri, u nedoba, tradicionalno je loš predznak i otpočетка značenjski sugerise nesreću, tragiku, smrt.

Iz nebeskih sfera (mitološki prolog), dešavanja se spuštaju i „počovečuju”, konkretizujući priču o čudu zlom bratske zakrvljenosti. Iz tih sfera, u nekakvom mitskom pratektu, pao je na zemlju i arhetipski par braće, koji odmah počinju da se dele.²³ Pobožni kazivač (Stefan Karadžić), iz kosmičke (Daničine) perspektive šokiran je zlom deobe, pri čemu „jednom pokrenuto čudo zla povlači lančanu dekompoziciju utvrđenih odnosa i preti raspadom celine poretka” (Dizdarević Krnjević 1997: 96).

Deoba je čudo. Čud(oviš)ni su i njeni rezultati: sokolovo stradanje od ptice – lovine (utve zlatokrile) sred gorskoga jezera, njegovo progovaranje; neočekivano, sudbinsko lomljenje nogu konja na čekmek-ćupriji (graničnom mestu kopna i vode, urbanizovanog i divljeg prostora *par excellence*). Nosioći te deobe najpre su prostorno obeleženi, saodnosno pripadajućim im lokusima:

„Dmitar uze zemlju *Karavlašku*,
„*Karavlašku i Karabogdansku*,
„I sav Banat *do vode Dunava*;
„Bogdan uze Srijem zemlju ravnu,
„Srijem zemlju i ravno Posavlje,
„I Srbiju do Užica grada;
„Dmitar uze *donji kraj od grada*
„I Nebojšu *na Dunavu kulu*;
„Bogdan uze gornji kraj od grada
„I Ružicu crkvu nasred grada. (SNP II 1988: br. 98, st. 13–22, istakao D. P.)

Otpočетка, prostornim kodovima, uspostavlja se vezivanje niza obeležja *crni, donji, vlažni, vodeni* za Dmitra (izvedenog od Dimitrije, grč. Δημήτριος – Zemljin [Demetrin] rod, onaj koga je podarila zemlja i sl). Bogdanu (božanskome bratu i solarnom junaku), svedenom u pesmi na kroki, suprotno tome, pripali su *svetli, gornji, sakralni* prostori – *Ružica crkva nasred grada* (simbolizam središnjeg sakralnog prostora) i epska *Srijem zemlja ravna* – zemlja bogatstva i plodnosti. Saodnosno načelu *Nomen est omen* brat koji je bliži zemlji (smrtni, više ljudski nego božanski), pozajmljen iz mitološkog arhetipskog obrasca, vezao je uza sebe prvenstveno htonski, negativni, smrtni spektar i sudbinu u božanskom paru mitskih

²³ „Dva brata u Nebojši do Stojnoga Biograda imaju na čelu obilježje onih dvaju božanskih bića, koji Arijcima predstavljahu prvi i drugi trak zore koja se bijeli ili, takogje, prvi trak sunca koje ishodi i zadnji trak sunca zalazi, drugom riječju, praskozorje i suton [...] Oni se svagjaju. Mlagji tone u noć, i gine na očigled starijega, koji je smatran neumrlim. Pošto je sreća povoljna jednome, a drugome uda, pjesma njih iznosi, gdje dijele očevinu.” (Nodilo 1981: 188).

blizanaca (poput Dioskura, Ašvina, Eteokla i Polinika, Romula i Rema i sl.). On je smrti najbliži, ali smrti uspeva da izbegne. U obradi ove teme u pesmi Todora Ikova (SNP II 1988: br. 99) brat koji radi o glavi svoga brata (Šćepan Jakšić) zadobije smrtnu ranu, ali ga plemeniti brat (Mitar) spasava i izvida. To je, smatra Nodilo, ujedno i jedna od drevnih funkcija Ašvina – „vidilaca i vidara” (1981: 189). Pritom, u razmatranoj pesmi, oni su se „razbliznačili i onebratili” (1981: 185).

Udaljujući se do suparnika i oponenta, mitska braća vezuju za sebe binarno suprotstavljene nizove: *smrtni: besmrtni, ljudski: božanski, nebeski: zemaljski, istočni: zapadni, aktivni: kontemplativni*, „*pobednik junaka*”: „*blaženi sin neba*” (v. Nodilo 1981: 188–191). U dualnim sistemima, mitski blizanci, simboli svetlosti i tame, dobra i zla, božanske besmrtnosti i ljudski smrtno sudbine, ostaju međusobno komplementarni likovi.²⁴

Braća Jakšići, u Nodilovoj interpretaciji (i pored svih metodoloških zamerki), dovedeni su, s dobrim razlogom, u vezu s mitskim blizancima (Ašvinima, Dioskurima) dualističke mitologije, pri čemu: „naša dva brata pretrpiše malne proces potpunoga počovječenja” (Nodilo 1981: 192). Predstave o smrtnom i besmrtnom bratu, oličenjima svetlosti i tame, jutarnje i večernje zvezde iz sazvežđa Blizanaca, iz mitskog supstratnog sloja pesme preslojene su, psihologizovane i „prevedene” u internacionalnu temu zavađene braće. Pritom, proces psihologizacije izveden je do kraja, a prostorno kodiranje, od mitološkog i epskog lokusa, postao je scenografija za ljudske drame i dileme, spoznaje i otkrovenja. Naracija se razdvaja u dva paralelna toka, pri čemu jedan prati brata – prestupnika, a drugi – pasivnog brata (potencijalnu žrtvu zločina) u privatnom prostoru – *bijelome dvoru*, gde, umesto otrovanog pića, dobija blagosloveni pehar, koji ga podseća na prošlost, pažnju i bliskost devera i snahe). Binarno su suprotstavljeni sigurni prostor doma i divlji, demonski prostor gore (u kojoj je *zeleno jezero* – stajaća voda, u usmenoj epici izuzetno negativno semantizovana i uvek povezana sa kakvom opasnošću), kuda se zaputio vinovnik zla.

„Dmitar lovi cijel dan po gori,
 „I ne može ništa uloviti;
 „Namjera ga pred veče nanese
 „Na zeleno u gori jezero,
 „U jezeru utva zlatokrila,

²⁴ „Često se parovi blizanaca opisuju tako da simbolišu dualni sistem temperamenata – jedan je smrtni, drugi besmrtni, jedan je blagi, pasivni i introvertan, drugi je dinamičan, agresivan i ekstrovertan. Ponekad se opisuju kao par čija se komplementarnost ne da prevazići” (Biderman 2004: 39). Blizanci (gemini) u astrologiji dobili su mesto trećeg znaka zodijaka, sazvežđe i horoskopski znak (21. 5–22. 6.), oni su „vazdušni znak sa značenjem dualnosti, razdvajanja, oprečnosti, sličnosti i umnožavanja” (Isto).

„Pusti Dmitar sivoga sokola,
„Da uvati utvu zlatokrilu,
„Ona mu se ne da ni gledati,
„Nego ščepa sivoga sokola
„I slomi mu ono desno krilo. (SNP II 1988: br. 98, st. 64–73).

Simbolika prostornih (*bjeli dvori: gora, jezero*) i vremenskih relacija (jutarnji/večernji položaj Danice, odnosno zvezda iz sazvežđa Blizanaca) značajno modeluju ukupno značenje pesme. Smrtni ishod kao pravična kazna za surevnjivog, nemilosrdnog i sujetnog brata, koji je zbog omraze spreman na ubistvo nevinoga brata, izostao je. Dmitar, inicijator zla, udaljava se iz sigurnog prostora doma i dolazi u tipski prostor inicijacije (u goru), opetujući etapu obredne izolacije, bez kajanja, svesti o težini greha i sopstvenoj krivici.²⁵ Oni će ga sustići naknadno.

Spoznaja sopstvene sudbine u bliskoj budućnosti i otkrivanje sve težine i užasa zločina dolazi iz sfere *onostranog*, kao novo čudo (kada ga utva pozledi, osakaćeni „*soko njemu piskom odgovara:/ „Meni jeste bez krila mojega,/ „Kao bratu jednom bez drugoga.*”). Jedan brat se pred drugim, u objavi *onostranog* numena izjednačava sa imanentnim delom bića, jednim od udova. Ova objava, prožeta opominjućim nagoveštajem mračne budućnosti bez brata prelazi iz neodređene strepnje u jasnu svest o sopstvenoj krivici i kazni: „kajanje mora prožeti krivca i izvesti ga do preobražaja srazmernog veličini greha” (v. Dizdarević Krnjević 1997: 106).

Smrtni greh bratoubistva konkretizuje se sada pred njim, u sokolovom udesu, u svoj svojoj strahoti: spoznavši ga i pokajavši se, Dmitar žuri da zaustavi ono što je sam, u nastupu gneva i jarosti, u momentu srdite plahovitosti, nepromišljeno pokrenuo. Ipak, nepovoljna znamenja nastavljaju da se nižu: sudbina deluje još jednom – na granici prirode i kulture, na čekmek-ćupriji, vranac lomi prednje noge, ne mogavši da savlada granicu. Dmitar se vraća sam, bez konja i sokola, kao pokajnik i preobraćenik, dok trajno osakaćene životinje (a nekada predmet zavisti i razdora) postaju žrtveni supstituti junaka (zamenske žrtve²⁶). Međutim, kazna postoji, a preneti je na (žrtvovane) životinje.

²⁵ „Ali kao što mora da ode, tako mora i da se vrati sa novim iskustvom, poput davnih heroja koji u drugom svetu stižu mudrost i saznaju svoju sudbinu [...] Srditi odlazak nije posebno motivisan, ali je zato povratak dobio dubinsku motivaciju, mistični doživljaj posledice koja se nije odigrala onamo gde je trebalo, nego baš pred Dmitrom, daleko od kuće i u budućoj perspektivi” (Dizdarević Krnjević 1997: 103).

²⁶ O simbolici žrtvenog jarca, koji na sebe preuzima grehe pojedinaca ili čitave zajednice – v. Mihajlovna Frejdenberg 2011: 192–196.

7. MUDRA LJUBA ANĐELIJA: NAČELO POMIRENJA I GLAVNA JUNAKINJA PESME O JAKŠIĆIMA

Anđelija u pesmi okarakterisana je ne samo tipskim imenom (čija su simbolika i etimološko značenje ovog stajaćeg imena, od korena *angel, koji semanzituje suštinu njenoga bića dovoljno transparentni), već i potpunom adekvatnošću imena i nosioca, predodređenom u gestu velike žrtve i odricanja. Ona izlazi iz svoje tragične pozicije: poslušati muža i ogrešiti se o devera (konsekventno i o religiozne principe, o samo ustrojstvo kosmosa), ili ne poslušati ga i ogrešiti se o strogu patrijarhalnu normu) nalazi u trenutku pre dolaska u dom (up. Kleut 2012: 174) – kada se, obrednom magijom dodira – ispijanjem iz čaše molitvene, ritualno srodila s deverom. Prisustvo i aktivna uloga žene (trećeg člana) u pesmi izmiruje raskinuto dvojstvo i simbolizuje promenu iz temelja. Plemenita ljubav Anđelija istupa kao glavni nosilac etičkih vrednosti, ali i pozitivno načelo, koje miri ambivalentnost dvojstva (braću-suparnike). Ona korelira sa ženskom, nebeskom perspektivom Danice, koja „otvara” pesmu (pričom o čudu, iz perspektive kosmičkog prologa). Ljubinim rečima, kao konačnom presudom, pesma završava.

Posle njenih reči nema zatvaranja mitološkog okvira – pesma ostaje otvorenoga kraja. Anđelijine reči čine kulminativnu tačku pesme, a čin žrtvovanja čaše i izmirenje braće potvrđuju su drevnog, moćnog zakona – trijumf večnih vrednosti, etičkih i socijalnih normi, vezanih za nepovredivost, sakralnost odnosa među braćom). Stoga, jasno je zašto izostaje zatvaranje kompozicionog prstena: ono što je najznačajnije – to je u završnici već rečeno, te ona ne trpi više nijedan (suvišan) stih. Anđeliji, poput sudije od koga se s nestrpljenjem iščekuje konačna presuda, dodeljene su ove izmiriteljske, isceljujuće i oslobađajuće reči: „*Nijesam ti brata otrovala,/ Veće sam te s bratom pomirila*““. Simboli feudalnog gospodstva zauvek nestaju, a glorifikuju se humane vrednosti, čiji je nosilac mudra anđelolika ljubav.

Saodnosno tome, prilikom sinteze, u samoj završnici nastavnog rada na pesmi, potrebno je istaći da je upravo to dovelo do promovisanja njenog lika u rang *junakinje* pesme (što je vrlo retko u srpskoj usmenoj junačkoj epici), budući da je ona nosilac etičke snage i junaštva višeg reda. Isto tako, prilikom univerzalizacije i aktuelizacije značenja i vrednosti pesme, trebalo bi odoleti iskušenju generalizacije i uvođenja u značenjski spektar pesme nekih sugestivnih ili niskoproduktivnih pitanja rezonerskog tipa, koji učenike suštinski udaljuju od smislenih ishodišta koje otvara ova pesma, poput: „Budući da je ova pesma samo slika srpskog društva posle kosovskog poraza u malom, šta nam narodni pevač poručuje Anđelijim postupkom? Na koji način je prema pesmi 'Dioba Jakšića' tragedija Srba posle Kosova mogla da se izbegne?“ (Pasternak 2010: 157) i sl. Pesma sobom predodređuje dovoljno kvaliteta

eda bi se ovakve zamke banalizacije nastavne interpretacije uspešno izbegle. Njena vrednost došla bi do posebnog izražaja ukoliko bi se, u okviru aktivnosti podstaknutih doživljenim i saznatim, ova pesma uporedila sa drugim svojim varijantama.²⁷ Takvo poređenje ponajbolje bi pokazalo zašto je varijanta Vukovoga oca Stefana misaono kompleksnija, produbljenija, umetnički dorađenija i emocionalno bogatija od svih ostalih.

IZVORI

- Bogišić, V. (2004). *Pravni običaji u Crnoj Gori, Hercegovini i Albaniji*. izabrana djela, knj. 3, Podgorica – Beograd: CID – Službeni list.
- Pravilnik 5 (2007–2013). *Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 6/2007, 2/2010, 7/2010 – dr. pravilnik, 3/2011 – dr. pravilnik, 1/2013, 4/2013, 11/2016, 6/2017, 8/2017, 9/2017 i 12/2018).
- Pravilnik 5 (2016–2018). *Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 11/2016, 6/2017, 8/2017, 9/2017 i 12/2018), Pristupljeno 20. 9. 2025. URL <http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2018_07/t07_0092.htm>.
- Pravilnik 6 (2008–2013). *Pravilnik o nastavnom programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2008, 3/2011 – dr. pravilnik i 1/2013)
- Pravilnik 7 (2009–2013). *Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 6/2009, 3/2011 – dr. pravilnik i 8/2013).
- Pravilnik 7 (2019–2020). *Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/2019 i 1/2020). Pristupljeno 20. 9. 2025. URL <http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/t2020_01/t01_0231.htm>.
- Pravilnik 8 (2010–2013). *Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 2/2010, 3/2011 – dr. pravilnik i 8/2013).

²⁷ Takvo poređenje naročito se pokazuje zahvalnim u prvom razredu srednje škole, budući da je tematska (ali ne i fabulativna i strukturna) varijanta ove pesme (*Opet Dioba Jakšića* – SNP II; br. 99) programom takođe predviđena za obradu.

- Pravilnik 8 (2019). *Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 11/2019). Pristupljeno 20. 9. 2025. URL <http://demo.paragraf.rs/demo/combined/Old/t/2019_08/t08_0247.htm>.
- Pravilnik gimn. (1990–2017). *Pravilnik o nastavnom programu za gimnaziju*. (Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik, br. 5/90 i “Sl. glasnik RS – Prosvetni glasnik”, br. 3/91, 3/92, 17/93, 2/94, 2/95, 8/95, 23/97, 2/2002, 5/2003, 10/2003, 11/2004, 18/2004, 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, 4/2013, 14/2013, 17/2013, 18/2013, 5/2014, 4/2015, 18/2015, 11/2016, 13/2016 – ispr. i 10/2017 – ispr.).
- Алигијери. Д. (1996). *Божанствена комедија*. Подгорица: ЦИД. [Aligijeri. D. (1996). *Božanstvena komedija*. Podgorica: CID.]
- Рјечник (1952). Стефановић Караџић, В. (1852). *Српски рјечник, истумачен њемачкијем и латинскијем ријечима*. Беч: Штампарија јерменскога манастира. [Rječnik (1952). Stefanović Karadžić, V. (1852). *Srpski rječnik, istumačen njemačkim i latinskim riječima*. Beč: Štamparija jermenskoga manastira.]
- Стефановић Караџић, В. (1957). *Живот и обичаји народа српскога*. Београд: Српска књижевна задруга. [Stefanović Karadžić, V. (1957). *Život i običaji naroda srpskoga*. Beograd: Srpska književna zadruga.]
- Стефановић Караџић, В. (1965). *Мала простонародња славено-сербска пјеснарица*: Сабрана дела Вука Караџића, књ. 1, прир. В. Недић. Београд: Просвета. [Stefanović Karadžić, V. (1965). *Mala prostonarodnja slaveno-serbska pjesnarica*: Sabrana dela Vuka Karadžića, knj. 1, prir. V. Nedić. Beograd: Prosveta.]
- СНП II (1988). Стефановић Караџић, Вук. *Српске народне пјесме. Књига друга у којој су пјесме јуначке најстарије*. Сабрана дела Вука Караџића, књ. 5, прир. Р. Пешић. Београд: Просвета. [SNP II (1988). Stefanović Karadžić, Vuk. *Srpske narodne pjesme. Knjiga druga u kojoj su pjesme junačke najstarije*. Sabrana dela Vuka Karadžića, knj. 5. prir. R. Pešić. Beograd: Prosveta.]
- СНП IV (1988). Стефановић Караџић, В. *Српске народне пјесме: књига четврта у којој су пјесме јуначке новијих времена о војевању за слободу*. Сабрана дела Вука Караџића, књ. 7, прир. Љ. Зуковић. Београд: Просвета. [SNP IV (1988). Stefanović Karadžić, V. *Srpske narodne pjesme: knjiga četvrta u kojoj su pjesme junačke novijih vremena o*

vojevanju za slobodu. Sabrana dela Vuka Karadžića, knj. 7, prir. Lj. Zuković. Beograd: Prosveta.]

LITERATURA

- Nodilo, N. (1981). *Stara vjera Srba i Hrvata*. Split: Logos.
- Sivi soko. (2025). Sivi soko, u *Turistički vodič Srbije*. Pristupljeno 23. 9. 2025. URL <<http://www.turistickiklub.com/sadrzaj/sivi-soko>>.
- Гура, А. (2005). *Симболика животиња у словенској народној традицији*. Београд: Бримо – Логос – Глобосино Александрија. [Gura, A. (2005). *Simbolika životinja u slovenskoj narodnoj tradiciji*. Beograd: Brimo – Logos – Globosino Aleksandrija.]
- Детелић, М. (1992). *Митски простор и епика*. Београд: Српска академија наука и уметности: Ауторска издавачка задруга Досије [Detelić, M. (1992). *Mitski prostor i epika*. Beograd: Srpska akademija nauka i umetnosti – Autorska izdavačka zadruga Dosije.]
- Детелић, М. (1996). *Урок и невеста – поетика епске формуле*. Београд: САНУ – Балканолошки институт, Крагујевац: Универзитет у Крагујевцу – Центар за научна истраживања [Detelić, M. (1996). *Urok i nevesta – poetika epske formule*. Beograd: SANU – Balkanološki institut, Kragujevac: Univerzitet u Kragujevcu – Centar za naučna istraživanja.]
- Детелић, М. (2008). Формулативност и усмена епска формула. у *Српско усмено стваралаштво*, ур. Н. Љубинковић и С. Самарџија (Београд: Институт за књижевност и уметност): 119–146. [Detelić, M. (2008). Formulativnost i usmena epska formula, u *Srpsko usmeno stvaralaštvo*, ur. N. Ljubinković i S. Samardžija (Beograd: Institut za književnost i umetnost): 119–146.]
- Диздаревић Крњевић, Х. (1997). *Утва златокрила: делотворност традиције*. Београд: „Филип Вишњић”. [Dizdarević Krnjević, H. (1997). *Utva zlatokrila: delotvornost tradicije*. Beograd: „Filip Višnjić”.]
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај. [Ilić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj.]
- Клеут, М. (2012). *Из Вукове сенке: огледи о народном песништву*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије. [Kleut, M. (2012). *Iz Vukove senke: ogledi o narodnom pesništvu*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.]
- Михајловна Фрејденберг, О. (2011). *Поетика сужеа и жанра*. Сремски Карловци – Нови Сад: Издавачка књижарница Зорана Стојановића.

- [Mihajlovna Frejdenberg, O. (2011). *Poetika sižea i žanra*. Sremski Karlovci – Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića.]
- Мркаљ, З. (2011). *На часовима српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике. [Mrkalj, Z. (2011). *Na časovima srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.]
- Неговање културе српског народа и развијање националног идентитета: приручник за наставнике у основном образовању и васпитању* (2024), ур. С. Милошевић Јешић. Београд: Завод за унапређивање образовања и васпитања. [*Negovanje kulture srpskog naroda i razvijanje nacionalnog identiteta: priručnik za nastavnike u osnovnom obrazovanju i vaspitanju* (2024), ur. S. Milošević Ješić. Beograd: Zavod za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja.] Pristupljeno 22. 9. 2025. URL <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2021/10/Prirucnik-negovanje-kulture.pdf>>.
- Николић, М. (2009⁵). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике. [Nikolić, M. (2009⁵). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.]
- Пастернак, Б. (2010). *Интерпретација епске народне поезије у средњој школи*. Нови Сад: Академска књига. [Pasternak, B. (2010). *Interpretacija epske narodne poezije u srednjoj školi*. Novi Sad: Akademska knjiga.]
- Пешикан-Љуштановић, Љиљана. (2002). *Змај Деспот Вук. Мит, историја, песма*. Нови Сад: Матица српска. [Pešikan-Ljuštanović, Ljiljana. (2002). *Zmaj Despot Vuk. Mit, istorija, pesma*. Novi Sad: Matica srpska.]
- Ранке, Л. (2019). *Србија и Турска у деветнаестом веку*. Нови Сад: Академска књига. [Ranke, L. (2019). *Srbija i Turska u devetnaestom veku*. Novi Sad: Akademska knjiga.]

Dragoljub Ž. Perić
University of Novi Sad

TEACHING INTERPRETATION OF ORAL EPIC POEM *DIOBA JAKŠIĆA* IN A CORRELATED INTERDISCIPLINARY FRAMEWORK (Opportunities and Constraints of Integrated Learning)

Summary

This paper presents one possible approach to teaching the poem *Dioba Jakšića*, grounded in the thematic and cross-curricular integration of various subjects (History, Geography, Biology, Religious Education, etc.). The first section explores the national-ideological significance of the Serbian oral epic tradition and its representation within the national curricula, framing the broad educational context in which the learning outcomes and

standards for interpreting this poem are situated. The second section provides both a broader historical contextualization of the poem and a more specific placement within the cycle of epic poems about the Jakšić family, offering a foundation for its historical relevance. The third section shifts the interpretative focus to the universal theme of fratricide, drawing parallels with biblical narratives and other literary works that address the same theme, thus establishing a connection with the content of the subject Religious Education. The fourth section investigates the symbolism of the *prayer cup* in folklore as a gift from the bride to her brother-in-law, uncovering its deeper cultural and narrative meanings. The fifth section examines reciprocal gifts – the horse and the falcon – as typical feudal and heroic symbols. Their symbolic and allegorical meanings are explored in connection with the content of subjects Biology and Geography. In the sixth section, the antagonism between twin brothers is analyzed through the lens of dual mythological systems, presenting the fratricide motif as both the mythological framework of the poem and the mechanism of ritual replacement through the use of a substitute victim. Finally, the seventh section interprets the character of the noblewoman Angelija as the poem's central heroine. She embodies the poem's ethical dimension and serves as the reconciler between the estranged brothers. The paper concludes by suggesting a comparative teaching approach using different versions of the poem, highlighting the superiority of the variant recounted by Vuk's father, Stefan, over other existing versions.

Keywords: thematic interdisciplinary correlation, teaching interpretation, interdisciplinarity, epic poetry, folklore, symbolism, archetype.

Primljeno: 20. 9. 2025.
Prihvaćeno: 23. 10. 2025.

Наташа М. Половина

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Одсек за српску књижевност

natasapolovina@ff.uns.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0002-5960-3629>

Оригинални научни рад

УДК: 371.5.016:821.163.41.09

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.79-94

ШТА ЈЕ АЛЕГОРИЈА ЗА СРЕДЊОВЕКОВНУ КЊИЖЕВНОСТ?¹

АПСТРАКТ: У раду се разматрају могућности поетолошког приступа делима средњовековне књижевности у првом разреду гимназија и средњих стручних школа, полазећи од алегорије као једног од кључних појмова у контексту процеса стварања уметничког дела у средњем веку. Историја употребе алегорије је комплексна: она није само проширена метафора, или метафора пренета на цело дело (како се овај појам дефинише у основној школи), већ представља и фигуру читања и тумачења текстова, једнако заступљену у интерпретацијама библијске и средњовековне књижевности. Отуда се, на методичком плану, проширивање и надограђивање већ усвојеног појма алегорије може искористити као једна од бројних могућних повезница између Библије и средњовековне књижевности, али и као повезница међу епохама у којима су се филозофске, религиозне и поетске идеје исказивале алегоријски.

Кључне речи: *alegoria in verbis*, *alegoria in factis*, типолошка алегорија, алегоријска слика раја, Библија, Песма над песмама, Стефан Првовенчани, Свети Сава.

WHAT IS ALLEGORY FOR MEDIEVAL LITERATURE?

ABSTRACT: The paper discusses the possibilities of a poetological approach to medieval literature in the first grade of grammar schools and secondary vocational schools, focusing on allegory as a key concept within the process of artistic creation in the Middle Ages. The history of the use of allegory is complex: it is not merely an extended metaphor, or a metaphor applied to an entire work (as the concept is taught in elementary school), but also a mode of reading and interpreting texts, prominent in interpretations of both biblical and medieval literature. Thus, on a methodological level, expanding and building on the previously learned concept of allegory can serve as one of many possible connections between the Bible and medieval literature, as well as a bridge between eras in which philosophical, religious, and poetic ideas were expressed allegorically.

¹ Рад је настао у оквиру пројекта *Поетолошки појмови у настави: истраживање појмовног фонда* (број 142-451-3077/2023-01), одобреном по Јавном конкурс Покрајинског секретаријата за високо образовање и научноистраживачку делатност за финансирање краткорочних пројеката од интереса за развој научноистраживачке делатности у Аутономној Покрајини Војводини у 2023. години, чији је руководилац проф. др Сања Париповић Крчмар.

Keywords: alegoria in verbis, alegoria in factis, typological allegory, allegory of Paradise, The Bible, Song of Songs, Saint Sava, Stefan the First-Crowned.

1. УВОД

Проблем методичког приступа старијим књижевним епохама најчешће се своди на питање: како ученицима приближити књижевно дело вековима удаљено од времена у којем живимо? Пишући о *Слову љубве* деспота Стефана Лазаревића, Миодраг Павловић се упитао:

„Кад човек погледа текст *Слово Љубави* у оригиналу, кад види ту крхку и лепу језичку материју, пита се: шта је тај текст уопште? Спада ли у литературу, или не? Може ли нешто бити у литератури што свој литерарни живот и јавни век уопште није имало? Колико су удаљени концепти литературе нашег средњег века од модерних времена? Чини се да мање лутамо поредећи један антички литерарни текст са модерним, него савремени текст с нечим што је временски ближе, са средњовековном хришћанском културом” (Pavlović 1979: 7).

Како, дакле, прићи једном тексту као књижевном делу, ако је његова примарна функција у времену када је настајало била – ванкњижевна, тј. ако оно није имало „литерарну егзистенцију у нашем данашњем смислу речи” (Pavlović 1979: 7)? Како превазићи „неспоразум” с којим се, као савремени читаоци, сусрећемо када се нађемо пред делом средњовековне књижевности? У настави то најчешће чинимо тако што рачунамо на корелацију с другим наставним предметима. Корелацијско-интеграцијски систем може бити добар начин за увођење ученика у средњовековну књижевност, укључивањем претходно стечених знања о уметничким одликама епохе средњег века, о националној историји, географском простирању српске средњовековне државе и сл.²

Поред тога, важан предуслов за ваљано разумевање средњовековне књижевности јесте и познавање *Библије*, која у наставном програму претходи изучавању средњовековне књижевности. Будући да је *Библија* за средњовековне писце била главни извор тема, мотива и стилских поступака, елементарно познавање *Светог писма*, односно одабраних одломака из старозаветних и новозаветних књига, није само пожељно, већ и неопходно (Радуловић 2011: 54).³

² У томе нам помажу фотографије манастира, прикази иконографских представа, познати примери из фрескосликарства, црквена музика, итд. (Илић 2006: 101).

³ „Средњовековни жанрови настали су углавном по угледу на *Библију*. Писац често преузима готове обрасце (формуле, метафоре, алегорије, па и целе делове текста)” (Милић, Вучић 2019: 243).

У покушају да заинтересујемо ученике за средњовековну књижевност увек идемо од познатог ка непознатом, крећући се углавном у књижевноисторијским и културноисторијским оквирима. Али, шта ако делима средњовековне књижевности приђемо с поетолошког аспекта⁴, ако тумачење заснујемо на ширем сагледавању настанка, обликовања и функционисања тих дела? Другим речима: шта ако се први сусрет с делима средњовековне књижевности „одигра” на теоријском плану, посредством ученицима одраније познатих теоријских појмова?

Међу тим појмовима свакако би се могла наћи и алегорија, с којом се ученици упознају у вишим разредима основне школе, када о њој уче као о стилској фигури

„која се заснива на промени значења речи. Назив је сложен од две грчке речи и значи 'другачије говорити', 'сликовито причати'. Једноставно се дефинише као проширена метафора чије се значење односи на цео текст. Басне су приче у алегорији – приповедају о животињама, а односе се на људе. За алегорију је важно да се одржи веза између основног и пренесеног значења речи. Алегоријска слика је развијенија и сложеније делује на читаоца. Често се гради метафоризацијом биљног и животињског света. Смисао појединих дела остаје нејасан уколико се не открије њихово алегоријско значење. Алегоријом се писци служе да би у епском делу извргли подсмеху мане друштва” (Радуловић 2012: 7–8).

Сходно основношколском наставном плану и програму, као примери за алегорију у *Књижевном појмовнику* наводе се сатиричне приповетке Радоја Домановића и дела народне књижевности (*Зидање Скадра, Љубавни растанак*) (Радуловић 2012: 8), а на исти начин поменути појам контекстуализује се и у уџбеницима (читанкама) српског језика за више разреде основне школе.⁵

⁴ О употреби појмова *поетологија/поетолошко* видети: Тутњевић 2007, Париповић Крчмар 2024.

⁵ Наводимо само један пример: „Алегорија (гр. *allegoria* – пренесен говор) – стилска фигура пренесеног казивања која се најкраће одређује као *проширена метафора*: она, попут метафоре, *каже једно, а значи друго*. Заснована је на промени значења слике, представе, појма, – која се може односити и на читаво дело. Може се рећи да она представља једно од најстаријих стилских средстава, али и техника, књижевних поступака које налазимо у усменим творевинама читаве светске књижевности: у митовима, легендама, предањима. Басне су у основи алогоријске приче (говори се о животињама, а мисли се на људе), као што су то често и сатирична дела. Алегорија се у неком делу може препознати у обликовању пејзажа, ликова, заплета и саме радње. То је средство помоћу којег се индиректно саопштавају и убедљиво приказују дубока и снажна осећања, важне идеје и истине. Подсети се песме *Ропство Јанковић Стојана*

Реч је о фигури која, без сумње, „подједнако радо пријања” уз различите форме – како оне фикцијске тако и нефикцијске. Међутим, колико год увођење и проширивање појма алегорије било значајно у контексту анализе одређених књижевних врста (нпр. народне књижевности или сатиричне приповетке), везивање овог појма за један тип примера⁶, заправо, маскира чињеницу да је његова историја сложена, а његов садржај слојевит. Може се говорити о реторичко-стилским особеностима алегорије, о алегорији као фигури читања, али и као књижевној врсти⁷, па би разматрања о алегорији – поред књижевнотеоријских – морала укључити и филозофска и религиозна промишљања (Pšihistal 2014: 95).

Како би се, онда, садржај појма алегорије могао проширити и надоградити у контексту средњовековне, и уопште религиозне књижевности (дакле, и библијске) у првом разреду средњих стручних школа и гимназија?

и алегорије у стиховима којима се он обраћа сватовима, а са жељом да њихов прави смисао препозна његова жена (*Вила гњиздо тица ластавица / вила га је за десет година...*)” (Јовић, Журић 2021: 84). Иако је појам алегорије у овој читанци наведен уз народну песму *Љубавни растанак*, сама дефиниција појма упућује и на значење алегорије у ширем смислу (стилско средство, али и техника, књижевни поступак).

⁶ Примера ради, у Логосовој *Читанци*, у оквиру систематизације стилских изражајних средстава (Појмовник), алегорија је дефинисана као „стилска фигура којом се мисли и појмови исказују речима које имају пренесено (скривено) значење. Настаје када се метафора развије на већи број стихова или строфа у песничкој слици или у целовитом књижевном тексту. Постоји само једно скривено значење”. Као пример којим се у Појмовнику илуструје алегорија наведени су стихови из народне песме *Ропство Јанковић Стојана* (Станковић Шошо, Сувајџић, Петаковић 2019: 19). У Едукиној *Читанци* појам алегорије уводи се уз народну песму *Лијени Иве*, у контексту разматрања слојевитости структуре књижевног дела. Слој апстрактног значења објашњава се као спознавање дела „у пренесеном, алегоријском тумачењу”: „Познато ти је одраније да је метафора стилска фигура у којој се значење преноси према сличности између два појма. Алегорију сматрамо проширеном метафором. У њој све појединости из неког текста одговарају по сличности појмовима који се у тексту не помињу, а на које се текст у ствари односи” (СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ, РАДУЛОВИЋ, ЖИВКОВИЋ 2021: 37). У *Читанци* Завода за уџбенике дефиниција алегорије даје се уз *Беседу на гори*, али се у самој дефиницији не наводе примери из *Библије*: „Алегорија (гр. *allegorein* – сликовито говорити) – проширена метафора; код алегорије се измењено значење засновано на сличности преноси на веће целине („Имао сам од злата јабуку” – *Зидање Скадра*) или на читаво дело (нпр. басне; *Долап*, *Ракић*; *Аска и вук*, *Андрић*). У њој препознајемо дословно и пренесено значење (Милић, Вучић 2019: 142).

⁷ У медијевистичкој литератури се под алегоријом често подразумева управо књижевна врста, иако без подробније аргументације (Богдановић 1980: 199, 231; Бек).

Проширивање појма алегорије у новом контексту, чини нам се, требало би да иде у правцу његовог прихватања и разумевања као поетолошког појма. Тако би „праћење развоја поетолошке мисли о процесу стварања уметничког дела, о начину на који дело настаје, правилима по којима се гради и о ефекту који постиже код публике” изнедрило питање: зашто се алегорија (али и симбол, метафора, парабола) уопште јавља у средњем веку? Дакле, не само шта је или шта може бити, већ и откуд алегорија у средњем веку, и шта је алегорија за средњи век? Предмет анализе, у том случају, не би било само унутрашње, структурно устројство дела, већ и оно што представља „дух времена, околности и претпоставке настанка управо таквих дјела, али и начина њиховог функционисања, управо у том и таквом времену и у складу са својом управо таквом унутрашњом организацијом” (Тутњевић 2007: 19–20). Поред тога, поетолошки приступ би саму интерпретацију ослободио притиска да се јасно разграниче алегорија и симбол, будући да у средњем веку ова два појма и нису била строго раздвојена.⁸ Тако би интерпретативни фокус остао на ономе што је, заправо, и најважније: ако знамо да је менталитет средњовековног човека био „симболички” и да је за њега све што види било само знак нечега правога, суштинског и истинитог, онда се појмови као што су алегорија, метафора, симбол чине „припадајућим” у контексту разумевања средњовековне књижевности и уметности уопште.

Упоредо с учењем о алегорији као о проширеној метафори, односно метафори пренетој на цело дело, алегорија је у првим вековима хришћанства подразумевала и начин читања текстова⁹, и управо у овом свом значењу алегорија би требало да буде обавезан део појмовне апаратуре приликом тумачења *Библије* и дела средњовековне књижевности¹⁰.

2. АЛЕГОРИЈА И БИБЛИЈСКА КЊИЖЕВНОСТ

Када је реч о историји читања и тумачења *Библије*, кључни су појмови *алегорезе* (алегоријско читање текстова с намером проналажења њиховог

⁸ Људи средњег века су појмове *алегорија* и *симбол* користили готово као синонине, а њихово разликовање може се пратити тек од 18. века (Еко 1992: 88–89).

⁹ Алегорија у значењу праксе тумачења јавља се још у 6. веку п. н. е, под именом *ὑπόνοια* (Pšihistal 2014: 112–113).

¹⁰ Ниједна друга фигура не носи толики терет историјског и културног наслеђа. У алегорију су уписане различите научне парадигме (филозофске, теолошке, филолошке) и она није одређена само реторичко-стилским или књижевним контекстом (Pšihistal 2014: 95).

дубљег смисла) и *егзегезе* (критичко читање текстова из Библије), који су сродни алегорији и упућују на њу као важну фигуру читања библијских текстова.

На скривено значење *Светог писма* вишеструко указује *Нови завет*. Сам Исус се често изражава причама које одмах потом тумачи, а апостол Павле у својим посланицама на више места позива да се оно што је речено у *Светом писму* схвати у пренесеном смислу (јер људи још увек нису спремни за примање највиших истина у њиховом директном или суштинском значењу) (Бичков 2012: 84). У *Посланици апостола Павла Коринћанима* каже се: „Јер сада видимо као у огледалу, у загонетки, а онда ћемо лицем у лице” (1 Кор: 13, 12). Хришћанска свест, дакле, обликована је тако да се у текстовима *Светог писма* самостално открива Истина, скривена испод буквалног, дословног садржаја (Бичков 2012: 84), у чему су посебан ентузијазам показивали следбеници тзв. Александријске школе¹¹ (Бичков 2012: 84).

С обзиром на очекивани исход – да ученици разумеју „значај и значење библијског стила и представе света” (Шопаловић 2024)¹² – у раду на текстовима из *Светог писма* крије се прилика да се и практично укаже на начин читања библијског текста. Истовремено, усвајањем алегорије као фигуре читања, тј. као начина тумачења текста, успоставља се могућност повезивања са средњовековном књижевношћу која се тумачи по истим механизмима.¹³

Према томе какав однос се успоставља између дословног и пренесеног значења, у раносредњовековној библијској егзегези разликовала су се два модуса, односно два вида алегорије: „алегија у речима” (*alegoria in verbis*) и „алегија у делима” (*alegoria in factis*), која се назива и типолошка алегија (фигурација).

Alegoria in verbis остварује се тако што се дословно значење поништава алегијским након што егзегеза успостави додатно значење. Право значење

¹¹ Свети оци су имали другачије ставове о применљивости алегорије на текстове *Светог писма*. Критеријуми симболичко-алегијског тумачења нису били јасно формулисани и зависили су од „духовног искуства и словесне вештине конкретног тумача” (Бичков 2012: 85, 87).

¹² Месечни (оперативни) планови рада за Српски језик и књижевност за 1. разред гимназије.

¹³ У *Читанци* Завода за уџбенике, у појмовној одредници „Библијски стил”, наводи се да је стил Библије „трајни извор симбола, стилских фигура и алегијских слика”, и да – као такав – „господари средњовековном словенском и византијском литературом” (Милић, Вучић 2019: 255).

је, дакле, оно секундарно, па се може рећи да овај вид алегорије почива на принципу „једно уместо другог”.

С друге стране, типолошка алегорија (*alegoria in factis*) настала је превасходно из потребе да се повежу *Стари* и *Нови завет*, због чега јој је библијска егзегеза придавала већи значај. Циљ типолошке алегорије јесте да се свака личност или догађај из *Старог завета* представи као „најава”, антиципација одговарајуће личности или догађаја из *Новог завета*. За разлику од *alegoria in verbis*, у типолошком модусу оба нивоа значења постоје равноправно, по принципу „и једно и друго”. Дословно значење остаје, али му се додаје и пренесено значење. Тако, примера ради, различите старозаветне личности представљају типове Исуса Христа: Адам, Јов, Мојсије, Јона, и др.¹⁴; Нојева барка старозаветни је тип Христове цркве; заручница из *Песме над песмама* тумачи се као тип Богородице, итд.

Без познавања типолошке алегорије, дакле, није могућно разумети везу између *Старог* и *Новог завета*. Поред тога, поједине библијске књиге имају дугу историју алегоријског тумачења које се – без обзира на то да ли ће бити усвојено, или не – мора узети у обзир као значајна књижевноисторијска чињеница.

Једна од таквих књига јесте већ поменута *Песма на песмама*, уз коју се, у свим читанкама за први разред гимназија и средњих стручних школа, појам алегорије (односно, алегоријског тумачења) активира као важан део интерпретативног поступка, било да се упућује на могућност двојаког тумачења ове књиге (Klett, Едука, Логос), било да се алегоријско тумачење одбацује као превазиђено (Завод за уџбенике).

Без обзира на то како ће *Песма над песмама* бити протумачена (да ли дословно, као књига о телесној, еротској љубави између мушкарца и жене, младића и девојке, или пак алегоријски – као текст о венчању Бога и цркве, односу верника и Бога, и сл.) – на примеру ове библијске књиге једноставно је објаснити не само алегоријски принцип (како се алегорија успоставља), већ и функцију коју алегорија може имати.

¹⁴ Из Адамовог ребра Бог је створио прву жену, па је Адам префигурација (тип) Христа, јер је из ребра распетог Христа потекла крв. Јов је, као што ће бити и Христос, невини правденик искушаван тешким патњама. Мојсије у вишеструким значењима представља тип Христа: обојица су законодавци, обојица проводе време у пустињи, обојица чине чудеса. Пророк Јона је тип Христове личности, јер је провео три дана у утроби кита, као што ће Христос провести три дана у утроби земље (Oberški 1964: 185–190).

Прво питање које се у том контексту намеће јесте следеће: зашто се уопште посеже за алегоријским тумачењем *Песме над песмама*? Одакле потреба да се тражи њено скривено значење? Најочигледнији одговор крије се, свакако, у чињеници да се ова књига налази у оквиру *Светог писма*, те се очекује да она има дубљи, скривени смисао. Нешто мање очигледан одговор лежи у податку да се алегоријско тумачење ове књиге први пут појавило још у јеврејској традицији, када се пробудила сумња у канонску веродостојност текста, што је образац који је доцније преузела и хришћанска традиција. *Песма над песмама* може бити, према томе, добар пример из којег се види како алегореза, у суштини, може имати апологетску сврху одбране моралног или догматског интегритета канонских текстова (Pšihistal 2015: 116). Све што се на површинском нивоу ауторитарног текста чинило противречним, или у сукобу с божанским или моралним правилима, било је индикатор за нужност укључивања алегоријског тумачења којим се, заправо, бранио његов канонски статус (Pšihistal 2014: 105).¹⁵

С обзиром на немерљив значај *Светог писма* за средњовековну уметност, па и средњовековни поглед на свет уопште, појам алегорије намеће се управо као заједнички именитељ библијским и средњовековним текстовима, јер значај који је алегорија имала за средњовековну књижевност произлази пре свега из библијске херменеутике.

3. АЛЕГОРИЈА И СРЕДЊОВЕКОВНА КЊИЖЕВНОСТ

Средњовековни естетски сензибилитет одређен је симболичко-алегоријском визијом универзума (Еко 1992: 82): свет у којем су живели средњовековни људи био је испуњен значењима, упутствима, објављивањем Бога у стварима. У том свету природа је, такође, функционисала као азбука којом стваралац говори о поретку света. Ствар је увек знак нечега другог, никада није оно што изгледа да јесте (Еко 1992: 83–84). Алегоријски начин мишљења заузима значајно – ако не и кључно – место у погледу на свет средњовековних људи, па и у средњовековној књижевности и уметности уопште.

Да би се средњовековна књижевност разумела, потребно је најпре разумети значај симболичког и алегоријског начина мишљења у хришћанству

¹⁵ На алегоријско тумачење *Песме над песмама*, које произлази из несклада њеног садржаја с „литургијском функцијом” скреће се пажња у Логосовој *Читанци* (Станковић Шошо, Сувајџић, Петаковић 2019: 124).

(Бичков 2012: 83–84), јер је алегорија у средњовековној књижевности „кодирана” хришћанским учењем. Сваки увод у средњовековну књижевност наглашава да је хришћанска религија доминантан поглед на свет у средњем веку, те да је „средњовековна књижевност прожета хришћанским виђењем живота” (Милић, Вучић 2019: 170), што се потврђује у бројним примерима из српске књижевности средњег века.

3.1. *Alegoria in verbis*

Најпознатијом алегоријом у српској средњовековној књижевности сматра се представа Свете Горе као рајске ливаде, коју проналазимо у двама текстовима са самог почетка старе српске књижевности: у *Житију Светог Симеона Саве Немањића* и у тзв. *Другој хиландарској повељи* Стефана Првовенчаног.¹⁶ Топос идеалног пејзажа (лат. *locus amoenus*) или „места за уживање”, био је познат још у античкој традицији (Курцијус 1996: 305–333). Представе о рају, међутим, мењале су се током историје, па је „исечак из природе” који је испочетка подсећао на библијски Еден, временом све више почињао да личи „на култивисано место с јасним средиштем” – на манастирски врт (Шпадијер 2015: 119).

С обзиром на то да Стефан Првовенчани, поред алегоријске слике раја, даје и њено разрешење, његова „разуђена и брижљиво компонована алегорија” (Шпадијер 2015: 125) чини се захвалнијим примером да се њиме илуструју основни механизми успостављања алегорије.

Пре свега, једно од основних обележја алегорије јесте да остварује паралелизам у свим елементима: сваки елемент дословног значења има свој корелат у пренесеном значењу¹⁷, што се види и у примеру из *Друге хиландарске повеље*:

¹⁶ Који од њих двојице је ову алегорију први употребио за разматрање самог појма алегорије није од пресудног значаја. Више о овом питању: Шпадијер 2015. О извору алегорије раја у контексту хронолошког принципа и интеретекстуалних веза између Савиног *Житија Светог Симеона* и *Друге хиландарске повеље* Стефана Првовенчаног, као и могућем утицају *Повести о Варлааму и Јоасафу* на Савино уобличење ове алегоријске слике: Анђелковић 2020.

¹⁷ По томе се алегорија разликује од параболе, која тек целином остварује смисао (Милић, Вучић 2019: 150).

Алегоријска слика (Првовенчани 1988: 56)	Разрешење (Првовенчани 1988: 57–58)
Овај мишљу беше узнесен и жељаше: као да стоји на узвишеном месту, у пролетње време, у веселу дану, тј. сунчану; виде издалека равну ливаду, красну изгледом, лепу створењем. Сред ње стајаше дрво дивно, округласто гранама, пуним лишћа, преукрашено цвећем и пуно плода, благи мирис одајући. А сред дрвета настанила се беше птица слаткогласна, кротка у седењу, тиха у песмама, весела у цвркутању, јасна у шаптању, једна од мудрих птица љубавних, слатки његов детић, који је некада био мени везом рођења брат, звани Сава монах. Овај сеђаше у дрвету, тј. у Светој Гори и неумуклим гласом, високим грлом, јасним звуком, измењујући гласове прелепе и предивне, и необичне песме појући. И тај глас уђе у уши пречудног и дивног господина ми светог Симеона, часнога старца. А њој и остале птице, на доњим гранама седећи, слатком њеном гласу својим гласовима весело помагаше.	Брзо идући с горе оне сиђе на раван, тј. у Свету Гору, где и чу да се живи миран и неметежан живот на ливади тој, и да се правоверје добро укоренило и да светло сија, као неко дрво које дивно стоји, а гране су му освећени и богобојажљиви и христољубиви монаси и сав освећени црквени збор; а сред њих свих као слаткогласна птица, Сава монах, мила утеха христољубивом старцу; чисто, пак, лишће и прекрасни цветови – пророчке проповеди, тј. часних јеванђеља учења и апостолска предања и заповести светих отаца; а мноштво плодова, то је уздање, корен вере, а добре наде – плод, са овим што је напред речено, и благи мирис. Зажеле и ваистину отпочину на дрвету, у коме појаше птица измењујући гласове. То измењивање гласова, о богољубиви господине мој, написаћу пет твојих премудрих чувстава виђење: слушање онога дрвета, мирисање, појање, миловање птица и излетање и остало.

Графички приказ 1. Упоредни приказ дословног и пренесеног значења

Поред тога, у наведеном примеру видљива је још једна особеност алегорије: она се често користи потенцијалом традиционалног топичког инвентара уз помоћ којег обликује посебан систем индиција које воде у двоструко читање, па се може говорити о „кругу типизираних алегоријских наративно-дескриптивних узорака”. Тај топички инвентар обухвата сан или визију, књигу, позориште, врт, острво, огледало, путовање (нарочито ходочашће, уклопљено у дескриптивни узорак сна или визије) (Pšihistal 2014: 104). Отуда се реченица: „Овај мишљу беше узнесен и жељаше: као да стоји на узвишеном месту...” препознаје као индикатор, сигнал којим се упућује на пренесено значење текста, и потврђује да је и српска средњовековна књижевност изместила оно што је важно и о чему вреди приповедати из

простора видљивог у простор невидљивог (сан, визија)¹⁸ (Pšihistal 2014: 104). Овим се, истовремено, алегорија доводи у везу с општим местом (топосом), који је такође један од основних појмова средњовековне поетике.

3.2. *Alegoria in factis*

У делима српске средњовековне књижевности типолошка алегорија јавља се најчешће у функцији карактеризације јунака.

Примери из *Старога завета* играју истакнуту улогу у текстовима старих српских повеља и хагиографија, као и у живопису немањихких задужбина, кад год је требало дати хришћанско-историјску димензију једној теми владалачке идеологије¹⁹ (Марјановић-Душанић 1997: 191).

С највећим бројем старозаветних личности у српској средњовековној књижевности повезан је, очекивано, Симеон Немања. У *Житију Светог Симеона* Сава Немањић оца представља као новог Аврама, Давида, Соломона, Јосифа, Исака и Јакова.

Пишући о преносу Симеонових моштију са Свете Горе, Сава каже:

„Када је сазнао владалац син његов Стефан Немања, и брат му кнез Вукан, скупише светитеља и јереје и игумане са многим монасима и са бољарима свим, са радошћу радујући се и весељем веселећи се. Дошавши са великом чашћу узеше мошти господина Симеона, песмама духовним благодарећи Бога. Јер као што прекрасни Јосиф узме из Египта тело оца свога Јакова и пренесе га у земљу обећану, тако и ови богољубиви и благообразни, синови његови са свом државом примише га, радошћу радујући се и весељем веселећи се, сами носећи пречасно тело оца свога, и са великом почашћу положише га у овој светој цркви, у одређени му гроб, који блажени раније сам себи беше начинио. А ово се догоди месеца фебруара у 19. дан” (Свети Сава 1986: 117).

Премда би се могло учинити да ова сцена доноси само просто упоређење догађаја преноса Симеонових моштију с одговарајућим догађајем описаним у *Старом завету*, значење овог одломка је заправо много дубље. Ова сцена, наиме, представља само један елемент типолошке алегорије којом

¹⁸ У средњовековној књижевности сан и визија увек су део неке поруке (Le Gof 1999: 255–256).

¹⁹ Према мишљењу Смиље Марјановић-Душанић, старозаветни примери у текстовима старе српске књижевности имају функцију „симбола једне владалачке врлине, симбола једноставног или композитног” (1997: 190), што показује да се појмови алегорија и симбол, када се односе на средњовековна дела, и данас тешко диференцирају.

се наговештава да је Немања Нови Јаков, отац изабраног народа. О Немањи као Новом Јакову сведоче различите сцене из Јаковљевог живота које су, како у текстовима тако и у зидном сликарству, одабране да означе Немању као родоначелника лозе (Марјановић-Душанић 1997: 191).²⁰ С аспекта владарске идеологије Немањића, пренос Симеонових моштију из Хиландара у Студеницу сматра се кључним догађајем за установљење његовог култа. Точење мира из Симеонових моштију након њиховог полагања у нови гроб схваћено је као чин Божје милости и недвосмислено је потврдило положај нове династије (Марјановић-Душанић 1997: 192, 195–196).

Стварање култа оснивача династије наметало је избор Јакова за Немањину библијску праслику: када се погледају Симеонове особине које се прослављају у кулtnим текстовима, види се да оне одражавају Јаковљево стапање свештеничке и владарске функције. Временом, како је постепено долазило до удаљавања од идеје младог народа, поређење Симеона с Јаковом изгубило је на политичкој актуелности (Марјановић-Душанић 1997: 194, 197), али у првим текстовима који прослављају Симеона Немању, ова фигурација била је сврховита.

4. ЗАКЉУЧАК

Током читавог трајања средњег века алегорија је била кључна фигура у читању текстова. Будући да су средњовековни људи у свему око себе тражили скривени смисао, заступљеност алегорије у средњем веку је сасвим очекивана и не може нас чудити. Као поступак у грађењу текста, али и као инструмент тумачења, алегорија се јављала и посебно ценила у оним епохама и друштвима (у средњем веку, али и у бароку) који су исповедали веру у тачно утврђеном систему вредности (*Rečnik književnih termina*: 13), јер алегорија је одређена кодом, а код је дефинисан хришћанским учењем.

Приступ делима средњовековне књижевности у првом разреду средњих стручних школа и гимназија могао би се засновати управо на „овладавању” тим кодом, или би барем могао отпочети од претпоставке да некакав код постоји, и да „текст увек говори нешто друго од оног што изгледа да говори” (Еко 1992: 87). Уместо историјске контекстуализације као увода у средњовековну књижевност, поетолошки приступ омогућио би јаче

²⁰ Иако је Немања и сам неретко упоређиван с Јосифом, у основној идентификацији он је Јаков, а Сава је Јосиф (Марјановић-Душанић 1997: 192).

повезивање средњовековне књижевности с *Библијом*, а касније и са књижевношћу барока. Истицањем алегорије као појма који је једнако важан за разумевање библијских и средњовековних текстова ученици би везу између *Светог писма*, као најважније књиге средњег века, и средњовековног књижевног стваралаштва сагледали и у оквирима начела књижевног стварања, а не само на плану интертекстуалности, како се то најчешће чини.

Коначно, има нечега привлачног у томе да се једна алегорија схвати и протумачи, јер напор тумачења, како каже Еко, доноси и естетско уживање. Човека средњег века очаравало је начело *Aliud dictur, aliud demonstratur* (Еко 1992: 87), па се можда вреди надати да данашњег читаоца исто начело може макар заинтересовати. У том случају, алегорија би за наставу средњовековне књижевности била исто оно што је била и за средњовековну књижевност – сликовито изражавање које читаоца позива да открије скривени смисао. Има ли шта узбудљивије од тога?

ЛИТЕРАТУРА

- Анђелковић, М. (2020). Интертекстуалне везе Савиног Житија Светог Симеона и I и II Хиландарске повеље, у *Осам векова аутокефалије Српске Православне Цркве*, ур. Владислав Пузовић, Владан Таталовић (Београд: Православни богословски факултет, Свети архијерејски синод Српске православне цркве): 229–238. [Anđelković, M. (2020) Intertekstualne veze Savinog Žitija Svetog Simeona i I i II Hilandarske povelje, u *Osam vekova autokefalije Srpske Pravoslavne Crkve*, ur. Vladislav Puzović, Vladan Tatalović (Beograd: Pravoslavni bogoslovski fakultet, Sveti arhijerejski sinod Srpske pravoslavne crkve): 229–238].
- Бек, Х. Г. (1967). *Путеви византијске књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга. [Bek, H. G. (1967). *Putevi vizantijske književnosti*. Beograd: Srpska književna zadruga].
- Бичков, В. А. (2012). *Кратка историја византијске естетике*. Београд: Службени гласник [Bičkov, V. A. (2012). *Kratka istorija vizantijske estetike*. Beograd: Službeni glasnik].
- Богдановић, Д. (1980). *Историја старе српске књижевности*. Београд: Српска књижевна задруга [Bogdanović, D. (1980). *Istorija stare srpske književnosti*. Beograd: Srpska književna zadruga].
- Илић, П. (2006). *Српски језик и књижевност у наставној теорији и пракси*. Нови Сад: Змај [Ilić, P. (2006). *Srpski jezik i književnost u nastavnoj teoriji i praksi*. Novi Sad: Zmaj]

- Јовић, М., Журић, Ј. (2021). *Читанка 8. Магија читања. Српски језик и књижевност за осми разред основне школе*. Београд: Едука [Jović, M., Žurić, J. (2021). *Čitanka 8. Magija čitanja. Srpski jezik i književnost za osmi razred osnovne škole*. Beograd: Eduka]
- Курцијус, Е. Р. (1996). *Европска књижевност и латински средњи век*. Београд: Српска књижевна задруга [Kurcijus, E. R. (1996). *Evropska književnost i latinski srednji vek*. Beograd: Srpska književna zadruga]
- Марјановић-Душанић, С. (1997). *Владарска идеологија Немањића: дипломатичка студија*. Београд: Clio [Marjanović-Dušanić, S. (1997). *Vladarska ideologija Nemanjića: diplomatska studija*. Beograd: Clio]
- Милић, Б., Вучић, К. (2019). *Читанка за први разред средње школе*. Београд: Завод за уџбенике [Milić, B., Vučić, K. (2019). *Čitanka za prvi razred srednje škole*. Beograd: Zavod za udžbenike]
- Павловић, М., Мркаљ. З. (2019). *Читанка. Српски језик и књижевност за први разред гимназије*. Београд: Klett [Pavlović, M., Mrkalj, Z. (2019) *Čitanka. Srpski jezik i književnost za prvi razred gimnazije*. Beograd: Klett]
- Париповић Крчмар, С. (2024). Поетолошки појмовник – термилошко одређење, грађа, функционалност. *Зборник Матице српске за књижевност и језик* 72 (1): 93–104 [Paripović Krčmar, S. (2024). Poetološki pojmovnik – terminološko određenje, građa, funkcionalnost. *Zbornik Matice srpske za književnost i jezik* 72 (1): 93–104]
- Радловић, О. (2011). *Нове научне методологије у настави књижевности*. Нови Сад: Орфеус [Radulović, O. (2011). *Nove naučne metodologije u nastavi književnosti*. Novi Sad: Orfeus]
- Радловић, О. (2012). *Књижевни појмовник за ученике виших разреда основне школе*. Београд: Едука [Radulović, O. (2012). *Književni pojmovnik za učenike viših razreda osnovne škole*]
- Свети Сава (1986). *Сабрани списи* (прир. Димитрије Богдановић). Београд: Просвета : Српска књижевна задруга [Sveti Sava (1986). *Sabrani spisi* (prir. Dimitrije Bogdanović). Beograd: Prosveta – Srpska književna zadruga]
- Станковић Шошо, Н., Сувајџић, Б., Петаковић, С. (2019). *Читанка за први разред гимназије*. Београд: Логос [Stanković Šošo, N., Suvajdžić, B., Petaković, S. (2019) *Čitanka za prvi razred gimnazije*. Beograd: Logos]
- Стефан Првовенчани (1988). *Сабрани списи* (прир. Љиљана Јухас-Георгиевска). Београд: Просвета – Српска књижевна задруга [Stefan Prvovenčani (1988). *Sabrani spisi* (prir. Ljiljana Juhás-Georgievska). Beograd: Prosveta – Srpska književna zadruga]

- Prvovenčani (1988). *Sabrani spisi* (prir. Ljiljana Juhas-Georgievska). Beograd: Prosveta–Srpska književna zadruga]
- СТИШОВИЋ МИЛОВАНОВИЋ, А., РАДУЛОВИЋ, О., ЖИВКОВИЋ, В. (2021). *Читанка за први разред гимназија и средњих школа*. Београд: Едука. [Stišović Milovanović, A., Radulović, O., Živković, V. (2021) *Čitanka za prvi razred gimnazija i srednjih škola*. Beograd: Eduka]
- Тутњевић, С. (2007). *Поетичка и поетолошка истраживања*. Београд: Институт за књижевност и уметност. [Tutnjević, S. (2007). *Poetička i poetološka istraživanja*. Beograd: Institut za književnost i umetnost]
- Шопаловић, О. (2024). Месечни (оперативни) планови рада за Српски језик и књижевност за 1. разред гимназије. Приступљено 25. 10. 2024. URL: <<https://www.knjizara.zavod.co.rs/pripreme-prirucnici-prvi-ss>> [Šopalović, O. (2024). Месечни (operativni) planovi rada za Srpski jezik i književnost za 1. razred gimnazije. Pristupljeno 25. 10. 2024. URL: <<https://www.knjizara.zavod.co.rs/pripreme-prirucnici-prvi-ss>>]
- Шпадијер, И. (2015). Алегорија раја код Светог Саве и Стефана Првовенчаног, у *ΠΕΡΙΒΟΛΟΣ I, Зборник у част Мирјане Живојиновић*, ур. Бојан Миљковић, Дејан Целебдић (Београд: Византолошки институт САНУ, посебна издања 44 (1), Задужбина светог манастира Хиландара): 113–126 [Špadijer, I. (2015). Alegorija raja kod Svetog Save i Stefana Prvovenčanog, u *ΠΕΡΙΒΟΛΟΣ I, Zbornik u čast Mirjane Živojinović*, ur. Bojan Miljković, Dejan Dželebdžić (Beograd: Vizantološki institut SANU, posebna izdanja 44 (1), Zadužbina svetog manastira Hilandara): 113–126].
- Еко, У. (1992). *Уметност и лепо у естетичи средњег века*. Нови Сад: Светови.
- Le Gof, Ž. (1999). *Srednjovekovno imaginarno. Ogledi*. Нови Сад, Сремски Карловци: Издавачка књиžарница Зорана Стојановића.
- Обершки, Ј. (1964). Старозавјетни библијски типови. *Bogoslovska smotra* 34 (2): 184–202.
- Павловић, М. (1979). *Ništitelji i svadbari*. Београд: BIGZ.
- Пшихистал, Р. (2014). Увод у алегорију: *aliud verbis, aliud sensu*. *Anafora* 1 (1): 95–117.
- Пшихистал, Р. (2015). Алегорија је путовање. *Anafora* 2 (3): 109–121.
- Rečnik književnih termina* (1992), ур. Д. Живковић, Београд: Nolit.

Nataša Polovina
University of Novi Sad

WHAT IS ALLEGORY FOR MEDIEVAL LITERATURE?

Summary

The paper discusses the possibilities of a poetological approach to medieval literature in the first grade of grammar schools and secondary vocational schools, focusing on allegory as a key concept within the process of artistic creation in the Middle Ages. The history of the use of allegory is complex: it is not merely an extended metaphor, or a metaphor applied to an entire work (as the concept is taught in elementary school), but also a mode of reading and interpreting texts, prominent in interpretations of both biblical and medieval literature. In the first grade of grammar schools and secondary vocational schools, the concept of allegory can be expanded by linking it with related terms such as *allegoresis* and *exegesis*, and by examining its relationship with the concept of *parable*. Two modes of allegory distinguished in early Christian exegesis – *allegoria in verbis* and *allegoria in factis* – were also present in early Serbian literature, including the earliest texts by Saint Sava and Stefan the First-Crowned. Thus, on a methodological level, expanding and building on the previously learned concept of allegory can serve as one of many possible connections between the Bible and medieval literature, as well as a bridge between eras in which philosophical, religious, and poetic ideas were expressed allegorically. Instead of a correlation-integrated system in which students are introduced to medieval literature within historical and cultural frameworks, a theoretical (poetological) approach would shift the interpretive focus to literary qualities stemming from the medieval worldview. This way, the difficulty of clearly distinguishing between allegory and symbol in the Middle Ages would not hinder interpretation but would instead underscore the essence of medieval literary creation: that a text always signifies something beyond its literal words.

Keywords: *allegoria in verbis*, *allegoria in factis*, typological allegory, allegory of Paradise, *The Bible*, *Song of Songs*, Saint Sava, Stefan the First-Crowned.

Примљено: 27. 10. 2024.
Прихваћено: 24. 2. 2025.

Александра С. Младеновић
Универзитет у Новом Саду
Филозофски факултет
Докторске студије методике наставе
друштвено-хуманистичких предмета
mladenovica1402@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0000-9812-6485>

Оригинални научни рад
УДК: 821.163.41.09 Андрић
УДК: 371.3::82
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.95-114

МОГУЋНОСТИ МЕТОДИЧКОГ ПРИСТУПА ПРИПОВЕЦИ *КЊИГА* ИВЕ АНДРИЋА У НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

АПСТРАКТ: У раду се анализирају могућности методичког приступа приповеци *Књига* Иве Андрића у настави књижевности. Имајући у виду да се наведена приповетка у настави књижевности интерпретира у оквиру збирке приповедака *Деца*, истраживање је првобитно усмерено на дефинисање постулата Андрићеве слике детињства, као и испитивање намене и прилагођености збирке основношколском узрасту. У актуелној настави књижевности, приповетка *Књига* мења свој досадашњи статус, те долази до појаве низа нових изазова при њеној интерпретацији, а који највећим делом произлазе из дисхармоније садашњег тренутка и историјске позиције приповедача, што доводи до отежане идентификације ученика са књижевним делом. У раду се испитују три проблемска места: разумевање некадашње позиције књиге у свету детета, сагледавање односа деце и одраслих, као и локализација и корелације приповетке *Књига* у контексту целокупне наставе књижевности. Циљ рада је да покаже на који начин употреба доступне архивске грађе, биографских фрагмената из живота аутора, као и квалитетних дигиталних ресурса, одговара потребама савремене наставе књижевности, односно унапређивању методичког приступа приповеци *Књига* као једног од важних сегмената ауторовог стваралаштва.

Кључне речи: *Књига*, *Деца*, Иво Андрић, методички приступ, настава књижевности.

THE POSSIBILITIES OF A TEACHING APPROACH TO THE SHORT STORY *THE BOOK* BY IVO ANDRIĆ IN THE TEACHING OF LITERATURE

ABSTRACT: The paper analyzes the possibilities of a teaching approach to the short story *The Book* by Ivo Andrić in teaching literature. Considering that the aforementioned short story is interpreted in literature classes within the short story collection *Children*, the research was initially focused on defining the postulates of Andrić's image of childhood, as well as examining the purpose and suitability of the collection for primary school age. In current literature teaching, when interpreting the short story *The Book*, its status changes, as well as the emergence of a series of new challenges that largely arise from the disharmony of the present moment and the historical position of the narrator, which leads to the difficulty in identifying students with the work. The paper examines three problem areas: understanding the former position of the book in the child's world, examining the relationship between

children and adults, and the localization and correlations of the story *The Book* in the context of the entire teaching of literature. The aim of the paper is to show how the use of available archival materials, biographical fragments from the author's life, as well as high-quality digital resources, meet the needs of contemporary literature teaching, i.e. improving the teaching approach to the short story of *The Book*, which is positioned as an important segment of the author's work.

Keywords: *The Book*, *Children*, Ivo Andrić, teaching approach, teaching of literature.

1. УВОД

Деца и њихово детињство представљају значајан део литерарног опуса Иве Андрића. Од посебне је важности сагледати начин на који се тематски, мотивски и психолошки конципира и обликује лик деце, али истовремено и како тај мотив аутор уводи већ на нивоу наслова својих дела чинећи га тако номинално истакнутим унутар сопственог стваралаштва. Имајући у виду да се „наслов – у класичним поетикама – поимао као 'монограм садржаја', као нешто што треба да нас тачно обавести о садржају, да омогући читаочевој свести да га схвати без отежаног опажања” (Ломпар 2008: 48), можемо испратити хронолошку употребу збирне именице *деца* у насловима Андрићевих књижевних дела:

- потресни лирски запис о страдању деце у време Првог светског рата млади Андрић 1919. године насловљава са *Деца* (Andrić 1919: 324);
- у издању *Српског књижевног гласника* 1935. године појављује се приповетка *Деца*;
- *Деца* 1963. године постаје наслов девете књиге *Сабраних дела*, које приређују Петар Цацић и Мухарем Первић, представљајући тако заједнички именитељ тринаест приповедака¹ у којима су у центру пажње деца и њихово детињство.

Андрића је тема детињства окупирао већим делом књижевне каријере, а о томе сведочи и чињеница да су приповетке обухваћене збирком *Деца* објављене у размаку од скоро три деценије – почев од међуратног периода па све до 1960. године и то следећом динамиком: 1935. године приповетка *Деца*, приповетка *Мила и Прелац* годину након ње; затим неколико њих непосредно након Другог светског рата, 1946. године: *Књига*, *Змија* и *Писмо из 1920. године*, а остатак све до 1960. године.

¹ У питању су приповетке: *Кула*, *У завади са светом*, *Мила и Прелац*, *Деца*, *Прозор*, *Књига*, *На обали*, *Змија*, *Панорама*, *Излет*, *Екскурзија*, *Писмо из 1920. године* и *Аска и вук*. Ово, наравно, нису сва Андрићева дела у којима су ликови деца и чије теме прате њихово детињство.

Деца која се овом збирком приказују су јунаци 20. века, живе под турском или аустријском влашћу, на територији бивше Краљевине Југославије или тек створене Социјалистичке Федеративне Републике Југославије, те се може запазити приказивање искустава деце сличног социјалног, интелектуалног и емотивног положаја. На тај начин уочавамо да детињство има, осим педагошке и психолошке димензије, и социјалну димензију, која се дефинише кроз појам „социјални конструкт”, те се на тај начин схвата и сам појам *детињства*

„само по себи нека врста социјалног споразума који може, али не мора сасвим, бити заснован на искуственим, а у модерном добу и научним чињеницама о првим годинама људског живота, тако да је сам појам, ипак само „интерпретација” неких чињеница, и у крајњој инстанци – ’социјална фикција’” (Љуштановић 2012: 876).

Андрића посебно интересује слика детињства и у модерном грађанском друштву; она која дестабилизује и руши Змајеву идиличну слику детињства, а оцртава портрет децјих траума. Приповетка *Деца*, као прва у низу, поставља постулате Андрићеве слике детињства, а сличан поступак Андрић ће користити и у каснијим приповеткама:

„Мали људи које ми зовемо „деца” имају своје велике болове и дуге патње, које после као мудри и одрасли људи заборављају. Управо, губе их из вида. А кад бисмо могли да се спустимо натраг у детињство, као у клупу основне школе из које смо давно изишли, ми бисмо их опет угледали. Тамо доле, под тим углом, ти болови и патње живе и даље, постоје као свака стварност.” (Andrić 1963: 54–55).

Детињство тако постаје период који обележава и одређује животни пут сваког појединца. У наведеном исказу присутан је „одрастао” приповедач који ретроспективно гледа у детињство, доносећи тако извесну временску дистанцу, емотивно је инволвиран и истанчано психоаналитички опсервира лик детета у рањивим годинама одрастања и то са посебном пажњом на дететов унутрашњи осећај. Он говори у првом лицу, реалистички, обликом сказа и обраћа се неком неодређеном „ми”. Тај други мора бити једнако одрастао читалац, зрео, онај који у томе проналази део себе, део свог властитог животног искуства, а „може се у извесном смислу тврдити да Андрић све време варира, и у различитим облицима презентује, своје властито искуство” (Љуштановић 2012: 882).² Елементи властитог искуства у приповеткама

² Сећања на властито детињство у *Стазама, Лицима, Пределима* (Андрић 1996) кореспондирају са мотивима и осећањем света у приповеткама о деци и њиховом детињству.

одјекују у облику давних успомена и сећања, од којих се одрастао човек никада не опрашта.

У поменутим приповеткама уочава се и приказ једног централног догађаја као својеврсне прекретнице у животу детета.

„Реч је о оним ситним, невидљивим а судбоносним догађајима који често ломе душе тих малих људи, које ми зовемо децом, а преко којих су наши старији, заузети својим бригама, тако олако прелазили или их уопште нису примећивали” (Andrić 1963: 74).

Управо успешним преласком тог болног и непријатног догађаја, односно целокупног отржењујућег искуства, иницијације³, дете стиже до света одраслих, али истовремено и руши савршену, безбрижну слику детињства.⁴

Уколико размишљамо о томе коме је ова збирка приповедака намењена, можемо констатовати да је могућност разумевања приказаних критичних животних момената, озбиљности и последица које ти догађаји остављају и на већ одрасле људе, те, на крају, схватања смрти детињства, недоступна деци у основношколском узрасту. Општепознати цитат који смо навели, а који говори о Андрићевом начину обликовања детињства, представља интервенцију аутора у којој приповедач излази из уобичајеног наративног тока, коментарише и изводи закључке на основу животног искуства, доводи млађе читаоце (ученике) у инфериорну позицију јер – како наводи Токин – „ученици су ти *мали људи* и они још увек седе у клупама несвесни постојања *сваке стварности*” (2012: 344). Дакле, овде се ради о збирци приповедака *о деци*, а не *за децу*. У прилог томе можемо додати и чињеницу да нема назнака да је Иво Андрић своје приповетке наменски стварао за један одређени део публике, што доводи до закључка да су приповетке овде груписане само на основу тематско-мотивских карактеристика које су кореспондентне детињству. Драгутин Огњановић је још 1978. године приметио следеће: „Десет приповедака обухваћених књигом *Деца* више су штиво за одрасле, јер

³ Да се овде ради о присуству митских елемената и лиминалној фази обреда прелаза уочила је Вукићевић на примеру Андрићеве *Травничке хронике*, а касније истраживачи (Опачић, Токин и др.) препознају, прихватају и усвајају ту тезу: „Ту кореспондентност препознајемо у митским бинарним опозицијама свој:туђ [...] у фазама кроз које јунак пролази – он се одваја од 'свога', пролази кроз туђе, и измењен враћа у намењено своје” (Вукићевић 2014: 592).

⁴ Тај моменат, Јован Љуштановић назива *капијом*: [...] деца, о којој приповеда Андрић, најчешће имају, на почетку, своје утемељење у општедечјој природи и у општедечјем понашању, али та природа и то понашање воде дете до сугестивног призора или необичног догађаја који, изненада, постаје капија спознаје и самоспознаје, пут до већег и сложенијег света (Љуштановић 2012: 882).

углавном премашују децје моћи разумевања дубљих порива и загонетних слутњи, немира и траума које погађају дете” (Огњановић 1978: 165). Збирка је, међутим, деценијама уназад и уз повремене измене, ипак присутна у програмима наставе и учења за основну школу за старије разреде.

Иво Андрић се први пут појављује у читанкама са текстом *Ex ponto* већ 1924. године. Текст налазимо у *Читанци српског или хрватског језика и књижевности за први разред средњих школа* коју је приредио Драгутин Костић. Изабрани одломак је објављен под насловом *За Великог рата: како су се мајке и деца борили с глађу, док су се људи борили међу собом* и представља потресну слику из ратне свакодневице, као и дијалог мајке и детета који снажно утиче на емотивну рецепцију читалаца (Колаковић 2015: 93–94). Први пут се, уз одобрење и дозволу самог писца, 1966. године, као лектира за седми разред, појављују Андрићеве *Приповетке* у избору Бошка Новаковића. Познато је да сам писац није био одушевљен том идејом (Токин 2012: 342).

Одабир књижевних дела која ће се читати у оквиру наставе за ученике основних и средњих школа у Републици Србији условљен је Програмима наставе и учења које дефинише Министарство просвете, науке и технолошког развоја. У актуелним програмима наставе и учења за старије разреде основне школе на територији Републике Србије као обавезна лектира налазе се следећа Андрићева дела:

- у петом разреду *Мостови*;
- у шестом разреду *Аска и вук*;
- у седмом разреду *Јелена, жена које нема*;
- у осмом разреду из збирке приповедака *Деца: Деца, Књига, Панорама*.

Треба такође имати у виду да се приповетке из збирке *Деца* годинама уназад појављују и на завршним испитима за ученике осмог разреда⁵, те тако представљају део обавезног садржаја који је неопходно интерпретирати на одговарајући начин.

⁵ Приповетке из ове збирке нашле су се на завршном испиту: школске 2015/2016. године *Аска и вук*; 2016/2017. године *Панорама*; 2017/2018. године приповетка *Књига*. На пробном завршном испиту 2016/2017. године појавила се приповетка *Деца* Иве Андрића. Тестови са завршних испита за циклус основног образовања доступни су на сајту seo.edu.rs.

2. СТАТУС ПРИПОВЕТКЕ⁶ КЊИГА У АКТУЕЛНОЈ НАСТАВИ КЊИЖЕВНОСТИ

2.1. Дефинисање проблемских места у настави књижевности

Приповетке из Андрићеве збирке *Деца* дуго су део школске или домаће лектире,⁷ а променом времена и контекста читања приповетке су наилазиле на различиту рецепцију ученика. Савремено друштво са собом је донело и промене у начину живота који је установио нови модел образовања и васпитања, променио односе у породици и школи, али и значајно утицао на интересовања ученика. Претходна истраживања која су се бавила збирком приповедака *Деца* у оквиру наставе показала су да при интерпретацији у настави посебну пажњу треба обратити на то да „млади читаоци прихватају само оне приповетке у којима проналазе себе, ситуацију у којој се у потпуности идентификују са јунацима, догађај чије се суштинско значење може ишчитати и без такозваних коментара одраслих” (Токин 2012: 345). Актуелна селекција од три приповетке (*Деца*, *Књига*, *Панорама*) представља покушај приближавања Андрићевог стваралаштва кроз садржаје блиске искуству ученика, који омогућавају проходније читање, али истовремено отварају и нова питања у наставној пракси.

Интерпретација наведених приповедака у савременој настави захтева посебан приступ, јер се у њој препознаје низ изазова који највећим делом произлазе из дисхармоније садашњег тренутка и историјске позиције приповедача, што доводи до отежане идентификације ученика са делом. Највећи број радова који се односе на Андрићеве приповетке о деци и који се баве методичким приступом и могућностима корелације усмерен је на приповетку *Деца*, због актуелне теме вршњачког насиља, могућности идентификације ученика са њом и продубљивања теме у настави корелацијом

⁶ Андријана Николић се у раду *Андрићевих 5С (страхови, слутње, самоће, снови и смрт)* у новели *Књига* бавила жанровским одређењем приповетке. Према одређеним обележјима жанра, ово дело дефинисала је као новелу. Ми ћемо се, ипак, држати термина приповетке по узору на иницијалну идеју самих уређивача девете књиге *Сабраних дела*.

⁷ Ове приповетке већ дуго су присутне у програмима наставе и учења, али је њихова позиција у лектури варијала – од обавезе читања целе збирке, преко одређених обавезујућих избора који су се временом мењали. Актуелном избору претходила је обавеза читања три приповетке: *Деца*, *Књига* и *Кула*, док је у најновијем програму наставе и учења за старије разреде основне школе (2019) приповетка *Кула* замењена приповетком *Панорама*.

кроз радионице грађанског васпитања, часовима одељењског старешине и сл.⁸ Оно што се, међутим, до сада најчешће истицало као могући проблем јесте приповетка *Књига*, која је донедавно без икаквих тешкоћа комуницирала са читаоцима, али се у последње време код ученика примећују извесне тешкоће у њеном разумевању.

У оквиру интерпретације приповетке *Књига* у настави књижевности издвајају се три кључна проблемска места: разумевање некадашње позиције књиге у свету детета, сагледавање односа деце и одраслих, као и локализација и корелације приповетке *Књига* у контексту целокупне наставе књижевности.

Поменуте тешкоће најбоље се могу разумети у светлу измењеног културног и медијског контекста, као и промењеног статуса књиге у култури читања. Савремени проток информација драстично је другачији од оног из прошлог века, те тако књига више није главни извор знања, а хиперпродукција је учинила да знање постане лако доступно. Ученици осмог разреда не могу се у потпуности идентификовати са најзначајнијим сегментом приче – проблемом са којим се суочава јунак, инициране посебном позицијом коју књига има у његовом животу. Методика наставе књижевности мора пружити нове приступе који ће, поштујући могућности, интересовања и свакодневицу савремених ученика, водити ка отварању контекста дела и омогућити његово дубље разумевање.

2.2. Методичко решење

2.2.1. Позиција приповетке *Књига* Ива Андрића

Фабула Андрићеве приповетке *Књига* заснива се на приказу тешког душевног стања јунака, дечака, након што је из школске библиотеке преузео књигу и оштетио је. Другачије схватање књиге нашег доба/некадашњег времена ремети процес идентификације⁹ ученика са светом дела. Једна од могућности превазилажења овог проблема може бити употреба доступне архивске грађе и коришћење биографских фрагмената из живота аутора. Да би се на што бољи начин приказао контекст и расветлио однос дечака према

⁸ Радуновић Столић, Д. (2023) *Тематизација вршњачког насиља у Андрићевој приповеци Деца и у роману Аги и Ема Игорa Коларова*; Војанић Ћирковић, М. (2022) *Стратегије читања приповетке Деца Ива Андрића*; Николић, Н. (2012). *Приповетка Деца Иво Андрић* и др.

⁹ „Идентификација подразумева допадање, проналажење карактерне, етичке, радне, социјалне или било које друге основе сродности са светом описаним у књизи” (Опачић 2019: 22).

књизи у приповеци, може се консултовати и Андрићев аутопоетични текст *Како сам улазио у свет књиге и књижевности*¹⁰ и/или оригинални аудио-запис из тонског архива Радио Београда¹¹ снимљен 1957. године, а који је сада доступан на Јутјуб каналу у продукцији *Радиовизије*. У питању је запис у ком сам аутор прича своју животну причу (изговара фрагменте наведеног текста). Снимак који је сачуван у тонском архиву Радио Београда, а који је касније обликован додавањем врло квалитетне ауторске илустрације, анимације и музике, представља пример савременог мултимедијалног наставног средства. Занимљив спој Андрићевог гласа и визуелних елемената привлачи пажњу ученика и спонтано их „увлачи” у сам ауторов говор. На тај начин их мотивише и усмерава ка разумевању атмосфере и значаја књиге у животу јунака. Тиме се омогућава лакше прихватање текста приповетке *Књига*, чије читање и обрада тек следе. Захваљујући краткој форми, садржајности, али првенствено мотивацијској снази коју поседује, овај снимак се природно уклапа у уводни део часа као ефикасно средство за подстицање интересовања ученика.

Књига је у оба текста представљена као *недостижна ствар* у детињству. На позорници приповетке се појављује дечак Латковић који силно жели да упозна свет књига „и са својим старим сном о неким чистим, лепим књигама у којима на нетакнутим белим страницама пишу крупним и разговетним словима нека горда и радосна открића, дечак је отпочео и трећи разред” (Andrić 1963: 77). Реч је о сазревању и могућем напредовању које са собом доноси могућност коришћења књига из библиотеке. Такав догађај се контрастира са дотадашњим искуством дечака – пред њим се указује свет лепих и нових књига из библиотеке насупрот старим и половним књигама које је до тада користио и према којима је осећао одвратност; али и у том свету који сада упознаје, он осећа и препознаје одређене ограничености: „Овако, сваког уторника једну књигу, па и то само од оних које су за његов разред, које професор одобри, и то још под условом да ни из једног предмета не добије

¹⁰ У издању Издавачко-књижарског предузећа *Богумовић* из Новог Сада појављује се књига истоименог наслова, а која се може пронаћи у слободној продаји у књижарама *Лагуна*. Садржај ове књиге састоји се из *Предговора*, приповедака *Књига*, *Деца*, *Прозор*, *Кула*, *Панорама*, *У завади са светом*, *Мост на Жепи*, текста *Како сам улазио у свет књиге и књижевности*, *Речника мање познатих речи*, *Белешке о писцу* и *Поговора*. Књига је намењена ученицима осмог разреда. Приповетке и аутобиографски текст прати оригиналне верзије, а аутор *Предговора* и *Поговора* није наведен (могуће је да је у питању уредник, али то не можемо са сигурношћу тврдити), а о њиховој садржини би се могло дискутовати.

¹¹ <https://www.youtube.com/watch?v=Y0OBTRv71iA>

лошу оцену” (Andrić 1963: 78–79). Јунаку средњошколцу ово причињава одређену врсту душевне боли, а ученици у стварности садашњег тренутка живе у дигиталном времену и не познају представљена ограничења; она су за њих непозната, далека и несхватљива. Ипак, то не значи да је текст у целисти неприлагођен и застарео, али представљена позиција књиге не кореспондира са досадашњим животним искуством ученика. Уколико би ученици данашњице успели да препознају и схвате да је за дечака књига имала значај приближно једнак њиховој потреби за свим средствима која им у савременом добу омогућавају доступност информација, могли би у потпуности да разумеју позицију у којој се он нашао.

Са аспекта методике наставе књижевности, наставног приступа приповеци, потребно је посветити пажњу њеном позиционирању, односно питању њене локализације¹². Фактографски елементи из аутопоетичног текста потврђују истинитост ауторовог приказа времена, простора и начина живота, те сви прикази о књизи тог времена указују на то да је то била ретка и скупа ствар, а њена набавка скоро немогућа. Управо се у тој ситуацији рађа и разуме задивљеност младог Андрића излогом локалне књижаре испред које проводи своје слободно време:

„У ноћним дечачким сновима и полусновима он је блештао и кружио у фантастичним преображајима; то и није био више обичан градски излог са књигама, него васиона светлост, део неког сазвежђа коме сам тежио са силном жељом, али са болним сазнањем да му је недостижно.” (Andrić 1954:16)

Следећи аутопоетичне исказе, откривају се и почеци списатељског рада нашег нобеловца. Незавидно лош материјални и социјални положај у ком се као дете налазио условио је маштање о садржају тих недостижних књига, при чему се рађају и прве идејне замисли приповедака и романа. Постаје јасно да су у приповеци *Књига* инкорпорирани фрагменти из текста *Како сам улазио у свет књиге и књижевности*. О неизбрисивим траговима из детињства и сећањима на књигу – која га прате цео живот – и аутор сам проговара:

„Сећање на њих задржало се у оним скровитим пределима моћних а неиспуњених детињских жеља које, и кад човек прегори и привидно заборави, остају и живе целог века, притајене негде дубоко у нама, и јављају се чудно и неочекивано у ноћним сновима или у несвесним поступцима дневног живота.” (Andrić 1954: 16)

¹² „Под локализацијом подразумевамо ситуирање одломка у целини из које је узет, али и ситуирање дела у шири књижевноисторијски контекст коме припада.” (Ilić 1997: 364–365)

Андрићево откривање и маштање о свету књига и књижевности може се разумети и као конструисање својеврсног „портала” у други, неоткривени свет, а управо таква тенденција постоји и у функционисању данашњице – улазница у нови свет сада је омогућена кликом, а светови су претворени у шарене иконице друштвених мрежа.

Јунак ове приповетке књигу посматра као средство које му омогућава непрекидно задовољавање жудње за новим сазнањима. Уколико се на прави начин разуме значај књиге, може се учити и кореспондирање са радозналости данашњих ученика, те се они са тим феноменом могу повезати и у потпуности га разумети – а управо та повезница даље омогућава разумевање прочитаног и идентификацију са јунаком.

2.2.2. Начин обликовања односа деце и одраслих у приповеци Књига

Начин на који је у приповеци приказан свет одраслих који окружује младе јунаке, разликује се од савремених односа одраслих према деци и младима. Разлика је уочљива на више нивоа. Полазећи од основног проблема ове приповетке, она се види већ у односу према библиотекама и библиотекарима, те се то може потврдити кроз портрет страшног библиотекара из приповетке *Књига* чија ће појава обликовати и прва искуства са књигама:

„Пред њим, сасвим пред њим, стајао је отресити риђи професор. Видео му је јаке песнице, снажан врат, кратко шишану црвену косу, опуштене бркове и зелене очи тврда и подругљива погледа, очи човека који зна шта хоће и шта треба да се ради, и који и од других неумољиво тражи да то исто знају о свакој ствари и у сваком тренутку.” (Andrić 1963: 79).

Као што се и у овом издвојеном цитату може приметити, свет одраслих у приповеткама условљен је неприкосновеним ауторитетом старијих, деца са њима комуницирају у ограниченим и кратким тренуцима, те се обликује окружење у ком се код детета јунака рађају негативне емоције – страха, непријатности и нелагодности. Овакво обликовање света одговара митском разумевању света у ком, како наводи Ван Генеп, сваки појединац или група који немају права да припадају делу друштвене заједнице налазе се у стању изолације (Ван Генеп 2005: 31). Тако постављен свет искључује и родитеље, односно представља их као чврсто одвојену заједницу која не може да разуме тескобе детета. Иако увек постоји генерацијска разлика и идеја о неразумевању, овакво оштро разграничавање светова деце и одраслих у савременом добу је ипак неприхватљиво.

У самој приповеци уочава се и градацијско низање немогућности разговора о проблему, те се као недоступне личности појављују: библиотекар, другови, газдарица, професори...¹³ Постепено се обликује слика тешког психолошког стања дечака, која кулминира мислима о смрти, промени његовог физичког и душевног стања и падом у учењу – кроз два месеца дечак је добијао недовољне оцене из математике и грчког језика. Ипак, у његовом окружењу постоје одрасле особе које примећују да се са њим нешто дешава, али се не баве узроком или унапред доносе закључке. Један од таквих примера видљив је у коментарима професора: „Шта је с тобом, Латковићу? Ја сам навикао да од тебе добивам другачије одговоре. Прени се, човече!” (Andrić 1963: 87) Овакво питање, које је у ствари прекор, разоткрива и потврђује дечаково размишљање о свету у ком се од њега траже напор и резултати, али у ком изостају подршка, разумевање и сигурност за реализацију тих захтева.

Савремено образовање и васпитање темељи се на сасвим другачијим основама – дете преузима централно место свих модела и приступа, те се ситуација у којој се дечак Латковић нашао сада препознаје као алармантна. Савремени читалац може бити збуњен, шокиран и узнемирен читајући ове фрагменте текста, истовремено схватајући да нико адекватно не реагује на дечакове промене. Стварност садашњег тренутка указује на промене у васпитно-образовном систему у ком промене у понашању и развоју деце постају видљиве и важне, те се у решавању свих проблема укључују родитељи и школа (наставници, одељењски старешина, психолози и педагози и др.). Постаје јасно да деца различито реагују на животне ситуације у односу на одрасле, што захтева већу отвореност културе и друштва. Права детета су данас загарантована, не само педагошким принципима, већ и законском регулативом, што обезбеђује веће шансе да дете буде саслушано, схваћено и подржано у кризним тренуцима. То подразумева и избегавање умањивања дететових проблема – што је, нажалост, и даље чест приступ – као и охрабривање да се сами изборе са изазовима, али уз осећај подршке и поверења. У том светлу, крај приповетке *Књига* може деловати умирујуће и охрабрујуће, јер дечак ипак проналази решење за свој велики проблем. Књигу је залепио, а потом је вратио библиотекару:

„Шта се десило? Десило се највеће чудо: да се ништа није десило. Све је прошло природно и једноставно. Све је срећно и добро решено. Нема више покварене књиге ни страха од одговорности и казне. За цело време свог

¹³ Привремено олакшање јунак ће осећати након молитве – обраћања Богу, али би га тескоба поново обузела при самом погледу на оштећену књигу.

мучења, он је сва могућа решења предвиђао и замишљао до ситница, само не ово и овако.” (Andrić 1963: 93–94).

Главни јунак приповетке *Књига* првобитно је скрајнут у социјалном смислу, на основу материјалног стања, а након оштећења драгоцене књиге, он се потпуно одваја од вршњака и игре, проживљавајући сам последице немилот догађаја, у омамљујућем страху. У низу изабраних приповедака из збирке *Деца*, приповетка *Књига* издваја се као прича о *личном* страху¹⁴. Постаје јасно да је ученицима разумљив и прихватљив осећај дечаковог страха, што доводи до ишчитавања и повезивања са једним слојем приповетке – психолошком карактеризацијом јунака. То постаје место које повезује две, наизглед, потпуно различите историјске епохе, и сведочи о истим дечјим потребама и тескобама у раним и осетљивим годинама.

„Опасност превиђања чињенице да дјетињство није само онтолошка него и историјска категорија, да се оно мијења од епохе до епохе, да се мијењају и његови укуси и афинитети, доводила је не једном до покушаја да се изврши нека врста крсташког похода у прошлост, те да се велики број дијела истисне са читалачке сцене у музејске експонате књижевне историје... Такви захтјеви, и кад су полазили са одређених принципијелних позиција, занемаривали су прозну истину да *велика дјела прошлости начињу универзалне проблеме дјетињства, те као таква, могу наћи комуникацију и са савременим читаоцем*” (Vuković 1996: 62).

Приповетка *Књига* Иве Андрића, по свом тону и проблематици, стоји у непосредном односу са *Децом* и *Панорамом*, јер открива проблеме одрастања, осветљава социјалне интеракције и положај деце-јунака у друштву и приказује међусобне односе деце и одраслих. Истичући дугорочне последице траума из детињства на целокупан човеков развој, у којима савремени читалац може да препозна сопствена искуства и да их разуме, ове приповетке потврђују своју универзалност и ванвременску димензију.

2.2.3. Локализација и корелације

Методички модел за интерпретацију приповедака из збирке *Деца* мора бити усмерен ка развијању критичког разумевања текста, подстицању емпатије и ослањању на биографску грађу и савремене дигиталне алате. У таквом оквиру и приповетка *Књига* може бити адекватно приближена ученицима, јер разумевање овог текста захтева кораке који воде ка отварању ширег контекста. О томе сведочи и запажање Зоране Опачић према којем:

¹⁴ У рукописној грађи Ива Андрића ова приповетка насловљена је као *Први страх*.

„Како би читалац био у стању да разуме и оне који му нису сродни по погледима на свет, он треба да чини супротно од идентификације, баш као што и у стварности треба да уђе у интеракцију са људима другачијим од себе – треба да заузме дистанцу у односу на јунака и свет представљен у књижевном делу покуша да посматра из различитих углова” (Опачић 2019: 76).

Пред наставницима књижевности је велики задатак. Они морају имати у виду елементе поетике Ива Андрића, све друштвено-историјске промене које су настале од објављивања приповетке до момента њене интерпретације у настави, поштујући тако и узрасни идентитет ученика којима се обраћају и све оно што чини њихов свет у данашњем тренутку.

Употреба биографских података о аутору и доступне архивске грађе са циљем бољег разумевања друштвено-историјског оквира у коме су приповетке настале прати принцип научности наставе књижевности. Наглашена социјална компонента Андрићевог приповедања омогућава дубље тумачење и осталих његових текстова, али и успоставља интертекстуални дијалог и са другим књижевним делима која се читају и интерпретирају у настави књижевности (*Прва бразда* Милована Глишића, *Десетица* Ивана Цанкара, као и корелације са јунаком Андреасом Самом из приповедака *Дечак и пас* и *Еоалска харфа* Данила Киша и др.). Кроз тему љубави према књигама, маштања о другим световима, као и кроз схватање важности књиге, како у детињству тако и касније у одраслом добу видљива је унутарпредметна повезаност приповетке *Књига* са приповетком *Буре* Исидоре Секулић.

Слој приповетке који се заснива на психолошкој карактеризацији главног јунака омогућава увођење биографских елемената из Андрићевог живота, а пре свега оних који су у вези са његовим школовањем, проблемима са којима се сусретао, а посебно односом према учитељу. Приповетка *Књига* прати историју првог страха и илуструје негативан однос одраслих према деци. На тај начин она се може довести у везу и са Андрићевим искуством током школовања, чиме се уједно и демистификује идеализована слика успеха.

„Када му Алауповић, на почетку школске 1909/10, долази за професора српскохрватског језика, Андрић похађа шести разред, који понавља. Алауповић, у то доба већ познат литерата, биће у прилици да међу првима запази дар свога ученика.” (Караупац 2000: 260)

Управо нови учитељ Алауповић, други Андрићев учитељ, биће супротност дотадашњем искуству и постаће за њега подршка и ауторитет који препознаје његов потенцијал и постаје важан део, не само његовог школовања, него и целокупног живота. Са својим учитељем Андрић ће водити преписку од октобра 1913. године до априла 1939. године, а у августу 1946. године, по

изласку романа *Травничка хроника*, у примерку који му упућује из Сарајева, Андрић му изражава и велику захвалност:

„И ваше кривице има у овим мојим дебелим књигама. Ви сте ме као дечака храбрили да пођем овим путем.” [...] „Ето вам, драги некадашњи први учитељу, читава мала исповест вашег увек оданог ђака и земљака Иве Андрића” (Караупац 2000: 261).

Иако ови фрагменти садржински не кореспондирају са самом приповетком, они указују на могућност другачијих модела понашања одраслих према деци, те отварају простор за дискусију о афирмативном односу учитеља према ученицима. Ова повезница упућује наставнике, као и будуће наставнике књижевности на важност њихове улоге у животима ученика.

Систематичним увођењем Андрићевих дела у наставу књижевности, ученици у старијим разредима основне школе стичу темељно разумевање значајних одлика његовог стваралаштва. Први сусрет остварују кроз есеј *Мостови*, затим кроз приповетке *Аска и вук* и *Јелена, жена које нема*, а на крају и кроз изабране приповетке из поменуте збирке *Деца*.

Локализација приповетке *Књига* подразумева њено смештање у оквир саме збирке *Деца*, али и у шири књижевноисторијски контекст Андрићевог дела. На тај начин ова приповетка добија своје место као сегмент ауторовог стваралаштва који се, у настави књижевности, постепено надограђује и проширује кроз изучавање Андрићевих текстова на нивоу средње школе. Иако није реч о истој тематској равни као у приповеци *Књига*, већ у првом разреду средње школе – према актуелним Плановима наставе и учења – ученици се сусрећу са Андрићевим текстом *О причи и причању*¹⁵. Овај текст, усмерен на поетику приче и значај речи, отвара простор за везе са савременом домаћом и страном књижевношћу.¹⁶

Дигитални алати у настави књижевности представљају средства која додатно побуђују пажњу, мотивишу и подстичу ученике, те се она данас све више интегришу у наставни процес. Као пример квалитетног мултимедијалног материјала може се истаћи већ поменути видео-снимак (*Радиовизија*, Јутјуб), који обједињује ауторов глас, анимацију, музику и визуелне елементе. Кратак и садржајан, у потпуности одговара основним принципима наставе:

¹⁵ Текст је заправо транскрипт говора И. Андрића у Стокхолму приликом примања Нобелове награде.

¹⁶ Рефлекси његовог стваралаштва омогућавају интертекстуалне везе са текстом Горана Петровића *Прича о причању* који се налази у листи Изборних садржаја за први разред средње школе.

економичности – јер у кратком времену нуди богат садржај, примерености – јер је прилагођен могућностима и интересовањима ученика, и очигледности – јер непознато приближава путем блиског и познатог.

Потреба за додатним наставним средствима условила је креирање све више различитих електронских база од којих је најзначајнија управо дигитална *Задужбина Иве Андрића*.¹⁷ Осим фотографија, критичких осврта и линкова ка електронским издањима Андрићевих дела, на сајту ове базе налази се и оригинални снимак са доделе Нобелове награде, који својим трајањем од око једне минуте у потпуности одговара потребама наставе књижевности.

Можда најмоћнији дигитални алат савременог света у претходних неколико година јесте дигитална интелигенција. Брз развој вештачке интелигенције, а посебно њених језичких модела, значајно су утицали на наставни процес.¹⁸ У контексту интерпретације Андрићевих дела појављују се различити модели који имитирају Андрићев начин писања, а који могу да омогуће ученицима да тестирају своје знање, поставе питања, истражују ликове, мотиве и тематску структуру дела на интерактиван начин. Уколико се правилно користи овај алат, он може постати моћно средство које подстиче критичко размишљање и активну читалачку позицију, те наставницима може послужити и као средство за продубљивање анализе текста у учioniци и ван ње.

3. ЗАКЉУЧАК

Приповетке Ива Андрића из збирке *Деца* упућују одрасле читаоце ка сазнајном путу постојања болних момената детињства, говоре о децијим потребама, скривеним и болним емоцијама. Андрићев наратив открива универзалне аспекте одрастања које превазилазе друштвене и историјске епохе. Ова збирка приповедака, иако написана у прошлом веку, кореспондира са свим актуелним постулатима психологије развоја детета. У корпусу изабраних приповедака (*Деца*, *Панорама*, *Књига*), који делује врло пријемчиво, у светлу савременог образовања и васпитања, посебно се издваја приповетка *Књига*, при чијој се интерпретацији у актуелној настави књижевности сада отварају нека нова проблемска места која захтевају

¹⁷ <https://www.ivoandric.org.rs/>

¹⁸ Министарство просвете, науке и технолошког развоја, као и Завод за унапређивање образовања и васпитања, у претходних неколико година су објавили серију текстова и приручника за наставнике и родитеље о вештачкој интелигенцији и њеној правилној употреби у образовању. Сва литература доступна је у електронској верзији на њиховим веб-страницама.

другачије приступе. У том контексту издвајају се проблемска места која је могуће превазићи. Не сме се, међутим, пренебрегнути чињеница да постоје разилажења у посматрању некадашње и садашње слике детињства. Коришћење доступне биографске грађе треба да омогући боље разумевање друштвено-историјског оквира у ком је приповетка настала, те и да дефинише некадашњу позицију и значај књиге за јунака приповетке, као и да даље укаже на тачке повезивања и разилажења са стварношћу садашњег тренутка у ком ученици живе и уче.

Савремени методички приступ у настави књижевности подразумева и укључивање квалитетних дигиталних ресурса који треба да унапреде процес интерпретације приповетке *Књига* – мотивишу ученике кроз интерактивне и мултимедијалне материјале, олакшају разумевање важних сегмената текста и подстакну критичко разумевање и емпатију код ученика. Психолошка димензија приповетке указује на проблеме у одрастању који се препознају и данас и којима треба посветити велику пажњу. У том контексту, биографски елементи из живота самог аутора могу бити од великог значаја за разумевање позиције и важности афирмативног односа одраслих, а посебно учитеља/наставника у животу детета.

Приповетка *Књига* И. Андрића се својим тематско-мотивским и психолошким слојевима позиционира као важан сегмент ауторовог литерарног опуса, којим се у савременој настави књижевности отварају бројне могућности новог методичког приступа. Зато је важно да јој се у настави приђе промишљено и поступно, јер такав приступ води ка дубљем разумевању текста и постепеном увођењу ученика у Андрићеву поетику. Кроз систематичан и темељан рад ученици препознају значајне мотиве и стичу сазнања о одликама Андрићевог стваралаштва која ће даље током школовања надограђивати и повезивати са делима другачије садржине и тематике.

ЛИТЕРАТУРА

- Ван Генеп, А. (2005). *Обреди прелаза. Систематско изучавање ритуала*. Београд: СКЗ. [Van Genep, A. (2005). *Obredi prelaza. Sistematsko izučavanje rituala*. Beograd: SKZ.]
- Вукићевић, Д. (2014). Дух традиције у Травничкој хроници, у *Андрићева хроника*, ур. Б. Тошовић. (Грац–Београд: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Graz: Београдска књига: 585–604. [Vukićević, D. (2014). Duh tradicije u Travničkoj hronici, u *Andrićeva hronika*, ur. B.

- Tošović. (Grac–Beograd: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Graz: Beogradska knjiga): 585–604.]
- Задужбина Иве Андрића. Приступљено 10. 8. 2025. URL: <<https://www.ivoandric.org.rs/>>. [Zadužbina Ive Andrića. Pristupljeno 10. 8. 2025. URL <<https://www.ivoandric.org.rs/>>.]
- Зупанц, Г. (2017). *Радиовизија: Говори Иво Андрић*. Приступљено 1. 7. 2025. URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y0OBTRv71iA>>. [Zupanc, G. (2017). *Radiovizija: Govori Ivo Andrić*. Pristupljeno 1. 7. 2025. URL: <<https://www.youtube.com/watch?v=Y0OBTRv71iA>>.]
- Караупац, М. (прир.). (2000). *Иво Андрић, Писма: (1912–1973): приватна пошта*. Нови Сад: Матица српска. [Karaupac, M. (prir.). (2000). *Ivo Andrić, Pisma: (1912–1973): privatna pošta*. Novi Sad: Matica srpska.]
- Колаковић, М. (2015). Књижевно дело Иве Андрића у читанкама између два рата: 1918–1945. *Detinjstvo: časopis o književnosti za decu* 41 (1): 91–97. [Kolaković, M. (2015). Književno delo Ive Andrića u čitankama između dva rata: 1918–1945. *Detinjstvo: časopis o književnosti za decu* 41 (1): 91–97.]
- Ломпар, М. (2008). *О завршетку романа*. Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије. [Lompar, M. (2008). *O završetku romana*. Beograd: Društvo za srpski jezik i književnost Srbije.]
- Љуштановић, Ј. (2012). Конструкт детињства и форме приповедања у *Деци* Иве Андрића, у *Иво Андрић у српској и европској књижевности – Научни састанак слависта у Вукове дане* 41 (2): 875–885. [Ljuštanović, J. (2012). Konstrukt detinjstva i forme pripovedanja u *Deci* Ive Andrića, u *Ivo Andrić u srpskoj i evropskoj književnosti – Naučni sastanak slavista u Vukove dane* 41 (2): 875–885.]
- Николић, Н. (2012). Приповетка Деца Иво Андрић, у *Приручник за учење о Холокаусту* (Нови Сад: Платонеум, Београд: Савез јеврејских општина Србије): 212–228. [Nikolić, N. (2012). Pripovetka Deca Ivo Andrić, u *Priručnik za učenje o Holokaustu* (Novi Sad : Platoneum ; Beograd: Savez jevrejskih opština Srbije): 212–228.]
- Огњановић, Д. (1978). Загонетка детињства Ива Андрића, у Огњановић, Д. *Ствараоци и деца: огледи и студије из јужнословенске књижевности* (Београд: Нова књига): 163–200. [Ognjanović, D. (1978). Zagonetka detinjstva Iva Andrića, u Ognjanović, D. *Stvaraoci i deca: ogledi i studije iz južnoslovenske književnosti* (Beograd: Nova knjiga): 163–200.]

- Опачић, З. (2019). *(Пре)обликовање детињства*. Београд: Учитељски факултет. [Орачић, З. (2019). *(Pre)oblikovanje detinjstva*. Beograd: Učiteljski fakultet.]
- ПНУ I – Програм наставе и учења за први разред гимназије. Приступљено 1. 7. 2025. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>>. [PNU I – Program nastave i učenja za prvi razred gimnazije. Pristupljeno 1. 7. 2025. URL: <<https://zuov.gov.rs/wp-content/uploads/2020/08/pravilnik-gimnazija.pdf>>.]
- ПНУ V и VI – Програм наставе и учења за пети и шести разред основног образовања и васпитања. Приступљено 1. 7. 2025. URL: <<https://pravno-informacioni-sistem.rs/viewAct/81d05ee0-52de-41ce-bebc-4508a8eb5987>>. [PNU V i VI – Program nastave i učenja za peti i šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 1. 7. 2025. URL: <<https://pravno-informacioni-sistem.rs/viewAct/81d05ee0-52de-41ce-bebc-4508a8eb5987>>.]
- ПНУ VII – Програм наставе и учења за седми разред основног образовања и васпитања. Приступљено 1. 7. 2025. URL: <<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/5/4/reg>>. [PNU VII – Program nastave i učenja za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 1. 7. 2025. <<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/5/4/reg>>]
- ПНУ VIII – Програм наставе и учења за осми разред основног образовања и васпитања. Приступљено 1. 7. 2025. URL: <<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/2/reg>>. [PNU VIII – program nastave i učenja za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Pristupljeno 1. 7. 2025. URL: <<https://pravno-informacioni-sistem.rs/eli/rep/pg/ministarstva/pravilnik/2019/11/2/reg>>]
- Радуновић Столић, Д. (2023). Тематизација вршњачког насиља у Андрићевој приповеци *Деца* и у роману *Аги и Ема* Игора Коларова. *Годишњак Института за деčју књижевност* 3 (3): 80–94. [Radunović Stolić, D. (2023). Tematizacija vršnjačkog nasilja u Andrićevoj pripovesti *Deca* i u romanu *Agi i Ema* Igora Kolarova. *Godišnjak Instituta za dečju književnost* 3 (3): 80–94.]
- Токин, М. (2012). Рецепција Андрићеве збирке приповедака *Деца* у старијим разредима основне школе, у *Ivo Andrić – književnik i diplomata u sjeni dvaju svjetskih ratova (1925–1941)*, ур. Б. Тошовић (Грац–Београд: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Graz: Београдска

- књига): 341–347. [Tokin, M. (2012). Recepcija Andrićeve zbirke pripovedaka DECA u starijim razredima osnovne škole, u *Ivo Andrić – književnik i diplomata u sjeni dvaju svjetskih ratova (1925–1941)*, ur. B. Tošović (Graz–Beograd: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität; Graz: Beogradska knjiga): 341–347.]
- Andrić, I. (1919). *Crveni listovi, Djeca*. Zagreb: Jugoslovenska njiva.
- Andrić, I. (1954). Kako sam ulazio u svet knjige i književnosti. *Oslobođenje* 11(2863): 16.
- Andrić, I. (1963). *Deca*. Zagreb: Mladost.
- Bojanić Ćirković, M. (2022). Strategije čitanja pripovetke Deca Iva Andrića, u *Andrićeva pripovijetka*, ur. Branko Tošović (Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität etc.): 201–219.
- Ilić, P. (1997). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Novi Sad: Prometej.
- Nikolić, A. (2022). Andrićevih 5S (strahovi, slutnje, samoće, snovi i smrt) u noveli Knjiga, u *Andrićeva pripovijetka*, ur. Branko Tošović (Graz: Institut für Slawistik der Karl-Franzens-Universität etc.): 339–355.
- Vuković, N. (1996). *Uvod u književnost za djecu i omladinu*. Podgorica: Unireks.

Aleksandra S. Mladenović
University of Novi Sad

THE POSSIBILITIES OF A TEACHING APPROACH TO THE SHORT STORY *THE BOOK* BY IVO ANDRIĆ IN THE TEACHING OF LITERATURE

Summary

The paper analyzed the possibilities of a teaching approach to the short story *The Book* by Ivo Andrić in teaching literature. Considering that the aforementioned short story is interpreted in literature classes within the short story collection *Children*, the research was initially focused on defining the postulates of Andrić's image of childhood, as well as examining the purpose and suitability of the collection for primary school age. What interests Andrić is the image of childhood in modern civil society; one that destabilizes and destroys the idyllic image of childhood and paints a portrait of childhood traumas. Childhood becomes a period that marks and determines the life path of each individual. In current literature teaching, when interpreting the short story *The Book*, its status changes, as well as the emergence of a series of new challenges that largely arise from the disharmony of the present moment and the historical position of the narrator, which leads to the difficulty in identifying students with the work. The paper examines three problem areas: understanding the former position of the book in the child's world, examining the relationship between children and adults, and the localization and correlations of the story *The Book* in the context of the entire teaching of literature. The use of available biographical material should enable a better understanding of the socio-historical framework in which the story was created and also

define the former position and significance of the book for the hero of the story, as well as further indicate points of connection and divergence with the reality of the current moment in which the students find themselves. A modern teaching approach to teaching literature also involves the inclusion of high-quality digital resources that should improve the process of interpreting the story of the *The Book* to motivate students through interactive and multimedia materials, facilitate understanding of important segments of the text, and encourage critical understanding and empathy. The short story *The Book* represents an important segment of the author's work in the context of understanding his poetics.

Keywords: *The Book*, *Children*, Ivo Andrić, teaching approach, teaching of literature.

Примљено: 1. 9. 2025.
Прихваћено: 15. 9. 2025.

*II НАСТАВА СТРАНИХ ЈЕЗИКА И
КЊИЖЕВНОСТИ*

Eriada Çela

University of Elbasan “Aleksandër Xhuvani”

Albania

eriada.cela@uniel.edu.al

<https://orcid.org/0000-0002-8561-1040>

Original research paper

UDC: 371.3::81'243(496.5)

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.117-138

ENGAGING LEARNERS THROUGH MULTIMODALITY: INSIGHTS FROM FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN ALBANIA

Abstract: In the dynamic landscape of contemporary education, foreign language teaching needs to adopt innovative practices that resonate with diverse learners and enhance language proficiency. This situation is particularly significant in the Albanian context, where efforts to improve student engagement and learning outcomes must navigate both promising pedagogical approaches and ongoing systemic barriers. By examining the integration of digital technologies and visual and performing arts, the paper aims to fill an empirical gap related to the use of multimodal strategies within the Albanian pre-university education. Drawing from empirical data collected through a self-reported survey of 67 foreign language teachers in different schools in the district of Elbasan, the findings underscore the perceived value of these methods. The paper recommends comprehensive policy reforms, targeted teacher training, and curriculum innovation to support sustainable, multimodal learning environments that reflect Albania's evolving educational needs.

Keywords: multimodality, foreign language teaching, student engagement, Albania, pedagogical strategies.

AKTIVIRANJE UČENIKA KROZ MULTIMODALNOST: UVIDI IZ NASTAVE STRANIH JEZIKA U ALBANIJI

Apstrakt: U dinamičnom kontekstu savremenog obrazovanja nastava stranog jezika mora da usvoji inovativne prakse, koje se prilagođavaju različitim učenicima i poboljšavaju jezičke veštine. To je naročito značajno u albanskom kontekstu, gde rad nastavnika na aktiviranju učenika i poboljšanju ishoda učenja mora da se osloni na perspektivne pedagoške pristupe, ali i da prevaziđe postojeće sistemske prepreke. Ispitivanjem integracije digitalnih tehnologija i vizuelnih i scenskih umetnosti, rad ima za cilj da popuni empirijsku prazninu vezanu za upotrebu multimodalnih strategija u okviru albanskog preduniverzitetskog obrazovanja. Crpeći empirijske podatke prikupljene putem ankete sa 67 nastavnika stranih jezika u različitim školama u okrugu Elbasan, rad ističe percipiranu vrednost tih metoda i na kraju daje preporuke za sveobuhvatnu reformu nastavne politike, ciljanu obuku nastavnika i inovacije kurikuluma kako bi se podržala održiva, multimodalna okruženja za učenje, koja odražavaju promene u obrazovnim potrebama Albanije.

Ključne reči: multimodalnost, nastava stranih jezika, angažovanje učenika, Albanija, pedagoške strategije.

1. INTRODUCTION

Recent studies emphasize the increasingly complex and multifaceted responsibilities of English language educators, especially in the context of global educational shifts and specialized learner needs (Kakoulli Constantinou 2023), reinforcing the urgency for dynamic, multimodal approaches in English language teaching (ELT). Early, Kendrick, and Potts (2015: 447) have noted that language education, while previously shaped by linguistics, psychology, and sociology, now also relies on multimodality and literacy studies to better understand how people communicate and learn.

In the Albanian educational context, ongoing efforts to boost student engagement and language acquisition face a unique blend of pedagogical opportunities and systemic challenges. Like many post-communist societies, Albania has faced an urgent demand for qualified English teachers to meet the growing educational needs driven by globalization (Alhasani 2016). Other studies have explored the effectiveness of innovative teaching methods in improving English language proficiency, often drawing comparisons to more traditional approaches. For instance, Kapurani (2016) found that the Communicative Language Teaching (CLT) method proved more successful than traditional methods in Albanian elementary schools, underscoring the benefits of learner-centered approaches within the local context. Similarly, beyond Albania, Salamanti et al. (2023) reported significant improvements in English proficiency and student engagement through collaborative and multimodal strategies with ESL/EFL learners, while Peng et al. (2024) demonstrated the effectiveness of a multimodal teaching approach in enhancing oral English skills and academic achievement among university students. These findings collectively suggest that while Communicative Language Teaching and multimodal strategies generally yield positive outcomes in ELT, context-specific considerations remain crucial (Kapllani, Çela, Mita & Proгри 2025). Indeed, Balliu (2017) noted that some Albanian teachers, particularly in scientific subjects, still prefer traditional methods, citing perceived better results, a perspective that requires further exploration in language education.

This paper investigates multimodality as a transformative pedagogical approach for fostering deeper student engagement in foreign language teaching (FLT). As Chandler and Munday (2011) define multimodality, it refers to “the use of more than one semiotic mode in meaning-making, communication, and representation generally, or in a specific situation. Such modes include all forms of verbal, nonverbal, and contextual communication.” In FLT, “[m]ultimodality focuses on understanding how semiotic resources (visual, gestural, spatial, linguistic,

and others) work and are organized” (Lim, Toh & Nguyen 2022: 2). This approach recognizes that learners interpret and express knowledge through various modes, which can enhance engagement and understanding. In educational contexts, multimodality involves the combination of different semiotic resources to construct meaning, extending beyond traditional language-based communication (Jewitt 2008). When thoughtfully incorporated into ELT through practices like Task-Based Learning (TBL), the strategic use of digital technologies and arts integration, multimodality not only diversifies instructional delivery but also has the potential to deepen learners’ involvement across behavioral, cognitive, emotional, social, and cultural domains.

However, despite the suggested benefits of multimodality in FLT, no empirical studies examining the reality of application and the perceived impact of multimodal practice among foreign language teachers in Albania exist. This research bridges this gap by conducting research among Albanian foreign language instructors through a qualitative survey design, where descriptive statistics are used only for contextualizing the findings and for sample definition (Creswell & Creswell 2018). By interpreting teachers’ open-ended answers and rich examples, this study seeks to offer localized, in-depth findings into the particular strategies that effectively use multimodality in order to increase student engagement, thus adding tangible evidence to FLT methodology and the emerging body of literature on Albanian education reform.

2. LITERATURE REVIEW

Effective FLT practice is supported by a theoretical framework that has evolved from traditional approaches like grammar-translation to focus on communicative and social learning (Howatt & Widdowson 2004). This evolution reflects the understanding that language learning is inherently social, contextual (Widdowson 1978; Larsen-Freeman 2000), and actively constructed by the learner (Nunan 1991). This contemporary framework incorporates a number of approaches, drawing from Krashen’s Input Hypothesis, which demands comprehensible input (Widdowson 1978), and Vygotsky’s sociocultural theory, which emphasizes the role of social interaction (Singh & Richards 2006). This combination ensures that comprehensive instruction goes beyond drill and memorization to cater to the cognitive, sociocultural, and constructivist dimensions of language teaching and learning (Richards & Rodgers 2001). The practical implementation of this theoretical foundation enables students to acquire communicative competence, which, according to Canale and Swain’s (1980) model, comprises grammatical,

sociolinguistic, discourse, and strategic competences. In practical terms, this means that effective FLT requires the use of authentic materials, provision of meaningful interaction, and scaffolded learning with active learner involvement (Nunan 1991). Moreover, this theoretical basis requires admitting the complexity of learning through the influence of technology, globalization, learner autonomy, and identity (Larsen-Freeman 2000).

Over the past two decades, multimodality has emerged as a significant pedagogical framework within ELT, garnering considerable interest from both researchers and practitioners. Rooted in Halliday's (1978) social semiotic theory, multimodality posits that meaning is constructed not solely through language but through a dynamic interplay of various communicative modes, including linguistic, visual, aural, gestural, and spatial elements. Kress (2003) further advanced this perspective, emphasizing that modern literacy extends beyond traditional text to encompass navigating a diverse range of communicative forms, particularly prevalent in digital environments. The integration of multimodality in ELT has become increasingly relevant as academic tasks have evolved to demand multimodal outputs. Tardy (2005) was among the first to observe that assignments such as presentations now routinely require the seamless integration of text, images, sound, and gestures. Consequently, multimodality is no longer merely an optional skill but has transitioned into a necessary component of contemporary language education (Grapin & Llosa 2020).

In practical terms, multimodality manifests in a variety of ELT classroom activities such as picture descriptions, storyboarding, and the development of multimedia projects (Kessler 2022). These practices not only align with students' evolving digital literacy but also foster deeper engagement through diverse avenues of expression. Jewitt (2008) underscored the importance of cultivating multimodal literacy as crucial for preparing learners to navigate complex communicative environments effectively. Furthermore, the increasing prevalence of digital technologies has made multimodal composing a more accessible and common practice in ELT, with teachers leveraging various multimedia tools and activities (Kessler 2022). This approach is particularly effective when incorporating multimodal literature, such as picture books and graphic novels, which can significantly motivate learners and support language acquisition by providing rich, meaningful input (Eisenmann 2020).

Despite its growing presence and apparent benefits, scholarly consensus on the effectiveness of multimodal instruction remains somewhat divided. Qualitative studies have extensively explored learners' and teachers' perceptions, often

highlighting increased motivation and creativity (Jiang & Luk 2016; Li & Akoto 2021). However, quantitative evidence remains limited. For example, Cho and Kim (2021) reported no significant difference between monomodal and multimodal writing tasks concerning content and language quality. However, Vandommele et al. (2017) found that multimodal collaboration positively enhanced lexical diversity and communicative effectiveness among L2 learners.

This mixed evidence has fueled ongoing debates between proponents of “strong” versus “weak” multimodal approaches. Advocates of the strong version argue for an equal emphasis on linguistic and non-linguistic modes, particularly in STEM contexts where communication through graphs and charts is vital (Grapin 2019; Lemke 1998). On the other hand, the weak version, as supported by Qu (2017) and echoed by Choi and Yi (2016), views multimodality as a temporary scaffold intended to support learners until they achieve linguistic proficiency. Choi and Yi (2016) observed that many teachers, in practice, continue to prioritize traditional forms of literacy.

Some skepticism toward multimodality also stems from its alignment, or perceived lack thereof, with established theories of second language acquisition. Manchón (2017), for example, has questioned whether multimodal tasks consistently promote authentic language use and interaction, suggesting that they might occasionally hinder rather than enhance language development. To address such concerns and clarify multimodality’s precise role in supporting L2 acquisition, Lim and Kessler (2022) have called for further rigorous research, particularly studies employing quantitative or mixed-method designs. It is also worth noting that teachers may encounter challenges in implementing multimodal approaches, including technological limitations and insufficient administrative support (Choi & Yi 2016). To mitigate these issues, ELT pedagogy should consider a more systematic incorporation of digital multimodality to better cater to the diverse needs of learners in our increasingly digital age (Hafner 2020).

While multimodality offers promising avenues for enriching ELT practice and enhancing learner engagement and comprehension, its successful implementation requires thoughtful integration. Teachers must remain critically aware of how multimodal elements are utilized in their classrooms, striving to balance them in ways that genuinely support learners’ holistic linguistic and communicative growth. In Albania, the FLT educational environment is marked by two ongoing realities: the ambitious national policy intentions and the persistent practical challenges in the classroom.

While Albania aspires EU accession and wants to align with the vision of a European future, FLT has been accorded top priority by the Ministry of Education and Sports through the adoption of a new competency-based curriculum from 2014 with the whole implementation completed by 2019 (International Association for the Evaluation of Educational Achievement [IEA] 2021). This curriculum aligns with the Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) since it aims to equip students with the competences necessary for international and intercultural communication (Bushi & Neçaj 2024).

On the other hand, despite progressive policy goals, there remains a significant gap between classroom practice and the communicative aims of the curriculum. Research reveals a persistence of conservative, grammar-translation methods, whereby written accuracy and grammar exercises hold priority over communicative, interactive practice (Kromidha & Tabaku 2013; Naqo 2025). This overemphasis on linguistic formalities is commonly attributed to exam culture and insufficient teacher training in alternative methods (Naqo 2025; Koca, Stavre, & Kacani 2024). Consequently, pre-university students have enormous performance gaps in listening and speaking skills, despite declared intentions to build communicative competence (Naqo 2025). Furthermore, the majority of Albanian schools also lack access to up-to-date, good-quality learning materials, audio-visual resources, and consistent Internet access, which are crucial for implementing the communicative and tech-oriented methods promoted by the reformed curriculum (Kromidha & Tabaku 2013; Naqo 2025). Therefore, the study of multimodality in FLT in Albania indirectly addresses the relationship between policy intention and classroom capability.

Building upon the growing body of research on effective FLT methodologies and acknowledging the specificities of the Albanian educational environment, this paper seeks to answer the following questions:

- How do Albanian FLT teachers report to perceive and practice multimodal strategies to engage students?
- What multimodal tools are most effective in promoting sustained engagement?
- What institutional factors support or hinder multimodality in FLT settings?

Through an empirical investigation grounded in teacher perceptions, this research aims to shed light on how multimodal practices can elevate FLT in Albania, contributing to the ongoing dialogue about effective and engaging foreign language education.

3. METHODOLOGY

This section outlines the research design, the participants' profile, the data collection instrument, and the analysis strategy that was used to investigate the role of multimodality in enhancing student participation in FLT in Albania. This study uses a qualitative survey design that is supported by descriptive background statistics. This approach integrates data collected from a questionnaire with two objectives in mind: qualitative depth and descriptive context. The most significant contribution of the study is the in-depth, rich understanding of teachers' long, qualitative responses to how they understand and utilize some multimodal strategies in their FLT practices in the classroom. The answers to the closed-ended questions are probed using simple descriptive statistics such as percentages and frequencies, and they are used only to describe the sample of participants and provide contextual information about the general direction of the trend for the prevalence of some practices, not for inferential quantitative analysis.

By providing qualitative data with descriptive context, this approach makes it possible to have a coherent analysis of multimodality in the Albanian FLT setting. The quantitative data, gathered from closed-ended questions (e.g., Likert scale, multiple-choice) within the survey, identify general trends in how Albanian FLT teachers report their perceptions and practices of multimodal strategies, and which tools they deem most effective. This data also helps to address the institutional factors that support or hinder multimodality. The qualitative data, derived from teachers' open-ended responses, provides in-depth insights into the complexities they report to have encountered while implementing multimodal practices. This allows for a richer understanding of how and why certain strategies are effective or challenging, illuminating the behavioral, cognitive, emotional, social, and cultural dimensions of learner involvement through specific examples and detailed perspectives. By combining these approaches, we gain a holistic view of multimodality and its contextual factors within Albanian FLT.

The participants in this study were 67 foreign language teachers from pre-university schools in Elbasan, Albania, who participated voluntarily in the research by completing a Google Form distributed through online teacher networks. This diverse group included 47 teachers of both primary and lower secondary schools (9-year schools), and 20 respondents who teach in upper secondary levels (grades 10-12). Their teaching experience ranges from less than 5 years to over 20 years, and their academic qualifications vary from university teaching degrees to master's and doctoral degrees, providing a teacher sample that represents the FLT landscape in

the district of Elbasan. A structured questionnaire was developed for teachers and administered via Google Forms to gather empirical data on their perceptions and practices of multimodal strategies in FLT. This instrument was designed within the purpose of this study to capture insights into the five dimensions of student engagement: behavioral, cognitive, emotional, social, and cultural, as well as the supporting and hindering institutional factors.

The questionnaire consisted of four distinct sections:

- Section A: Demographic Information. This section collected basic professional data to provide context for the participants' responses.
- Section B: Teachers' Perceptions and Classroom Practices. This section explored teachers' current use of various multimodal pedagogical strategies, including Task-Based Learning, digital technologies, and arts integration, and their perceived purposes in the ELT classroom.
- Section C: Evaluation of Multimodal Strategy Use. This section assessed the perceived effectiveness and challenges associated with implementing multimodal strategies, including resource limitations and institutional support.
- Section D: Impact on Student Engagement. This final section investigated the influence of multimodal activities on the diverse dimensions of student engagement, assessing their role in fostering motivation, critical thinking, and active involvement.

4. FINDINGS

This section presents the empirical findings deriving from the teacher survey, addressing the study's research questions on the reported perception and experiences of multimodal strategies used by teachers, their effectiveness in promoting engagement, and the institutional factors influencing their adoption in FLT settings across Albania.

4.1. Perceptions and practices of multimodal strategies by Albanian foreign language teachers

The quantitative data reveal a nuanced landscape regarding how Albanian foreign language teachers report their perceptions and experiences of multimodal strategies in their classrooms. A substantial part of the teachers of foreign languages reported incorporating art-related multimodal activities with varying frequencies. Specifically, 74.6% of the teachers reported using them with a frequency ranging

from “sometimes” to “very often”. This percentage is as follows: 37.31% of the total number of teachers reported incorporating art-related multimodal activities sometimes, 22.39% of teachers use them often, and 14.93% of the teachers who use them very often.

This widespread reported use of multimodality consisting of nearly three-quarters of the sample is an important finding, especially taking into account the systemic challenges in the Albanian pre-university education system. This high rate suggests that art-based activities are an accessible and valued form of multimodality in classrooms where other digital alternatives that demand resources may be constrained. As the literature suggests, the use of multiple modes of communication, including visual, aural, and gestural, is widely recognized to increase learner comprehension and engagement (Choi & Yi 2016). The reported practices of these Albanian FLT teachers indicate that they actively employ these specific non-digital multimodal resources to differentiate instruction and enhance FLT.

On the other hand, 25.4% of the foreign language teachers reported rarely or never incorporating art-related activities into their lessons. This group consists of 20.9% of teachers who never use them and 4.5% of teachers who use them rarely. This significant group of teachers marks a territory where current multimodal practices are weak or not strongly incorporated within the local context, highlighting an obvious need for more awareness and methodological orientation. The fact that over one-quarter of the sample of foreign language teachers in the survey report not currently using art and multimodal practices to increase student engagement highlights a significant gap. This percentage can specifically emphasize one or two potential issues related to a conceptual or teacher training gap, as well as a contextual or resource gap. The first explanation may be related to teachers’ possible lack of methodological knowledge regarding the extent to which non-digital, accessible multimodal resources, such as art and visual materials, can be intentionally integrated into language instruction to enhance specific dimensions of student engagement (e.g. emotional or cultural). The second potential explanation may indicate the fact that even though art and multimodal practices may be generally low on resources needed, rarely or never using them may also reflect institutional constraints. These constraints that make even creative, non-digital multimodal activity difficult to achieve may vary from a tight curriculum design or time pressure, to a shortage of basic physical resources, such as availability of colored materials or space. These findings not only identify an area of insufficient multimodal practices, but also recognize a target area for professional development towards a broader, more accessible notion of multimodality.

The qualitative insights from teachers who reported using multimodal strategies offer concrete examples of their implementation, demonstrating how they influence various communicative modes:

- Aural mode: almost 55% of the teachers mentioned using songs and singing in the foreign language to improve pronunciation and active listening. Examples included “children’s songs” in particular and general “songs in English,” directly linking to the aural dimension of multimodality as described by Halliday (1978).
- Gestural and spatial modes: the integration of acting, dramatization of dialogues, and theatrical activities performed by students was cited as a dynamic way to practice language in context. This aligns with Tardy’s (2005) observation that modern academic tasks increasingly demand multimodal outputs that integrate gestures and spatial arrangements.
- Visual mode: 60% of the teachers also reported using drawings, posters, illustrations, and audiovisual aids to clarify vocabulary, depict teaching topics, and facilitate the interpretation of various art forms. These practices directly increase the value of the visual mode, which is central to digital multimodal composing (Kessler 2022). One teacher specifically mentioned using the visual mode “[t]hrough the design of various pieces of art and their subsequent interpretation by the students themselves,” emphasizing the student-centered visual engagement.
- Multimodal literature: The use of poems and poetic texts in the foreign language was also noted, reflecting Eisenmann’s (2020) perspective on the motivational and language acquisition benefits of incorporating multimodal literature like picture books and graphic novels.

These diverse practices underscore how teachers are aligning with students’ digital literacy development and fostering engagement through varied means of expression, which Jewitt (2008) emphasizes as crucial for preparing learners to navigate complex communicative environments.

4.2. Perceived benefits and effectiveness of multimodal tools in promoting sustained engagement

The empirical data strongly suggest that multimodal tools are widely perceived by foreign language teachers as effective in promoting student engagement across various dimensions. The fact that the majority of foreign language teachers use art-related multimodal activities indicates a strong belief in

their positive impact on student motivation and involvement. The qualitative responses provide further evidence of these perceived benefits:

- Increased motivation and attractiveness: teachers explicitly stated that activities like songs and theatrical pieces make learning “more attractive and engaging”. One teacher noted, “Because when I teach songs, I also teach them in a foreign language”. This aligns with findings from qualitative studies that highlight increased learner motivation and creativity as key outcomes of multimodal instruction (Jiang & Luk 2016; Li & Akoto 2021).
- Enhanced communication and creativity: the diverse multimodal practices, from singing to dramatization and drawing, were seen as directly improving students’ communication and fostering creativity. One of the teachers noted, “These practices not only help to strengthen language skills, but also make learning more attractive and engaging, improving students’ communication and creativity”.
- Deeper understanding and linguistic reinforcement: by illustrating vocabulary (“The word is related to drawing”), interpreting art forms, and using contextualized activities, teachers inherently use multimodality to facilitate a deeper understanding of linguistic content. The use of “audiovisual aids in English language classes... For the clearest pronunciation and diction” further emphasizes the direct linguistic benefits, supporting the pedagogical aim of helping L2 learners grasp subject matter more profoundly (Choi & Yi 2016). The finding that multimodal collaboration can enhance lexical diversity and communicative effectiveness among L2 learners (Vandommele et al. 2017) finds resonance in these teacher perceptions.

While direct quantitative measures of “sustained engagement” across all its behavioral, cognitive, emotional, social, and cultural dimensions are not detailed here, the consistent emphasis on increased motivation and active involvement points to a positive impact across these areas. Teachers’ specific examples of how they use multimodal tools suggest an intuitive understanding of their effectiveness in creating a more dynamic and interactive learning environment.

4.3. Institutional factors influencing multimodality

Despite the evident willingness and perceived benefits of multimodal integration, the findings also shed light on persistent challenges that hinder its widespread implementation, reinforcing existing concerns in the literature (Choi &

Yi 2016). Among foreign language teachers, the ones who rarely or never use art in their classes point to specific barriers. The qualitative data highlights several key institutional obstacles:

- Lack of preparation and professional development: the data indicate a clear “need for further awareness and methodological support with the arts”. Statements like “No comment,” or “I do not have one [method]” from teachers who rarely/never use art or multimodal practices, alongside the general call for support, suggest a gap in specialized training. This absence of targeted professional development appears to prevent some teachers from confidently integrating multimodal approaches, aligning with Hafner’s (2020) argument for systematic incorporation of digital multimodal composing supported by adequate teacher preparation.
- Limited resources: the quantitative summary explicitly points to “challenges related to the lack of preparation or resources”. While not extensively detailed in the qualitative responses provided, this is a common barrier to integrating multimedia tools and varied art forms, as highlighted in broader discussions on multimodal instruction (Choi & Yi 2016). The need for “Information on art is found in foreign languages” also hints at a resource challenge.
- Inadequate institutional support: the identified “need for institutional support” is a crucial hindering factor. The finding that “the inclusion of art in this subject is a weak practice, not essentially consolidated” strongly suggests a systemic lack of prioritization, structural encouragement, or a clear framework for multimodal integration. This situation implies that many teachers may operate within an environment that, implicitly or explicitly, prioritizes traditional, monomodal instruction, a view echoed by Choi and Yi (2016), who observed many teachers prioritizing traditional forms of literacy.

These findings collectively suggest that while a substantial number of Albanian foreign language teachers recognize and actively utilize the benefits of multimodality for student engagement, systemic issues related to insufficient training, limited resources, and inadequate institutional support act as significant obstacles to its more pervasive and effective integration across FLT classrooms.

5. DISCUSSION

This paper investigated the role of multimodality in fostering student engagement within FLT in Albania, examining teachers' perceptions and practices of multimodal strategies, their perceived effectiveness, and the influencing institutional factors. The findings offer valuable insights that resonate with, and occasionally diverge from, existing literature on multimodality in language education.

5.1. Perceptions and implementation of multimodal strategies

The survey results reveal a significant, though not universal, embrace of multimodal practices among Albanian teachers of foreign languages, with a notable number who actively integrate art-related multimodal activities (ranging from “sometimes” to “very often”). This positive inclination aligns with the growing recognition in ELT that meaning is co-constructed through various communicative modes beyond just the linguistic (Halliday 1978; Kress 2003). Teachers' qualitative examples, such as employing songs for pronunciation in English language classes, dramatization for contextual practice, and visual aids for vocabulary, directly demonstrate the integration of aural, gestural, spatial, and visual modes into their pedagogy. These practices echo Kessler's (2022) observations about the increasing prevalence of multimedia tools in ELT classrooms and reinforce Choi and Yi's (2016) assertion that multiple modes of communication can deepen learners' understanding.

However, the number of foreign language teachers who rarely or never use these activities suggests that multimodal integration is not yet a fully consolidated practice across the schools in Albania. This finding resonates with Choi and Yi's (2016) observation that many teachers still prioritize traditional forms of literacy, potentially viewing multimodality as supplementary rather than central. The mixed implementation also brings to mind the ongoing debate between “strong” and “weak” multimodal approaches. While many teachers seem to intuitively adopt elements of a “strong” approach by integrating diverse modes to enhance meaning, the presence of a non-adopting group suggests the lingering influence of a “weak” approach, where multimodality might be seen as a temporary scaffold rather than an essential component of L2 acquisition (Qu 2017).

5.2. Perceived benefits and effectiveness in promoting engagement

The empirical data strongly support the notion that multimodal tools are perceived as highly effective in promoting student engagement among Albanian teachers of foreign languages in general and English language teachers in particular. The foreign language teachers who regularly integrate multimodal activities implicitly endorse their benefits, directly stating that these approaches increase student motivation and engagement. This perception is powerfully backed by qualitative data, where teachers cited examples like using songs to make English language learning “more attractive and engaging” and theatrical activities to improve “communication and creativity”. These findings are consistent with a body of qualitative research highlighting increased learner motivation and creativity as key benefits of multimodal instruction (Jiang & Luk 2016; Li & Akoto 2021).

Furthermore, teachers’ explicit mention of multimodal activities aiding “clearest pronunciation and diction,” “strengthening language skills,” and improving “communication and creativity” indicates a belief that multimodality contributes directly to linguistic and communicative competence. This aligns with Vandommele et al.’s (2017) finding that multimodal collaboration can enhance lexical diversity and communicative effectiveness in L2 learners. The use of drawings and illustrations for vocabulary also reflects the idea that multimodality provides “rich, meaningful input” that supports language acquisition and comprehension (Eisenmann 2020; Choi & Yi 2016). Ultimately, these perceived benefits underscore multimodality’s role in cultivating multiliteracies, a crucial skill for learners navigating contemporary communicative environments (Jewitt 2008).

5.3. Institutional factors influencing multimodality

Despite the clear perceived benefits and a general willingness to adopt multimodal practices, the study identified significant institutional factors that hinder their widespread and consistent implementation in Albanian FLT settings. The data explicitly pointed to “challenges related to the lack of preparation or resources” and a pronounced “need for institutional support and specific training”. This finding strongly corroborates existing literature that identifies technological constraints, limited resources, and inadequate administrative support as major impediments to multimodal implementation (Choi & Yi 2016). The observation that “the inclusion of art in this subject is a weak practice, not essentially consolidated” further suggests that, despite individual teacher efforts, there may be a lack of a clear, supportive framework from the educational system. This absence of systematic integration

stands in contrast to Hafner's (2020) call for ELT pedagogy to systematically incorporate digital multimodal composing to cater to learners' needs in the digital age. Without targeted professional development and adequate resources teachers may find it challenging to move beyond sporadic implementation to truly embed multimodal practices across their curriculum.

These institutional challenges may also contribute to the mixed scholarly consensus on multimodality's effectiveness (Lim & Kessler 2022). If implementation is inconsistent due to a lack of support, it becomes difficult to fully realize and measure the potential benefits in real-world classroom settings. Moreover, the skepticism raised by scholars like Manchón (2017), who questioned whether multimodal tasks always promote authentic language use, might be exacerbated in contexts where multimodal integration is not well-supported or thoughtfully balanced, potentially leading to superficial rather than deeply integrated applications.

6. CONCLUSION

This study embarked on an investigation into the role of multimodality in fostering student engagement within FLT in Albania, based on teachers' reported perceptions and practices. By examining how diverse pedagogical strategies serve as multimodal tools and analyzing influencing institutional factors, this research offers valuable insights into the current landscape of FLT in the Elbasan district, Albania.

6.1. Synthesis of findings

The findings in this paper reveal a diverse reality concerning the reported perceptions and practices of multimodality among Albanian FLT teachers, with a majority reporting high perceived effectiveness and frequent use of accessible strategies, despite significant systemic barriers related to resources and training. In response to the first research question, "How do Albanian FLT teachers report to perceive and practice multimodal strategies to engage students?", the findings reveal a dichotomous picture. While a significant number of foreign language teachers actively integrate various multimodal activities, such as songs, dramatization, and visual aids into their lessons, reflecting a positive perception of their value, a notable percentage rarely or never utilize these approaches. This suggests that while many educators acknowledge multimodality's potential, its adoption is not yet universal or consistently consolidated across Albanian FLT classrooms. Teachers' qualitative

responses provided rich examples of how they intuitively leverage aural, visual, gestural, and spatial modes, aligning with theories that emphasize multimodal meaning-making (Halliday 1978; Kress 2003).

Addressing the second research question: “What multimodal tools are most effective in promoting sustained engagement?”, the study found a strong consensus among teachers who reported using multimodal activities, regarding the perceived benefits of these tools. Amongst the most effective tools to promote student engagement they mentioned activities such as dramatization, role-playing, audiovisual tools and visual aids such as posters, drawings and infographics, in addition to activities like using songs for pronunciation and memory. Teachers reported that multimodal activities in FLT significantly increase student motivation, make learning more attractive, enhance communication, foster creativity, and strengthen core language skills like pronunciation and comprehension. These findings offer empirical support to the qualitative literature that exists in having highlighted increased motivation and creativity as effective outcomes of multimodal instruction (Jiang & Luk 2016; Li & Akoto 2021), and they are consistent with research on how multimodal input contributes to language learning (Eisenmann 2020).

Finally, regarding the third question, “What institutional factors support or hinder multimodality in FLT settings?”, the research identified considerable systemic barriers, while identifying teacher agency as the strongest supporting factor. As teachers reported, the fundamental supporting factors that enable multimodality in foreign language classrooms are not policy or funds, but the teachers’ choices and teacher agency. The self-reported common use of art and multimodal tools by nearly three-quarters of the teachers’ sample reflects their internal motivation, which somehow compensates for the lack of institutional support as needed. Another supporting factor is the efficacy of teaching practices like songs, dramatization, and visual aids, which shows that low-cost multimodal practices may be the functional, non-systemic forces enabling the continuance of these teaching practices in FLT. The most important support for teachers is the positive student response, as they reported. The majority of teachers who used arts and multimodal tools in FLT reported consistent, strong feedback that multimodal activities significantly increase student motivation and active participation. This direct success with students encourages teachers to continue doing and refining those specific, effective strategies in foreign language classes. Therefore, where institutional infrastructures fail to provide the adequate support, teacher creativity

and their self-reported perceptions and experiences of student engagement are the real supporting factors that make multimodality work in Albanian FLT.

However, despite the enthusiasm expressed by the teachers who reported using arts and multimodal tools in their FLT practices, using multimodality is hindered by the lack of targeted professional development, the shortage of pedagogical materials, and the lack of administrative support. These findings also resonate with existing literature that points to technological constraints, resource limitations, and administrative barriers as common obstacles to integrating multimodal approaches (Choi & Yi 2016). The data suggest that without targeted professional development and a more systemic framework, the full potential of multimodality in Albanian FLT remains underexplored.

6.2. Contribution and research limitations

This research paper provides descriptive background statistics alongside detailed reported teacher perceptions and experiences. Despite the relatively high degree of effectiveness that was reported by teachers, it is necessary to note the methodological limitations related to using self-reported perceptions and practices. The primary contribution of this study is the fact that it provides context-specific, qualitative data illuminating the perceived benefits and specific implementation strategies of multimodality in the largely unexplored Albanian FLT environment. However, conclusions must be within the limitations of the qualitative survey research design. Specifically, results are based on a convenience sample in the district of Elbasan and are self-report data on practices and perceptions. Therefore, these results do not allow for statistical generalization to the entire national population of FLT teachers in Albania, nor can the study define a causal link between multimodal approaches and long-term student outcomes. The reported high effectiveness is a measure of perceived value on the part of the foreign language teachers, not an external validation of long-term learning effect.

6.3. Implications for future research

In conclusion, this research paper shows that while multimodality is a highly valued and intuitively incorporated pedagogical tool for most Albanian FLT educators, its large-scale and systematic application is hindered by systemic shortages. As a result, this study suggests further professional development for teachers, in particular creating special training modules on the methodological application of digital and non-digital multimodal approaches to specifically address

the aspects of student engagement. In addition to this, resource allocation is needed for higher access to available resources, which might involve utilizing low-cost or non-digital creative tools like art-based activities in combination with progressively improving basic technological infrastructure. Another suggestion is to provide curriculum restructuring support by analyzing, reflecting and verifying communicative and creative outcomes of multimodal learning, and to provide teachers with all the necessary forms of institutional support.

In conclusion, this paper underscores the role of multimodality in enriching FLT practice and enhancing learner engagement in Albania. Teachers actively, and often creatively, integrate various multimodal strategies, perceiving them as powerful tools for motivation, linguistic development, and fostering creativity. However, the pervasive challenges of limited resources, insufficient training, and a lack of strong institutional support act as significant barriers to wider and more consistent implementation. This research, therefore, advocates for targeted policy reform, dedicated professional development programs, and curriculum restructuring to cultivate an interdisciplinary learning environment that fully embraces a holistic, multimodal framework.

REFERENCES

- Alhasani, M. D. (2016). The urgent educational shift from general ELT to ESP: A follow-up reaction to globalization dynamics in Albania. *Journal of teaching English for specific and academic purposes* 4(2): 327–336.
- Balliu, V. (2017). Modern teaching versus traditional teaching – Albanian teachers between challenges and choices. *European journal of multidisciplinary studies* 2(4): 20–26.
- Bushi, J., & Neçaj, L. (2024). Curriculum development and the challenges of foreign language teachers in pre-university education in Albania. *International journal of current science research and review* 7(12): 9327–9332.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied linguistics* 1(1): 1–47.
- Chandler, D., & Munday, R. (2011). Multimodality (adj. multimodal), in *A dictionary of media and communication* (Oxford University Press). Accessed on 5 September 2025. URL: <<https://www.oxfordreference.com/display/10.1093/acref/9780199568758.001.0001/acref-9780199568758-e-1806>>.
- Cho, H., & Kim, Y. (2024). Comparing the characteristics of EFL students' multimodal composing and traditional monomodal writing: The case of a

- reading-to-write task. *Language teaching research* 28(6): 2487–2512. <https://doi.org/10.1177/13621688211046740>
- Choi, J., & Yi, Y. (2016). Teachers' integration of multimodality into classroom practices for English language learners. *TESOL journal* 7(2): 304–327.
- Council of Europe. (2017). *Launch of the language education policy profile for Albania*. Accessed on 5 September 2025. URL: <<https://www.coe.int/en/web/education/-/launch-of-the-language-education-policy-profile-for-albania>>.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (5th ed.). SAGE Publications.
- Early, M., Kendrick, M., & Potts, D. (2015). Multimodality: Out from the margins of English language teaching. *TESOL quarterly* 49(3): 447–460. <https://doi.org/10.1002/tesq.241>
- Eisenmann, M. (2020). Multimodal literature in ELT: Theory and practice. *CLELE journal* 8(2): 52–73.
- Grapin, S. (2019). Multimodality in the new content standards era: Implications for English learners. *TESOL quarterly* 53(1): 30–55. <https://doi.org/10.1002/tesq.443>
- Grapin, S., & Llosa, L. (2020). Toward an integrative framework for understanding multimodal L2 writing in the content areas. *Journal of second language writing* 47: 100710. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100710>
- Hafner, C. A. (2020). Digital multimodal composing: How to address multimodal communication forms in ELT. *English Teaching* 75(3): 133–146.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Edward Arnold.
- Howatt, A. P. R., & Widdowson, H. G. (2004). *A history of English language teaching*. Oxford University Press.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) (2021). *Albania – PIRLS 2021*. <https://pirls2021.org/albania/>
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and literacy in school classrooms. *Review of research in education* 32(1): 241–267. <https://doi.org/10.3102/0091732X07310586>
- Jiang, L., & Luk, J. (2016). Multimodal composing as a learning activity in English classrooms: Inquiring into the sources of its motivational capacity. *System* 59: 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.03.002>
- Kakoulli Constantinou, E. (2023). The multidimensional role of the English for specific purposes practitioner in today's changing societies: Voices from

- around the globe. *Journal of teaching English for specific and academic purposes* 11(3): 621–632. <https://doi.org/10.22190/JTESAP230811048K>
- Kapllani, B., Çela, E., Mita, R., & Progri, G. (2025). *Arts and their integration with curricula in other fields, as a source of qualitative methodologies in teaching* [Study report]. Shpresa Print.
- Kapurani, E. (2016). Results of implementing communicative language teaching method in English language learning in 9-year elementary schools (Albanian context). *European journal of language and literature* 2(1): 56–64.
- Kessler, M. (2022). Multimodality. *ELT journal* 76(4): 551–554. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac035>
- Koca, S., Stavre, B., & Kacani, L. (2024). Exploring the needs and challenges in teaching English grammar communicatively in the Albanian context. *International journal of language and literary studies* 6(4): 261–273. <https://doi.org/10.36892/ijlls.v6i4.1877>
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. Routledge.
- Kromidha, E., & Tabaku, E. (2011). Improvement of foreign language teacher education in Albania. *Problems of education in the 21st century* 38: 50–60. Accessed on 10 September 2025. URL: <<http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/650>>.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching* (2nd ed.). Oxford University Press.
- Lemke, J. (1998). Multiplying meaning: Visual and verbal semiotics in scientific text, in *Reading science*, eds. J. R. Martin & R. Veel (London: Routledge): 87–113.
- Li, M., & Akoto, M. (2021). Review of recent research on L2 digital multimodal composing. *International journal of computer-assisted language learning and teaching* 11(3): 1–16. <https://doi.org/10.4018/IJCALLT.20210701.oa1>
- Lim, J., & Kessler, M. (2022). Directions for future research on SLA, L2 writing, and multimodality, in *The Routledge handbook of second language acquisition and writing*, eds. R. M. Manchón & C. Polio (London: Routledge): 325–338.
- Lim, F. V., Toh, W., & Nguyen, T. T. H. (2022). Multimodality in the English language classroom: A systematic review of literature. *Linguistics and education* 69: 101048. <https://doi.org/10.1016/j.linged.2022.101048>
- Manchón, R. M. (2017). The potential impact of multimodal composition on language learning. *Journal of second language writing* 38: 94–95.

- Naqo, E. (2025). Teaching and learning Italian as a foreign language: Challenges for pre-university students in Vlora schools. *International journal of research and Innovation in social science* 9(8): 3054–3059. <https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.908000247>
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New Jersey: Prentice Hall International.
- Peng, P., Gao, X., & Wang, J. (2024). Innovative practice of multimodal teaching mode in English education and teaching practice in colleges and universities in the new media era. *Applied mathematics and nonlinear sciences* 9(1): 2024421. <https://doi.org/10.56294/dm2024421>
- Qu, W. (2017). For L2 writers, it is always the problem of the language. *Journal of second language writing* 47: 92–93. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.09.006>
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Salamanti, E., Park, D., Ali, N., & Brown, S. (2023). The efficacy of collaborative and multimodal learning strategies in enhancing English language proficiency among ESL/EFL learners: A quantitative analysis. *Revista de Estudios sobre Enseñanza de Lenguas Extranjeras y Traductología* 1(2): 114–126. <https://doi.org/10.62583/rseltl.v1i2.11>
- Singh, P., & Richards, D. (2006). Teaching, learning and Vygotsky's social constructivism: Learning as a social process. *Journal of vocational education & training* 58(1): 51–64.
- Tardy, C. M. (2005). Expressions of disciplinarity and individuality in a multimodal genre. *Computers and composition* 22(3): 319–336. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2005.05.002>
- Vandommele, G., Van den Branden, K., Van Gorp, K., & De Maeyer, S. (2017). In-school and out-of-school multimodal writing as an L2 writing resource for beginning learners of Dutch. *Journal of second language writing* 36: 23–36. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2017.03.001>
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford University Press.

Erijada Čela
Univerzitet u Elbasanu
Albanija

AKTIVIRANJE UČENIKA KROZ MULTIMODALNOST:
UVIDI IZ NASTAVE STRANIH JEZIKA U ALBANIJI

Sažetak

Rad istražuje ulogu i uticaj multimodalnosti u aktiviranju učenika u nastavi stranih jezika u Albaniji. Istraživanje je nastojalo da premosti empirijski jaz u vezi sa efikasnošću multimodalnih strategija u specifičnom socio-obrazovnom kontekstu albanskog preduniverzitetskog sistema. Oslanjajući se na kvalitativni dizajn, podaci su prikupljeni anketom koja je distribuirana među 67 nastavnika stranih jezika u okrugu Elbasan, a potom analizirana deskriptivnom statistikom. Nalazi otkrivaju dvojaku sliku o tome kako nastavnici prijavljuju da vide i koriste multimodalnost u nastavi. Što se tiče prakse, značajna većina anketiranih nastavnika (74,6%) izveštava o čestom korišćenju pristupačnih, nedigitalnih multimodalnih aktivnosti kao što su pesme, dramatizacija i vizuelna pomagala. Visoka prijavljena učestalost naglašava to da nastavnici veruju da ti alati poboljšavaju motivaciju i interesovanje učenika. Tačnije, nastavnici su dosledno odgovarali da smatraju da su te aktivnosti veoma efikasne u podsticanju motivacije, kreativnosti i dubljeg uključivanja učenika u bihevioralnim i kognitivnim domenima. Međutim, istraživanje je otkrilo i značajna sistemska ograničenja, koja ometaju potpunu i doslednu primenu multimodalnosti u svim učionicama. Nedostatak adekvatnih tehnoloških resursa, nedovoljan profesionalni razvoj i odsustvo snažne administrativne podrške su sveprisutne institucionalne barijere koje ograničavaju nastavnike na pristupačna rešenja sa niskim resursima. U zaključku, ovo istraživanje potvrđuje da je multimodalnost visoko cenjen i intuitivno integrisan pedagoški alat za mnoge albanske nastavnike. U radu se preporučuje ciljana reforma obrazovne politike, posvećena obuka nastavnika i restrukturiranje kurikulumu usmereno na uključivanje i digitalnog i nedigitalnog multimodalnog potencijala kako bi se osiguralo održivo, visokokvalitetno aktiviranje učenika u nastavi stranih jezika u Albaniji.

Ključne reči: multimodalnost, nastava stranih jezika, angažovanje učenika, Albanija, pedagoške strategije.

Received: 17 September 2025

Accepted: 13 October 2025

Nataša A. Spasić
Milan D. Todorović
University of Kragujevac
Faculty of Philology and Arts
Center for the Study of Language and Literature
nataša.spasic@filum.kg.ac.rs
<https://orcid.org/0009-0006-7896-3546>
milan.todorovic@filum.kg.ac.rs
<https://orcid.org/0000-0001-6699-7956>

Original research paper
UDC: 811.111'243(=510)-057.87
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.139-156

THE ORGANIZATION OF ENGLISH AS A FOREIGN LANGUAGE ONLINE CLASSES FOR CHINESE STUDENTS¹

ABSTRACT: In this paper we study the issues concerning the preparation and planning of lessons for online English classes. We use a survey to gather responses from our respondents (N=53), who are online instructors of the English language working for various international language schools, concerning the choices of teaching methods, materials and approaches. The instructors adapt the structure and flow of the teaching process to the recipients, who are students from China, by carefully planning the lessons for the purpose of achieving specific objectives. In their line of work, they face many challenges. By employing qualitative and quantitative methods of analysis, we come to the conclusion that the parents of the students, who are predominantly minors, are present during classes, which the majority of instructors find to be a positive influence. In their teaching they mostly use already prepared materials that are available on the platform. They utilize Communicative Language Teaching and Total Physical Response as default teaching methods. A certain degree of dissatisfaction arises from the working conditions of freelancers, low salaries, overly high degree of parents' influence and sporadic lack of discipline on the students' side.

Keywords: teaching process, teaching methods, lesson planning, English as a foreign language, Chinese students, online teaching.

ОРГАНИЗАЦИЈА ОНЛАЈН НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЗА СТУДЕНТЕ ИЗ КИНЕ

АПСТРАКТ: У овом раду бавимо се питањем квалитативног припремања и планирања наставе за потребе онлајн часова енглеског језика. Одговори прикупљени путем анкете нуде нам одговоре о избору наставних метода, наставним средствима и наставним облицима за које се опредељују наши испитаници (N=53), предавачи енглеског језика у више различитих интернационалних школа језика. Структуру и ток наставног

¹ The research reported in this paper was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract for the transfer of funds to support scientific research by investigators at accredited higher-education institutions in 2025, No. 451-03-136/2025-03/200198).

процеса они прилагођавају рецепијентима, студентима из Кине, пажљивим планирањем као видом свесне активности којом пројектују свој рад према одређеном циљу. На том путу сусрећу се са изазовима у раду. Квалитативним и квантитативним методама дошли смо до закључка да родитељи ученика, пре свега малолетних, присуствују настави, што већина предавача сматра позитивним. У свом наставном раду најчешће користе већ припремљене материјале, доступне на платформи ослањајући се на комуникативни приступ и тотални физички одговор. Известан степен незадовољства могу да им изазову услови рада фриленсера, недовољно висока зарада, претеран утицај родитеља и повремена недисциплина ученика.

Кључне речи: наставни процес, наставне методе, планирање и припремање наставе, енглески као страни језик, кинески студенти, онлајн настава.

1. INTRODUCTION

Institutionalized education is based on and regulated by core pedagogical principles (Nikolić 1998: 90–93). This includes planning, preparation, and the selection of methods and procedures for shaping and structuring course content, as well as organizing classroom activities (Marzano & Marzano 2003: 6–10). It further involves the development, design, and selection of textbooks and teaching resources (Byrd 2001: 415–422; Inal 2006: 19–23; Law on Textbooks), the ongoing improvement of content, format, and organization of teachers' methodological training (Milatović 2011), and the evolution of pedagogical and research methods under the supervision of various agencies and the Ministry of Education (Vasilev & Rakić 1998: 15). By contrast, instruction delivered in out-of-school settings is subject to far fewer regulations and restrictions. This so-called freedom can be an advantage, yet it also poses a distinct challenge, since such a complex and demanding process is often entrusted to an instructor with limited experience² (Radović-Marković 2010: 289–298; Belias et al. 2013: 73–78; Jakšić et al. 2021: 182).

In this paper we intend to examine how online English language instruction is organized in these non-institutionalized learning environments. Our student cohort consists of learners from China and our respondents, whose practices are the subject of our inquiry of the instructional process, are English language instructors from Serbia.

Consequently, the institutional framework typical of the Serbian educational system is absent, while the interactional-communicative dimension becomes dominant. In particular, instructors have the flexibility to tailor their teaching to the

² We describe them as “instructors with limited experience”, not only because they may lack sufficient teaching experience, but also because they are unfamiliar with the entire organizational, regulatory, and validation system.

needs and preferences of both students and themselves, without strict adherence to an externally imposed syllabus. The analysis of extensive data (from a broader study) on the advantages and challenges of online English instruction for Chinese students (Todorović & Spasić 2025) has revealed both the potential and the obstacles faced by educators working with learners across diverse age groups, proficiency levels, affinities, and motivations, all sharing a common native language, Chinese, and the desire to learn English.

2. METHODOLOGY AND PROCEDURE

The primary objectives of this research are:

1. to examine external factors that may influence the online language teaching process;
2. to gain insight into how instructors organize the instructional process in an online environment.

From these primary aims arise secondary objectives, namely:

3. to assess the influence of students, parents, and employers, as well as the working conditions;
4. to evaluate the role of technology and the quality of teaching materials used by instructors.

In accordance with these objectives, we formulated the following hypotheses:

1. Parents and employers significantly limit instructors' autonomy in organizing instruction, while students exert a lesser influence on lesson dynamics.
2. Instructors who lack familiarity with new technologies exhibit reluctance, do not use web-based tools, and struggle to adapt to this instructional mode.
3. Teaching materials available on online platforms give instructors a sense of security and facilitate the preparatory phase.
4. Freelance instructor status, with its unstable income, negatively affects instructor motivation.

The research procedure relied predominantly on empirical data collected from a sample of 53 instructors employed by online schools and companies operating in the Republic of Serbia: TutorABC, BedaKid, BiBo, Magic Ears, VIP Kid, 51Talk, DaDaABC, and others, that provide English lessons to students in China. The questionnaire was created in electronic form via Google Forms and distributed across

several professional networks (social media groups, Skype channels, etc.) composed of English-as-a-foreign-language instructors. Data collection spanned one month, with the processing and analysis conducted at the end of 2024 and the beginning of 2025. Respondents were informed of the anonymity, purpose, and significance of the survey. Their responses serve as a benchmark for evaluating the organization, content, and quality of this mode of instruction, thereby enhancing the credibility of our findings.

To present as many respondent answers as possible without interrupting the flow of this paper, we placed supplementary materials in a separate document³ that includes Appendix 1: the survey questionnaire, and Appendix 2: anecdotes and noteworthy observations. The second appendix contains numerous responses that reflect our participants' specific experiences and may warrant separate study, as they are largely conditioned by cultural differences.

2.1. Instrument

The questionnaire consisted of 19 questions, 17 of which were mandatory. The majority were open-ended questions that allowed respondents to freely express their impressions and attitudes toward this mode of instruction. To deepen our understanding of their perspectives, we also included clarification questions, and, to a lesser extent, short-answer questions.

During data collection, we focused on several dimensions of online teaching: the organization of lessons (methods and work formats, material and technical conditions, teaching aids), the implementation of lesson plans and curricula, and the communication established on the one hand between students (and their parents) and instructors, and on the other hand between instructors and employers.

2.2. Target group and sample

Effective teaching, i.e. the core unit of the educational process, should rest on quality instructions and development for all learners. This implies that organizational formats, teaching methods, materials, lesson plans, and the conditions in which lessons take place should equally address every student.

However, the context of online instruction outside formal institutions brings its own particularities. For this reason, we examined the characteristics of our "average" instructor and a typical learner. In addition to the core questionnaire items,

³ https://docs.google.com/document/d/1ogvev6gQcSr3i84mMCt2ZfX1HTbbzPPJ_KRAeu79js/edit?usp=sharing

we included general background questions. Our findings show that the English-as-a-foreign-language instructors teaching Chinese students are predominantly (86.8%) female, aged between 26 and 35. By education, 43.40% hold degrees as English language and literature bachelors; others include one Masters philologist, one French language teacher, one Serbian-language specialist, and thus the number of participants that have philological training sums up to 67.92%. The remaining 32.8% of respondents work in fields such as: student (3), medical professional (2), marketing manager (1), lawyer (1), hotelier (1), tourism specialist (1), economist (1), tutor (1), insurance clerk (1), physical-education and sports teacher (1), financial technician (1), software engineer (1), and industrial pharmaceutical-technology technician (1). Given this diversity, we refer to them uniformly as “instructors,” since neither the level nor the type of formal education appears decisive for employment in these companies.

Regarding teaching experience, 79.25% of instructors have worked fewer than ten years (with 15.1% each reporting five or ten years’ experience), while 9.43% exceed fifteen years of service. One instructor has 25 years’ experience, and two have just one year. Experience working in the online environment is shorter, reflecting the relatively recent emergence of internet-based learning platforms and the significant shifts brought about during and after the COVID-19 pandemic (König et al. 2020: 609–615; Mishra et al. 2020). The students’ age range is equally broad: the youngest learner is two years old, the oldest eighty, with the majority falling between four and seventeen years of age.

3. ANALYSIS AND DISCUSSION

In this section we use respondents’ answers to explore the challenges encountered in planning and delivering online instruction, which primarily manifest in:

1. the influence of parents on the teaching process;
2. restrictions on instructors’ freedom to organize activities and select materials;
3. issues of student discipline, among others.

3.1. Influence of parents and employers

Given that many students are minors learning from home, we sought to determine whether parents participate in lessons or otherwise influence their flow. Nearly all respondents reported that parents “sit beside their children and encourage

them to follow the teacher”, “ensure discipline and attention”, “do not interfere directly with the lesson but send materials and suggest what the student needs”.⁴

Most instructors view parental involvement positively when teaching young children. However, some find it problematic because parents “sometimes suggest incorrect pronunciation”, “exert a negative influence by choosing inappropriate materials”, “can upset children, causing them to refuse to participate”.

From these responses, we conclude that company guidelines do not formally regulate parental presence; it is left to individual arrangements. Research indicates two main reasons for parental participation or influence in online instruction: (1) during the COVID-19 pandemic, regular schools shifted to online teaching, thrusting parents into new supervisory and assistant roles at home as children’s contact with teachers decreased and home time increased (Zhu, Liu, et al. 2022: 210). Parents carry this role into private lessons because the format remains unchanged; (2) more broadly, parents play a key role in developing their children’s academic motivation and achievement, since parental beliefs and attitudes about education can shape children’s attitudes and success (Matthes & Stoeger 2018: 3). In Chinese culture, education is viewed as fundamental to wealth and social status, leading parents to have (often excessive) expectations of their children, a phenomenon intensified during the one-child policy era (Wei 2012: 153). While parental presence can provide comfort and help children navigate stressful situations, excessive pressure may backfire, undermining children’s self-confidence and causing them to seek parental approval (Matthes & Stoeger 2018: 5–6).

The influence of parents and employer-companies leads instructors to reassess their autonomy when structuring lessons. Respondents’ perceptions of their freedom varied widely, with answers ranging from ‘100 %’ to ‘50 %’ to ‘None’: “I have full freedom, unless parents have specific requests, which I generally strive to implement,” “Maximum,” “It depends on the lesson the student chooses. If they choose free talk, then structuring is free; if they choose a set lesson, it’s less so,” “Freedom exists only to the extent parents allow it. In some cases, complete freedom; in others, minimal,” “Not much—maybe around 10 %,” “For me, none; the student has complete freedom,” “Minimal.” These responses indicate that many instructors face certain constraints imposed by parents, company rules, chosen materials, lesson type, proficiency level, and specific teaching units.

When asked about their greatest challenges in this teaching mode, and whether they encounter discipline problems, most instructors reported few major issues and described overcoming them through adjustments in lesson dynamics,

⁴ Selected responses are translated versions of the original responses.

gamification, and individualized attention. If they cannot find an in-lesson solution, they rely on parental support and platform policies to address unacceptable behavior. A subset of respondents described minor discipline challenges and their strategies: “I give them small rewards if they behave, show them toys, and tell them they’ll get a song if we finish the lesson well,” “After class, I speak with parents to explain what happened,” “Sometimes attention wanes after thirty minutes, but introducing games, songs, and interactive activities keeps it under control,” “I show them scenes from a film or series to cheer them up, then we’re ready to work,” “I remain patient and don’t let misbehavior annoy me. I engage students with jokes, images, GIFs, and videos related to the topic,” “In rare cases of total disobedience, I do my best to finish the lesson – ignoring negative behavior or gently pointing it out – then message the parent afterward to explain that such behavior won’t yield learning results unless addressed,” “Authority is limited at a distance, and these children are often overloaded with extra obligations, so it’s understandable their concentration lapses.”

A few instructors reported non-reaction or more radical approaches: “Usually I don’t react – or I simply end the class,” “There are too many problems with no solution,” “Restless children often seek reactions; ignoring them protects me and keeps me neutral if issues arise,” “If it happens, I stay silent and stare at the student – that usually snaps them back,” “I disable their pen and any classroom controls and ignore them until their disruptive behavior stops. If they persist, I conduct a pro forma lesson with minimum effort – 1) I’m not their caregiver and 2) I’m not paid enough.”

Given these challenges and debates, it is clear that instructors need appropriate support, whether through training or IT assistance, and greater freedom to organize their teaching process. This would enhance student engagement, skill development, and the suitability of materials used (Ayu & Sari 2021: 318). Despite the lack of such support, available literature suggests that most instructors intuitively, and drawing on their methodological training and experience, respond effectively to establish discipline.⁵

⁵ Additional inspiration for creating a positive, encouraging atmosphere in class, as well as guidelines on possible interventions when working with groups, but also individuals, “with the aim of establishing and maintaining discipline from the standpoint of authority,” teachers can find in the handbook by following the concrete exercises and play-based activities that can be implemented both in-person and online (Popović-Čitić et al. 2021: 83–98).

3.2. Technological conditions and quality of teaching materials as assessed by respondents

Firstly, some parameters such as lesson length are dictated by the platform or employer rules, which means that the majority of instructors (64.15%) teach 25-minute lessons. Other respondents reported lesson durations of 30, 45, or 60 minutes, or a range between 25 and 90 minutes. Several instructors noted that they would change the lesson length “because 25 minutes is too short for anything.”

Platform rules also determine whether training is provided. Most instructors agreed that: “assistants provided adequate training on the materials to be used and the platform for online teaching,” “training also covered how to deal with different types of learners,” “the training addressed the platform, teaching methods, working with children, potential difficulties, and other scenarios that could affect our job satisfaction and operational details of the school.” However, some instructors felt that “there should have been more hands-on practice” and “they didn’t pay much attention to the teaching style during training, yet they heavily criticized it during the probation period.”

Overall, over 83% of respondents received training and found it adequate, familiarizing them with the platform, teaching methods, learner types, and potential issues. Fewer than 17% reported no training or dissatisfaction. The most common complaints were the lack of practical demonstrations and an insufficient focus on the teaching approach, materials, and student interaction. In subsequent evaluations, these training gaps became the main points of criticism. Adequate training is, therefore, critical for new online instructors. Instructors who simply transfer their traditional classroom routines to an online environment may not be effective in that new context (Gold 2001: 35–36). Proper training should encompass two core segments: (1) using necessary technology to create an environment where students can learn without disruption; (2) teaching instructors how to utilize various teaching materials and deliver them effectively in an online format (Gold 2001: 36). These two segments are labeled as most significant because they can easily be linked to the problems teachers face during online teaching – they lack sufficient IT competencies, and the virtual classrooms themselves, with their software, pose a challenge for them (Hassan, Mirza, et al. 2020: 21–22).

This brings us to the crucial questions and lesson segments that are not always directly dictated by employer mandates. Our respondents, with diverse educational backgrounds and experience levels, entered the virtual classroom under varying conditions of training and support. When it comes to teaching materials, 62.26% of instructors rely exclusively on pre-prepared resources available on their

platforms. A smaller proportion combine existing lessons with self-created or internet-sourced materials: “partially prepared materials, but teachers are expected to add their own content and originality,” “I prepare my own materials but also draw on a vast array of internet resources – PDF books, fill-in exercises, etc,” “I mostly use the prepared materials, but I occasionally create new ones at parents’ requests.”

Prompted about which language-skill components their materials lack, instructors reported that “Questions that would stimulate communication and speaking skills are missing,” “Writing and exercises related to writing are mostly missing,” “Reading is missing. Children don’t want to read in class,” “Nothing is missing except songs,” “I think there is a problem and a lack of materials for learning grammar,” “Depending on the syllabus, listening and writing exercises for children are missing. Generally, the course is based only on conversation because everyone only wants to learn to speak but does not understand the importance of developing other skills,” “The drawback is that there are no writing exercises or homework at all.”

Many of these issues could be addressed through more comprehensive instructor training. Employers should recognize that investing in instructor preparation not only eases instructors’ work but also enhances student satisfaction since well-prepared instructors with minimal IT problems make an online company far more attractive to learners (Wolf 2006: 55).

Regarding company-provided resources, several instructors rated them good or excellent: “Everything is well covered in the Cambridge exam books and mock tests for FCE/CAE/CPE. If a student wants to focus on writing, we follow the Cambridge guidelines; I explain the grammar myself,” “Oxford materials are fantastic because they’re systematic—likewise, New Concept English.” However, others noted that “Materials are the least of our worries; the student-teacher relationship matters most,” “Sometimes parents choose materials inappropriate for the student’s age or level,” “All materials rely on repetition, which isn’t helpful.”

Some respondents offered suggestions to overcome these shortcomings: “writing during class isn’t advisable except in lessons one on one, as it consumes too much time. I usually assign writing for homework and cover all other skills in class,” “Everything except writing is well covered. I try to have students write sentences they speak and encourage them to write more.”

In sum, instructors structure their 25-minute lessons based on prior experience and training, largely relying on pre-prepared platform materials.

3.3. Lesson flow

The core of our research focuses on concrete questions about the instructional process, namely lesson organization (use of web tools, selection of teaching methods, and lesson dynamics that foster the development of various receptive and productive skills). When asked about their familiarity with and use of web tools in teaching, 75% of respondents reported that they either do not know these tools or do not use them, citing lack of time or target-group considerations: “I’m not able to use them because I don’t have time during the lesson,” “I don’t use them because I don’t teach children. With older students, these platforms aren’t necessary,” “I know some, but given the extensive material supplied by the school, I rarely have the opportunity to create additional resources,” “I have used some with pleasure, but not with Chinese students because the platform doesn’t allow it. They’re definitely useful and I recommend them to everyone—students respond wonderfully to them.”

A smaller number of instructors have heard of web tools and employ them for more interactive tasks, vocabulary checks, quizzes, and educational games: “Yes – Miro board. I use it rarely,” “I use the Koala Go classroom and their playground,” “I use Wordwall and Kahoot (for group classes), mainly to practice vocabulary.”

Web tools bring unique advantages that can be easily implemented in virtual classrooms. Since physical presence and direct contact are impossible in an online format, these tools can accelerate interaction. A multitude of web tools introduce engaging tasks that promote collaboration, critical thinking, and information exchange in online teaching (Usluel & Mazman 2009: 818). They can also directly support the development of language skills as many tools focus on practicing listening, speaking, reading, and writing in the target language (Morgan 2012: 167). However, instructors should incorporate web tools in moderation so that they serve as a natural complement to teaching, since excessive use may become a distraction (Costa, Alvelos, et al. 2015: 2).

Our respondents combine various teaching methods, but Total Physical Response (TPR) and the Communicative Approach dominate. TPR is modeled on first-language acquisition: through observing and executing commands, learners interpret meaning via movement and mimicry (Psoinos 2021: 65–66). The Communicative Approach uses tasks and exercises based on authentic language use, aiming to maximize learners’ active use of the foreign language, sometimes at the expense of strict grammar focus (Psoinos 2021: 73). Respondents described their application of these methods: “Usually we start with small talk (Communicative Approach); the main part of the lesson, for example explaining vocabulary, uses

TPR,” “I use a lot of TPR. The lesson type depends on what’s being taught: phonics and letter sounds follow the textbook’s program; otherwise, I base it on CLT,” “Total Physical Response is my go-to method with children,” “I simply try to have as much speaking as possible and create a relaxed atmosphere,” “I primarily use the Communicative Approach. I want to give students freedom of speech and remove their fear of language barriers by encouraging discussions where they help each other.”

Total Physical Response is suitable for online teaching because it allows teachers and learners to incorporate elements of the physical world into the virtual classroom. It also introduces variety into online interactions through the use of realia and mimicry and is appropriate for all ages, especially the youngest learners (Psoinos 2021: 67). On the other hand, the Communicative Approach in the online classroom is suitable because it enables students and teachers to engage in diverse communication types like narratives, argumentation, illustrative examples, persuasion, presentations, or simply a friendly chat before class. It offers instructors the ability to use a wide range of web tools and technologies like quizzes, debates, drawing apps to achieve lesson objectives. It is the framework behind many modern coursebooks designed with communicative activities in mind (Psoinos 2021: 75).

Some respondents also draw on the Grammar-Translation Method (GTM), traditionally viewed as outdated because it emphasizes learning language rules through extensive repetition, translation, and use of the mother tongue (Psoinos 2021: 57). Yet GTM can be advantageous: for example, when teaching plant names, it is often simpler to give a direct translation than to describe the concept: “Expansion, guidance, TPR, GTM,” “Grammar-Translation Method, and usually translation into Chinese,” “Grammar–Translation is useful when English communication stalls.”

From subsequent questions, we learned that, in addition to English, several instructors occasionally use other languages, most often Spanish or Chinese (with online translators), and far less frequently German (2 respondents), Italian (1), French (1), Swedish (1), and Russian (1). Some of the responses are presented in full to highlight that, evidently, the school does not support the use of other languages in instruction: “I use only English. Parents have the right to complain if we use another language,” “No, but in a few cases I used Chinese via Google Translate to clarify instructions. Very rarely,” “I’m not allowed, but if I see etymological connections I mention that this word comes from that language. I often use Spanish and Italian examples with advanced or older students.”

Although counterintuitive, GTM still has a place in modern online classrooms since it can serve as a bridge to other methods. Early virtual interactions may be one-sided but GTM facilitates communication by leveraging a shared language, thus reducing learners' nervousness. It transfers smoothly from traditional practice to the online setting without extra effort, and its focus on linguistic structures and vocabulary remains valuable (Psoinos 2021: 59).

Some sample lesson flows reported by instructors are as follows: "The class begins with small talk—I ask how they are and what they did today. Then we practice reading and pronouncing new words. I check meaning, model sentence use, and ask the student for their own example. I pose follow-up questions, extend the lesson where possible, and correct errors. For higher-level students, I explain the grammar rule. We finish with a review. If we're working on a text, we listen first, then the student reads aloud. I correct and ask comprehension questions," "Students arrive at grammatical conclusions themselves. We use brainstorming extensively," "I rely mostly on TPR and repetition—pronouncing words and sentences in Chinese so very young learners understand, then repeating in English. With more advanced students, I use communication and prompt questions; with the most advanced, I expand with fun facts," "For young children, we sometimes use songs with TPR, but communication remains the priority—something parents insist on," "I use TPR and the Communicative Approach. I stay cheerful and explain using flashcards, realia, images, GIFs, hand gestures, and facial expressions."

In sum, during each lesson instructors strive to have students actively use English through reading or speaking by combining TPR for meaning-clarification or tactile learners with communicative activities. They employ both platform-provided materials and resources they find online, practice new structures and vocabulary, tailor lessons to individual needs, and break monotony with songs and games.

Aside from the instructor's methodological approach, several previously mentioned factors strongly influence lesson flow. In the survey section for personal observations, respondents identified three critical determinants of successful online teaching: (1) the relationship between instructor and student, and between instructor and parent (less often parent and student) ("In cases where a parent has predetermined goals that actually hinder the child, I wish my voice were heard more and that parents would truly think about long-term learning rather than outpacing another student. I need more freedom to adjust the level for the student; sometimes a parent expects certain materials to be completed in two lessons when realistically it takes four," "Clear boundaries and 'penalties' for disrespecting the teacher and disrupting class," "Choosing students to suit my preferences and leaving the platform

without consequences when a student is disobedient.”); (2) the quality of materials and platform features (“Better platforms to connect with students without taking an enormous commission,” “Higher-quality curriculum and textbooks. More interactive activities, especially for very young learners,” “In Bibio and AcadSoc, teachers are presumed guilty; there’s no IT or management support in AcadSoc; too many disruptive students in Bibio and AcadSoc; low pay in Bibio.”); (3) the instructor’s status and working conditions (“If the teaching profession were more valued and teachers valued themselves more,” “A better tax system,” “Paid health and pension insurance, maternity leave, and paid annual leave,” “A bit more flexibility regarding absences from lessons,” “I believe schools should respect instructors more. They focus mainly on students because they’re the source of revenue.”). Respondents suggested that online teaching could be improved by better regulating parental and company influence, enforcing stricter measures for students who miss classes regularly or cause major disruptions, respecting instructors’ scheduled time by preventing last-minute cancellations, and aligning instructors’ financial compensation with their qualifications and effort.

When asked to compare with language schools in Serbia or other countries, our most experienced instructors reported even more severe problems: “Teachers are often victims of mobbing and lack of respect. Parents have high demands and standards, yet instructors aren’t paid enough to entertain their unruly children. I don’t encounter such issues in online lessons with Chinese students,” “I worked at three companies. I worked with the Japanese at Engu, with Russians at Skajeng, and with the Chinese at Beida. Working with adult Japanese was difficult for me because they’re not sincere and expect the teacher to have answers to every question at all times. During class they smile and are polite, and after class they give you three out of five stars. Working with adult Russians was easy because they’re much more relaxed, honest, and flexible, but I don’t like that they don’t respect time and constantly reschedule and cancel lessons. Working with Chinese children has been phenomenal because they’re very hardworking, obedient, and always cheer me up with their jokes.”

These responses suggest that instructors working with Chinese students enjoy higher levels of student engagement and respect. By contrast, other schools and student populations face issues such as insincere evaluations, rude behavior, and tardiness that merit a separate, focused study to draw valid conclusions from both qualitative and quantitative data.

4. CONCLUDING REMARKS

Despite the rapid expansion of online instruction and the heightened demand for English-as-a-foreign-language instructors for Chinese students by international companies, Serbia lacks research analyzing the instructional process of this teaching mode for a specific target group. Based on the empirical data from 53 respondents, we identified the following positive aspects: access to multiple schools, allowing instructors to control their schedules, earnings, and obligations; student dedication to learning; cultural diversity that broadens instructors' perspectives beyond pedagogy. When it comes to the negative aspects of this vocation, our instructors stated that instructors are viewed as inexpensive labor; taking leave diminishes their already modest income; excessive parental involvement creates stress for both instructors and students.

The findings in this paper also show that instructors have limited autonomy in organizing lessons. They partially adapt lessons to individual student needs by relying on pre-prepared platform materials, which provide security, simplify preparation, and reduce stress, rather than designing their own resources. Lesson duration and core teaching procedures are largely dictated by platform or employer rules, partially confirming our first hypothesis that parents and employers significantly restrict instructors' organizational freedom.

There is no systematic adoption of diverse methods and formats; most instructors depend on the Communicative Approach and Total Physical Response without leveraging web tools, confirming our second hypothesis that instructors trained exclusively in traditional classrooms struggle in virtual environments. A lack of IT skills hinders the transition to online teaching, unlike colleagues with prior experience in digital instruction. Although companies advocate modern methods, the choice of the approach depends on student age, proficiency, lesson content, and communication or comprehension challenges. Only a minority of instructors familiar with web tools use them, often citing time constraints or perceived mismatch with their target group. Finally, our last hypothesis was confirmed: instructors report dissatisfaction with the freelance status due to unstable income, absence of employment benefits, paid leave, and career-advancement opportunities.

Our goal was not only to open avenues for further research and deepen understanding of how to refine pedagogical practices in online language teaching, but also to underscore both the strengths and weaknesses of this mode of instruction. We aim to encourage the development of robust support systems for instructors in delivering effective online lessons.

We believe the data from this paper provide an accurate portrayal of how online EFL teaching for Chinese students is organized and delivered. The data also highlight the challenges most instructors face, equipping future instructors with realistic expectations, strategies to mitigate cultural shock, and a clearer picture of this teaching context. Identifying and disseminating these insights is the first step toward solving the problems uncovered.

REFERENCES

- Akram, A. and Malik, A. (2010). Integration of language learning skills in second language acquisition. *International journal of arts and sciences* 3(14): 231–240.
- Ayu, M. and Sari, F. M. (2021): Exploring English teachers' strategies in managing online learning through Google classroom. *ELT worldwide: journal of English language teaching* 8(2): 318–330.
- Belias, D., Sdrolas, L., Nikolaos, K., Koutiva, M. and Koustelios, A. (2013). Traditional teaching methods vs. teaching through the application of information and communication technologies in the accounting field: quo vadis?. *European scientific journal* 9: 73–101.
- Byrd, P. (2001). Textbooks: evaluation for selection and analysis for implementation, in *teaching English as a second or foreign language*, ed. M. Celce-Murcia (Boston: Heinle and Heinle): 415–427.
- Costa C., Alvelos, H. and Teixeira, L. (2015). The use of Web 2.0 tools by students in learning and leisure contexts: a study in a Portuguese institution of higher education. *Technology, pedagogy and education* 25(3): 377–394. <https://doi.org/10.1080/1475939X.2015.1057611>
- Gold, S. (2001). A constructivist approach to online teaching for online teachers. *JALN* 5(1): 35–57.
- Inal, B. (2006). Coursebook selection process and some of the most important criteria to be taken into consideration in foreign language teaching. *Journal of arts and sciences* 5(5): 19–29.
- Jakšić, A., Mitrović, K., Ćurčić, J. i Gračanin, D. (2021). Tradicionalna vs. onlajn nastava: prednosti i izazovi, u *XXVII skup Trendovi razvoja: On-line nastava na Univerzitetima*, ur. V. Katić. Accessed on 5 March 2025. URL: <http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2021/radovi/T1.3/T1.3-9.pdf>.
- Hassan, M. M., Mirza, T. and Waseem Hussain, M. (2020). A Critical Review by Teachers on the Online Teaching-Learning during the COVID-19. *I. J. Education and Management Engineering* 5: 17–27.

- König, J., Jäger-Biela, D. J. and Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European journal of teacher education* 43(4): 608–622.
- Marzano, R., Marzano, J. (2003). The key to classroom management. *Educational leadership: journal of the Department of supervision and curriculum development* 61(1): 6–13.
- Matthes, B., and Stoeger, H. (2018). Influence of parents' implicit theories about ability on parents' learning-related behaviors, children's implicit theories, and children's academic achievement. *Contemporary educational psychology* 54: 271–280.
- Mishra, L., Gupta, T. and Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. *International journal of educational research open* 1. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100012>.
- Morgan, L. (2012). Generation Y, learner autonomy and the potential of Web 2.0 tools for language learning and teaching. *Campus-wide information systems* 29(3): 166–176.
- Popović-Ćitić, B., Bukvić Branković, L., Popović, V. (2021). *Kako do prevencije rizičnih ponašanja učenika: vodič za primenu interaktivnog učenja u radioničarskom radu*. Beograd: CEPORA – Centar za pozitivan razvoj dece i omladine.
- Psoinos D. I. (2021). *Adapting approaches and methods to teaching English online: theory and practice*. Cham: Springer.
- Radović-Marković, M. (2010). Advantages and disadvantages of e-learning in comparison to traditional forms of learning. *Annals of the University of Petroșani, Economics* 10(2): 289–298.
- Rao, P. S. (2019). The significance of writing skills in ELL Environment. *Academia: an international multidisciplinary research journal* 9(3): 5–17.
- Todorović, M. D. and Spasić, N. A. (2025). *Advantages and challenges that teachers face while teaching English as a foreign language to Chinese students online* (у припреми).
- Usluel, Y. K. and Mazman, S. G. (2009). Adoption of Web 2.0 tools in distance education. *Procedia social and behavioral sciences* 1: 818–823.
- Wei, D. (2012). Parental influence on Chinese students' achievement: a social capital perspective. *Asia Pacific journal of education* 32(2): 153–166.

- Wolf, P. D. (2006). Best practices in the training of faculty to teach online. *Journal of computing in higher education* 17(2): 47–78.
- Zhu, W., Liu, Q. and Hong, X. (2022). Implementation and challenges of online education during the COVID-19 outbreak: a national survey of children and parents in China. *Early childhood research quarterly* 61: 209–219.
- Василев, С., Ракић, Б. (1998). *Школска педагогија*. Београд: Култура. [Vasilev, S., Rakić, B. (1998). *Školska pedagogija*. Beograd: Kultura.]
- Закон о уџбеницима. Accessed on 12 February 2025. URL: <http://www.parlament.gov.rs/upload/archive/files/lat/pdf/predlozi_zakona/690-18%20LAT.pdf> [Zakon o udžbenicima.]
- Милатовић, В. (2011). *Методика наставе српског језика и књижевности у разредној настави*. Београд: Учитељски факултет. [Milatović, V. (2011). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti u razrednoj nastavi*. Beograd: Učiteljski fakultet.]
- Николић, М. (1998). *Методика наставе српског језика и књижевности*. Београд: Завод за уџбенике. [Nikolić, M. (1998). *Metodika nastave srpskog jezika i književnosti*. Beograd: Zavod za udžbenike.]

Наташа А. Спасић
Милан Д. Тодоровић
Универзитет у Крагујевцу

ОРГАНИЗАЦИЈА ОНЛАЈН НАСТАВЕ ЕНГЛЕСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА ЗА УЧЕНИКЕ ИЗ КИНЕ

Сажетак

У овом раду бавимо се питањем припреме и планирања наставе за потребе онлајн часова енглеског језика. Анкетом смо прикупили одговоре од 53 испитаника, наставника енглеског језика запослених у различитим интернационалним школама језика. Прикупљени одговори пружају увид о избору наставних метода, наставним средствима, материјалима и приступима за које се опредељују. Наставници структуру и ток наставног процеса прилагођавају ученицима из Кине, пажљивим планирањем наставе у циљу постизања конкретних образовних исхода. У свом раду сусрећу се са бројним изазовима, од потребе за технолошком оспособљеношћу до прилагођавања строгим правилима и политикама компанија и школа. Комбиновањем квалитативних и квантитативних метода анализе дошли смо до закључка да родитељи ученика, углавном малолетних, често присуствују часовима, што већина наставника доживљава као позитиван утицај. Испитаници су указали и на то да обука коју су добили често није била довољна. Када је реч о организацији наставе, већина наставника сматра да немају онолико слободе у раду колико би желели. У настави углавном користе унапред припремљене материјале доступне на платформи, ослањајући се превасходно на комуникативни приступ и методу тоталног физичког одговора. Одређени степен

незадовољства изазивају услови рада као фриленсера, ниске зараде, претеран утицај родитеља и повремена недисциплина ученика.

Кључне речи: наставни процес, наставне методе, планирање наставе, енглески као страни језик, ученици из Кине, онлајн настава.

Received: 4 April 2025
Accepted: 21 August 2025

Anna Martinović
University of Zadar
Department of English Studies
amartino@unizd.hr
<https://orcid.org/0000-0001-5756-1165>

Professional paper
UDC: 371.1::811.111'243
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.157-182

INTEGRATING EMOTIONAL INTELLIGENCE INTO THE L2 CLASSROOM: AFFECTIVE FACTORS IN LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

ABSTRACT: This paper explores the role of emotional intelligence (EI) in second language (L2) learning, drawing on Goleman's (1995) framework, which highlights the ability to understand and manage emotions, develop social awareness, and build effective interpersonal relationships. Emotional development is recognized as a key aspect of education in Bloom's taxonomy and is also emphasized in the Croatian English language curriculum. In the L2 classroom, affective factors such as anxiety, confidence, and empathy significantly influence learners' engagement and success. Approaches like Communicative Language Teaching (CLT) naturally support the development of EI by fostering meaningful interaction and social awareness. The paper reviews the relevance of affect in language education and presents a series of practical activities designed to help L2 teachers cultivate emotional intelligence skills, such as self-awareness, empathy, and emotional regulation, together with linguistic competence.

Keywords: Emotional intelligence, second language learning, affective factors, Communicative Language Teaching (CLT).

INTEGRISANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U UČIONICU STRANOG JEZIKA: AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU I NASTAVI JEZIKA

APSTRAKT: Rad istražuje ulogu emocionalne inteligencije u učenju stranog jezika, oslanjajući se na Golemanov (1995) model, koji ističe sposobnost razumevanja i upravljanja emocijama, razvijanja socijalne svesti i izgradnje efikasnih međuljudskih odnosa. Emocionalni razvoj prepoznaje se kao ključni aspekt obrazovanja u Blumovoj taksonomiji, a naglašen je i u Nacionalnom kurikulumu za engleski jezik Republike Hrvatske. U nastavi stranih jezika afektivni faktori, poput anksioznosti, samopouzdanja i empatije, snažno utiču na motivisanost i postignuća učenika. pristupi poput komunikativne nastave jezika (eng. Communicative Language Teaching – CLT) prirodno podstiču razvoj emocionalne inteligencije kroz negovanje smislenih interakcija i jačanje socijalne svesti. U radu se razmatra uloga afektivnih faktora u obrazovanju jezika i predstavljaju se praktične aktivnosti, koje mogu pomoći nastavnicima da kod učenika razvijaju veštine emocionalne inteligencije, poput samosvesti, empatije i regulacije emocija, zajedno sa jezičkom kompetencijom.

Ključne reči: emocionalna inteligencija, učenje stranog jezika, afektivni faktori, komunikacijska nastava.

1. INTRODUCTION

Emotional intelligence (EI), defined as the ability to perceive, understand, and regulate emotions in oneself and others (Goleman 1995), has increasingly become recognized as a key component of successful education. In addition to enhancing psychological well-being and interpersonal competence, EI plays an important role in shaping students' engagement, motivation, and self-regulation, which are essential skills for lifelong learning (Mayer et al. 2004). Educators who integrate EI development into their teaching practices can create more inclusive, empathetic, and emotionally safe learning environments, which in turn enhance academic performance and classroom relationships (CASEL 2020). In educational theory, the significance of emotional development is explicitly acknowledged in Bloom's taxonomy of learning domains, which highlights the affective domain alongside the cognitive and psychomotor domains (Bloom et al. 1956). Similarly, national frameworks such as the English language curriculum in Croatia (Ministry of Science and Education 2019) underscore the importance of affective factors, including empathy, cooperation, and intercultural awareness, in the development of communicative competence.

The relevance of emotions is especially important in the context of second language (L2) learning. Learning a new language is not only a cognitive process but also a deeply emotional one. It involves social risk-taking, self-expression, and the potential for anxiety and self-doubt (Horwitz et al. 1986; MacIntyre & Gregersen 2012). Communicative Language Teaching (CLT), which emphasizes meaningful interaction and learner-centered communication, inherently supports the development of EI by encouraging empathy, collaboration, and social skills (Richards & Rodgers 2014). By engaging learners in authentic communication, CLT creates opportunities for emotional expression and regulation, stimulating both linguistic and interpersonal growth. A growing body of research in applied linguistics has shown that emotions such as enjoyment, curiosity, anxiety, and frustration significantly impact L2 learners' motivation, engagement, and overall success (Dewaele 2011; Dewaele & MacIntyre 2014). EI skills such as self-awareness, empathy, and emotional regulation can help learners manage the emotional demands of the language classroom, nurturing greater confidence and more meaningful communication. However, despite the importance of developing learners' emotional skills, many L2 teachers mainly focus on linguistic skills. Integrating EI into L2

teaching supports both language development and broader educational aims, and can help students become more confident, empathetic, and socially responsible language users.

The aim of this theoretical and practical paper is to explore the importance of affective factors in L2 teaching, with a particular focus on the development of EI. It begins by examining the role of affective factors in the learning process, as highlighted in Bloom's taxonomy. Goleman's (1995) EI framework is then presented, followed by an overview of the socio-affective components in the Croatian English language curriculum, which emphasizes the importance of emotions and social skills in language learning. The paper also includes a brief review of the role of affect and emotion in Second Language Acquisition (SLA) research. Finally, it offers several practical classroom activities to help L2 teachers support the development of learners' EI alongside their linguistic competence. These activities aim to develop skills such as empathy, self-reflection, emotional awareness, and interpersonal communication, which are essential elements for effective language acquisition and meaningful social interaction. The paper concludes with a summary of key points.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. Bloom's taxonomy

Today, most educational curricula are structured around learning objectives or outcomes that describe what learners should be able to do by the end of a learning period. One of the most widely adopted frameworks for defining these outcomes is Bloom's taxonomy (Bloom et al. 1956), which organizes learning into three domains: cognitive, affective, and psychomotor. The cognitive domain focuses on intellectual abilities and knowledge acquisition, the affective domain addresses emotional development, attitudes, and values, and the psychomotor domain involves physical and motor skills. A revised version by Anderson and Krathwohl (2001) updated the taxonomy by using action verbs to describe the hierarchical categories within each domain. In the cognitive domain, for example, the categories include remembering, understanding, applying, analyzing, evaluating, and creating. The affective domain progresses through five levels of emotional engagement: receiving (e.g., passive listening), responding (e.g., class participation), valuing (e.g., showing commitment to an idea), organizing (e.g., integrating new values), and characterizing (e.g., acting consistently with one's values). The psychomotor domain, though less explicitly defined in Bloom's original work, encompasses the development of

coordination, manipulation, and movement-based skills. These domains are interrelated and dynamic, contributing holistically to learner development. Importantly, the affective domain aligns closely with EI, particularly in its emphasis on self-awareness, empathy, values, and emotion regulation. In the context of L2 education, this connection is especially relevant, as language learning involves emotional risk-taking, intercultural sensitivity, and interpersonal communication. Thus, integrating EI into L2 teaching is not only beneficial but also consistent with broader educational aims reflected in Bloom's taxonomy.

2.2. Emotional intelligence

The concept of EI emerged gradually through the work of several psychologists. One of the earliest references can be found in Thorndike's (1920) concept of *social intelligence*, which he defined as the ability to understand and manage people and to act wisely in human relationships. Maslow (1943) later introduced a hierarchy of human needs, which included *love and belonging*, emphasizing the emotional aspects of friendship, intimacy, and social connection. Gardner's (1983) theory of multiple intelligences further expanded the scope of human cognitive abilities by identifying *interpersonal* and *intrapersonal intelligences*, both of which are closely related to EI, as they involve understanding others' emotions and managing one's own thoughts and feelings. Building on these earlier ideas, Salovey and Mayer (1990) were the first to formally define EI as the ability to identify, understand, and regulate one's own emotions and those of others. They also emphasized the role of emotions in enhancing thought processes, known as emotional facilitation of thinking, which refers to how emotions can guide attention, support decision-making, and promote creativity. Additionally, their model includes the ability to manage emotions in ways that are socially responsible and promote positive interpersonal relationships. Later, Bar-On (1997) developed the Emotional Quotient Inventory (EQ-i), one of the most widely used instruments for measuring EI. He described EI as a set of emotional and social competencies, skills, and facilitators that influence how effectively individuals cope with environmental demands and pressures.

The concept of EI became popular with Goleman's (1995) book on EI, which he applied to leadership and success in life and work. He defined EI as the ability to recognize, understand, and manage personal emotions as well as the emotions of others. Goleman presented a model which encompasses five elements of EI: self-awareness (understanding one's emotions and their impact on others), self-regulation (managing emotions), motivation (having a goal and controlling emotions to achieve

it), empathy (recognizing and considering the feelings of others, particularly when making decisions), and social skills (understanding one's emotions can aid in managing the emotions of others). Goleman (1995) argued that these emotional competencies can be learned and developed; moreover, EI can play an important role in personal and professional success. A summary of the domains of Goleman's (1995) Emotional Intelligence Model and competencies is shown in Table 1.

Domain	Emotional competencies
Self-awareness	• Emotional awareness • Accurate self-assessment • Self-confidence
Self-regulation	• Emotional awareness • Trustworthiness • Conscientiousness • Adaptability • Innovativeness
Motivation	• Emotional awareness • Commitment • Initiative • Optimism
Social awareness	• Empathy • Service orientation • Organizational awareness
Relationship management	• Influence • Communication • Conflict management • Leadership • Change catalyst • Building bonds • Collaboration & cooperation • Team capabilities

Table 1. Goleman's (1995) Emotional Intelligence Model

2.3. *The English language curriculum in Croatia*

The English language curriculum in Croatia outlines key objectives for teaching English in elementary and secondary schools, specifically grammar schools. These include fostering learners' communicative and intercultural competences, supporting personal growth, and promoting lifelong learning (Ministry of Science and Education 2019). Recognizing English as a global lingua franca, the curriculum emphasizes the importance of developing learners' language skills, enhancing cultural awareness, and encouraging independent learning. The

curriculum is structured around outcomes grouped into three primary domains: communicative language competence, intercultural communicative competence, and autonomy in language acquisition (Ministry of Science and Education 2019). While the English language curriculum does not explicitly reference the concept of EI, it incorporates socio-affective strategies within the learner autonomy domain that implicitly support EI related skills.

As stated, the curriculum defines socio-affective competences for each educational stage within the domain of autonomous language acquisition. These competences reflect the gradual, developmentally appropriate acquisition of emotional intelligence skills, aligned with students' cognitive and emotional maturation. In this regard, the curriculum is consistent with Bloom's taxonomy, which outlines the progression of cognitive development from lower- to higher-order thinking skills. It also reflects aspects of Goleman's (1995) EI model, particularly in fostering skills such as self-awareness, empathy, emotional regulation, and social cooperation.

The following are examples of high school socio-affective competences ranging from the first to fourth year of study along with explanations of how they incorporate Bloom's taxonomy and Goleman's EI skills. Competences for four years of study are presented to demonstrate the incremental development of these skills through the years.

First year of high school:

Recognizes and uses complex socio-affective language learning strategies:

- focuses on learning goals, personal achievements, and available resources to reduce learning-related stress;
- talks with others about learning difficulties;
- develops collaborative learning for mutual support and encouragement.¹

(Ministry of Science and Education 2019: 92)

This learning outcome reflects both cognitive and emotional skill development. According to Bloom's taxonomy, this outcome involves *recognizing* and *using* strategies which align with the cognitive levels of *understanding* and *applying* strategies where learners identify emotional and social strategies and use

¹ŠŠ (1) EJ C.1.3. Prepoznaje i koristi se složenim društveno-afektivnim strategijama učenja jezika.

- usredotočuje se na ciljeve učenja, vlastita postignuća i resurse koji su mu na raspolaganju radi smanjenja stresa pri učenju
- razgovara s drugima o poteškoćama u učenju
- razvija suradničko učenje radi uzajamne potpore i ohrabrenja

them in appropriate learning contexts (Anderson & Krathwohl 2001). By focusing on learning goals, using the resources around them, and managing stress, in other words, by applying metacognitive and affective strategies, students will become involved in self-regulated learning. It also aligns with Goleman's (1995) EI framework by promoting *self-awareness* (identifying learning goals and stressors), *self-regulation* (using emotional strategies to manage emotions), *empathy* (discussing challenges with peers), and *social skills* (collaborative learning and mutual support). *Motivation* is implied based on students' focus on learner goals and use of resources to achieve these goals. In short, this outcome reflects the integration of emotional and cognitive competencies which are important for effective language learning and personal development.

Second year of high school:

Connects and applies complex socio-affective language learning strategies:

- creates a positive attitude by using positive statements while working on a task;
- manages their own emotional state and applies relaxation techniques for more effective learning;
- plans and manages group work on projects within regular teaching and learning.²

(Ministry of Science and Education 2019: 97)

This competence reflects intermediate cognitive and emotional development. According to Bloom's taxonomy, students *apply* and *connect* socio-affective strategies, transferring knowledge to real-world contexts (Anderson & Krathwohl 2001). Activities like using positive self-talk and planning group work demonstrate *application* and *analysis*, while managing projects involves *synthesis* and *evaluation*. In Goleman's (1995) framework, this includes *self-awareness*, *self-regulation*, *motivation*, and *social skills*, as learners manage emotions, stay focused, and collaborate effectively. Overall, this outcome highlights how cognitive and emotional abilities foster learner autonomy and EI in academic and social settings.

Third year of high school:

Analyzes and applies complex socio-affective language learning strategies:

² SŠ (1) EJ C.2.3. Povezuje i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika.

- stvara pozitivan stav pozitivnim izjavama tijekom rada na zadatku
- upravlja vlastitim emocionalnim stanjem i primjenjuje tehnike opuštanja radi uspješnijega učenja
- planira i upravlja radom u skupini na projektima unutar redovnog učenja i poučavanja

- continues to develop collaborative learning;
- works in a group while taking responsibility for achieving common goals and making decisions;
- reflects on their own role and relationships with others, and discusses both their own and others' feelings with them.³

(Ministry of Science and Education 2019: 103)

This outcome reflects mid- to high-level cognitive engagement in Bloom's taxonomy, especially through *application*, *analysis*, and *evaluation* (Anderson & Krathwohl 2001). Students use socio-affective strategies while critically reflecting on their role in group work, enhancing metacognitive awareness. It also aligns with Goleman's (1995) EI model by fostering *self-awareness*, *self-regulation*, *empathy*, and *social skills* through emotional reflection and collaboration. *Motivation* is reinforced as learners take responsibility and contribute to group goals. Overall, this outcome supports emotional growth and active, responsible participation which is important to both language learning and personal development.

Fourth year of high school:

Synthesizes complex socio-affective language learning strategies and evaluates their effectiveness:

- plans and manages group work on research projects and/or fieldwork;
- evaluates the effectiveness of the acquired strategies and their applicability in further developing one's personality and relationships with others.⁴

(Ministry of Science and Education 2019: 109)

This learning outcome shows an advanced stage of cognitive and emotional development. Aligned with the higher levels of Bloom's Taxonomy, including *creating* and *evaluating* (Anderson & Krathwohl 2001), students manage complex tasks like research and assess their emotional strategies, demonstrating critical

³SS (1) EJ C.3.3. Analizira i primjenjuje složene društveno-afektivne strategije učenja jezika.

- nastavlja razvijati suradničko učenje
- radi u skupini uz preuzimanje odgovornosti za ostvarenje zajedničkih ciljeva i donošenje odluka
- ispituje vlastitu ulogu i odnos prema drugima te s njima razgovara o vlastitim kao i osjećajima drugih

⁴SS (1) EJ C.4.3. Sintetizira složene društveno-afektivne strategije učenja jezika i procjenjuje njihovu učinkovitost.

- planira i upravlja radom u skupini na istraživačkim projektima i/ili terenskoj nastavi
- procjenjuje učinkovitost usvojenih strategija i njihovu primjenjivost u daljnjem razvoju vlastite osobnosti i odnosa prema drugima

thinking and reflection. It also reflects Goleman's (1995) EI framework, promoting *self-awareness*, *regulation*, *motivation*, *empathy*, and *social skills*. Overall, this outcome integrates higher-order thinking with emotional growth, equipping students for real-world challenges.

With regard to elementary school, competences under the domain of autonomous acquisition also suggest the development of socio-affective skills among learners, which can be compared with the development of EI skills. Due to word limits, only one example is given from Grade 3. Similar to high school competencies, there is a progression of socio-affective skills through the years, albeit at a more rudimentary level.

Grade 3 Elementary school:

Chooses and applies the most basic socio-affective language learning strategies:

- follows natural curiosity, thereby increasing motivation for learning;
- seeks help from a friend to solve a task to gain a sense of confidence;
- controls feelings of restlessness.⁵

(Ministry of Science and Education 2019:28)

This Grade 3 outcome supports early emotional development by guiding learners to recognize and manage emotions through simple socio-affective strategies, such as seeking peer support and managing restlessness. These skills align with the lower levels of Bloom's taxonomy, such as *remembering*, *understanding*, and *applying* (Anderson & Krathwohl 2001), as learners recall, grasp, and use emotional concepts in familiar contexts. From the perspective of Goleman's emotional intelligence framework, this outcome fosters the development of foundational emotional skills, including *self-awareness* (recognizing internal states), *self-regulation* (controlling feelings of discomfort), *motivation* (driven by curiosity), and *social skills* (engaging peers for help), all of which are important for early social and academic success (Goleman 1995). By integrating these cognitive and emotional competencies, the outcome lays an important foundation for learners' ongoing emotional growth and effective language learning.

⁵OŠ (1) EJ C.3.3. Izabire i primjenjuje najosnovnije društveno-afektivne strategije učenja jezika

- slijedi prirodnu znatiželju i time povećava motivaciju za učenje
- traži pomoć prijatelja u rješavanju zadatka radi osjećaja samopouzdanja
- kontrolira osjećaj nemira

To sum up, despite the fact that the term emotional intelligence is not used in the Croatian English language curriculum, it nevertheless addresses important elements of this concept. It emphasizes the use of socio-affective strategies which are interconnected with learners' cognitive and emotional development. In addition, these strategies encourage learners to develop emotional self-awareness, to regulate their emotions, to increase their motivation for language learning, to develop empathy, and to promote their social skills.

2.4. Second language acquisition and affective factors

Traditionally, SLA theories mainly focused on linguistic and cognitive processes involved in language learning, as well as the role of interaction, while little attention was given to emotions. Some early SLA researchers focused on *affect* as a variable that can influence L2 learning (Brown 1973; Curran 1976). Krashen's (1982) *Affective Filter Hypothesis* suggested that negative affect (e.g. inhibitions) can obstruct language learning, while positive affect can aid it. Many SLA studies have focused on anxiety, in particular foreign language learning anxiety, and its effect on L2 learning, including L2 performance (Horowitz et al. 1986; MacIntyre & Gardner 1991; Scovel 1978). Affect was also considered as an influential factor in early L2 motivation research, where studies showed that learners' positive attitudes toward the target language and its culture significantly contribute to their motivation to learn the language (Gardner & Lambert 1972; Gardner 1985).

More recent studies have turned to the role of emotions in L2 learning. For example, researchers have considered the relationship between anxiety and enjoyment (Dewaele & MacIntyre 2014), emotions and motivation (Teimouri 2017), and emotions, learner autonomy and engagement (Resnik & Dewaele 2021). With respect to EI, numerous studies have shown that EI is a contributing factor with regard to learner motivation (Barzegar & Sadr 2013; Le et al. 2023), anxiety and self-efficacy (Cong & Li 2022), and willingness to communicate (Zhang & Zhang 2023).

2.5. Promoting EI skills through CLT

The main goal of L2 teaching within the CLT approach is to develop learners' communicative competence, which includes grammatical, sociolinguistic, discourse, and strategic competences (Canale & Swain 1983). CLT emphasizes the ability to use the target language in real-world contexts. Learners are encouraged to negotiate meaning rather than memorizing phrases and to use language purposefully,

for example, express opinions, make requests, resolve conflicts (Brown & Lee 2015). Teaching is learner-centered and learners are encouraged to develop learning strategies. In short, CLT emphasizes meaningful interaction and a focus on learner needs, which provides a conducive environment for fostering EI in the classroom. Collaborative activities such as pair work, group projects, role-plays, and problem-solving tasks promote the development of linguistic competence, but also essential emotional competences (Ghanizadeh et al. 2020). While learners engage in these social interactions, opportunities are created for students to develop principal EI skills, such as empathy, self-awareness, and social skills, which are key facets in Goleman's (1995) framework. For instance, learners can consider different perspectives and develop empathy while participating in role-plays, while social competence can be developed in group tasks which encourage collaboration, compromise, and leadership. In addition, group work can help learners manage their anxiety and they can gradually develop self-regulation and resilience. Because CLT is focused on the learner, it can encourage self-reflection and motivation.

In brief, CLT provides many opportunities for learners to develop their EI. Activities that involve reflection, peer interaction, role-play, or the sharing of personal experiences not only develop linguistic fluency but also foster emotional and interpersonal growth (Mercer 2011; Williams et al. 2015). Similarly, the development of emotional skills through various tasks can improve classroom dynamics, learner autonomy, communication skills, help manage L2 anxiety and build motivation (Ghanizadeh et al. 2020). As discussed above, education goals, L2 English language curricula and L2 research have shown the importance of developing individual affective and social skills, as well as emotional skills.

Many would agree that teachers play a key role in modeling and scaffolding learner emotions and EI in the language classroom (Williams et al. 2015). Moreover, by creating an enjoyable and emotionally safe classroom atmosphere, and establishing a good rapport with learners, teachers can make a significant contribution to both their linguistic and emotional development (Harmer 2015). Teachers may ask themselves: How can we help learners become more aware of their emotions? How can we support the development of empathy? How can we foster a sense of social responsibility among our learners? The following section outlines several classroom activities that teachers can use in the L2 classroom to help learners develop their EI.

3. PRACTICAL ACTIVITIES FOR DEVELOPING EMOTIONAL INTELLIGENCE AMONG L2 LEARNERS

There are many practical activities that teachers can use to support the development of EI in L2 learners. Effective classroom activities include emotion-focused vocabulary and discussions, role-plays and drama, reflective journaling, collaborative group tasks, and problem-solving activities. Teachers are also encouraged to use authentic materials, such as stories, videos, interviews, to promote empathy and emotional understanding. Equally important is the creation of a supportive classroom environment, where learners receive positive feedback and feel emotionally safe.

This section presents several classroom activities aimed at promoting the development of language learners' EI, while also enhancing their English skills. Many are familiar tasks that teachers may have already used; however, the focus here is on encouraging emotional awareness, increasing motivation to learn English, and developing social and interpersonal skills. All the activities align with the Croatian English language curriculum, as well as Goleman's (1995) EI framework, including the skills of self-awareness, self-regulation, motivation, social awareness, and relationship management.

Activity 1.

Icebreaker

Talk about your most positive and most negative personality traits

In the following activity students express their personal information to the class, which can be used as an ice breaker in an introductory lesson (Ghanizadeh et al. 2020: 145). Teachers ask learners to give a number of positive and negative personality traits (brainstorming). Examples of personality traits could include traits such as moody, opinionated, dependent, generous, egotistical, modest, easygoing, high-strung, etc. Teachers then provide definitions, examples, and demonstrations for each trait. Next, learners can be put into pairs or groups to talk about the personality traits they see as their strengths and weaknesses. Before asking them to share with the whole class, teachers can take a moment to describe their own traits, both positive and negative, as a way to model honest self-reflection and create a supportive atmosphere. It should be noted that teachers need to be sensitive to the feelings of learners and not push them to express anything they do not feel comfortable with. An example of the brainstorming activity is shown in Figure 1.

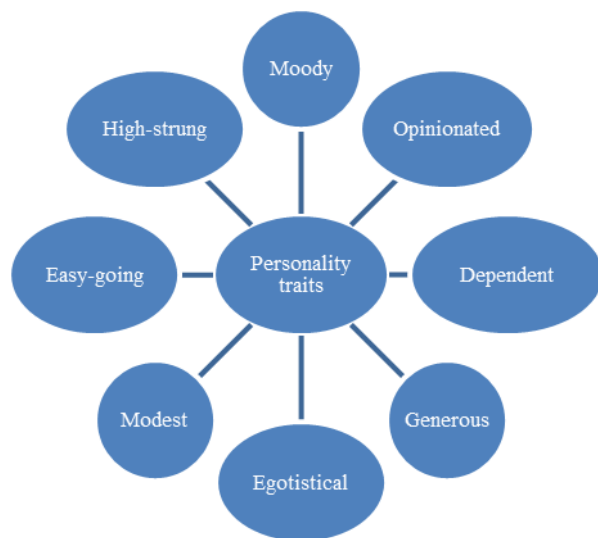


Figure 1. Talk about your most positive and most negative personality traits
(Ghanizadeh et al. 2020: 145)

This classroom activity integrates vocabulary development but also encourages the development of EI according to Goleman’s (1995) framework. By identifying and discussing personal traits, students develop *self-awareness* and begin to reflect on their emotions and behaviors. Discussing traits openly can help students practice *self-regulation*. For instance, admitting to being ‘high-strung’ or ‘opinionated’ may challenge learners to acknowledge and reflect on how they manage their emotional responses. In addition, hearing others talk about their traits can normalize emotional diversity and reduce defensiveness or shame. Working in pairs or groups encourages the development of *social skills* along with *empathy* and provides opportunities to practice respectful communication. The follow-up class discussion further supports respectful sharing and dialogue, which reinforces positive social behaviors. Moreover, taking the time to reflect on one’s personality traits and set personal goals can enhance *intrinsic motivation*. Learners may be encouraged to develop traits they admire in others or work to improve those they perceive as limiting. Importantly, the teacher’s role in modeling vulnerability by sharing their own personality traits establishes a trusting classroom climate. This reinforces both emotional safety and authenticity, creating the conditions for meaningful emotional learning.

Activity 2.
Working with language
Using Adverbs of frequency

The following activity from the British Council (n.d.) website ‘Teaching English’ promotes language skills (adverbs of frequency) and encourages the development of EI. Typically, learners are often asked questions, such as ‘How often do you watch TV?’ or ‘How often do you play tennis?’, which are not very motivating. Instead, learners can be asked questions that can lead to reflective answers, for example, ‘How often do you laugh..., get angry..., argue with your parents..., make mistakes..., forget things..., change your mind..., really enjoy yourself...’ These types of open-ended questions can prompt learners to share real experiences and give teachers the opportunity to ask interesting follow-up questions. Learners complete the questions individually and think about real-life experiences that happened in their own lives. They can then ask other students the same questions and find out more about them. According to the British Council (n.d.) website, this approach can be called ‘personalized grammar’, which can support genuine communication and promote learner engagement. An example of the activity is provided in Table 2.

How often do you....	very often	often	sometimes	rarely	never
laugh					
get angry					
argue with your parents					
make mistakes					
forget things					
change your mind					
really enjoy yourself					

Table 2. Using adverbs of frequency to promote emotional intelligence in the L2 classroom (British Council n.d.)

This classroom activity supports both linguistic competence and EI development by encouraging learners to reflect on and discuss real-life experiences. Unlike standard grammar drills that involve routine or impersonal questions, this activity prompts students to respond to open-ended questions whereby learners are required to think about their own emotions and behaviors, which is aligned with Goleman's EI competencies, including *self-awareness*. Furthermore, by sharing their

responses in pairs or small groups, students develop *social awareness* and *empathy*, as they listen to and relate to others' experiences and perspectives. The interactive nature of the task also strengthens *relationship management*, as it encourages follow-up questions, turn-taking, and supportive communication. In managing how and what they share, learners also practice *self-regulation*, learning to communicate sensitive personal information respectfully and appropriately within a classroom setting. Finally, the task contributes to *motivation*, another of Goleman's key EI domains, as learners are likely to be more engaged when language use is authentic and personally meaningful. By promoting what the British Council terms as 'personalised grammar', the activity not only enhances language proficiency but also cultivates deeper emotional connections within the learning group, which supports genuine communication and strengthens classroom relationships.

Activity 3.

Class discussion – Cyber-bullying

Discussions are an important part of language learning and language teachers need to stimulate learners to talk as much as possible in the target language. Using topics that are of interest to learners will encourage them to participate, as well as facilitate the development of important emotional skills. The aim of the following activity, which can be found in Clare, Gregersen, and Mercer (2025: 118-119), is to connect topics of interest to learners, in this case cyber-bullying, with the development emotional skills, such as kindness, compassion, and empathy.

To introduce the topic of cyberbullying, teachers can create a fictional scenario involving a character who posts an unkind video about another person, Person A, online. The teacher describes how the video attracts hurtful comments, while some viewers remain silent. This provides an opportunity to explore the meaning of the term *bystander* and to discuss how Person A might be feeling. The class can then reflect on why some people leave negative comments and why others might say things they don't truly mean. Teachers might also ask whether learners think some individuals support bullies out of fear of becoming the next target. Students can then offer advice to different people in the story: the person who posted the video, Person A, and the bystanders.

To deepen the conversation, teachers might pose questions such as:

- a) How might this form of bullying impact on an individual's emotions and thoughts?
- b) In what ways can we show empathy and support to someone who's been cyberbullied?

- c) What can be done to address cyberbullying, and what kind of bullying is it – verbal, physical, or emotional?

As a creative follow-up, learners can work in groups to design digital posters using a tool like Canva. These posters should raise awareness about the dangers of cyberbullying. Once completed, the posters can be presented to the class and displayed around the room.

This activity helps students develop several EI skills based on Goleman's (1995) framework. By exploring how the character in the story might feel and discussing the role of bystanders, students are encouraged to think about their own emotions and those of others (*self-awareness* and *empathy*). Through discussing the role of bystanders and motivations behind harmful behavior, learners develop *social awareness* and *self-regulation*. When learners offer advice to the people involved in the story, they're practicing *perspective-taking* and responsible *decision-making*. Finally, creating posters in groups gives learners a chance to strengthen *social skills* and teamwork and gives them the opportunity to use what they've learned in a collaborative and meaningful way.

Activity 4

Using Literature

Using literature in the classroom can be an interesting way to develop many language skills, such as reading and reflective writing, as well as emotional skills. In the following activity, learners are asked to read the short story, *No Speak English* (Cisneros 1995: 1-10). The short story is presented in the Appendix.

After reading the story, learners are asked to write for ten minutes on one of the following questions and then discuss their answer with their classmates (Cisneros 1995: 9).

1. What do you suppose Mamacita expected of life in Chicago?
2. If you were in Mamacita's place, what would you do?
3. If you were the man, what would you do?
4. If you were Esperanza*, would you try to help? Why or why not?

*Esperanza Cordero – 14 year-old narrator

This activity, based on Cisneros's (1995) story, promotes EI by encouraging learners to reflect on the feelings and perspectives of the characters. The story carries strong emotional weight and draws learners to experience the hardship felt by the main character. As learners consider the emotions, challenges, and motivations of Mamacita, her husband and Esperanza, learners develop *empathy*, key elements of social awareness in Goleman's (1995) framework. The reflective writing task encourages students to connect their own experiences with those of the characters,

helping them develop *self-awareness* and express their thoughts more clearly. The follow-up discussion supports the development of *social skills*, such as active listening and perspective-taking, as students share and compare their viewpoints with peers. Finally, by imagining themselves in different roles learners are encouraged to enhance the skills of *emotion regulation* and *responsible decision-making*, as they need to consider the emotional consequences of their actions in real or imagined social contexts. Altogether, the activity supports both language development and emotional growth by encouraging meaningful communication based on empathy and introspection.

Activity 5

Reflective journal

A reflective journal is a collection of an individual's thoughts, feelings and observations. It can help learners improve their writing skills and think about their personal experiences, in this case, their language learning experience. In this activity, which is provided by Ghanizadeh, Hoorie, and Jahedizadeh (2020: 155-156), learners are asked to prepare a written journal and to think about what they learned from the lesson, how they learned the material, what their strengths and weaknesses were, and how they felt about the lesson. Learners are given prompts in the form of questions to help them sort their thoughts and ideas. At the end of the semester, learners are encouraged to reflect on their journal entries. Questions that learners are given to help them think about their learning experience are presented in Figure 3.

How did I feel about the experience?

How might other classmates have experienced the same session and why?

What were the issues that interested me a lot, and that I would like to study in more detail?

What and how much did I contribute to this learning experience?

How can I attribute what I have learned to a personal experience?

How can I relate what I have learned to my prior knowledge of the topic?

How do I feel about the way I am approaching this learning experience?

How did I link this learning experience to my learning style?

How can I improve my learning methods and strategies?

How can I apply the knowledge, skills, and understanding I gained in this session?

Figure 3. Journal Writing: Questions about learning experiences
(Ghanizadeh et al. 2020: 156)

This reflective journal activity strongly aligns with Goleman's (1995) framework of EI, particularly in the areas of *self-awareness*, *self-regulation*, *motivation*, and *social awareness*. By encouraging learners to regularly explore their feelings, thoughts, and responses to their language learning experiences, the activity encourages *self-awareness*. Questions prompting learners to consider how they felt during the lesson or how their learning connects to prior knowledge also promote *self-reflection*, a key aspect of EI. In addition, prompts that ask learners to assess their learning strategies and contributions to class activities support the development of *self-regulation* and *motivation*, as students identify areas for growth and take responsibility for their learning. Moreover, the journal encourages *empathy* and *social awareness* by inviting learners to imagine how their classmates might have experienced the same lesson. Altogether, this activity promotes metacognition and emotional insight, reinforcing both cognitive and affective development in the L2 classroom in line with Goleman's theory.

Activity 6
Project work

Project work in L2 learning is a student-centered approach, where learners use the target language to research, collaborate, and create a final product, such as a

presentation or poster. It promotes authentic communication and integrates language skills with real-world topics. In addition to building linguistic competence, project work encourages critical thinking, collaboration, and emotional intelligence by fostering empathy, self-reflection, and social awareness. The upcoming activity is designed to demonstrate what it means to be a global citizen by motivating students to collaborate in promoting positive actions within the broader global community. The activity is illustrated in Clare, Gregersen, and Mercer (2025: 169-170).

To begin, teachers explain that the United Nations launched the Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015 as a worldwide initiative aimed at reducing poverty, protecting the environment, and ensuring peace and prosperity for all. A short YouTube video presenting the 17 SDGs can be shown to the class. Students are then divided into groups, with each group assigned one of the 17 global goals to focus on. Teachers instruct the students to conduct detailed research on their assigned goal. Afterward, students are asked to create an action plan to implement the goal within their school or local community, including concrete steps, for example, setting up a recycling program for Goal 12: 'Responsible consumption and production.' The groups then design posters that depict the meaning of their goal, ways to achieve it, and highlights of their action plan. Each group presents their poster to the class, and the posters are displayed around the classroom to help increase awareness of the SDGs.

This classroom activity promotes EI by engaging learners in meaningful group work centered on the UN Sustainable Development Goals (SDGs). As learners research global challenges and design action plans for their school or community, they develop key EI skills such as *empathy*, *self-awareness*, and *responsible decision-making* (Goleman, 1995). Collaborative tasks foster interpersonal communication and teamwork, while reflecting on social issues encourages emotional awareness and ethical thinking. Moreover, this activity promotes *service orientation* (Goleman, 1995) which can be described as *empathy in action* and shows learners how they can contribute positively to their social environment. In short, by connecting language learning with real-world concerns, the activity supports both linguistic competence and emotional growth.

4. CONCLUSION

This paper has examined the integral role of EI in L2 education by drawing on Goleman's (1995) framework and situating it within broader educational theory and policy, such as Bloom's taxonomy and the Croatian English language curriculum. The discussion has noted how affective factors, such as empathy,

emotional regulation, and social awareness, play a role regarding learner engagement, motivation, and communicative competence. In the emotionally dynamic environment of L2 learning, EI assists learners in managing challenges such as anxiety, risk-taking, and self-expression. To help teachers implement EI development in practical ways, the paper has presented several classroom activities designed to promote important EI competencies along with language learning. These activities aim to strengthen learners' self-awareness, interpersonal communication, reflection, and social responsibility within the L2 context. It is recommended that teacher education programs include EI as a core component to better prepare educators for addressing the emotional needs of language learners. Future research might explore the long-term effects of EI-based instruction on learner outcomes, as well as its potential to create more inclusive, resilient, and socially conscious classrooms. As education continues to adapt to complex global demands, integrating EI into language teaching is both timely and necessary.

REFERENCES

- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R. (eds.). (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Technical Manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barzegar, R., Sadr, S. A. (2013). The effect of emotional intelligence awareness-raising activities on L2 motivation. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 3(1): 67–86. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2013.3.1.4>
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*. New York: Longmans, Green.
- British Council. (n.d.). Emotional intelligence and ELT. *Teaching English*. Accessed on 7.11.2024. URL: <<https://www.teachingenglish.org.uk/article/emotional-intelligence-and-elt>>.
- Brown, H. D. (1973). Affective variables in second language acquisition. *Language Learning* 23(2): 231–244. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1973.tb00658.x>
- Brown, H. D., Lee, K. (2015). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. White Plains, New York: Pearson Education.

- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics* 1(1): 1–47. <https://doi.org/10.1093/applin/I.1.1>
- Cisneros, S. (1995). No speak English, in *20th Century American Short Stories Vol. 1*, ed. J. A. McConochie (Boston: Heinle & Heinle Publishers): 1–9.
- Clare, A., Gregersen, T., Mercer, S. (2025). *Positive Language Education – Teaching Global Life Skills in the Language Classroom*. New York: Routledge.
- CASEL. (2020). *What is SEL?* Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. Accessed on 7.11.2024. URL: <<https://casel.org/what-is-sel/>>.
- Cong, W., Li, P. (2022). The relationship between EFL learners' communication apprehension, self-efficacy, and emotional intelligence. *Frontiers in Psychology* 13, Article 847383. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.847383>
- Dewaele, J.-M. (2011). Reflections on the emotional and psychological aspects of foreign language learning and use. *Anglistik: International Journal of English Studies* 22(1): 23–42.
- Dewaele, J.-M., MacIntyre, P. D. (2014). The two faces of Janus? Anxiety and enjoyment in the foreign language classroom. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 4(2): 237–274. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2014.4.2.5>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, R. C. (1985). *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Ghanizadeh, A., Al-Hoorie, A. H., Jahedizadeh, S. (2020). *Higher Order Thinking Skills in the Language Classroom: A Concise Guide*. Cham: Springer Nature Switzerland.
- Goleman, D. (1995). *Emotional Intelligence: Why it can Matter more than IQ*. New York: Bantam Books.
- Harmer, J. (2015). *The Practice of English Language Teaching*. London: Pearson Education.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal* 70(2): 125–132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.

- MacIntyre, P. D., Gardner, R. C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: A review of the literature. *Language Learning* 41(1): 85–117. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1991.tb00677.x>
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T. (2012). Emotions that facilitate language learning: The positive-broadening power of the imagination. *Studies in Second Language Learning and Teaching* 2(2): 193–213. <https://doi.org/10.14746/ssllt.2012.2.2.4>
- Maslow, A. H. (1943). A Theory of Human Motivation. *Psychological Review* 50(4): 370–396.
- Mayer, J. D., Salovey, P., Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: Theory, findings, and implications. *Psychological Inquiry* 15(3): 197–215. https://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02
- Mercer, S. (2011). *Towards an Understanding of Language Learner Self-concept*. Dordrecht: Springer.
- Williams, M., Mercer, S., Ryan, S. (2015). *Exploring Psychology in Language Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministry of Science and Education. (2019). *English Language Curriculum for Elementary and High Schools*. Accessed on 1.10.2024. URL: <https://mzom.gov.hr/UserDocsImages/dokumenti/Publikacije/Predmetni/Kurikulum%20nastavnog%20predmeta%20Engleski%20jezik%20za%20osnovne%20skole%20i%20gimnazije%20u%20RH.pdf>.
- Resnik, P., Dewaele, J.-M. (2021). Learner emotions, autonomy and trait emotional intelligence in ‘in-person’ versus emergency remote English foreign language teaching in Europe. *Applied Linguistics Review* 14(3): 1–41. <https://doi.org/10.1515/applirev-2020-0096>
- Richards, J. C., Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Salovey, P., Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality* 9(3): 185–211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning* 28(1): 129–142. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1978.tb00309.x>
- Le, T. T., Pham, T. T., Nguyen, T. A., Phuong, H. Y., Huynh, T. A. T., Nguyen, H. T. (2023). Impacts of emotional intelligence on second language acquisition: English-major students’ perspectives. *SAGE Open* 13(4). <https://doi.org/10.1177/21582440231212065>

- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine* 140: 227–235.
- Teimouri, Y. (2017). L2 selves, emotions, and motivated behaviors. *Studies in Second Language Acquisition* 39(4): 681–709. <https://doi.org/10.1017/S0272263116000243>
- Zhang, J., Zhang, W. (2023). Trait emotional intelligence and willingness to communicate in foreign language learning. *Journal of Language Teaching and Research* 14(6): 1535–1540. <https://doi.org/10.17507/jltr.1406.13>

APPENDIX

No Speak English

Mamacita is the big mama of the man across the street, third-floor front. Rachel says her name ought to be *Mamasota*, but I think that's mean.

5 The man saved his money to bring her here. He saved and saved because she was alone with the baby boy in that country. He worked two jobs. He came home late and he left early. Every day.

10 Then one day Mamacita and the baby boy arrived in a yellow taxi. The taxi door opened like a waiter's arm. Out stepped a tiny pink shoe, a foot soft as a rabbit's ear, then the thick ankle, a flutter of hips, fuchsia roses and green perfume. The man had to pull her, the taxi driver had to push. Push, pull. Push, pull. Poof!

15 All at once she bloomed. Huge, enormous, beautiful to look at, from the salmon-pink feather on the tip of her hat down to the little rosebuds of her toes. I couldn't take my eyes off her tiny shoes.

20 Up, up, up the stairs she went with the baby boy in a blue blanket, the man carrying her suitcases, her lavender hatboxes, a dozen boxes of satin high heels. Then we didn't see her.

25 Somebody said it's because she's too fat, somebody because of the three flights of stairs, but I believe she doesn't come out because she is afraid to speak English, and maybe this is so since she only knows eight words. She knows to say: *He not here* for when the landlord comes. *No speak English* if anybody else comes, and *Holy smokes*. I don't know where she learned this, but I heard her say it one time and it surprised me.

30 My father says when he came to this country he ate hamandeggs for three months. Breakfast, lunch, and dinner. Hamandeggs. That was the only word he knew. He doesn't eat hamandeggs anymore.

35 Whatever her reasons, whether she is fat, or can't climb the stairs, or is afraid of English, she won't come down. She sits all day by the window and plays the Spanish radio show and sings all the homesick songs about her country in a voice that sounds like a seagull.

Home. Home. Home is a house in a photograph, a pink house, pink as hollyhocks with lots of startled light. The man paints the walls of the apartment pink, but it's not the same
40 you know. She still sighs for her pink house, and then I think she cries. I would.

Sometimes the man gets disgusted. He starts screaming and you can hear it all the way down the street.

Ay, she says, she is sad.

45 Oh, he says, not again.

¿Cuándo, cuándo, cuándo? she asks.

¡Ay, Caray! We *are* home. This *is* home. Here I am and here I stay. Speak English. Speak English. Christ!

50 ¡Ay! Mamacita, who does not belong, every once in a while lets out a cry, hysterical, high, as if he had torn the only skinny thread that kept her alive, the only road out to that country.

And then to break her heart forever, the baby boy who has begun to talk, starts to sing the Pepsi commercial he heard on T.V.

55 No speak English, she says to the child who is singing in the language that sounds like tin. No speak English, no speak English, and bubbles into tears. No, no, no as if she can't believe her ears.

[1989]

No Speak English, by Sandra Cisneros (1995: 5-6)

Anna Martinović
Univerzitet u Zadru

INTEGRISANJE EMOCIONALNE INTELIGENCIJE U UČIONICU STRANOG JEZIKA: AFEKTIVNI FAKTORI U UČENJU I NASTAVI JEZIKA

Sažetak

Ovaj rad istražuje ulogu emocionalne inteligencije (EI) u nastavi i učenju stranog jezika, polazeći od stava da su emocije od suštinskog značaja kako za usvajanje jezika, tako i za šire obrazovne ciljeve. Emocionalna inteligencija, definisana kao sposobnost opažanja, razumevanja i regulisanja emocija (Goleman 1995), povezuje se sa motivacijom, angažovanjem i samoregulacijom (Mayer i dr. 2004). U okviru obrazovanja, afektivna dimenzija se odavno prepoznaje kao ključna komponenta učenja (Bloom i dr. 1956), dok savremeni okviri, poput kurikuluma engleskog jezika u Hrvatskoj (Ministarstvo nauke i obrazovanja 2019), naglašavaju empatiju, saradnju i interkulturnu svest kao sastavne delove komunikativne kompetencije. Rad ističe da je učenje stranog jezika po svojoj prirodi afektivno, jer podrazumeva socijalno preuzimanje rizika, samoizražavanje i suočavanje sa potencijalnom anksioznošću (Horwitz i dr. 1986; MacIntyre i Gregersen 2012). Istraživanja u oblasti primenjene lingvistike potvrđuju da emocije poput uživanja, radoznalosti i anksioznosti značajno utiču na motivaciju i uspeh učenika (Dewaele i MacIntyre 2014). Komunikativna nastava jezika (*eng.* Communicative Language Teaching), sa svojim fokusom na autentičnu interakciju i saradnju, prirodno podstiče razvoj EI kroz negovanje empatije, socijalne svesti i kooperativnosti (Richards i Rodgers 2014). Polazeći od Golemanovog (1995) okvira, rad analizira socio-afektivne komponente hrvatskog kurikuluma i ulogu afektivnih faktora u istraživanjima usvajanja drugog jezika. Zatim se nude praktične aktivnosti u učionici osmišljene da podstaknu empatiju, samorefleksiju i regulaciju emocija uz istovremenu podršku jezičkom razvoju. Zaključuje se da integracija EI u nastavu stranog jezika doprinosi formiranju samopouzdanijih, empatičnih i društveno odgovornih korisnika jezika, kao i stvaranju emocionalno podržavajućeg okruženja, koje unapređuje i jezički i interpersonalni razvoj.

Ključne reči: emocionalna inteligencija, učenje stranog jezika, afektivni faktori, komunikacijska nastava.

Received: 25 July 2025
Accepted: 1 September 2025

Dubravka Papa

Josip Juraj Strossmayer University of Osijek
Faculty of Law
Department of Foreign Languages
dpapa@pravos.hr
Orcid 0009-0004-5577-0886

Original research paper

UDC: 811.111:378

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.183-204

VIRTUAL EXCHANGE AS A SYNTHESIS OF THEORETICAL APPROACHES AND EMPIRICAL INSIGHTS: A CASE STUDY IN THE CONTEXT OF LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES IN HIGHER EDUCATION

ABSTRACT: The paper deals with virtual exchange (VE) as an approach to teaching English for specific purposes in higher education. It comprises a theoretical and empirical part based on a pilot project of a virtual exchange conducted at the Faculty of Law in Osijek, Croatia and the University of Giessen in Germany within the framework of the Legal English course. A mixed methods research was applied including pre- and post-VE session questionnaires, task analysis and student reflections. The research results show positive effects of the exchange on motivation, development of professional identity and strengthening of language and intercultural competences, but they also indicate challenges related to language competence, differences in legal education systems and intercultural differences. The findings confirm that VE represents a motivating and effective approach to teaching the English language for specific purposes, while at the same time raising questions about the limitations of the pilot project and directions for future research.

Keywords: virtual exchange pilot-project, language for specific purposes, higher education, legal English, case study.

VIRTUALNA RAZMJENA KAO SINTEZA TEORIJSKIH PRISTUPA I EMPIRIJSKIH UVIDA: STUDIJA SLUČAJA U KONTEKSTU JEZIKA STRUKE U VISOKOM OBRAZOVANJU

APSTRAKT: Rad se bavi virtualnom razmjenom (VR) kao pristupom podučavanju engleskog jezika pravne struke kao stranog jezika u visokom obrazovanju. Rad obuhvaća teorijski i empirijski dio zasnovan na pilot projektu virtualne razmjene u okviru predmeta Engleski za pravnike na Pravnom fakultetu u Osijeku, Hrvatska i Sveučilištu Justus Liebig u Giessenu, Njemačka. U istraživanju se koristi kombinirana metoda istraživanja koja uključuje kvalitativnu i kvantitativnu analizu rezultata prikupljenih upitnicima prije i poslije virtualne razmjene, analizu zadataka i stavova studenata. Rezultati istraživanja pokazuju pozitivne učinke virtualne razmjene na motivaciju, razvoj profesionalnog identiteta te jačanje jezičnih i interkulturalnih kompetencija studenata, ali također ukazuju na izazove vezane za jezičnu kompetenciju, razlike u sustavima pravnog obrazovanja i interkulturalnim razlikama. Rezultati istraživanja potvrđuju da virtualna razmjena predstavlja motivirajući i efikasan

pristup podučavanju engleskog jezika struke, a istovremeno ukazuju na ograničenja projekta i pravce budućih istraživanja.

Ključne riječi: virtualna razmjena, jezik struke, visoko obrazovanje, pravni engleski jezik kao strani jezik, studija slučaja.

1. INTRODUCTION

In today's globalized educational environment, higher education faces an increasing need for effective and authentic approaches to teaching languages of the specific profession (Languages for Specific Purposes – LSP). University students are progressively expected to master professional language skills alongside soft skills (intercultural competence) that support effective communication in international professional contexts. However, traditional LSP teaching models, which are largely based on classroom teaching and simulated situations, often fail to provide enough authentic opportunities for communication, collaboration and intercultural exchange. A limited contact with real professional language practices and cultures is an obstacle to the development of real, applicable language and professional skills. In this context, virtual exchange (VE) appears as an innovative teaching method that allows students international cooperation and communication through digital platforms, without the need for mobility. Despite growing interest in the implementation of VE in higher education curricula, there is relatively little empirical research that directly links the development of language competence and professional awareness with the application of virtual exchange in the context of the language of the profession.

However, the studies by Vuković Vojnović and Knežević (2023) and by Knežević and Vuković Vojnović (2024) examine virtual exchange (VE) in English for Specific Purposes (ESP) education from two complementary but distinct perspectives. The 2023 study represents an initial, exploratory stage, focusing on students' awareness, attitudes, and willingness to participate in VE before it had been implemented in Serbian ESP classrooms. It highlights that while students generally viewed VE positively, as a means of enhancing intercultural awareness and communication skills, the concept remained largely unfamiliar, and some uncertainty persisted due to limited experience with such forms of online collaboration. In contrast, the 2024 research investigates students' perceptions after participating in an actual intercultural VE project. It reports high levels of satisfaction and motivation, noting that participants valued opportunities for intercultural learning, teamwork, and communication with peers abroad, while also identifying only minor challenges such as differing proficiency levels and topic

constraints. Thus, while the earlier study explores the potential and readiness for introducing VE, the later one provides empirical evidence of its effectiveness in promoting intercultural competence and engagement, marking a clear shift from conceptual exploration to practical validation of VE in ESP teaching. Moreover, recent research has demonstrated that VE can significantly contribute to the development of intercultural communicative competence and promote engagement with discipline-specific communication in ESP contexts, highlighting the importance of an ecological perspective that considers the interaction between learners, tasks, and intercultural environments (Nicolaou and Sevilla-Pavón 2022: 117–144).

In this regard, the paper seeks to contribute to the existing research on virtual exchange in ESP by examining the students' attitudes that support the introduction of virtual exchange in the ESP classroom and students' professional intercultural awareness. The research is based on the analysis of a pilot project of virtual exchange conducted within the framework of English language courses for law students at the Faculty of Law in Osijek and Justus Liebig University in Giessen, Germany.

The significance of this research is reflected in its contribution to the international dimension of higher education and in supporting the concept of internationalisation at home (IaH) according to Helm (2015) and Beelen & Jones (2015), which enables students to gain international experience without the need for physical mobility. In this way, the work also contributes to the development of more inclusive and accessible forms of internationalisation and improvement of the practice of teaching English for specific purposes i.e. legal English.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Language for specific purposes (LSP) in higher education

Teaching the language of the profession (Languages for Specific Purposes – LSP) in higher education is aimed at the development of communication competences in specific professional contexts. LSP teaching is based on needs analysis and the development of language tasks that reflect authentic situations from professional practice (Basturkmen 2010: 17–26). Unlike general foreign language teaching, LSP approaches are focused on specific terminology, discursive patterns and genres relevant to a particular profession. However, the traditional classroom approach to LSP teaching often remains limited in terms of actual language use in intercultural and professional settings. As Bocanegra-Valle (2016) states, the challenge of teaching LSP is not only in the transfer of language knowledge, but also

in the development of pragmatic, cultural and professional competences necessary for successful communication in international professional communities.

Foreign language proficiency in higher education is an important factor enabling students to take full advantage of the opportunities provided by the European Education Area such as student mobility programmes as well as strengthening students' competitiveness in both national and European labour markets. At non-philological faculties in Croatia, foreign language instruction represents both a continuation of prior language education and its adaptation to the specific needs of students, primarily through the teaching of LSP. The main aim of such instruction is to prepare students for professional communication and the practical application of language skills in a professional context, thereby aligning with the demands of the labor market (Kordić and Papa 2014).

The distinction between general foreign language learning and LSP is not limited to specialized vocabulary, although this oversimplified perception is often present among students. General foreign language knowledge is a prerequisite for learning LSP for learners at higher proficiency levels. LSP instruction is based on methodologies not substantially distinct from those used in general language teaching, where the teacher assumes the role of a language consultant to students who already possess subject-matter expertise. Within this framework, an emphasis is placed on mastering registers, genres, and linguistic features that enable the skills for specific tasks in the LSP classroom (Dudley-Evans 1998). The content, methodology, objectives, materials, and assessment methods of LSP instruction derive from the specific communicative needs of target learners (Trace 2015).

In the context of globalisation and continuous scientific and professional development, the teaching of LSP presents challenges for both students and teachers, as the focus of instruction must extend beyond purely linguistic content. Thus, LSP represents an open and dynamic system requiring an integrated and interdisciplinary approach, since the ongoing development of various fields of human activity continually generates new terminology necessitating collaboration between linguists and experts from different disciplines. Northcott (2008) presents a model of language education for legal professionals that is based on three interdependent dimensions, firstly, a learner's context i.e. who the learners are (law students, lawyers, judges, translators), which legal systems they are familiar with (common law/civil law), and what their professional and communicative needs are. The second dimension is teaching methodology referring to instructional approaches selected according to the needs analysis, with an emphasis on genre analysis and the use of authentic materials from legal practice. Finally, teacher expertise as the third dimension refers to the fact

that language teachers are expected to develop competences that go beyond linguistics, including a basic understanding of legal subject matter and, where possible, collaboration with legal professionals. This model highlights that effective legal language teaching can only occur when learners' needs, appropriate methodology, and teacher competences are properly aligned and each of these dimensions mutually reinforce one another.

2.2. Virtual exchange (VE) as a teaching approach

O'Dowd (2018) defines VE as a form of collaboration between students from different cultural and linguistic backgrounds through Internet technologies for the purpose of achieving common educational outcomes. This approach is based on the principles of the socioconstructivist pedagogy of Vygotsky (Vygotsky and Cole 1978) and the theory of intercultural communication competence (ICC) (Byram 1997), emphasizing the importance of real contact, cooperation and reflection in the development of language and professional skills. This section deals with these two complementary approaches. The concept of the zone of proximal development (ZPD) implies that students can achieve higher levels of competence with the support of peers or mentors. Vygotsky's theory emphasizes that learning is a social process and that human intelligence is dependent on society and culture. His theory can apply to online interaction in VE, where a culturally and linguistically different environment is created facilitating adaptation to the globalized world and education. Through language, this virtual society enables an exchange of experiences with people from different cultures, gaining wider knowledge and developing intercultural communication skills other than in case of interaction in real-world environment (Lantolf and Thorne 2006: 159–162).

Furthermore, Byram's model of intercultural communication competence, on which VE relies, represents a framework for understanding the outcomes of intercultural learning. This model consists of five dimensions: (1) knowledge about one's own and other cultural practices, (2) skills to interpret and compare cultural phenomena, (3) interaction skills supporting communicative learning, (4) openness and empathy, and (5) critical awareness of the cultural environment, i.e. reflections on one's own and other people's values (Byram 1997: 31–34). Virtual exchange creates authentic opportunities for the development of the mentioned dimensions (O'Dowd 2018) and encourages authentic learning, active participation in international teams, development of functional language competences, skills such as digital literacy, critical thinking and intercultural sensitivity (Helm 2015). In the

context of the language for specific purposes (LSP), virtual exchange connects language learning with concrete professional contents and practices.

2.3. On terminology in online intercultural cooperation¹

The development of terminology related to online intercultural cooperation has evolved since the mid-1990s. Since then the focus has shifted from the narrow understanding of language goals to a broader educational framework focusing on intercultural communication, global cooperation, and critical reflection. Telecollaboration was the earliest and most frequently used term introduced by Warschauer (1995), and elaborated by Belz (2003), defining it as institutionalized, electronically mediated intercultural communication guided by language and culture experts for the purposes of learning a foreign language and developing intercultural competence. At this stage, the terminology is strongly related to the field of learning and teaching foreign languages in the higher education environment. Along with digital development, the concept of e-tandem appears, derived from the tradition of tandem language learning, underscoring reciprocal, bilingual exchange among students, with each participant assuming the role of both student and teacher (O'Rourke 2007: 3–4). In order to encompass the linguistic and intercultural dimensions, Belz and Thorne (2006: x–xi) proposed the term Internet-mediated Intercultural Foreign Language Education, thus stressing the role of the Internet as a key mediator of learning and communication.

National contexts have also shaped their own terminological frameworks of online teaching approaches. Since the late 2000s, the terminology has begun to spread beyond language teaching. The State University of New York (SUNY) developed the Collaborative Online International Learning (COIL) model, while international organisations promoted the term virtual exchange, for example through the Exchange 2.0 coalition initiative (O'Dowd and Beelen 2021). These terms

¹ The terms cooperation and collaboration share common goals but differ significantly in the processes through which participants reach those goals. According to Kvellestad et al. (2021: 3) cooperation is a situation “where each person is responsible for a portion of the problem solving”. In other words, participants divide the work, complete their assigned parts individually, and then combine results. Success depends on individuals fulfilling their separate responsibilities. Collaboration, by contrast, is defined as “the mutual engagement of participants in a coordinated effort to solve the problem together”. This means that participants work jointly and interactively, sharing perspectives, negotiating meaning, and co-constructing knowledge throughout the process. The terms cooperation and collaboration are used in accordance with the terminology indicated in the relevant literature used in this paper.

illustrate the contribution of online collaboration to the processes of curriculum internationalisation and global education.

In order to achieve terminological clarity and scientific consistency, many researchers have agreed on the umbrella term Online Intercultural Exchange (OIE) (O'Dowd 2007). This term encompasses a wide range of practices and models of online collaboration, emphasizing a double dimension: intercultural communication and virtual interaction. OIE has therefore asserted itself as an integrative framework that connects different national, institutional and educational traditions.

The question of the terminological definition of telecollaboration or virtual exchange (VE) is fundamental in discussions about its position within the theory and practice of foreign language teaching. The literature analysis shows that there is no consensus regarding the categorisation of this phenomenon. While the term 'method' in the linguistic and pedagogical tradition refers to clearly defined teaching and learning procedures, including specific activities, teacher and student roles, and expected outcomes (e.g. grammar-translation method), telecollaboration does not meet these criteria because it does not prescribe a universal set of tasks or predetermined procedures (O'Dowd 2018).

Unlike 'method', the term 'approach' in didactic terminology means a theoretically based set of principles and ideas that guide practice, but do not determine detailed implementation. It is precisely in this sense that telecollaboration can be understood as a pedagogical approach, as it rests on widely accepted theoretical frameworks i.e. primarily socioconstructivist and interactional theories of language learning (Vygotsky 1978; Lantolf and Thorne 2006). These approaches show that language learning and the development of intercultural competence occur through dialogue, the negotiation of meaning, and the shared construction of knowledge.

Furthermore, telecollaboration has specific features that distinguish it from other pedagogical practices. It involves geographically distributed students in interactions that have an authentic communicative purpose, with the ideal outcome being the co-construction of knowledge and the development of intercultural competencies (Byram 1997; O'Dowd 2007). Although the tasks and activities within the virtual exchange projects are so diverse that one cannot speak of a single 'method', common theoretical foundations and pedagogical logic justify the understanding of telecollaboration as an approach in foreign language teaching and learning, i.e. as a growing instructional practice based on principles. It can therefore be concluded that telecollaboration is not a method in the strict sense of the word, but is more appropriately described as a pedagogical approach or principle-based

practice. Such determination enables simultaneous recognition of the theoretical foundations behind the practice and flexibility in its application in different educational contexts.

2.4. VE and COIL approaches – advantages and challenges

Collaborative Online International Learning (COIL) is grounded in collaboration between instructors from different countries in the joint design and implementation of courses (Rubin 2017). Unlike the broader concept of VE, which encompasses a range of formats from short-term projects to integrated modules, COIL represents an institutionally supported model that requires careful pedagogical and technological planning. According to Dooly and Vinagre (2022), discussions on VE address fundamental research questions, e.g. what constitutes virtual exchange, which aspects are underapplied, appropriately applied, or excessively applied. The authors also argue that VE should not be viewed as a single method but rather as a pedagogical approach that educators adapt in line with their professional beliefs and contextual opportunities. At its core, VE is based on linguistic and intercultural communication, with the Communicative Approach (CA) shaping the dominant theoretical framework of learning languages. Thus communication is not merely a tool to practise languages and it should be observed as a means to learn a language through interaction, which is closely linked to Vygotsky's approach to teaching. Finally, Dooly and Vinagre identified three levels of VE implementation in foreign language teaching. These are (1) underapplied or underexplored dimensions, where theoretical insights have not yet been sufficiently transferred into practice; (2) appropriately applied aspects, where research findings have been successfully integrated into teaching practices; and (3) misapplied or overapplied uses, where concepts are applied out of context (Dooly and Vinagre 2022: 395–397). Although COIL and VE share the same overarching goals such as enhancing intercultural competence, professional awareness, and language skills, they differ in terms of institutional support, activity structures, and focus. While COIL may be embedded within an entire course, VE activities are typically more flexible and project-oriented (O'Dowd 2022).

O'Dowd notes that the main areas of research within VE concern language development objectives, the evaluation of learning outcomes, and the advancement of intercultural competence. However, authentic communication in VE does not guarantee the development of language competence at the same time, since the interactions are often not pedagogically structured enough to support effective language learning, because careful didactic planning is lacking (O'Dowd 2022: 395–

397). It is further pointed out that communication in itself is not a prerequisite for effective learning if there is no additional methodological elaboration and planning support. VE project participants come from diverse linguistic and cultural backgrounds, which can further complicate communication, and it is important for the teacher to anticipate possible obstacles in advance, such as differences in the way of communication, different levels of language competence and cultural norms, and include them in the preparation and implementation of activities in VE (*ibid.*).

In the focus of the research on the effectiveness of virtual exchange (VE) are the goals related to the development of language competences, the evaluation of the process and the stimulation of intercultural competence. Research has shown that, in the context of teaching LSP, VE has a number of advantages. In addition to the opportunity for authentic communication in learning a foreign professional language (Belz & Müller-Hartmann 2003), VE encourages the development of intercultural communication competence (Byram 1997) and contributes to the internationalisation of the curricula of higher education institutions, in accordance with the IaH concept (Beelen & Jones 2015). Uncertainties of a technical and organisational nature are cited as the main challenges in the implementation of the VE/COIL approach. Byram, along with O'Dowd (2022) and Helm (2015), states that the successful implementation of virtual exchange requires a thorough preparation on behalf of teachers, strong support from the institution and an educational linguistically and professionally balanced approach. Furthermore, the issues of uneven language competence and digital skills of the participants, as well as the time difference of holding VE sessions must be taken into consideration.

2.5. Motivation for the research

Although interest in the application of VE in education is on the rise, we find a limited number of empirical studies systematically dealing with its impact on the development of language and professional competences in LSP. Thematically, they are mainly focused on the role of general language or intercultural outcomes, often ignoring the demands of professional discourse. As O'Dowd (2021) points out, a larger number of studies is required that integrate both quantitative and qualitative approaches in assessing the effectiveness of VE within individual disciplines, which is the focus of this research, as well.

3. METHODOLOGY

3.1. Research approach and methods

This research uses a mixed methods approach by Cresswell and Plano (2017) that combines quantitative and qualitative methods to determine the impact of virtual exchange (VE) on the development of language competence and professional intercultural awareness of students in the course English for the legal profession. Such an approach enables data triangulation and a deeper understanding of the participants' experiences, as well as objective and quantitative results of their participation. The research is based on a case study, which enables a detailed analysis of the VE pilot project organized by two higher education institutions. According to Yin (2014), a case study is an appropriate method for researching a complex phenomenon in a real educational context in order to comprehend its dynamics and effects.

3.2. Context and participants of the case study

The study was conducted during summer semester of the academic year 2024/25 as part of legal English courses for law students at the Justus Liebig University in Germany (Giessen) and the Faculty of Law, Osijek, in Croatia. The project participants were law students (N=42), who collaborated through structured online tasks in smaller international teams in the project that was not integrated into the curriculum or assessment of the courses taught at both universities. The participants' English knowledge levels ranged from B1 to C1 according to the CEFR, but all of them had previously attended at least one LSP course. Before starting the virtual exchange, two lecturers (ESP teachers) had been preparing the students for VE by providing them with detailed introductory training in VE and its objectives, topics and technical requirements for online communication tools.

3.3. Research objectives and questions

The research objectives were to examine how participation in VE affects the development of discipline-specific language competences in legal English, to explore the extent to which VE contributes to the development of professional intercultural awareness among law students, and to analyze students' perceptions of differences in legal education systems and cultural aspects of professional practice. Accordingly, the main research questions were the following:

- a. To what extent does VE contribute to the development of language competence in a specific professional context?
- b. How does VE influence student perception of professional and intercultural exchange?
- c. What are the key benefits and challenges of virtual exchange from a student perspective?
- d. How do students perceive differences in legal education systems and cultural dimensions of professional practice through their participation in VE?

3.4. Instruments and data collection

The main instruments for data collection included the pre- and post-session questionnaires with open-ended, closed-ended and reflective questions. The questionnaires were used to gain insight into students' expectations of VE and intercultural awareness before and after the project and also into benefits and challenges of VE.

The pre-session questionnaire was used prior to the Giessen-Osijek Virtual Exchange (May 2025) to gather baseline information about the participants' backgrounds, prior international experience, expectations, and motivations for joining the project. The instrument was designed to provide insight necessary for tailoring instructional support and to serve as a comparative reference point for post-project evaluation. The questionnaire comprised seven items organised into three sections: (1) Background and Interests, (2) Expectations and Motivation, and (3) Communication and Collaboration. It combined closed- and open-ended questions to elicit both factual and attitudinal data. Section 1 collected demographic and academic information, including participants' level of study, legal areas of interest, and previous experiences with virtual or international collaboration. Section 2 explored participants' reasons for engaging in the exchange, target skill areas for development (e.g. communication, intercultural competence, critical thinking, teamwork, and legal English), and perceived challenges. Section 3 assessed participants' self-reported comfort level in using English to collaborate with international peers. Overall, the pre-session questionnaire provided a contextual and motivational profile of the participants, forming a basis for interpreting changes in linguistic, intercultural, and professional awareness observed in the post-session responses.

The post-session questionnaire was designed to collect both quantitative and qualitative feedback on students' experiences in the Giessen-Osijek Virtual

Exchange 2025. It aimed to evaluate participants' satisfaction with the project, their perceived learning outcomes, and the development of discipline-specific, linguistic, and intercultural competences. The instrument consisted of 20 items divided into four thematic sections: (1) Overall Satisfaction, (2) Content-Specific Feedback, (3) Skill Development, and (4) Reflection and Future Outlook. Items 1-17 were closed-ended statements rated on a five-point Likert scale (1 = Strongly disagree to 5 = Strongly agree), enabling a quantitative assessment of students' self-reported attitudes and perceived progress. These items addressed areas such as project organisation, understanding of legal education systems in Germany and Croatia, intercultural communication, collaboration, and professional skills relevant to legal studies. The final three items (Questions 18–20) were open-ended, allowing respondents to elaborate on the most enjoyable and challenging aspects of the exchange, to suggest improvements for future iterations, and to select or propose an appropriate title summarising the overall experience. The inclusion of open-ended prompts provided richer qualitative insights into participants' reflections and affective responses, complementing the quantitative data obtained through the Likert-scale items.

The qualitative analysis of students' written reflections was conducted according to the Braun and Clarke (2006) thematic analysis model allowing for identification of key topics related to professional communication, cultural differences and the development of intercultural awareness. A special focus was placed on the analysis of student observations about the differences in the legal education systems of Germany and Croatia, with an emphasis on the cultural aspects of legal practice and professional ethics. Reflexive evaluations provided insight into the students' ability to compare and critically refer to these differences.

4. CASE STUDY: VIRTUAL EXCHANGE PILOT-PROJECT IN THE CONTEXT OF LEGAL ENGLISH TEACHING

The pilot project of virtual exchange involved law students from two higher education institutions – one from Germany (Giessen) and one from Croatia (Osijek) – and the main communication platform was a video conferencing tool (Zoom) with the functionality of “breakout rooms” for group work. The project goal was to enable students to communicate authentically in English in legal and intercultural contexts and to develop their professional awareness by comparing two foreign legal education systems.

4.1. Preparation and organisation of the pilot-project

The preparatory phase lasted six weeks and included regular organisational meetings of two lecturers of legal English from both law faculties, agreement on terms, content and educational goals of VE, development of instruments for data collection (pre- and post-questionnaires), training students to work in an online environment. Students were provided in advance with an activity plan and clearly defined goals, tasks and guidelines for preparation, including prior research on the partner city, the university as well as on their national legal education system.

4.2. Structure of virtual exchange

The virtual exchange session via video conference platform enabled the participants to be divided into smaller international groups. The total duration of the session was 90 minutes, and the organisational format included a plenary introductory, closing and students' work in smaller groups in breakout rooms.

The programme consisted of four parts. In the introductory part taking place in plenary, both lecturers shortly presented the objectives of the activity to the participants and started with a short "icebreaker" task to encourage interaction. In the following part of the session, students were assigned to different breakout rooms of mixed international groups to collaborate on two thematic tasks presented in subsection 4.3. The group work was followed by a final plenary session aimed at sharing insights, exchanging reflections and questions. The post-activity included filling in the post-session questionnaire and a reflective evaluation.

4.3. Themes and tasks in the VE pilot-project

There were two thematic tasks aimed at fostering intercultural communication and the development of specific academic competences. The first theme was "Pitch your University" focusing on the exchange of experiences related to student life and mobility. In break-out rooms, students presented their cities and universities and formulated recommendations for peers from other countries who might participate in a student exchange programme. The activity included the articulation of five recommendations for their Faculty (e.g. favourite motivating lectures, extracurricular activities, elements of local culture). The emphasis was placed on interactivity through visual support (images, links) and a two-way communication motivated by questions and comments.

The second task was to compare legal education systems in two countries (Croatia and Germany). Students asked questions, analyzed and discussed admission requirements and selectivity, stages of education with an emphasis on academic and practical components, curriculum structure and major branches of law, as well as teaching formats and teaching groups at each Faculty respectively. The participants were particularly interested in differences and similarities of extracurricular professional activities for law students (e.g., moot court, legal clinics) and in career opportunities and students' professional expectations. Finally, the students were required to select and present five similarities and five differences between the legal education systems, followed by a discussion on possible teaching and studying improvements.

4.4. Reflection and educational insights

The pilot-project activity was designed to address multiple dimensions of learning. On the cognitive level, students engaged in comparative analysis and the formulation of recommendations. From a linguistic perspective, they practiced not only the use of general English but also legal and administrative terminology, used listening and speaking strategies within interactive exchanges. At the intercultural level, the students shared their personal and educational experiences in an authentic communicative context. Finally, the reflective dimension was fostered through post-session evaluation of their VE experience and insights.

As noted by Helm (2015) and O'Dowd (2021), structured tasks that integrate interaction, reflection, and professional contexts contribute to the development of multidimensional competences, which is particularly significant in the teaching of languages for specific purposes. In this case, the virtual exchange provided students with an opportunity to experience international collaboration without the need for physical mobility, thereby supporting the IaH concept by Beelen and Jones (2015).

4.5. Alignment of research questions with outcomes

The analysis of project participants' experiences, the results of pre- and post-session questionnaires, and outputs (presentations) provide insights into the extent of learning dimensions influenced by VE. The results obtained point to an expansion of discipline-specific language competence in legal English, the development of the ability to conduct structured discussions on professional topics, the enhancement of intercultural awareness within the context of legal education, deeper understanding of similarities and differences between legal education systems, and drawing the

comparison-based conclusions. These outcomes are discussed in Section 5 presenting the results of both qualitative and quantitative analyses and their interpretations in light of the theoretical framework and educational implications.

5. RESULTS AND DISCUSSION

5.1. Quantitative analysis results of the pre- and post-questionnaires

The result analysis of pre- and post-session questionnaires shows a significant shift in participants' self-assessment of language competence and professional awareness after the virtual exchange. Thus, the pre-session questionnaire provided insight into students' initial motivations, expected learning outcomes, and perceived challenges before participating in the Giessen-Osijek Virtual Exchange 2025. Most students indicated that their main motivation for participation was the opportunity to communicate with international peers and gain insights into another legal education system. The skills most frequently prioritised included intercultural competence, communication in English within a professional context, and teamwork. Several participants expressed interest in developing critical thinking skills through the comparison of legal systems and professional practices. Anticipated challenges primarily concerned linguistic confidence, differences in legal terminology, and technical or time-management issues. These responses established a baseline for observing the changes in students' attitudes and competences after the VE sessions.

As regards the post-session questionnaire results, 76% of students reported greater confidence in using English to discuss legal topics (higher language competence), compared to 43% before the activity. The participants showed the greatest progress in the skill of asking questions and giving explanations in a professional context. A total of 81% of participants stated that VE had a positive impact on the formation of their awareness of differences and similarities in legal education systems. Moreover, 69% of participants expressed willingness to participate in live exchange after VE in the future, which means that they were encouraged by the VE experience. The above data confirm the results of previous research on the positive impact of VE on the development of communicative and intercultural competences (Helm 2015; O'Dowd 2018).

5.2. *Qualitative analysis: thematic analysis of reflections and transcripts*

Analyzing themes appearing in participants' reflections (Braun & Clarke 2006) we identified four interrelated thematic frameworks derived from the post-session questionnaire, which indicate how students experienced and evaluated VE. The students reflected that the main benefit was the opportunity to use legal English in authentic communicative contexts. Many students emphasized that the activity required a spontaneous, unstructured form of interaction, which is quite different from controlled classroom environments. The participants noted that it was "the first time they had to improvise in a legal discussion in English", thus emphasizing the value of the exchange to encourage authentic language use (Belz & Müller-Hartmann 2003). One student from Croatia reflected on advantages of VE: "I learned new legal terminology, but more importantly, I practiced how to use it in a real conversation with someone who knows nothing about our legal education system."

Closely related was the topic of finding out about the other students' legal culture. The students were interested in the educational practices of their peers and emphasized the culturally rooted nature of national legal education, respectively. A German student responded here: "I was surprised how practical their legal education system is, especially because of the early involvement in practices and moot courts." This observation points to the development of cross-cultural professional awareness (Byram 1997), whereby students recognize how cultural and institutional contexts shape professional development and practice.

VE also encouraged students to reconsider their own views on legal education across Europe. Several students admitted that before the activity they expected legal training within the EU to be mainly homogeneous, but in the course of the conversation with their peers, they discovered both diversity and complexity. One of the students said: "I assumed that legal education in the EU was similar everywhere, but apparently it is not." This process of questioning stereotypes and assessing their expectations is followed more critically by looking at the advantages and disadvantages of one's own educational system. In this sense, VE encouraged critical reflection and self-awareness, aligning with the principles of the concept of internationalisation at home by Beelen and Jones (2015).

Finally, students' reflections indicate that VE fosters a sense of empowerment and motivation for future international engagements. They saw the activity as an inclusive opportunity to expand their horizons related to studying law and working abroad. One student remarked: "I realized that I can actually study or work abroad – it's not just reserved for the best students." This coincides with Helm's (2015) understanding of VE as a tool for inclusive internationalisation,

demonstrating its potential to provide access to global educational opportunities. Taken together, these four themes suggest that virtual exchange not only promotes authentic language practice and cross-cultural professional awareness, but also challenges preconceived notions and their stronger sense of agency in international contexts. The results show the multiple value of virtual exchange as a pedagogical approach that simultaneously improves language competence, intercultural sensitivity, critical reflection and motivation for further mobility.

6. CONCLUSION

This research deals with investigating the impact of VE on the development of language competence specific to professional intercultural awareness among law students in the context of LSP classes. The combination of quantitative and qualitative analysis of the collected data yielded results that confirm that even time-limited VE activities can have significant educational effects. In the post-session questionnaire, the students indicated increased self-confidence in using legal English for professional communication, a clearer understanding of the differences and similarities between legal education systems, and better motivation for future international cooperation and mobility. The research is grounded in the socioconstructivist approaches to learning by Vygotsky (1978) and O'Dowd (2018), which assume that knowledge is created through cooperation and interaction. The VE activity offers an environment in which students applied the language of the profession in authentic contexts, co-constructed meaning and collectively shaped professional insights. The results also support the understanding of intercultural communication as an integral part of professional competence (Byram 1997). Through the exchange, students engaged in critical thinking about their own and foreign educational systems, recognizing not only the differences but also the value of these differences for their professional development. Moreover, the research aligns with previous research that emphasizes the role of VE in supplementing traditional classroom instruction, while simultaneously advancing the broader internationalisation of higher education, especially within the concept of internationalisation at home (Helm 2015; Beelen & Jones 2015).

According to the results of the research, VE represents a valuable supplement to approaches to teaching LSP, with a special contribution to the activation of language competence in authentic situations, the development of professional intercultural awareness, the empowerment of students for international communication and cooperation, and the integration of language knowledge, professional knowledge and culture into a functional whole. One of the key

advantages of this approach is its broad accessibility to internationalisation, as students do not need to travel abroad to gain significant international experiences. In the specific context of LSP, where language serves as a means of professional communication, VE enables a productive connection between theory and practice, thus overcoming some limitations of traditional classroom teaching. This observation is consistent with earlier research that emphasizes the synergistic effect of interaction, reflection and professional relevance in LSP teaching (O'Dowd 2021; Bocanegra-Valle 2016).

Despite these positive results, several limitations of the study must be acknowledged. The sample is small and the limited number of participants reduces the possibility of generalizing the conclusions. Also, the study does not allow a longitudinal analysis of competence development. Finally, relying on student self-assessments of attitudes toward socially desirable answers introduces subjectivity and bias. When interpreting the results and designing future research, these shortcomings should definitely be taken into account and their appearance should be prevented.

Nevertheless, it can be concluded that the results are indicative of questions related to this topic. Importantly, the findings confirm that VE can compensate for certain limitations of conventional LSP teaching, especially with respect to authentic communication, professional interaction and reflective practice, elements that are difficult to achieve solely within classroom simulations (Bocanegra-Valle 2016; Basturkmen 2010).

The pedagogical implications of this research are significant. VE emerges as a feasible and justified approach for enhancing LSP instruction. Its value is in enabling the activation of knowledge through authentic language use in professional situations, the development of transversal skills such as digital literacy, intercultural sensitivity and teamwork, and the implementation of an inclusive and accessible model of internationalisation regardless of physical mobility. VE empowers students to recognize and articulate their professional identity in a wider international context.

At the same time, this paper highlights the need for further research to gain new insights into VE. Therefore, future studies should include larger samples of participants for reliable results, and apply longitudinal research that monitors the long-term impact of VE on the development of competencies over a certain period of time. Valuable results on the impact of VE on learning in a certain area would also be obtained by conducting comparative research among different disciplines. Finally, a combination of self-report and performance-based measures would allow

for a multi-layered understanding of how VE contributes to both linguistic and cross-cultural development.

Overall, the results of this research suggest that VE is not only an innovative supplement to teaching LSP, but also a strategic tool for shaping the future of internationalisation of higher education, as it offers inclusive, pedagogically based opportunities for students to develop the competencies needed in a global professional environment.

REFERENCES

- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home, in *The European higher education area*, eds. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Cham: Springer). https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5
- Belz, J. A. (2003). Linguistic perspectives on the development of intercultural competence in telecollaboration. *Language learning & technology* 7(2): 68–117. <https://doi.org/10.64152/10125/25201>
- Belz, J. A., & Müller-Hartmann, A. (2003). Teachers as intercultural learners: negotiating German-American telecollaboration along the institutional fault line. *The modern language journal* 87(1): 71–89. Accessed on 27 April 2025. URL: <<http://www.jstor.org/stable/1193000>>.
- Belz, J. A., & Thorne, S. L. (2006). Introduction: internet-mediated intercultural foreign language education and the intercultural speaker, in *Internet-mediated intercultural foreign language education: Annual volume of the American Association of University Supervisors and Coordinators*, eds. J. A. Belz & S. L. Thorne (Boston, MA: Heinle & Heinle): iix-xxv.
- Bocanegra-Valle, A. (2016). Researching specialized languages, in *The Routledge handbook of English for academic purposes*, eds. K. Hyland, & P. Shaw (London: Routledge): 248–261.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. London: Sage Publications.
- Dooly, M., & Vinagre, M. (2022). Research into practice: virtual exchange in language teaching and learning. *Language teaching* 55(33): 392–406. <https://doi.org/10.1017/S0261444821000069>

- Dudley-Evans, T. (1998). *Developments in English for specific purposes: a multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Helm, F. (2015). The practices and challenges of telecollaboration in higher education. *Language learning & technology* 19 (2): 197–217.
- Knežević, Lj., & Vuković Vojnović, D. (2024). ESP students' perceptions of participation in intercultural virtual exchange. *Uzdanica* 21 (2): 311–324. <https://doi.ub.kg.ac.rs/doi/casopisi/10-46793-uzdanica21-2-311k>
- Kordić, L., & Papa, D. (2014). Suradnja među katedrama u svrhu podizanja kvalitete nastave stranih jezika. *Pravni vjesnik* 30 (1): 73–88.
- Kvellestad, R. V., Stana, I. & Vatn, G. (2021). Working together: cooperation or collaboration? *Form Akademisk* 14(4): 1–17. Accessed on 9 October 2025. URL: <<https://www.researchgate.net/publication/357411491>>.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford: Oxford University Press.
- Nicolaou, A., & A. Sevilla-Pavón. (2022). Developing intercultural communicative competence in ESP contexts through virtual exchange: An ecological perspective, in *Second language teaching and learning through virtual exchange*, ed. C. Hilliker (Berlin, Boston: De Gruyter Mouton): 117–144. <https://doi.org/10.1515/9783110727364-007>
- Northcott, J. (2008). Language education for law professionals, in *Dimensions of forensic linguistics*, eds. J. Gibbons, & T. M. Turell (Amsterdam: John Benjamins Publishing Company): 27–46.
- O'Dowd, R. (2007). Chapter 1. Introduction, in *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*, ed. R. O'Dowd (Clevedon: Multilingual Matters. Accessed on 23 May 2025): 3–16. <https://doi.org/10.21832/9781847690104-003>
- O'Dowd, R. (2018). From telecollaboration to virtual exchange: state-of-the-art and the role of UNICollaboration in moving forward. *Journal of virtual exchange* 1: 1–23. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2018.jve.1>
- O'Dowd, R. (2021). Virtual exchange: moving forward into the next decade. *Computer assisted language learning* 34(3): 209–224. <https://doi.10.1080/09588221.2021.1902201>
- O'Dowd, R. & Beelen, J. (2021). Virtual exchange and internationalisation at home: Navigating the terminology. *EAIE*. Accessed on 23 May 2025. URL: <<https://www.eaie.org/resource/virtual-exchange-iah-terminology.html>>.

- O'Dowd R. (2022). *Internationalising higher education and the role of virtual exchange* (1st ed.). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315393704>
- O'Rourke, B. (2007). Models of telecollaboration (1): eTandem, in *Online intercultural exchange: An introduction for foreign language teachers*, ed. R. O'Dowd (Clevedon: Multilingual Matters): 41–61. <https://doi.org/10.21832/9781847690104-005>
- Rubin, J. (2017). Embedding collaborative online international learning (COIL) at higher education institutions, in *Online intercultural exchange*, eds. R. O'Dowd, & T. Lewis (London: Routledge): 331–336.
- Trace, J. H. (2015). *An overview of language for specific purposes*. Peter Lang.
- Vuković Vojnović, D., & Knežević, Lj. (2023). Inclusion of virtual exchange in ESP university classes – students' perceptions. *Metodički vidici* 14(2): 143–160.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Eds. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, M. (1995). *Virtual connections: Online activities and projects for networking*. Honolulu: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. London: Sage Publications.

Dubravka Papa
Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku

VIRTUALNA RAZMJENA KAO SINTEZA TEORIJSKIH PRISTUPA I EMPIRIJSKIH
UVIDA: STUDIJA SLUČAJA U KONTEKSTU JEZIKA STRUKE U VISOKOM
OBRAZOVANJU

Sažetak

U radu se proučava virtualna razmjena (Virtual Exchange, u tekstu VE) kao suvremeni pedagoški pristup podučavanju engleskog jezika pravne struke kao stranog jezika u visokom obrazovanju. Koncept virtualne razmjene temelji se na suradničkom učenju u digitalnom okruženju te omogućuje studentima iz različitih zemalja da razvijaju jezične, interkulture i profesionalne kompetencije kroz autentičnu komunikaciju u međunarodnom kontekstu. U teorijskom dijelu rada analiziraju se temeljna teorijska uporišta koja podupiru VE pristup, uključujući konstruktivističke i sociokonstruktivističke modele učenja, te se VE uspoređuje s modelom Collaborative Online International Learning (COIL), koji je nastao u američkom kontekstu, ali se u posljednjem desetljeću sve češće primjenjuje i u europskim visokoškolskim institucijama. Posebna se pažnja posvećuje metodičkim implikacijama primjene VE-a u poučavanju jezika struke, osobito u kontekstu pravnog obrazovanja, gdje je

jezik istodobno i sredstvo i predmet profesionalne komunikacije. Empirijski dio rada temeljen je na pilot-projektu virtualne razmjene provedenom između studenata prava Pravnog fakulteta Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Sveučilišta Justus Liebig u Giessenu u Njemačkoj, u okviru kolegija Engleski za pravnike. U istraživanju je primijenjena kombinirana metoda prema Creswell i Plano (2017), koja obuhvaća kvalitativnu i kvantitativnu analizu podataka. Podaci su prikupljeni pomoću upitnika provedenih prije i nakon virtualne razmjene, analize jezičnih zadataka te tematske analize studentskih refleksija. Takav metodološki okvir omogućio je sveobuhvatno razumijevanje učinaka sudjelovanja u virtualnoj razmjeni na razvoj jezičnih, interkulturalnih i profesionalnih kompetencija studenata prava.

Rezultati istraživanja pokazuju da je sudjelovanje u virtualnoj razmjeni imalo pozitivan učinak na motivaciju studenata, razvoj profesionalnog identiteta i svijest o važnosti interkulturalne komunikacije u pravnom kontekstu. Studenti su pokazali povećanu samouvjerenost u korištenju engleskog jezika struke te veće razumijevanje razlika između hrvatskog i njemačkog sustava pravnog obrazovanja. Ipak, identificirani su i određeni izazovi povezani s razinom jezične kompetencije, terminološkim razlikama, tehničkim ograničenjima i vremenskom usklađenošću aktivnosti. Zaključno, istraživanje potvrđuje da virtualna razmjena predstavlja motivirajući i učinkovit pristup integriranom razvoju jezičnih i stručnih kompetencija u nastavi stranog jezika struke na visokoškolskim ustanovama. Osim toga, VE potiče međunarodnu suradnju, razvoj interkulturalne osjetljivosti i profesionalne refleksije među studentima. U završnom dijelu rada ističu se ograničenja istraživanja te daju preporuke za buduće projekte virtualne razmjene i njihovu sustavnu integraciju u kurikulum visokoškolskih ustanova.

Ključne riječi: virtualna razmjena, jezik struke, visoko obrazovanje, pravni engleski jezik kao strani jezik, studija slučaja.

Received: 8 September 2025

Accepted: 15 October 2025

Milica M. Koćović Pajević
State University of Novi Pazar
Department of Philological Sciences,
English language and literature studies
mkocovicpajevic@np.ac.rs
<https://orcid.org/0000-0002-2997-8438>

Original research paper
UDC: 378.147::811.111(075.8)
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.205-224

EXPLORING THE ROLE OF AUTHENTIC MATERIALS IN ESP TEXTBOOKS FOR TERTIARY EDUCATION

ABSTRACT: This study investigates the role and impact of authentic materials in English for Specific Purposes (ESP) textbooks, with a focus on students and teachers from the fields of natural sciences (NS) and technical sciences (TS). Although there are previous studies related to this topic, few of them focus on these specific scientific fields. By using qualitative feedback from semi-structured interviews and quantitative data from evaluation scales, the study explores perceptions of textbook authenticity and its alignment with real-world tasks by students and teachers. Findings indicate that while textbooks provide essential domain-specific vocabulary, they lack sufficient integration of authentic materials, such as technical manuals, scientific articles, and real-world case studies. The study highlights the need for textbook developers to include contextually relevant materials and proposes practical recommendations for enhancing authenticity in ESP textbooks to better meet the needs of NS and TS students.

Keywords: ESP, tertiary education, authentic materials, evaluation of textbooks, English for specific purposes.

ULOGA AUTENTIČNIH MATERIJALA U UDŽBENICIMA ZA EJS NA TERCIJARNOM NIVOU OBRAZOVANJA

APSTRAKT: Rad istrađuje ulogu i uticaj autentićnih materijala u udđbenicima Engleskog kao jezika struke (EJS), sa fokusom na studente i nastavnike iz oblasti prirodno-matematićkih nauka (PM) i tehnićko-tehnoloćkog naućnog polja (TT). Iako su prisutne studije u vezi sa ovom temom, mali broj njih se tiće PM i TT polja. Koristeći kvalitativne povratne informacije iz polustrukturisanih intervjuua i kvantitativne podatke dobijene popunjavanjem skala za evaluaciju, rad istrađuje percepciju autentićnosti udđbenika i njegovu usklaćenost sa zadacima iz budućih zanimanja studenata. Rezultati pokazuju da udđbenicima, iako oni pruđaju suštinsku leksiku specifićnu za polje studiranja, nedostaje dovoljna integracija autentićnih materijala, kao što su tehnićki priručnici, naućni članci i studije slućaja iz stvarnih, realistićnih okolnosti. Rad naglašava potrebu da autori udđbenika ukljuće kontekstualno relevantne materijale i predlađe praktiće preporuke za povećanje autentićnosti u udđbenicima EJS-a kako bi se bolje zadovoljile potrebe studenata PM i TT polja.

Ključne reći: EJS, tercijarno obrazovanje, autentićni materijali, evaluacija udđbenika, engleski za posebne namene.

1. INTRODUCTION

Authenticity is one of the key concepts in English for Specific Purposes (ESP), as it bridges the gap between classroom learning and input and the professional contexts in which students would eventually use the language they are learning. In the context of ESP, authenticity refers to the inclusion of materials, tasks, and language that reflect real-world professional and academic scenarios (Blagojević 2013; Enesi et al. 2021; Mishan 2005; Tomlinson 2012). This concept is particularly critical for students in the fields of natural sciences (NS) and technical sciences (TS), where effective communication often relies on mastering discipline-specific terminology and practical language applications.

Authentic materials, originally intended for native speakers, are used in language classrooms to recreate contexts similar to those in which they first appeared, sometimes remaining unchanged and other times deliberately manipulated for instructional purposes (Bogdanović 2017). Despite its importance, the integration of authentic materials in most of the textbooks used for teaching English as a second language, ESP textbooks included, remains inconsistent. Many textbooks prioritize linguistic accuracy and vocabulary acquisition over the inclusion of contextually relevant materials, limiting their applicability in professional environments (Dudley-Evans & St. John 1998; Hyland 2006; Vitta 2023). This imbalance often leads teachers to supplement textbooks with additional resources, which can vary widely in quality and relevance. For students, this disparity between textbook content and real-world needs can hinder motivation and engagement (Karimnia & Jafari 2017), having in mind that they do not see the practical aspect of the language they use, and it is not relatable to them, all of which might affect learning outcomes and language acquisition. When students do not perceive the language materials as directly applicable to their future careers, they are less likely to invest effort in learning activities, which in turn can reduce their confidence, hinder the development of practical skills, and negatively affect both language acquisition and long-term learning outcomes.

This study aims to address these issues by examining the perceptions of students and teachers regarding the use of authentic materials in ESP textbooks. By focusing on NS and TS fields, the research seeks to answer the following questions:

1. How do students and teachers perceive the use and role of authentic materials in ESP textbooks?
2. What types of authentic materials are most beneficial for NS and TS students?

By exploring these questions, the study contributes to the ongoing discourse on improving ESP material design. It emphasizes the need for textbooks that not only teach language skills but also prepare students for the communicative demands of their fields and future language exchange with professionals from their area. The findings have practical implications for educators, textbook developers, and policymakers, offering a framework for enhancing the authenticity of ESP materials by supporting the results from previous studies that emphasized the necessity of authentic content in ESL and ESP classes (e.g. Bocanegra-Valle 2021; Enesi et al. 2021; Gilmore 2007; Mishan 2005).

2. LITERATURE REVIEW

2.1. Defining authenticity in ESP

Authenticity in ESP is commonly defined as the use of materials and tasks that reflect the language, practices, and contexts students are likely to encounter in their professional or academic fields (Mishan 2005; Hyland 2006). Such materials typically include technical manuals, research articles, case studies, and real-world scenarios that offer learners relevant, discipline-specific language exposure. While earlier work emphasized written discourse such as reading and listening texts (Hutchinson & Waters 1987; Tomlinson 2012), recent studies have highlighted the growing importance of multimodal and digital resources (Sandoval Perez et al. 2024; Treve 2023).

The concept of authenticity is rooted in the communicative approach to language teaching (CLT), which promotes using real-world language to develop practical communication skills (Richards 2006). In ESP, this means tailoring materials to meet specific learner needs and professional expectations. Recent research suggests that authentic materials can increase engagement and help students develop higher-order thinking skills by exposing them to complex and field-specific content (Anthony 2018; Gu, Bo & Ren 2019).

Although these definitions provide a foundation, the existing literature has not sufficiently addressed how authenticity is perceived and operationalized in ESP materials for natural sciences and technical sciences specifically. This gap underscores the need for more targeted analyses of authenticity in ESP materials used in tertiary education, which this study seeks to address.

2.2. Importance of authentic materials in ESP

For students in NS and TS fields, authentic materials provide a valuable context for developing technical and scientific communication skills, both of which are necessary for their future jobs. Research suggests that authentic tasks, such as analyzing case studies or interpreting research data, can significantly improve students' ability to apply language skills in professional settings (Basturkmen 2010; Enesi, et al. 2021). Authenticity is also connected to the competencies in ESP teaching. ESP focuses on learning specific competencies that are tied to a certain professional orientation (giving presentations, communicating with patients, clients, writing emails, holding meetings, etc.) (Widdowson 1983). Given the centrality of vocabulary in ESP, it is essential that materials reflect the specialized terminology used in each field. For instance, NS students need to navigate complex scientific texts, write abstracts for journal articles, and present findings using precise scientific language. In contrast, TS students often require language skills for writing technical documentation, operating procedures, and participating in project-based discussions or collaborative troubleshooting. This is one of the reasons why it is recommended to use materials and activities that simulate real(istic) situations in the work environment or profession of the students (Todd 2003). Authenticity is the key to ESP (Belcher 2009; Blagojević 2013; Kočović Pajević & Josijević 2022), so when choosing and evaluating ESP materials and textbooks, it is important to assess the extent to which the materials incorporate authentic content, which primarily refers to texts and audio recordings.

Additionally, the advantages of using authentic materials include exposing students to genuine discourse, providing them with an accurate understanding of developments in their area of interest and the language typically employed in that context, and offering a wide range of genres and text types whose linguistic styles more closely reflect the discourse of professional communities (Bogdanović 2017). Moreover, authentic materials have been shown to increase learner motivation and engagement (Guariento & Morley 2001). When students perceive that the content of their textbooks aligns with their academic and professional goals, they are more likely to invest effort in their learning (Gu, Bo & Ren 2019). This alignment is particularly important for ESP learners, who often view language as a tool for achieving specific objectives rather than as a concept necessary for themselves only (Todd 2003).

2.3. Challenges in integrating authentic materials

Despite their benefits, the integration of authentic materials into ESP textbooks is followed by several challenges. One common issue is the difficulty of balancing linguistic simplicity with content relevance. Authentic materials are often complex and may require adaptation to suit the language proficiency levels of students (Karimnia & Jafari 2017). Additionally, the process of sourcing and adapting authentic materials can be time-consuming and resource-intensive for textbook developers and teachers (Hyland 2006). Nowadays, the internet offers valuable sources of authentic materials and it is easier to obtain them. However, the problem is that, even online, authentic materials can rapidly become obsolete, and the teacher will have to spend a lot of time finding new samples of authentic texts for ESP lessons which, in turn, will have a short exploitation period. What is recent and topical today may become obsolete tomorrow, especially in rapidly changing fields. Selecting texts that are irrelevant or overly difficult may demotivate students and create resistance to language learning, while the substantial preparation time needed for teachers to address all possible questions can be particularly challenging at beginner levels, where exhaustive explanations of complex structures are unnecessary (Bogdanović 2017).

Another challenge is the cultural and contextual relevance of materials. Authentic resources must be carefully selected to ensure they are applicable to the specific professional contexts of learners. For example, a technical manual designed for Western audience may not align with the practices and standards of students in other regions (Tomlinson 2012).

2.4. Previous studies on authentic materials

Several studies have consistently shown that authentic materials enhance learner engagement and language development. Guariento & Morley (2001) emphasized their role in fostering critical thinking through exposure to complex, real-world language, while Anthony (2018) highlighted their motivational value in demonstrating the practical relevance of language use.

Authenticity is also a recurring priority in needs analyses. Gu, Bo, and Ren (2019), in a study of 45 Chinese students, found dissatisfaction with textbooks due to outdated topics, lack of authentic texts, and poor alignment with learners' fields. They concluded that teaching materials must be revised to reflect students' professional needs. Li & Fu (2021) likewise observed that Chinese business and engineering students preferred practical, tailored content over generic or overly

technical materials, advocating for textbook adaptation rather than a one-size-fits-all approach.

Research also links authentic materials to the development of all four language skills. Authentic reading materials, such as research papers and manuals, enhance comprehension of complex texts (Grabe & Stoller 2013; Hyland, 2006). Writing tasks based on real-world genres (e.g., reports, proposals) effectively build professional writing competence (Bhatia 2002; Treve 2023). For speaking and listening, role-plays and audio-visual resources like podcasts, TED talks, and webinars simulate professional communication, improving both skills simultaneously (Motteram 2013; Anthony 2018), a benefit also noted by the teachers in this study.

Treve (2023) conducted a study with an experimental and control group, in which the experimental group used authentic materials (real articles, audio, etc.), while the control group used standard textbooks. Results showed that authentic materials greatly improved learning: the experimental group's post-test scores significantly exceeded their pre-test scores, whereas the control group's scores declined. Exposure to authentic texts enhanced students' vocabulary, listening, reading, writing and overall English proficiency. The author concludes that incorporating authentic materials enhances language learning outcomes and contextual understanding of the language.

Another mixed-methods study with 40 learners (Sandoval Perez et al. 2024), in which an interview and diary analyses were used, showed that introducing authentic materials had a positive impact on students' oral skills, listening comprehension, and overall motivation.

More recently, authenticity has been investigated in the field of AI as well. In Saudi Arabia, 278 university English instructors completed surveys about using generative AI (like ChatGPT) in their teaching. The teachers reported moderate engagement with AI tools but very positive attitudes toward AI (Mohd Nazim & Alzubi 2025). Many saw AI as helpful for tasks such as adapting existing authentic ELT materials and developing new authentic resources. However, they also cited constraints such as limited AI skills, concerns about content accuracy, ethical issues, etc.

AI has also been increasingly used by teachers to create or modify authentic materials. In a qualitative study by Xin from 2024 (cited in Sahmaniasl 2025) three Chinese EFL teachers' use of a generative-AI tool (ChatPDF) was explored to create reading lesson materials. The study found that teachers primarily used the AI for text modification, task design, and pedagogical suggestions.

While numerous studies have highlighted the importance of authenticity in ESP (Gilmore 2007; Mishan 2005; Guariento & Morley 2001), few have specifically focused on its application in NS and TS fields. Existing research often generalizes findings across disciplines, overlooking the unique linguistic and professional demands of these fields (Basturkmen 2010; Hyland 2006). Additionally, the role of teacher intervention in supplementing textbooks with authentic materials remains underexplored.

This study seeks to fill these gaps by providing a detailed analysis of students' and teachers' perceptions of authentic materials in ESP textbooks. By focusing on NS and TS fields, it offers targeted insights that can inform the design and implementation of more effective ESP materials.

3. METHODOLOGY

3.1. Research design, participants, data collection and analysis

This study employs a mixed-methods approach, integrating qualitative and quantitative data to provide a comprehensive analysis of textbook authenticity. The research focuses on the perspectives of students and teachers from NS and TS fields, combining their feedback with a detailed evaluation of ESP textbooks.

Participants were students from the University of Kragujevac, from two faculties, the Faculty of Technical Sciences in Čačak and the Faculty of Science, University of Kragujevac. The student sample (N=122) consisted of first-year undergraduates with an average B1 level of English proficiency. This group was considered appropriate because first-year students are typically at an early stage of exposure to discipline-specific English, making their perceptions of textbook authenticity particularly relevant for identifying gaps in course materials. The teachers (N=3) included in the study were the instructors responsible for delivering the ESP curricula to the participating students during the data collection period. All three teachers had substantial experience in ESP instruction within the NS and TS domains. Including these teachers ensured that insights could be gathered both from the perspective of the learners and from the teachers directly engaged in course planning and delivery. While the sample offers valuable insights into the perceptions of authenticity among first-year ESP learners, there are limitations in terms of representativeness. The student participants were drawn from a single institution and may not fully reflect the experiences of learners in other universities or countries. Similarly, the relatively small number of teachers limits the possibility of generalizing teacher perspectives. The findings should therefore be interpreted with

caution. Despite these limitations, the combination of student and teacher perspectives provides a nuanced understanding of the challenges and expectations related to authentic materials in ESP for NS and TS fields. Future studies could benefit from including a larger and more diverse sample to validate and expand on these findings.

The materials included two textbooks, one for the study program Information technology and another used for natural sciences, which was a combination of different materials compiled by teachers. This imposes another limitation of the study, namely, this is not a textbook per se, but it has all the elements of a textbook and because of that it can be compared with the textbook from the TS field. When it comes to the textbook for technical sciences, the IT study program used “Professional English in Use – ICT”. The textbook is organized into 40 modules and each module is divided into two parts, the first part serves to introduce vocabulary through texts, and the second is intended for practice. The material used for natural sciences consists of 12 modules; each module contains reading texts, followed by activities for checking the understanding of new words and conversation activities. Both textbooks include reading sections which were strictly from the fields of study (TS and NS), some of them formal in tone, some of them more oriented towards general audience, but all of them field-specific. Only around half of the texts could be considered authentic, whereas the other half of the reading content was simplified and adapted. The textbooks analyzed were determined by the institutional syllabus for each program. These materials reflect common ESP practices, where textbook choice is defined by availability, perceived relevance, and the curriculum. However, the lack of standardized selection criteria or regular evaluation represents a limitation and underscores the need to investigate perceptions of authenticity and suitability.

3.2. Data collection

Two instruments were used, the first being an evaluation scale, where students completed a Likert-scale questionnaire consisting of 7 statements (values from 1: absolutely not present, to 7: absolutely present) assessing the authenticity of their ESP textbooks. The scale included items regarding the relevance of the content (*The topics and materials in the textbook are relevant to my field of study and future profession*), real-world applicability (*The textbook helps me understand how English is used in real-world academic or professional situations*), authentic material integration (*The textbook includes authentic texts (e.g., articles, manuals, emails) that reflect how English is used in my discipline*). In addition to this, the statement

in the evaluation scale included language skills concerning authentic content, namely reading skill (*The reading texts and tasks in the textbook reflect the types of materials I am likely to read in my field*), listening skill (*The listening activities in the textbook simulate realistic situations in academic or workplace settings*), speaking skill (*The textbook provides opportunities to practice speaking in ways that reflect real communication in my future career*) and writing skill (*The writing tasks in the textbook help me develop the kinds of writing skills I will need in my academic or professional life*). The students also had a chance to add their impressions on the textbooks they use at the end of the questionnaire within an open-ended question.

The second instrument was a semi-structured interview focusing on the teachers' perceptions of textbook authenticity and the strategies they used to supplement materials. The interview had three structured questions and additional questions which depended on the answers of the respondents. The questions were as follows:

1. To what extent is authentic content present in the materials you use, and can you give me some examples of authenticity in ESP texts?
2. How important is authentic content for acquiring ESP?
3. Do you adapt the textbook or materials to better meet the needs of your students and how? (Do you prepare the materials yourself?)

3.3. Data analysis

Quantitative data from the evaluation scale were analyzed by using SPSS 21, with descriptive statistics summarizing students' perceptions, mean values and t-tests. Qualitative data from interviews were coded thematically, with recurring patterns categorized to identify key insights.

4. RESULTS

To address the research objectives systematically, the results are presented in two main sections corresponding to each research question. Quantitative findings from student questionnaires are supplemented by qualitative insights from teacher interviews.

4.1. Results related to RQ 1: How do students and teachers perceive the use of authentic materials in ESP textbooks?

4.1.1. Students' perceptions

Students' perceptions were assessed through a structured questionnaire measuring seven dimensions of textbook authenticity: relevance of content, applicability to real-world scenarios, integration of authentic materials, and support for reading, listening, speaking, and writing skills. Mean scores and t-tests were calculated to identify the differences between students from Natural Sciences (NS) and Technical Sciences (TS).

Overall, students rated the relevance and vocabulary coverage of their textbooks moderately to highly, with mean scores ranging between 3.2 and 4.6. The highest ratings were given to reading skill support, while the lowest scores reflected limited listening practice. Statistically significant differences appeared in most categories, with TS students consistently rating authenticity aspects slightly higher, suggesting stronger alignment between textbooks and their field-specific expectations. In open-ended responses, students emphasized that specialized terminology and reading comprehension were the primary strengths of their textbooks. However, they identified several important limitations, including the lack of authentic listening materials, real-world tasks, and interactive exercises simulating professional environments. This gap between textbook content and real-world language needs was cited as potentially demotivating and insufficient for developing practical communication skills.

Aspect of authenticity	Mean Score (NS)	Mean Score (TS)	T-Test (p-value)
Relevance of textbook content	4.2	4.5	0.04
Applicability to real-world scenarios	4.1	4.3	0.03
Integration of authentic materials	3.8	4.0	0.05
Support for reading skills	4.5	4.6	0.02
Support for listening skills	3.2	3.5	0.03
Support for speaking skills	4.0	4.2	0.01
Support for writing skills	3.7	3.9	0.06

*Statistically significant at $p < .05$, NS: Natural sciences, TS: Technical sciences

Table 1: The comparative perceptions of authenticity in ESP textbooks between NS and TS students

This table summarizes the quantitative results of students' evaluations of authenticity in ESP textbooks. It highlights key differences between perceptions of students in NS and TS fields, particularly in terms of content relevance, real-world applicability, and skill support. T-tests indicate statistical significance for several aspects, emphasizing the need for discipline-specific adaptations in textbook design.

To sum up, the findings suggest that while students appreciate the focus on field-specific vocabulary and reading materials, they are aware of the gap between textbook content and real-world language use. The statistically significant differences across fields also highlight the necessity of discipline-sensitive textbook design, where authenticity is not limited to terminology, but extends to contextual relevance, communicative tasks, and skills integration.

4.1.2. Teacher perceptions

Semi-structured interviews with three ESP teachers (two from the NS field and one from the TS field) were conducted to gain detailed insight into their perspectives. The interviews revealed convergent views regarding the authenticity of the materials they use and their own roles in enhancing them. All three teachers acknowledged that while the textbooks in use offer a general framework for language instruction, they fall short in providing authentic, field-specific content that aligns with the communicative and professional needs of their students. As one teacher explained, "The textbook gives you a base, but I constantly have to bring in additional materials to make the lessons feel real." Teachers, hence, expressed similar concerns as students, noting that while textbooks provide a solid foundation, they often require supplementation to meet students' needs. Commonly used supplementary materials which add the dimension of authenticity included case studies and technical manuals, as well as online resources, such as TED talks and industry-specific videos. Teachers particularly emphasized the importance of introducing multimodal resources to address gaps in speaking and listening practice. For instance, the teacher from the TS field described integrating interactive lab simulations to complement textbook content. Another teacher from the NS field highlighted the use of scientific articles to encourage critical thinking and contextual application of language skills.

A recurring theme within the interview was the challenge of linguistic and cognitive accessibility. Authentic materials often contain specialized vocabulary and complex syntax, which can pose difficulties for learners with varying levels of English proficiency. All three teachers emphasized the need for scaffolding strategies, such as vocabulary pre-teaching, guided questions, and simplified

summaries, to ensure that all students could benefit from exposure to authentic content.

Another key insight was the demand for the localization of materials. Teachers pointed out that most ESP textbooks are written for global audience and therefore lack contextually relevant content for regional industries and academic fields. When asked whether they adapted the materials themselves, all three instructors confirmed that they regularly modify textbook content and often prepare their own teaching materials.

In summary, teacher perceptions highlighted both the limitations of existing ESP textbooks and the pedagogical value of authentic, multimodal, and localized materials. Their reflections confirmed the view that authenticity is not merely a desirable feature, but a pedagogical necessity for developing meaningful and transferable language competence in ESP learners.

4.2. Results related to RQ 2: What types of authentic materials are most beneficial for NS and TS students?

Students' preferences highlighted the importance of materials that closely mirror their future professional tasks. In the questionnaires and comments, the resources that were identified as most useful are given in the table below.

Material Type	NS Students & Teachers	TS Students & Teachers
Academic research articles	Highly relevant	Moderately relevant
Case studies	Relevant	Highly relevant
Technical manuals	Moderately relevant	Highly relevant
Annotated bibliographies	Highly relevant	Less relevant
Interactive lab simulations	Somewhat relevant	Highly relevant
Professional videos (TED talks, etc.)	Relevant	Relevant
Project documentation	Less relevant	Highly relevant

Table 2. Preferred authentic materials by field

The table illustrates clear disciplinary differences: the participants from NS valued academic and research-focused materials, while TS participants prioritized applied, industry-oriented resources. Teachers echoed these patterns, reporting that authentic tasks such as analyzing case studies, writing project documentation, and engaging in simulations were particularly effective for skill development and student motivation.

4.3. Comparative Observations

The study revealed notable differences in how NS and TS students and teachers perceived textbook authenticity. While NS students valued content related to research and academic writing, TS students prioritized materials focusing on technical problem-solving and project-based tasks. Similarly, teachers in NS fields advocated for integrating more academic discourse materials, whereas TS field teachers emphasized the need for industry-oriented scenarios and tools. Overall, both groups expressed a strong preference for materials that mirrored real-world tasks, but their definitions of “authenticity” often varied based on their academic and professional objectives. These findings highlight the necessity of tailoring ESP textbooks to meet the unique demands of each discipline.

Teachers agree that authentic content is represented to a certain extent in the materials they use. They use professional publications, texts from professional journals, TED talk lessons, video clips from YouTube channels (in TS field), and texts taken from textbooks for secondary vocational schools in English-speaking countries (in natural sciences). The authenticity of content is considered very important and was particularly emphasized by the respondents. Authentic materials, as the teachers claim in their responses, allow students to encounter the real language that they will use in their professional environment, improving their language skills in the specific context of the profession. Teachers also emphasize that the use of authentic content contributes to the diversity of teaching and students’ motivation and encourage their use. It was emphasized that the textbooks themselves do not provide sufficient representation of authentic materials and that in this regard it is essential to include additional materials and sources to ensure exposure to authentic content and different varieties of the English language.

These results and insights into perceptions of both students and teachers underscore the multidimensional role of authentic materials in ESP teaching. For students, authentic materials not only serve as a bridge between theoretical language knowledge and practical professional application but also foster motivation by demonstrating the immediate relevance of language learning to their future careers. From students’ perspectives, authenticity enhances engagement, reinforces the practical value of language learning, and builds confidence in applying language skills professionally. Teachers, meanwhile, recognize the motivational and pedagogical benefits of authentic resources, while also noting the considerable time and effort required to adapt, localize, and scaffold them effectively. Overall, these findings confirm that while textbooks provide a foundational framework, the

incorporation of diverse, authentic materials is essential for achieving the depth, relevance, and engagement needed in ESP learning environments.

Additionally, the study highlights that the concept of authenticity, its interpretation and implementation vary substantially across disciplines. For Natural Sciences, authenticity is closely tied to academic discourse and research conventions, whereas in Technical Sciences, it is linked to industry practices and problem-solving.

5. DISCUSSION

5.1. RQ1: How do students and teachers perceive the use and role of authentic materials in ESP textbooks?

The findings show that both students and teachers view authentic materials as essential for bridging the gap between textbook content and real-world communication. Students acknowledged the relevance of field-specific vocabulary in their textbooks but noted a lack of materials that reflect real-life tasks, especially in listening and speaking. Teachers similarly confirmed that current textbooks provide a structural base, yet fall short in offering authentic, context-rich content that aligns with professional demands.

This perception aligns with previous research (e.g., Gu, Bo & Ren 2019; Bocanegra-Valle 2021), reinforcing the idea that authenticity plays a motivational and pedagogical role in ESP. Students' statistically significant responses across most evaluated categories indicate a clear expectation that ESP textbooks should be more aligned with the communicative and contextual realities of their disciplines.

There are slight differences in how students from different fields perceived the authenticity of their materials. Students and teachers from the TS field placed a greater emphasis on technical problem-solving tasks, while those from the NS field prioritized academic writing and research interpretation. These differences highlight the need for field-specific customization in textbook design. Every scientific field needs to have textbooks tailored to both the study field's requirements and the anticipated communication methods in English for future professional contexts. Needs analysis becomes a pivotal process in identifying and addressing these requirements and it has been consistently emphasized in the literature as a critical step in designing effective ESP materials (Hutchinson & Waters 1987).

Teachers, on their part, described frequent supplementation of textbooks with real-world materials such as scientific articles, technical manuals, case studies, and multimodal resources. This suggests a shift in the role of the teacher: from a

content deliverer to a content curator, responsible for bridging the gap between the textbook and reality.

5.2. RQ2: What types of authentic materials are most beneficial for NS and TS students?

As previously mentioned, the results indicate distinct disciplinary preferences and these preferences highlight that authenticity in ESP is discipline-sensitive: while the core principle is shared, the types of authentic content required differ according to field-specific communicative practices. This suggests that textbook developers should adopt a modular or customizable approach that accommodates diverse academic and professional contexts. In both fields, students expressed a desire for materials that simulate real-life tasks, reinforcing authenticity not just as an input feature, but as an experiential, skills-integrated component of learning. When it comes to alignment with real-world needs, the findings reveal a moderate alignment between ESP textbooks and the real-world needs of NS and TS students. While textbooks excel in introducing professional vocabulary, their limited focus on practical applications undermines their effectiveness. This imbalance mirrors findings from previous studies (Basturkmen 2010; Anthony 2018). The lack of practical tasks, such as simulations, case analyses, or collaborative projects, highlights a gap that textbook developers need to address. The integration of authentic materials could significantly improve students' preparedness for real-world professional and academic scenarios.

5.3. Multimodal and AI-enhanced authentic materials

Although it was not part of our research questions, it needs to be mentioned that recent research underscores that multimodal authentic materials such as infographics, video-embedded texts, simulations and combined audio–visual–graphic tasks, can significantly boost comprehension, vocabulary acquisition, and learner engagement in both general EFL and ESP contexts (Carcamo & Pino 2025; Alwadei & Mohsen 2023). By layering image, sound and text, these resources simulate professional discourses more faithfully than print alone and help scaffold complex disciplinary content for mixed-level classes.

In parallel, AI applications (e.g. ChatGPT, ChatPDF) are beginning to play a role in authentic-material workflows: teachers use generative models to simplify, adapt or even create context-rich materials, reporting gains in student comprehension and time-saving in lesson preparation (Çelik et al. 2024;

Lytovchenko et al. 2025). Such tools hold promise for dynamically matching text complexity to learner profiles and for rapidly refreshing materials so that they remain current.

Integrating multimodality with AI-mediated adaptation could therefore address two persistent challenges: cognitive overload and resource obsolescence, while preserving the real-world authenticity at the heart of ESP pedagogy.

6. CONCLUSION

This study explored how students and teachers from the fields of natural sciences (NS) and technical sciences (TS) perceive the use and role of authentic materials in ESP textbooks, and which types of authentic materials are most relevant to their needs, while highlighting the critical importance of authenticity in ESP textbooks for students in the fields of natural sciences (NS) and technical sciences (TS). While the textbooks currently in use provide a strong foundation in domain-specific vocabulary, they often fall short in addressing the practical and contextual needs essential for students' professional and academic success. Authentic materials, when integrated effectively, can bridge this gap by offering students real-world relevance and enhancing their preparedness for specific workplace or academic challenges.

Findings indicate that while current textbooks offer a solid foundation in professional vocabulary, they often lack contextual, multimodal, and task-based components essential for developing real-world language competence. Both students and teachers emphasized the importance of incorporating more authentic and field-specific materials into the curriculum. One of the key findings of this research is the necessity for field-specific customization in textbook design. NS students, for example, benefit most from materials that focus on academic writing, research interpretation, and critical thinking, while TS students require textbooks with technical problem-solving tasks, simulations, and industry-specific applications. This disparity highlights the need for needs analysis to tailor ESP materials to the unique requirements of each discipline.

To enhance authenticity, textbook developers should consider incorporating a diverse array of authentic materials, while also integrating multimodal i.e. multimedia resources like videos, podcasts, and interactive exercises. These materials not only make learning more engaging but also simulate real-world tasks that students are likely to encounter in their future professions.

The research within this article has certain limitations, though, which can be summarized in sample size and corpus. It would be useful to expand the size of the

sample, by including other scientific fields and incorporate more ESP textbooks, so that the results could be more representative.

Future research should delve deeper into how digital tools and multimedia learning resources can enhance textbook authenticity and engagement. For example, interactive platforms could enable students to practice real-time problem-solving or collaborative tasks, mimicking professional environments. Future work should also examine how multimodal formats (videos with built-in transcripts, interactive infographics, VR simulations) combine with AI-driven content adaptation (e.g. generative simplification, automated task design) to personalize authentic materials for different proficiency levels and disciplines.

This study also emphasizes the collaborative role of teachers in supplementing textbooks with additional resources. Teachers often bridge gaps in textbook content by integrating materials that are more closely aligned with their students' professional needs. By recognizing this, publishers should collaborate with educators to co-develop materials that reflect classroom realities while maintaining high academic and professional standards.

In conclusion, enhancing authenticity in ESP textbooks is not merely an academic exercise but a practical imperative. By aligning materials more closely with the real-world contexts of NS and TS fields, textbook developers and educators can significantly improve learning outcomes and better prepare students for the communicative demands of their academic and professional environments.

REFERENCES

- Alwadei, A. M., & Mohsen, M. A. (2023). Investigation of the use of infographics to aid second language vocabulary learning. *Palgrave Communications* 10(1): 1–11. <https://doi.org/10.1057/s41599-023-02541-9>
- Anthony, L. (2018). *Introducing English for specific purposes*. London: Routledge.
- Basturkmen, H. (2010). *Developing courses in English for specific purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Belcher, D. (2009). What ESP is and can be: An introduction, in *English for specific purposes in theory and practice*, ed. D. Belcher (Michigan: University of Michigan Press): 1–20.
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)* 4: 3–19.
- Blagojević, S. (2013). Original texts as authentic ESP teaching material – The case of philosophy. *ESP Today* 1(2): 227–251.

- Bogdanović, V. (2017). *Žanr i metadiskurs u odabranim udžbenicima engleskog jezika struke*. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Bocanegra-Valle, A. (2021). Authenticity revisited: Current practices in ESP materials. *Ibérica* 41: 13–36.
- Cárcamo, B., & Pino, B. R. (2025). Developing EFL students' multimodal literacy with the use of infographics. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education* 10: 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40862-025-00322-3>
- Çelik, F., Ersanlı, C. Y., & Arslanbay, G. (2024). Does AI simplification of authentic blog texts improve reading comprehension, inferencing, and anxiety? A one-shot intervention in Turkish EFL context. *International Review of Research in Open and Distance Learning* 25(3): 287–303. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v25i3.7779>
- Dudley-Evans, T., & St John, M.J. (1998). *Developments in ESP: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Enesi, M., Vrapı, F., & Trifoni, A. (2021). Challenges of teaching and learning English language for ESP courses. *Journal of Educational and Social Research* 11(3): 213–226.
- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching* 40(2): 97–118.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and researching reading* (2nd ed.). New York: Routledge.
- Gu, H., Bo, H., & Ren, L. (2019). Developing ESP teaching materials based on the analysis of information engineering majors' needs. *Open Journal of Social Sciences* 7(10): 121–131.
- Guariento, W., & Morley, J. (2001). Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal* 55(4): 347–353
- Hutchinson, T., & Waters, A. (1987). *English for specific purposes: A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hyland, K. (2006). English for professional purposes: Evaluating the impact of genre-based approaches, in *Analysing English in a global context: A reader*, ed. A. Burns & C. Coffin (London: Routledge): 217–234.
- Karimnia, A., & Jafari, F.M. (2017). Critical ESP textbook evaluation: The case of visual arts textbook. *Sustainable Multilingualism* 11(1): 219–236.
- Kočović Pajević, M., & Josijević, J. (2022). Students' perspective of ESP in IT classroom: Challenges and opinions, in *Proceedings of the 9th International Scientific Conference Technics and Informatics in Education – TIE 2022*,

- ed. I. Milićević (Čačak: University of Kragujevac, Faculty of Technical Sciences): 420–425.
- Li, X., & Fu, H. (2021). Needs analysis on ESP course for business and engineering students in a Chinese local university. *Creative Education* 12(6): 1387–1396. <https://doi.org/10.4236/ce.2021.126105>
- Lytovchenko, I., Lavrysh, Y., Synekop, O., Lukianenko, V., Chugai, O., & Shastko, I. (2025). The use of ChatGPT in task-based ESP learning at university: Does it make a difference? *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)* 19(2): 4–22. <https://doi.org/10.3991/ijim.v19i02.51115>
- Mishan, F. 2005. *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect.
- Mohd Nazim, & Alzubi, A. A. F. (2025). Empowering EFL teachers' perceptions of generative AI-mediated self-professionalism. *PLOS ONE* 20(6): 1–26. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0326735>
- Motteram, G. (Ed.). (2013). *Innovations in learning technologies for English language teaching*. London: British Council.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sahmaniasl, R. (2025). EFL educators' perceptions of AI-driven assessments: A systematic review. *International Journal of Multidisciplinary Research and Growth Evaluation* 6(3): 672–680.
- Sandoval Pérez, M. J., Mora, J. E., & Carbo Silva, Y. (2024). El uso de material auténtico en la enseñanza del idioma inglés como lengua extranjera y su impacto en el desarrollo social. *Revista InveCom* 4(2): 58–67.
- Todd, W. R. (2003). EAP or TEAP? *English for Academic Purposes* 2(2): 147–156.
- Tomlinson, B. (2012). Materials development for language learning and teaching. *Language Teaching* 45(2): 1–37.
- Treve, M. (2023). Examining the impact of using authentic materials on ESL/EFL learners. *International Journal of Empirical Research Methods* 10(1): 40–50. <https://doi.org/10.59762/ijerm205275791120231005151352>
- Vitta, J.R. (2023). The functions and features of ELT textbooks and textbook analysis: A concise review. *RELC Journal* 54(3): 856–863. <https://doi.org/10.1177/00336882211035826>
- Widdowson, H. G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford: Oxford University Press.

Milica Kočović Pajević
Državni univerzitet u Novom Pazaru

ULOGA AUTENTIČNIH MATERIJALA U UDŽBENICIMA ZA EJS NA TERCIJARNOM NIVOU OBRAZOVANJA

Sažetak

Ovaj rad istražuje ulogu i uticaj autentičnih materijala u udžbenicima engleskog kao jezika struke (EJS), sa posebnim fokusom na studente i nastavnike iz oblasti prirodnih nauka (PM) i tehničkih nauka (TT). Cilj istraživanja bio je da se ispita percepcija autentičnosti udžbenika i njihova usklađenost sa zadacima iz realnog sveta, koristeći kvalitativne povratne informacije iz polustrukturisanih intervjuja i kvantitativne podatke prikupljene putem skala za evaluaciju Likertovog tipa. Rezultati pokazuju da, iako udžbenici pružaju ključni leksički fond u vidu stručne terminologije specifične za oblast, oni ne integrišu u dovoljnoj meri autentične materijale kao što su tehnički priručnici, naučni članci i studije slučaja iz stvarnog sveta. Taj nedostatak primorava nastavnike da često dopunjuju sadržaj udžbenika dodatnim resursima kako bi se premostio jaz između teorijskog i praktičnog znanja. Konkretno, materijali koji odražavaju kontekst i specifične potrebe lokalnih industrija i profesija značajno bi doprineli većoj autentičnosti udžbenika. Rezultati istraživanja ističu potrebu za izradom udžbenika koji uključuju kontekstualno relevantne sadržaje. Preporuke za izdavače uključuju integraciju autentičnih materijala i inovativnih pristupa, poput digitalnih resursa (QR kodovi, video-snimci, interaktivne vežbe, video-igre), koji bi poboljšali angažovanost studenata i kvalitet učenja. Za nastavnike, istaknuta je važnost prilagođavanja nastavnih materijala kako bi se zadovoljile specifične potrebe studenata iz određenog naučnog polja. Rezultati ovog istraživanja doprinose širem diskursu o razvoju materijala za EJS i nude praktične uvide koji mogu unaprediti ishode učenja i motivaciju studenata. Takođe, pozivaju na buduća istraživanja koja bi se fokusirala na longitudinalne uticaje autentičnih materijala na jezičku kompetenciju i profesionalni uspeh studenata, kao i na implementaciju novih tehnologija u nastavi.

Ključne reči: EJS, tercijarno obrazovanje, autentični materijali, evaluacija udžbenika, Engleski kao jezik struke.

Received: 27 January 2025

Accepted: 17 August 2025

Milka V. Mitrović
University of Belgrade
Faculty of Philology
PhD studies in Language
engleskijezik.nnd@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0008-5142-319X>

Original research paper
UDC: 811.111:373.5.016
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.225-241

ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES IN A SECONDARY SCHOOL OF MECHANICAL ENGINEERING: STUDENT PERSPECTIVE¹

ABSTRACT: English as an international language of communication found its application not only in everyday life but also in professional and business contexts since the mid-20th century. Due to the increasing demands of the global market, there arose a need for the education of students of secondary schools of mechanical engineering, who would know how to use English for specific purposes (ESP) in both written and oral communication, thereby being prepared for the demands of their future careers. This paper outlines the difficulties encountered by an English language teacher regarding the implementation of the curriculum and specific instructions. The research was conducted in a secondary school of mechanical engineering in Sopot. The students completed a questionnaire and some of them were interviewed. They expressed their opinions, needs and wants regarding ESP, so that the English teacher could design a tailored teaching approach. This approach would enhance students' language skills that align with the demands of the global market, ensuring better preparation for their future careers in the field of mechanical engineering.

Keywords: English language, ESP, secondary school of mechanical engineering, student perspectives, video games, interactive games, curriculum, English language teacher.

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊОЈ МАШИНСКОЈ ШКОЛИ: ПЕРЦЕПЦИЈЕ УЧЕНИКА

АПСТРАКТ: Енглески језик као међународни језик комуникације нашао је своју примену не само у свакодневном животу већ и у пословном свету још од половине XX века. Због све већих захтева светског тржишта јавила се и потреба за образовањем ученика средње машинске школе који ће знати да користе енглески језик струке у писаној и усменој комуникацији и тако бити спремни за захтеве будуће каријере. У овом раду приказане су потешкоће са којима се суочава наставник енглеског језика по питању примене наставног плана и програма и реализације специфичне наставе. Истраживање је спроведено у средњој машинској школи у Сопоту. Ученици су попуњавали упитник, а неки су били интервјуисани. Они су изнели своја мишљења, потребе и жеље у вези са наставом енглеског језика струке како би била осмишљена да задовољи потребе ученика. Такав приступ допринео би усавршавању њихових

¹ Final paper within the mandatory subject *Contemporary Trends in Linguistics* in the first year of doctoral studies for the academic year 2023/2024.

језичких вештина у складу са захтевима глобалног тржишта, обезбеђујући бољу припрему за будућу каријеру у области машинства.

Кључне речи: енглески језик, енглески језик струке, средња машинска школа, перцепције ученика, видео-игрице, интерактивне игре, наставни план и програм, наставник енглеског језика.

1. INTRODUCTION

The development of ESP is linked to the end of World War II. During this period, there was significant growth in the fields of technology, science, and economics on the international scene. Trade and technology became increasingly more important and a common language was necessary for their advancement (Hutchinson & Waters 1987: 6). Until a few decades ago, the language of technical professions was traditionally German, but now English has taken precedence (Tasić 2010). Hutchinson and Waters believe that the goal was to create a generation of people who learn the language because of technology and trade exchange, not because of prestige and pleasure, which led to the phenomenon of English for Professional Purposes (Hutchinson & Waters 1987: 6). These authors also believe that the development of ESP was not planned but arose as a product of numerous trends. Likewise, they state that the oil crisis of the 1970s led to a massive influx of money and Western expertise in oil-rich countries, which in turn accelerated the development of ESP. English thus became a means of business communication. For this reason, it was necessary to create courses with clearly defined objectives where the language of profession would be learned for market needs.

The goal of teaching ESP is to take into consideration the needs of students, enabling them to acquire knowledge and enhance skills necessary for linguistic behavior in discipline-specific situations (Ignjačević 2008: 153). The professional context is characterised by specialised vocabulary, i.e. each field has its specific terminology and jargon, so the words have different meanings from the meanings of words from everyday life (Ignjačević 2008: 151).

This paper will show the needs, wants and opinions of the secondary school of mechanical engineering students when it comes to learning ESP in their school as part of their curriculum.

2. ESP TEACHING IN A SECONDARY SCHOOL OF MECHANICAL ENGINEERING

ESP teaching in secondary vocational schools in Serbia began in the second half of the 19th century with the aim of enabling students to learn professional vocabulary and language skills (Ignjačević 2011: 938). At a conference held in 2011 at the Faculty of Philosophy in Belgrade entitled “Language of Profession: Challenges and Perspectives”, it was concluded that ESP suffered a serious blow with the implementation of school reforms. The number of ESP classes was being reduced or the subject was completely abolished so that classes could be allocated to professional subjects. Likewise, more attention should be paid to preparing language teachers for ESP teaching, since in most cases English is taught as ESP (Ignjačević 2011: 942).

Learning ESP in secondary schools of mechanical engineering represents an important part of foreign language teaching. By acquiring professional terminology in a specific context from the field of mechanical engineering, students have the opportunity to become capable of communicating in ESP, which will be essential in the future in their professional environment. It is essential for ESP to be in constant correlation with professional subjects so that students connect language with subject-specific content and thus acquire the necessary knowledge for their future profession. ESP should be represented in foreign language teaching to the extent necessary “for information transfer and training for simple oral and written communication in a foreign language. It is necessary that the professional topics processed in the foreign language follow the outcomes of individual professional subjects and be in correlation with them. In ESP teaching, the accent is placed on the development of receptive skills, not on the development of productive skills” (Đukić 2016: 77).

In English language classes in the secondary school of mechanical engineering “Kosmaj” in Sopot, where the research was conducted, students use approved general English textbooks from the publishing house “Zavod za udžbenike” from Belgrade. The textbooks are authorised by the Ministry of Education. Currently, there are no professional English textbooks for secondary schools of mechanical engineering on the Serbian market. The textbooks used in school do not contain authentic ESP texts from the field of mechanical engineering. Some pseudo-authentic texts can be found, for which sources are not cited and which are not texts with professional topics, except for one text about 3D printers in the fourth-grade textbook. For ESP to be represented in classes, the English teacher independently designs and collects material that is most often found on the internet.

For ESP teaching to be realised, it is necessary to find appropriate ways to transfer knowledge from the relevant field to students and to perform a needs analysis. In addition, it is necessary to make a specific syllabus, create appropriate materials, or analyse and adapt existing material to meet students' needs, as well as use diverse sources necessary for conducting classes (Hutchinson & Waters 1987).

2.1. Curriculum

According to the data from the Official Gazette from 2013, the number of ESP classes comprised 20% to 40% of the total annual teaching load for three-year vocational programmes during the second and third grades (Службени гласник – Просветни гласник РС, 11/13: 20), and for four-year vocational programmes it was 15% to 20% for the second grade, 20% to 30% for the third grade, and for the fourth grade 25% to 40% depending on the weekly number of classes (Службени гласник – Просветни гласник РС бр. 11/13: 30). These changes were related to the content of topics, not the number of classes. According to this regulation, professional topics should include various texts thematically related to the profession.

The Ministry of Education recommends that the curriculum be clearly defined and in accordance with outcomes related to professional qualifications so that ESP teaching could be conducted with special attention paid to the correlation with professional subjects and following professional literature (Службени гласник – Просветни гласник РС бр. 11/13: 28, 41).

According to the revised Regulation on the curriculum of general education subjects of secondary vocational education in the field of Mechanical Engineering and Metal Processing, which has been applied since the 2023/2024 school year, for the subject English language there is no longer a percentage representation of professional topics in the regulation, but there is a note saying that “professional topics should be distributed by grades so that they are in correlation with the content being processed from professional subjects” (Службени гласник РС – Просветни гласник, бр. 6/14, 11/15, 1/16, 2/16, 10/16, 11/16, 4/17, 5/17, 1/18, 13/18, 13/20, 8/22 и 10/22). English teachers now have more freedom to decide whether and to what extent they should introduce basic professional topics and terminology into their teaching. This also includes topics related to business communication and correspondence. Teachers must also determine how many classes should focus on professional topics, ensuring they align with the content of professional subjects. These decisions are crucial for achieving the annual number of classes, where general topics should also be represented. A difficult task is set before teachers, because the annual number of classes rarely exceeds 70 classes depending on the

educational profile for which students are studying. Within those classes, English teachers should organise teaching in such a way as to cover the entire curriculum specified in the mentioned Regulation, test student knowledge several times during the school year, implement teaching through instruction and consolidation, which leaves very little room for ESP teaching. Key changes in the curriculum are needed, and attention should be paid to ESP so that students receive quality teaching and professional knowledge.

3. RESEARCH METHODOLOGY

3.1. *Aim*

The aim of this study was to find out about students' opinions, needs, and wants regarding ESP instruction in a secondary school of mechanical engineering and use the findings to design a tailored teaching approach in the future. This approach would enhance students' language skills and encourage them to get better prepared for their future careers in order to meet the demands of the global market.

3.2. *Participants*

The research was conducted at the secondary school of mechanical engineering "Kosmaj" in Sopot. The participants were students from two classes of the second and third grades of the educational profile computer-controlled (CNC) machine technicians. Based on the quantitative analysis of the answers students provided when completing the questionnaire, significant results were obtained. The questionnaire was completed by a total of 55 students, of which 51 (92.7%) were male and 4 (7.3%) were female participants. Since these were second and third-grade students, the number of participants under 18 years old was 41 (74.5%), 12 (21.8%) were 18 years old, and 2 participants (3.6%) were from 18 to 20 years old. Most participants are from the town of Sopot - 43 (78.2%), and a smaller number are from Belgrade, Mladenovac, Lazarevac, and Arandelovac.

3.3. *Data collection*

Data were collected using the research instruments: a questionnaire and an interview. The questionnaire was completed by 55 students. Five students from both classes were selected, a total of ten, to be interviewed about learning professional language and their needs for English as ESP. A mixed research method was applied where statistical data from the questionnaire were supported by answers from the

interview. Numerical data from the questionnaire and descriptive data from the interview were used to analyse students' needs and the current situation regarding students' abilities when it comes to learning English, as well as their strengths and weaknesses. Based on data from the questionnaire and interview, the researcher was able to analyse students' needs, their wants, positive aspects, and shortcomings when it comes to learning ESP.

The questionnaire consisted of three sections which had 13 questions. In the first section, there were three questions that gathered general information about students' gender, age, and the place of living. The second section was about ESP and it included five questions about students' level of ESP knowledge, which ESP instruction they preferred (traditional or innovative), how many times per week they studied ESP, which parts of English are difficult to study in general (grammar, vocabulary, reading, writing, listening, speaking or all), and which activities help them to understand English better (watching films or series in English, reading books, ESP literature, speaking with native speakers, playing video games in English, all or nothing). The third section had five questions about the efficacy of ESP instruction in their school. The results of the first question in this section were obtained using a five-point Likert scale whether they find ESP instruction effective or not, then how much they practise ESP outside of school, which activities they would like to have in their English classroom (watching videos, speaking, role-play, a debate or translating). The last two questions were about students' self-confidence when using ESP in everyday situations and self-evaluation of their progress of ESP learning in the past year.

4. RESULTS

4.1. Questionnaire data analysis

Based on students' attitudes about their level of ESP knowledge, it can be concluded that they are quite satisfied: 7 participants (12.7%) think it is excellent, 31 participants (56.4%) think it is satisfactory, 14 (25.5%) are not sure, 2 (3.6%) think it is poor, and 1 participant (1.8%) thinks their level of English for specific purposes is unsatisfactory.

The majority of students were undecided whether they preferred the traditional approach to ESP teaching (without using modern ICT) or an innovative approach (using ICT), (20 participants – 36.4%) (Diagram 1), which also implies to how much time they dedicate to learning (40 participants – 72.7%) (Diagram 2):

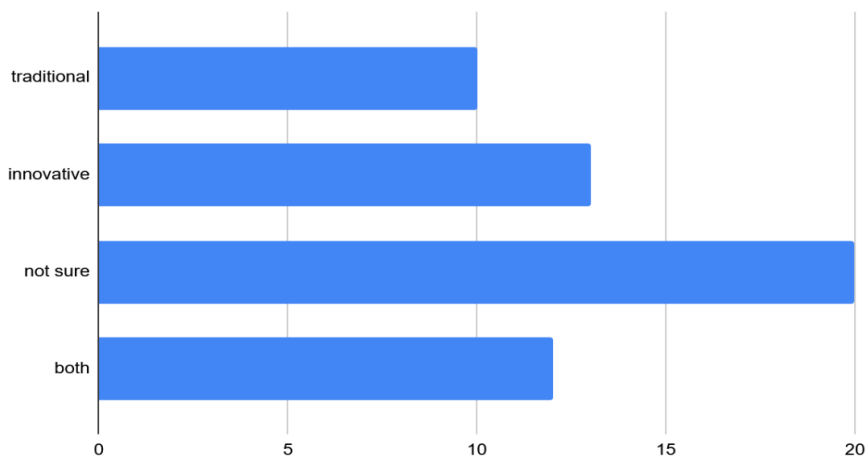


Diagram 1. Students' opinion about traditional and innovative approaches to ESP teaching.

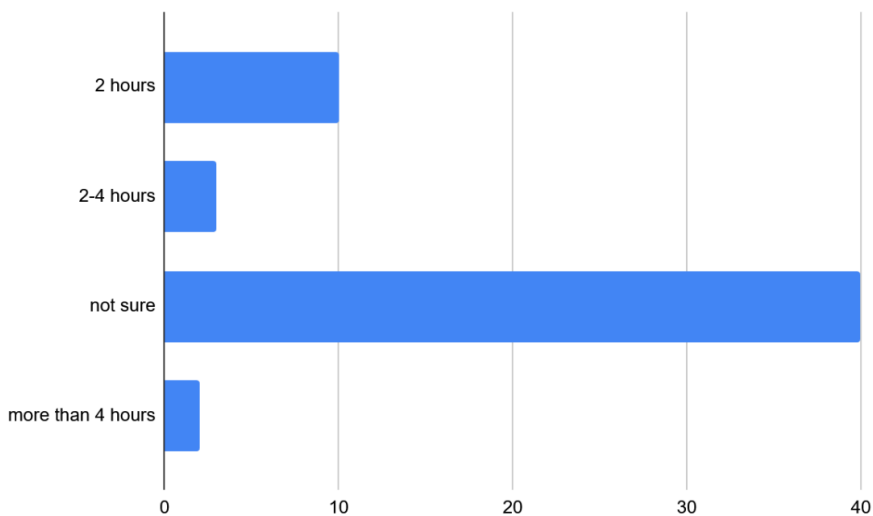


Diagram 2. How much time students dedicate to learning ESP.

The largest portion of students (20 participants – 36.4%) believe that grammar presents the biggest problem when learning English (Diagram 3):

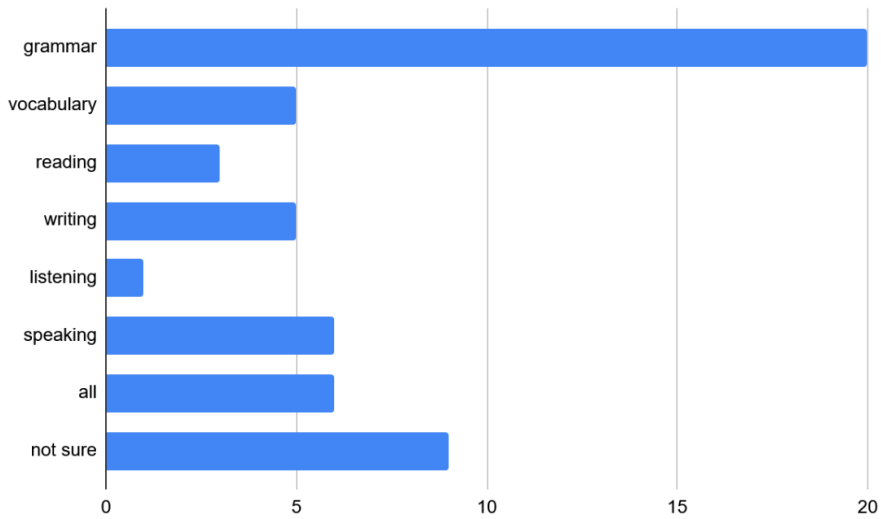


Diagram 3. English skills that students think are difficult to learn.

Most of the students believe that watching films/series in English (19 participants – 34.5%) and playing video games can help them better understand English (18 participants – 32.7%):

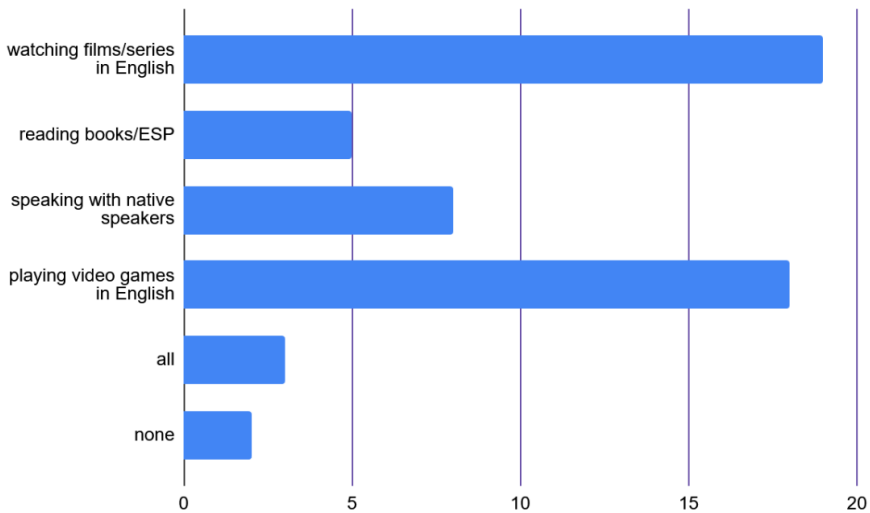


Diagram 4. Activities that help students learn English better.

Regarding the effectiveness of ESP teaching in school (Diagram 5), students are satisfied with teaching and consider it effective. Results were obtained using a five-point Likert scale (1. not effective, 2. sufficient, 3. not bad, could be better, 4. effective, 5. very effective):

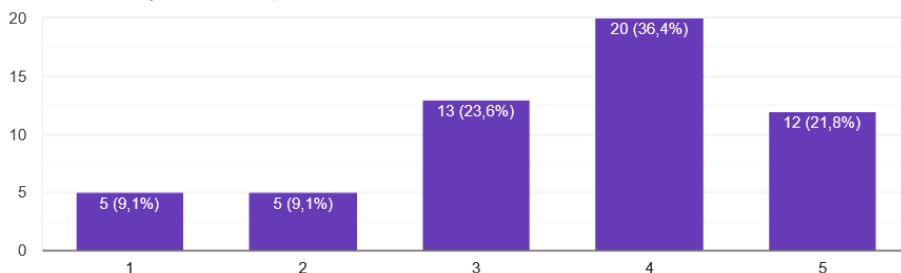


Diagram 5. Students' satisfaction with ESP teaching in their school.

Students believe that their ESP learning outside school is not bad and could be better (1. not satisfactory, 2. satisfactory, 3. not bad, could be better, 4. very good, 5. excellent):

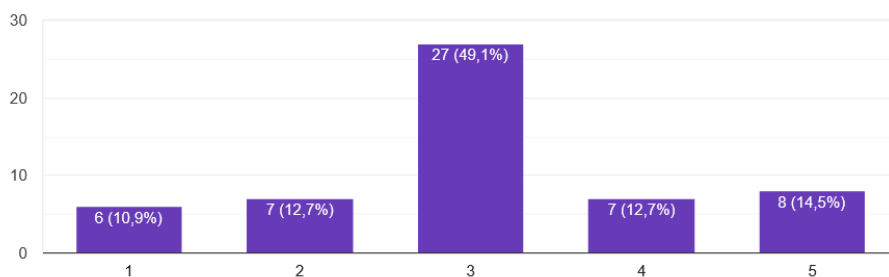


Diagram 6. Students' ESP learning outside of school.

Of the five listed activities, students would most like to see watching videos and role-play simulations in ESP teaching (1. watching videos, 2. conversation, 3. role-play simulation, 4. debate, 5. translation):

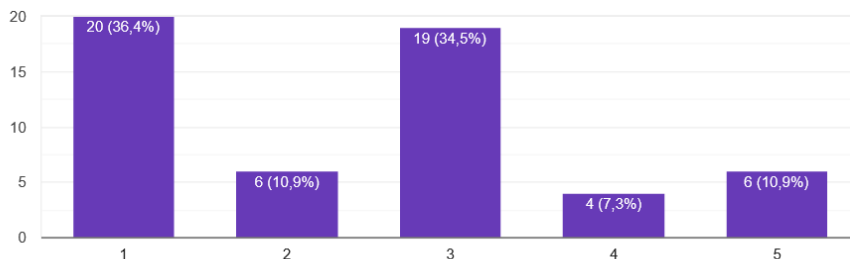


Diagram 7. Activities that students would like to have in ESP teaching.

When asked how they would rate their progress in ESP in the past year (Diagram 8), students (eighteen of them) believe their progress is good (1. unsatisfactory, 2. sufficient, 3. good, 4. very good, 5. excellent):

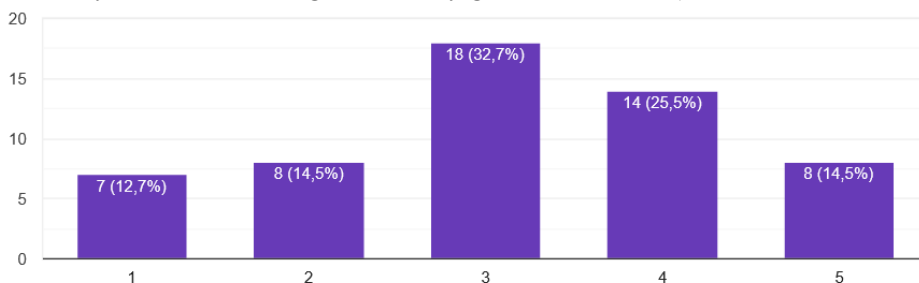


Diagram 8. Students' progress in ESP learning in the past year.

4.2. Interview data analysis

After the questionnaire was conducted, an interview was conducted with students about their needs when learning ESP, which provided significant insights. Ten students were selected for the interview. Students were asked about 10 questions with additional sub-questions to encourage discussion and exchange of opinions among students.

Six interviewed students (60%) believe that their knowledge of English is at a satisfactory level and that they feel confident enough to use English in everyday situations, while the other students, a total of four (40%), are not satisfied with their knowledge but would not do anything to change it.

Some students are determined not to learn this language because they believe it is not necessary. Unlike them, other students, when it comes to learning English outside of class, believe that they can best learn vocabulary by reading various

articles, watching films and series in English, and playing video games where they communicate in English with other players. When acquiring grammar, they state that they do not try to learn it because they believe it is not necessary for communication and that they communicate well even without it. Four students stated that they noticed progress in their English skills in the past year when it comes to acquiring English vocabulary thanks to reading articles, watching films and series in English, playing video games and communicating with others in English.

When asked how their knowledge of professional English could help them understand technical specifications and instructions from the field of mechanical engineering, students stated that almost all literature is in English and is easily understood, and that knowing professional English for their needs greatly facilitates understanding of what they read. They also said that they received most literature in Croatian from teachers who teach technical subjects to them. This is an alleviating circumstance for students who poorly master English but does not help them learn English terminology. Students noticed that all software programmes they use in and outside of class are in English and there is no translation into Serbian, but they have no problems understanding them.

When asked about how their knowledge of professional English affected their ability to find quality information in professional literature, students answered that they generally understood professional texts in English, and if they did not understand some words or expressions, then a dictionary could help them.

Regarding the question of how regular practice of professional English could improve their communication skills in a professional environment, students answered positively. This way of learning contributes to preparing students for the job market where they will need ESP in various business situations.

When asked about the advantages of knowing professional English in terms of international collaboration or going to work abroad, students agreed that those who knew it would manage much more easily than those who did not. Also, they believe that knowing professional English can extremely help them develop their career in the field of mechanical engineering after secondary education because they can enroll in university abroad and further improve in the field that interests them.

Among the interviewed students, four showed resistance and lack of interest in learning English, whether general or professional. They expressed their views that they did not need knowledge of English, not even professional English, because they claimed that online translators made it much easier for them to understand some texts by copying the text from some article and getting a translation that they believed was correct. These students said that when they watched professional tutorials in English

on the YouTube platform, and even though there were no subtitles in Serbian for such tutorials, they managed to translate by converting the voice from the video into text by using certain applications and then translating that text on one of the online translators, most often Google online translator.

Most interviewed participants agreed that English language teaching should be more focused on ESP and less on general language because they are students of a secondary vocational school and they need to have satisfactory knowledge of professional English during their education and later in their careers. They believe that ESP classes are useful and would be more beneficial if there were more than two classes per week, especially if they were taught only ESP and not general English at all.

When asked what additional resources or activities they would like to see in teaching, students provided no responses to this question, which gives room for the teacher to design and suggest them to students. Only two students found the idea of helping their English teacher design an ESP course interesting.

5. DISCUSSION

Adequate approaches, techniques, and interesting content for learning ESP should be applied to meet the students' needs and help them acquire knowledge. It is necessary to adapt educational programmes and activities so that the students can best learn professional terminology in a specific context and be prepared for the job market in the future. In order to bring the materials closer to students and expand knowledge from the field of mechanical engineering, the teacher has an important task, and that is to follow the latest trends. This can be achieved by reading the latest magazines, articles, and papers, exchanging information, and analysing important texts in ESP classes. Gathering valuable information for ESP teaching can motivate students to learn about mechanics, technology, kinesthetics, and other essential fields in English. In this way, they will gain sufficient knowledge and practise English skills in ESP classroom.

Based on the questionnaire responses, students do not have a clear idea which teaching approach they prefer (traditional without using ICT or innovative with ICT) and do not keep personal records of how much time they spend weekly learning English. Students believe that learning English grammar presents great difficulties to them (20 participants – 36.4%), and that watching films and series as well as playing video games enhances their English knowledge, so by applying these activities and simplifying grammatical units through videos, students may experience increased interest in both grammar and other activities such as listening,

reading, writing, vocabulary acquisition, and conversation. Two students would like to design a course with their English teacher that would meet their needs by focusing on areas of mechanical engineering that interest them most. The rest of the students showed no interest in this idea.

A certain dose of lethargy and lack of interest in knowledge acquisition and progress is noticeable in some students, which puts the teacher in a position where they must deal with the challenge of loss of motivation in these students. A smaller number of students want change and they would like to be engaged in the learning process while others believe they either do not have enough time for such things due to the volume of professional subject material or are not interested in participating, believing that learning ESP will not help them much.

Since there are currently no approved ESP textbooks by the Ministry of Education that could be used in secondary schools of mechanical engineering, the teacher is forced to search for necessary professional materials for classes on the internet. Until now, the English teacher has held ESP classes once or twice a month, independently designing teaching units using resources from the internet. The materials were in correlation with the content that students were acquiring in professional content classes in Serbian and included professional terminology of various machines, tools, devices, and innovations in the field of mechanical engineering. Most of the students are used to this way of teaching and learning. They also pay more attention to learning ESP outside of school (27 participants – 49.1%). Twenty participants (36.4%) consider ESP teaching in their school as effective and 12 participants very effective (21.8%). This showed that 18 participants (32.7%) noticed their own progress when learning ESP in the past year, which they should continue to do in the future, thus affecting their self-confidence.

Knowing that there are students who are very interested in learning ESP and those who show little interest or a complete lack of interest, the teacher faces a difficult task of how to meet the needs of all the students in the classroom. This could be managed by differentiated instruction where students would have tasks or projects that could be done in small groups, pairs or individually. More proficient students could help those with lower levels of English proficiency how to learn and enhance their motivation and interest in ESP. Not only will they learn new vocabulary and improve their skills, but they will also study and work together as a team and nurture a team spirit which will be of great importance for their future positions in companies.

Considering the fact that all surveyed students love to play video games and believe that this is the best way to learn English, it is necessary to design game-like

teaching with their favorite characters from video games to make knowledge acquisition easier. It is necessary to know what types of games capture their attention in order to design a way to apply ESP material from specific areas that interest them. The popularity of video games in the classroom is associated with the high level of engagement that students experience when playing them (Dickey 2005). In many classrooms, there is a change from the traditional way of working and constructivism² is applied, which gives students greater freedom (Cobern 1993). In addition, it is important to design various interactive activities that will be interesting to students, drama activities, videos from their professional environment, workshops, then certain simulations such as role-play from the real world, and similar activities so that students practise ESP in context. Role-play is a pedagogical method used in a wide range of contexts (Rao & Stupans 2012). Essentially, it involves students taking on specific roles – usually those they are not familiar with – and playing them out in a case-based scenario, with the goal of learning course content or understanding complex or ambiguous concepts (Sogunro 2004: 367). Role-play guidelines are usually based on realistic criteria so that students can be as close as possible to “real-life situations”. Research on the effectiveness and best practices of role-play has existed since the 1970s. However, recently, role-play has been promoted as a tool that better meets the needs of today’s students than traditional teaching methods (Rosa 2012; Bobbit et al. 2000).

It is very important that learning takes place in different contexts for learning new vocabulary; acquiring vocabulary is effective if the student is actively involved in solving tasks (Hiebert & Kamil 2005: 7). Although interactive games are not unfamiliar to the teacher and the students have been previously introduced to similar activities such as quizzes and online games on specific topics, such as Kahoot, Quizizz, etc., for ESP learning it is necessary to design games that will be interesting to them, and increase their motivation for learning. In order to do this, a simple survey for students with questions about their favourite video games, characters, themes, and educational approaches would assist in thinking about creating ESP games. Asking students to engage themselves into sharing their ideas about creating games for the ESP classroom would also be of great assistance to an English teacher. ESP games are not often seen in English classroom, if seen at all, so gaining

² Constructivism is a theoretical framework in psychotherapy that emphasises the active role of individuals in the process of constructing their own knowledge, perspectives, and experiences of the world. This approach is based on the idea that people are not passive recipients of information but actively construct meaning through interaction with their environment and personal experiences. [Source: <https://plkcentar.rs/konstruktivizam/>]

knowledge about such games and their importance in education is something to consider in the future.

6. CONCLUSION

Based on the given answers and expressed attitudes and opinions of students from the secondary school of mechanical engineering “Kosmaj” in Sopot, it can be concluded that students are largely interested in learning English as ESP, that they pay more attention to it outside of class, and they like it most if such learning takes place through interactive activities, simulations and games, using videos on specific topics, applying video games, and analysing professional material from the internet. Students spend a lot of time in front of their computers and mobile phones, where they play their favorite video games for hours, so traditional teaching in school does not attract their attention to a great extent. The English teacher in this school faces great challenges daily when it comes to teaching their students. To bring the ESP learning closer to students in the best possible way and attract their attention and interest, it is necessary to adopt a suitable approach to achieve this and to incorporate professional topics into the existing curriculum. Based on the interviews, information was obtained about the approaches that would meet students’ needs. Students would like their English language teaching to include professional topics in every class because this way they would be able to learn much more and connect the material with the other school subjects, so ESP teaching material must be in correlation with professional subject instruction. In addition, ESP teaching should contain interactive games and activities similar to video games that students play daily. Such teaching should interest students who show less interest in learning and acquiring material. It is assumed that this way of teaching will also interest other students who do not have affinities for learning English. This research opens the way to applying innovative solutions for better and more efficient ESP teaching in secondary schools of mechanical engineering as well as a basis for further research aimed at meeting students’ needs.

SOURCES

<https://plkcentar.rs/konstruktivizam/>

Службени гласник Републике Србије/Просветни гласник (2013). *Правилник о плану и програму образовања и васпитања за заједничке предмете у стручним и уметничким школама – први страни језик* 62 (11) (28. јун 2013).

Службени гласник Републике Србије/Просветни гласник (2023). *Правилник о програму наставе и учења општеобразовних предмета у стручним школама – први страни језик* 67(3) (21. август 2023).

REFERENCES

- Bobbitt, L.M., Inks, S.A., Kemp, K.J., Mayo, D.T. (2000). Integrating marketing courses to enhance team-based experiential learning. *Journal of Marketing Education* 22(1): 15–24.
- Coburn, W. W. (1993). Constructivism. *Journal of Educational and Psychological Consultation* 4(1): 105–112. https://doi:10.1207/s1532768xjepc0401_8
- Dickey, M. D. (2005). Engaging by design: How engagement strategies in popular computer and video games can inform instructional design. *Educational Technology Research and Development* 53(2): 67–83.
- Đukić, D. L. (2016). *Engleski kao jezik struke u srednjim stručnim školama u kontekstu jezičkih obrazovnih politika u Srbiji u periodu od 1990. do 2012. godine*. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu. [Doktorska disertacija].
- Hiebert, E.H., Kamil, M.L. (2005). (eds.) *Teaching and Learning Vocabulary – Bringing Research to Practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hutchinson, T., Waters A. (1987). *English for Specific Purposes. A learning-centred approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ignjacevic, A. (2011). Reality of LSP teaching in Serbia, u *Језик струке: изазови и перспективе: зборник радова*, ур. А. Игњачевић и др. (Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије): 938–942.
- Rao, D., Stupans, I. (2012). Exploring the potential of role play in higher education: development of a typology and teacher guidelines. *Innovations in Education and Teaching International* 49(4): 427–436.
- Rosa, J.A. (2012). Marketing education for the next four billion: Challenges and innovations. *Journal of Marketing Education* 34(1): 44–54.
- Sogunro, O.A. (2004). Efficacy of role-playing pedagogy in training leaders: Some reflections. *Journal of Management Development* 23(4): 355–371.
- Tasić, M. (2010). Uticaj engleskog jezika na stručnu mašinsku terminologiju u srpskom jeziku. *Komunikacija i kultura onlajn* 1(1): 162–182.
- Игњачевић, А. (2008). Специфичности наставе страног језика струке. *Настава и васпитање* 57(2): 150–156.

Милка Митровић
Универзитет у Београду

ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У СРЕДЊОЈ МАШИНСКОЈ ШКОЛИ: ПЕРЦЕПЦИЈЕ УЧЕНИКА

Сажетак

Бројни су изазови наставе енглеског за посебне намене у средњој машинској школи и они стављају наставника енглеског језика у незавидан положај јер треба да задовољи потребе свих ученика. Укључивање енглеског за посебне намене у постојећи наставни план и програм представља велики изазов посебно зато што Министарство просвете није одобрило уџбенике за ову област. Наставник мора сам да проналази аутентичне материјале на интернету, у корелацији са стручним предметима у школи. Ученици су показали интересовање за обраду стручних тема на часовима енглеског језика. Заинтересованост ученика била би још већа применом иновативних метода у виду видео-игрица и интерактивних активности са стручним темама, па би креирање игрица са тематиком из области машинства био један значајан корак у учењу енглеског језика за машинске школе. Велики број ученика сматра да им учење граматике енглеског језика није потребно и више воле активности као што су гледање видео-записа, серија и филмова као и играње видео-игрица, верујући да им помажу да боље науче и разумеју енглески језик. Већина би желела да учи само енглески за посебне намене без општег енглеског због будуће каријере као и да се часови држе више од два пута недељно. Волели би да више гледају видео-записе са стручном тематиком и да вежбају симулације реалних ситуација. Балансирање између нових и традиционалних метода представља додатну препреку. Предлагање и имплементирање наставног плана и програма усмереног на енглески за посебне намене често подразумева преговарање са школском администрацијом и усклађивање са националним образовним стандардима. То може бити дуготрајан и мукотрпан процес. Колико год наставници енглеског желели да уведу нове методе у наставу и осмисле курс енглеског за посебне намене према потребама и жељама ученика, превише се аспеката мора узети у обзир да би се створило корисно наставно окружење. Без обзира на све потешкоће, мали корак би сигурно направио благу промену у настави енглеског за посебне намене.

Кључне речи: енглески језик, енглески језик струке, средња машинска школа, перцепције ученика, видео-игрице, интерактивне игре, наставни план и програм, наставник енглеског језика.

Received: 5 July 2025
Accepted: 15 September 2025

Jasmina M. Mahmutović
Universität Sarajevo
Philosophische Fakultät
Abteilung für Germanistik
jasmina.mahmutovic@ff.unsa.ba
<https://orcid.org/0009-0007-1713-959>

Übersichtsarbeit
UDC: 811.112.2'243
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.243-265

DAS RESTAURANTGESPRÄCH ALS KULTURELL GEPRÄGTE GATTUNG: EINE KORPUSBASIERTE ANALYSE MIT DIDAKTISCHER RELEVANZ FÜR DEN DAF-UNTERRICHT

ABSTRACT: Das Restaurantgespräch ist eine wiederkehrende Alltagsgattung, die im *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) fest verankert ist. Alltagsgattungen zeichnen sich durch verfestigte Muster auf der Makro- und Mikroebene aus. Im Beitrag wird der Frage nachgegangen, welche Formulierungsmuster für Restaurantgespräche typisch sind. Besonderes Augenmerk wird auf höflichkeitsrelevante Muster gelegt, weil Höflichkeit ein kulturelles Lernziel nach dem GER ist. Mithilfe einer korpusbasierten Analyse authentischer Restaurantgespräche in der *Plattform Gesprochenes Deutsch* und im *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* werden vorgeformte und rekurrente Muster aufgedeckt und systematisch beschrieben. Anschließend wird anhand der gewonnenen Ergebnisse der Versuch unternommen, ein Repertoire an Redemitteln für DaF-Lernende zu erstellen, mit deren Gebrauch sie sich angemessen im Gespräch positionieren können. Als Endziel wird anvisiert, einen Beitrag zum kulturellen Lernen bzw. zur „symbolischen Kompetenz“ zu leisten.

Stichwörter: Restaurantgespräch, kommunikative Muster und Gattungen, Höflichkeit, symbolische Kompetenz.

RESTAURANT CONVERSATION AS A CULTURE-SPECIFIC GENRE: A CORPUS-BASED ANALYSIS WITH DIDACTIC RELEVANCE FOR GFL TEACHING

ABSTRACT: Restaurant conversation is a recurring everyday speech genre that is well established in the *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR). Such genres are characterized by prefabricated patterns at both macro- and micro-levels. This paper investigates the speech patterns typical for restaurant conversations. Particular attention is devoted to politeness-relevant patterns, since politeness is a key cultural learning objective according to the CEFR. Drawing on authentic restaurant conversations from two corpora of spoken German – *Plattform Gesprochenes Deutsch* and *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* – the paper identifies and systematically describes prefabricated and recurrent patterns using corpus-linguistic methods. Based on the findings, a repertoire of ready-to-use patterns is compiled that enables learners of German as a foreign

language to position themselves appropriately in interaction. The ultimate aim is to contribute to cultural learning and “symbolic competence”.

Keywords: restaurant conversation, prefabricated patterns, speech genres, politeness, symbolic competence.

1. EINLEITUNG

Der Gemeinsame *Europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001; im Folgenden GER) legt großen Wert auf die mündliche, alltagssprachliche Kompetenz und will Sprachenlernende dazu befähigen, über kulturelle Grenzen hinaus reibungslos zu kommunizieren. Angesichts der herausragenden Rolle des GER als dem bestimmenden Instrument für die Unterrichtsgestaltung weltweit fokussiert dieser Aufsatz die dort als Lernziel fest verankerte Gattung ‚Restaurantgespräch‘ (GER 2001: 99). Ich gehe davon aus, dass das Restaurantgespräch aus didaktischer Perspektive eine besonders relevante, sozial und kulturell interessante Gattung ist. Deshalb sollte sie im DaF-Unterricht nicht auf einen „Steinbruch“ für die Vermittlung lexikalischer und grammatischer Strukturen reduziert werden, sondern auch als Ausgangspunkt für den Aufbau kultureller Kompetenzen dienen. Als ein Bindeglied zwischen Spracharbeit im engeren Sinne und Vermittlung von kulturellem Wissen bietet sich das fortwährend aktuelle Kulturthema ‚Höflichkeit‘ (Hu 2010: 177) an. Höflichkeit wird in der Regel durch „musterhaften Gebrauch von Sprache“ (Ehrhardt & Neuland 2021: 229) realisiert. Sprachliche Muster sind in authentischen Texten auffindbar und können dann als Regeln, Gebrauchsnormen oder kulturelle Präferenzen gedeutet werden.

In diesem Aufsatz werden sprachliche Muster in authentischen Gesprächen in Restaurants und restaurantähnlichen Einrichtungen aufgedeckt und systematisch beschrieben. Dabei soll die Forschungsfrage beantwortet werden, welche Formulierungsmuster für diese Alltagsgattung typisch sind. Als Datengrundlage dienen Gespräche aus zwei Korpora des gesprochenen Deutsch, die anhand einer Kombination quantitativer und qualitativer Methoden analysiert werden sollen. Das Forschungsziel besteht darin, anhand der gewonnenen Ergebnisse ein Repertoire von Redemitteln zu erstellen, die Lernende zur Bewältigung wiederkehrender Alltagshandlungen anwenden können. Dabei soll aufgezeigt werden, dass sprachliche Muster kulturell geprägt sind und daher einen guten Ausgangspunkt für die Vermittlung auch kultureller Kompetenzen bilden.

Im theoretischen Teil wird der Forschungsstand zum musterhaften Sprachgebrauch skizziert, dessen didaktische Relevanz aufgezeigt und sodann eine Brücke zum kulturellen Lernen und dem GER geschlagen. Darauf folgt eine

Beschreibung des Datenmaterials, der Forschungsmethoden und der Analyseschritte, die dann im empirischen Teil angewendet werden, um sprachliche Muster systematisch zu beschreiben. Die Untersuchungsergebnisse werden in einer anschließenden Diskussion besprochen. Der abschließende Teil enthält didaktische Empfehlungen für DaF-Lehrkräfte.

2. MUSTERHAFTIGKEIT ALS GENUINES SPRACHPRINZIP

Die mit Erstspracherwerb und Alltagsgesprächen befassten Disziplinen stimmen darin überein, dass Musterhaftigkeit und Vorgeformtheit nicht den Sonderfall, sondern den Normalfall des alltäglichen Sprachgebrauchs darstellen (Stein & Stumpf 2019: 151). Kompetente Sprecher rufen nicht einzelne Wörter aus dem mentalen Lexikon ab, aus denen sie mittels abstrakter grammatischer Regeln komplexere Äußerungen „zusammenbasteln“, sondern sie verwenden normalerweise ganzheitlich memorierte und abrufbare Fertigbauteile. Analysen authentischer Sprachdaten zeigen immer wieder, dass der Anteil an Fertigbauteilen in der gesprochenen Alltagssprache je nach Auffassung 50 % bis 80 % ausmacht (Aguado 2024: 4). Dazu zählen zahlreiche kommunikativ nützliche Wortverbindungen zur Realisierung alltäglicher Sprechhandlungen wie z. B. *Hallo, wie geht's?, Gute Fahrt, Gern geschehen, Keine Ahnung, Warum eigentlich nicht?, Wenn ich das gewusst hätte!, Ich hätte gern ...* oder *Könnten Sie mir sagen ...?* (ebd.: 3). Wenn Stein und Stumpf konstatieren, dass Kommunikation „ohne den Rekurs auf Vorgeformtheit praktisch nicht möglich, zumindest aber grundsätzlich anders und wesentlich aufwändiger wäre“ (2019: 294), dann kann festgehalten werden, dass kommunikative Muster hochgradig lernerrelevant sind und dementsprechend ein didaktisches Potenzial besitzen. „Kommunikative Muster“¹ werden hier als Fertigbauteile verstanden, die „zur Realisierung spezifischer, im sozialen Prozess häufig wiederkehrender Aufgaben und Zwecke dienen“ (Fiehler 2011: 85; vgl. auch Günthner & König 2016: 178). Eine Untergruppe von kommunikativen Mustern sind Höflichkeitsformeln (Lüger 2007: 444).

¹ Sie werden im Allgemeinen auch als *Routineformeln, usuelle Wortverbindungen, pragmatische Phraseme, Chunks* usw. bezeichnet (siehe etwa Aguado 2024, die auf rund 40 unterschiedliche Bezeichnungen verweist).

2.1 Zur didaktischen Relevanz musterhaften Sprachgebrauchs

Die vor allem im Siegeszug der Korpuslinguistik gewonnenen Erkenntnisse über das frequente Vorkommen kommunikativer Muster in der Alltagskommunikation führten zu einer Neugewichtung ihres Leistungspotenzials für den Fremdsprachenunterricht. Konkret bedeutet das, dass man auf ihr Vermitteln als Ganzes nicht verzichten kann (Steyer 2023: 209). Die Automatisierung kommunikativer Muster führt zu einem kompetenten – d. h. flüssigen, angemessenen und korrekten – Sprachgebrauch und kann damit zu einer kognitiven Entlastung des Lernenden in der Sprachproduktion beitragen (Breindl et al. 2023: 198). Deshalb empfehlen die Autoren Muster wie *Ich hätte gern einen Kaffee* schon auf einer niedrigen Niveaustufe als holistische Einheit einzuführen und zu einem viel späteren Zeitpunkt als „Steigbügel“ zum Erwerb grammatischer Strukturen wie etwa der Akkusativmarkierung oder der Konjunktivformen zu nutzen (ebd.). Betont wird auch, dass der Lernende mit dem Erwerb kommunikativer Muster wiederkehrende Alltagssituationen routiniert und gemäß den „sprachlich relevanten kulturellen Regeln und usuellen Präferenzen“ (ebd.: 197) bewältigen kann.

2.2. Kommunikative Gattungen – am Beispiel des Restaurantgesprächs

Angesichts der Allgegenwärtigkeit von Mustern unterhalb und an der Satzgrenze ist es kaum verwunderlich, dass Musterbildungen auch in der Gesamtorganisation von Gesprächen eine wichtige Rolle spielen:

„Jede Kultur- und Sprachgemeinschaft verfügt über ein eigenes Repertoire an kommunikativen Makro- und Mikro-Gattungen wie *telefonisch reklamieren*, *einen Toast aussprechen*, *biographisch erzählen* oder *einen Arzt konsultieren*, die alle unterschiedlichen Initial- und Rahmenbedingungen, Rederechte, Direkt-/Indirektheitskonventionen enthalten [...] (Müller-Jacquier 2002: 397).“

Kommunikative Gattungen, zu denen auch das Restaurantgespräch gehört, dienen als kognitive „Orientierungsrahmen“ (Günthner & König 2016: 181), die in realen Kommunikationssituationen mit den kleinformatischen kommunikativen Mustern ausgefüllt werden. Wer beabsichtigt, in einem Restaurant Essen und Trinken zu bestellen, muss vor allem wissen, wie man ein Gespräch mit der Bedienung beginnt, wie man eine Bestellung aufgibt, wie man sich bedankt, wie man nach der Rechnung fragt, wie man das Trinkgeldgeben verspricht und wie man sich verabschiedet. Die Verfügbarkeit kommunikativer Muster wie *Ich hätte gern einen Kaffee*, *Ich würde gern einen Kaffee nehmen* oder *Für mich einen Kaffee, bitte* zur Aufgabe einer Bestellung erspart Sprechern ein aufwendiges Kalkül über die

richtige, angemessene Formulierung, weil diese Muster genau in diesem sozialen Kontext „pragmatisch durch den Gebrauch geprägt [...] und das heißt, bereits interpretiert [sind]“ (Feilke 2004: 49). Dabei ist relevant, dass kommunikative Muster eine holistische Bedeutung haben, die sich nicht aus der Bedeutung der einzelnen Komponenten ableiten lässt, wie etwa bei *Ich hätte gern einen Kaffee* („Geben Sie mir einen Kaffee“). Es handelt sich um ein Symbol, ein „verabredetes Zeichen“ im Sinne von Peirce, dessen Form- und Inhaltsseite durch die Konventionen einer Sprachgemeinschaft zusammengehalten werden (Glück & Rödl 2024: 658). Während Erst- und Zweitsprachler diesen Teil der Sprachkompetenz im Laufe der Sozialisation und Akkulturation aus dem Gebrauch heraus aufbauen, müssen DaF-Lernende diese Wissensbestände in einem langwierigen Lernprozess erst erwerben (Steyer 2023: 210). Die Fähigkeit, symbolische, also nicht-wörtliche sprachliche Zeichen des Typs *Haben Sie schon gewählt?* und *Darf's schon etwas sein?* als „Aufforderung zur Bestellung“ zu verstehen und situationsgerecht zu gebrauchen, erfordert eine besondere Art der kulturellen Kompetenz, die Kramsch als ‚symbolic competence‘ charakterisiert hat. Gemeint ist die Fähigkeit, die mit Sprache verbundenen kulturell und sozial vermittelten Bedeutungen zu verstehen und selbst an Bedeutungsbildungsprozessen teilzunehmen (2006: 250). Wenn man also kommunikativen Mustern und Gattungen mehr Aufmerksamkeit schenkt, profitiert davon die Entwicklung kommunikativer, aber auch und insbesondere kultureller Kompetenz. Was genau darunter zu verstehen ist, soll im Folgenden anhand dreier, heute als klassisch geltender kulturbezogener Ansätze in der DaF-Didaktik beschrieben werden: des kommunikativen, des interkulturellen und des kulturwissenschaftlichen Ansatzes (Altmayer 2023: 19).

3. KULTURBEZOGENE ANSÄTZE IM DAF-UNTERRICHT

Der kommunikative Kulturansatz – auch als ‚Alltagskunde‘ (Rösler 2023: 94) oder ‚Alltagskultur‘ (Brinitzer et al. 2017: 96) bekannt – verknüpft die mündliche Alltagssprachliche Kompetenz mit kulturellen Zielen und Inhalten. Mit Kultur ist ein implizites Hintergrundwissen gemeint, das in der Alltagskommunikation nützlich sein kann. Wenn man zum Beispiel in ein Restaurant geht, muss man wissen, wie eine Speisekarte aussieht, was die Preise darauf aussagen und dass es höflich ist, Trinkgeld zu geben (vgl. Altmayer 2023: 19; Rösler 2023: 239). Im Falle eines gehobenen Restaurants muss man wissen, dass man vorher reservieren muss, dass man sich den Tisch nicht selbst aussuchen kann, sondern platziert wird. Außerdem muss man wissen, dass man die Bedienung heranwinkt und nicht laut durch den Raum heraufruft (Schwarz 1992: 85). Völlig unangebracht wäre es, einen

Aschenbecher oder Zahnstocher zu verlangen. Es geht auch darum, wie man bestellt, ob man zusammen oder getrennt bezahlt und wie man beim Trinkgeldgeben das *Stimmt so!* verwendet (Brinitzer et al. 2017: 96). Ziel dieses Ansatzes ist es, den Lernenden zu vermitteln, „wie man sich als Fisch im Wasser in der Zielsprache und Zielkultur bewegt“ (Rösler 2023: 91).

Der zweite große Ansatz, der interkulturelle, stellt kulturelle Unterschiede in den Mittelpunkt. Der Sinn besteht darin, das ‚Eigene‘ und das ‚Fremde‘ miteinander ins Gespräch zu bringen, um einen Perspektivenwechsel bei den Lernenden zu bewirken (Altmayer 2023: 20). Die vielfach gefächerte interkulturelle Kompetenz besteht zu einem beträchtlichen Teil auch in der Fähigkeit, sprachliche Höflichkeit auf interkulturelle Kontexte zu übertragen. Viele der immer wieder beschriebenen ‚critical incidents‘ lassen sich auf die Nichtbeachtung der Höflichkeitskonventionen der anderen Kultur wie der Markierung von Höflichkeit und Konventionen der (In-)Direktheit zurückführen. Als Paradebeispiel für fehlende Höflichkeits- bzw. Kulturkompetenz wird in der Fachliteratur gern der Imperativsatz herangezogen. Hierzu ein Zitat:

„Ich habe einige Jahre viel mit russischsprachigen Migranten und Migrantinnen gearbeitet. Das Telefon teilte ich mir mit einem Kollegen. Seine russischsprachigen Anrufer wollten meist mit einem „Geben Sie mir Herrn S.“ weitergereicht werden. Ich konnte meinen Ärger zwar unterdrücken, ihn zu fühlen konnte ich aber nicht abstellen (Brinitzer et al. 2017: 95).“

Die Autoren weisen darauf hin, dass der Imperativsatz im Russischen keinen Befehl, sondern eine Bitte ausdrückt. Das lässt sich leicht auf das Serbische übertragen: Die in dem Zitat thematisierte Äußerung *Geben Sie mir Herrn S.* ist im Referenzwörterbuch des Serbischen als kommunikatives Muster zur Weiterreichung am Telefon lemmatisiert und gilt als sozial angemessen: *Dajte mi Milana* (RSJ 2011: 233). Der Ärger in dem obigen Zitat lässt sich darauf zurückführen, dass der Imperativsatz im Deutschen, zumindest in der öffentlichen Kommunikation zwischen Unbekannten, als ausgesprochen direktiv, autoritär und unhöflich empfunden wird. Für die Weiterreichung am Telefon ist im Deutschen der „höfliche Konjunktiv II“ standardisiert: *Ich hätte gern Herrn S. gesprochen* oder *Ich möchte gern Herrn S. sprechen* (vgl. Duden 2022: 328; Ehrhardt & Neuland 2021: 101).

Die – häufig in den beschriebenen Situationen – herangezogene generalisierende und stereotypisierende Erklärung („Der Anrufer ist unhöflich“, „Russen sind unhöflich“) geht völlig an der eigentlichen Ursache vorbei, dass unhöfliche Äußerungen normalerweise nicht intendiert sind, sondern durch negativen Transfer der eigenkulturellen kommunikativen Muster in eine andere Sprache als unhöflich in Bezug auf bestimmte Denkmuster wahrgenommen werden.

Die präsentierten Muster zur Weiterreichung am Telefon verdeutlichen exemplarisch, dass funktionale Äquivalente bei Höflichkeitspraktiken eher die Ausnahme sind. So hat Schlund in einer vergleichenden Studie über Höflichkeitsformeln im Serbischen und im Deutschen anhand einer Analyse authentischer Gespräche im Dienstleistungsrahmen nachgezeichnet, dass im Serbischen die imperativische Aufforderung *Geben Sie mir X* die am häufigsten verwendete Bestellformel darstellt (2009: 71), während im Deutschen die Konjunktiv-II-Form *Ich hätte gern X* überwiegt (ebd.: 77). Sprachliche Höflichkeit kann daher als eine Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Kommunikation verstanden werden. Jedoch sollte man „bi-polar“ (Neuland 2010: 14) angelegte Erklärungsmodelle, in denen ganze Sprachgemeinschaften als höflich bzw. unhöflich abgestempelt werden, für kulturelle Differenzen im Bereich sprachlicher Höflichkeit vermeiden. ‚Höflichkeit‘ ist ein universeller, aber kulturspezifisch ausgeprägter Wert (Hu 2010: 177) und wird durch unterschiedliche lexikalische und grammatische Mittel zum Ausdruck gebracht, deren „symbolischer Mehrwert“ (Lüger 2007: 446) von Sprache zu Sprache variiert.

Die Symbolhaftigkeit sprachlicher Zeichen zu verstehen, steht im Mittelpunkt der innovativen Ansätze eines an Zielen wie ‚symbolic competence‘, ‚global citizenship‘ oder ‚Diskursfähigkeit‘ orientierten kulturellen Lernens. Diese Ansätze wenden sich dezidiert gegen eine „Anpassung an fraglos gegebene und zu befolgende Verhaltensstandards und auf ein Repertoire von bloßen Vermeidungstechniken“ (Neuland 2010: 12). Stattdessen möchten sie einen „Prozess der Reflexion, Infragestellung und/oder Erweiterung der den lernenden Subjekten verfügbaren kulturellen Repertoires“ anstoßen (Altmayer 2023: 350). Diese reflexive Analysekompetenz hat Kramersch (2006) als ‚symbolic competence‘ charakterisiert. Dabei knüpft sie an die Diskrepanz zwischen Form und Bedeutung sprachlicher Zeichen an, die sie als ‚symbolic gap‘ charakterisiert: „[P]recisely of that gap, language always means more than it says and says more than the speaker intended“ (Kramersch & Huffmaster 2008: 294). Wie gezeigt, wird mit den kommunikativen Mustern *Geben Sie mir Herrn S!* und *Ich hätte gern Herrn S. gesprochen* nicht nur eine Aufforderung sprachlich realisiert, sondern auch ein Mehr an Sinn mitgemeint und mitkommuniziert. Symbolische Kompetenz umfasst genau diese Fähigkeit, die Vielschichtigkeit und Mehrdeutigkeit kulturell vermittelter Bedeutung zu verstehen. Dabei geht es gerade nicht um die Anpassung an die Zielkultur, sondern um die Fähigkeit, sprachlich und stilistisch bewusst Entscheidungen zu treffen, um sich als Subjekt positionieren und behaupten zu können (Kramersch & Huffmaster 2008: 295–296).

Um diese Kompetenz zu erwerben, müssen Lernende für den ‚symbolic gap‘ sensibilisiert werden. Anhand der Alltagsgattung ‚Restaurantgespräch‘ möchte ich zeigen, dass die Auseinandersetzung mit der symbolischen Dimension von Sprache schon in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts möglich und auch wünschenswert ist.

4. DAS RESTAURANTGESPRÄCH UND HÖFLICHKEIT ALS LERNZIELE

Das Restaurantgespräch ist im GER als Lernziel fest verankert. Es gehört neben Gesprächen im Geschäft, im Kaufhaus, im Supermarkt, am Bahnhof, im Hotel, bei der Post etc. zur übergeordneten Kategorie der „Dienstleistungsgespräche“ (GER 2001: 99). Ein Restaurantbesuch ist durch eine Vielzahl von Routinehandlungen gegliedert, für die es wiederum kommunikative Muster gibt. Einige dieser Muster stehen in engem Zusammenhang mit Höflichkeit (Ehrhardt & Neuland 2021: 104). Hier ergeben sich Anknüpfungspunkte an das Lernziel ‚Höflichkeit‘, dem im GER ein ganzes Kapitel („5.2.2.2 Höflichkeitskonventionen“) gewidmet ist.

Der schillernde und kontroverse Begriff ‚Höflichkeit‘ wird als ein sprachliches und nichtsprachliches Verhalten definiert, das zum normalen Umgang der Menschen miteinander gehört (Ehrhardt & Neuland 2021: 232). Höflichkeit und nicht etwa Grobheit gilt als „Default-Fall“ der Kommunikation, insofern als Menschen versuchen, ihre Gesprächspartner im Wesentlichen höflich zu behandeln und dies wechselseitig voneinander erwarten (ebd.). Diese erwartbare, unmarkierte Form wird als „konventionelle Höflichkeit“ (Zifonun et al. 1997: 935) bezeichnet. Davon zu unterscheiden ist die „reflektierte Höflichkeit“, die merklich über das Erwartbare hinausgeht und eine „besonders elaborierte Weise der Äußerung“ (Ehrhardt & Neuland 2021: 127) erfordert. Für das Restaurantgespräch ist die konventionelle Höflichkeit relevant, die weitgehend durch „musterhaften Gebrauch von Sprache“ (ebd.: 229) abgedeckt werden kann. Dabei wird zwischen „Höflichkeitsformeln“ und „Höflichkeitsformen“ unterschieden. Höflichkeitsformeln sind vorgefertigte Lösungen, die als eigenständige kommunikative Muster auftreten, wie etwa Gruß- und Abschiedsformeln, Bittformeln, Dankesformeln, Entschuldigungsformeln, Tischformeln usw. (Ehrhardt & Neuland 2021: 105). Demgegenüber sind Höflichkeitsformen sprachliche Strukturen, die als Höflichkeitsmarker standardisiert und quasi universell einsetzbar sind (Zifonun et al. 1997: 937). Dazu gehören neben konventionalisierten indirekten Sprechakten auch sprachliche „Weichmacher“ wie beispielsweise der Konjunktiv II einiger Modalverben und die *würde*-Umschreibungen. Ein weiteres Beispiel wäre

der Satztyp, d. h. der Fragesatz in Verbindung mit der Höflichkeitspartikel *bitte* oder einer Modalpartikel wie *mal* oder *doch*, um eine Aufforderung abzuschwächen (ebd.; vgl. auch Rösler 2023: 237). Auffällig ist, dass der Imperativsatz in der relevanten Fachliteratur weder in der reinen noch in der modalisierten Form unter den Höflichkeitsmustern auftaucht.

Funktional gehören Restaurantgespräche zu den „instruierend-direktiven“ Gattungen (Deppermann 2006: 253). Die soziale Rollenverteilung zwischen Gast und Kellner ist ungleich. Der Gast ist in der überlegenen Position, da er angesichts des Überangebots in der Branche ohne Weiteres einen anderen Dienstleister wählen kann. Aus dieser hierarchiehöheren Position heraus ist der Gast berechtigt, „bindende Aufforderungen“ (Hindelang 2010: 55) an einen Kellner zu richten. Diese muss der Kellner aufgrund seines Arbeitsvertrags erfüllen, wobei es keine Rolle spielt, ob der Sprecher eine Äußerungsform gebraucht, die man auch dazu verwenden kann, um Bitten vorzutragen, oder ob er die Aufforderung in einer schroffen Form ausdrückt (ebd.). Genau an diesem Punkt kommt Höflichkeit ins Spiel. Eine zentrale Höflichkeitsstrategie besteht darin, seine Autorität nicht auszuspielen, dem Gesprächspartner nicht erkennen zu geben, ihm in irgendeiner Weise überlegen zu sein oder hierarchisch höher zu stehen, sondern gerade umgekehrt Statusgleichheit und Gleichberechtigung zu signalisieren (Ehrhardt & Neuland 2021: 100). Auch im GER wird darauf aufmerksam gemacht, dass es unhöflich ist, Überlegenheit zur Schau zu stellen, unverblümte Offenheit und Direktheit auszudrücken sowie direkte Befehle zu erteilen (2001: 96). Hier lässt sich aus meiner Sicht eine Brücke zu Habermas' Konzept der „herrschaftsfreien Kommunikation“ schlagen. Dieses Modell sozialen Miteinanders in einer demokratischen Gesellschaft beruht auf dem Grundgedanken, dass in idealen Sprechsituationen alle Beteiligten auf gleicher Augenhöhe miteinander sprechen, d. h. gleichwertig sind und ohne eigene Machtinteressen zu vertreten miteinander kommunizieren (siehe Schmenk 2007: 132). Aus meiner Sicht kann der Aufbau der Höflichkeitskompetenz als Teil der vielfach gefächerten kommunikativen Kompetenz gerade in instruierend-direktiven Gesprächstypen einen wesentlichen Beitrag zum herrschaftsfreien Dialog leisten. Jedoch können Lehrwerksdialoge mit ihrem beschränkten Platz diese Komplexität jeweils nur ausschnittsweise behandeln. Deshalb bietet es sich an, kommunikative Muster dort zu eruieren, wo sie sich verfestigen und kursieren – in authentischen Alltagsgesprächen.

5. KORPUS UND METHODE

Das Datenmaterial für diesen Aufsatz stammt aus zwei Korpora des gesprochenen Deutsch – der *Plattform Gesprochenes Deutsch* (PGD) und dem *Forschungs- und Lehrkorporus Gesprochenes Deutsch* (FOLK). In beiden Korpora finden sich mehrere authentische Gespräche in Restaurants und restaurantähnlichen Einrichtungen in transkribierter Form. Den zwei Korpora wurden insgesamt neun Transkripte entnommen, davon eines aus der PGD und acht aus dem FOLK. Das so zusammengestellte virtuelle Korpus wird mithilfe einer Kombination qualitativer und quantitativer Methoden analysiert. In einem ersten Schritt werden alle neun Gespräche in ihrer Gänze durchgelesen. In einem zweiten Schritt wird das Gespräch aus der PGD mit dem Titel *Kaffee bestellen* in seiner Gänze anhand der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Diese Methode beschränkt sich nicht auf die oberflächlichen manifesten Textinhalte, sondern bezieht auch eine Interpretation des Forschers mit ein. Dabei geht es auch darum, das nicht offen Geäußerte zu explizieren und zu beschreiben (Burwitz-Melzer & Steininger 2016: 258). In einem dritten Schritt werden die acht Gespräche aus dem FOLK analysiert. Dabei werden gezielt nur die sprachlichen Realisierungsformen der Bestellung gesammelt, ausgewertet und interpretiert. Die exzerpierten Bestellformeln werden nach der quantitativen Methode, d. h. nach ihrer Auftretenshäufigkeit, ausgewertet. Das Forschungsziel besteht darin, anhand der gewonnenen Ergebnisse ein Repertoire an Redemitteln zu erstellen, das Lernende zur Bewältigung wiederkehrender Alltagshandlungen anwenden können. Dabei soll aufgezeigt werden, dass sprachliche Muster kulturell geprägt sind und daher einen guten Ausgangspunkt für die Vermittlung kultureller Kompetenzen bilden.

6. EMPIRISCHER TEIL – KORPUSLINGUISTISCHE ANALYSE

In diesem Teil werden die Analyseergebnisse vorgestellt, besprochen und interpretiert.

6.1. Analyse eines ganzen Restaurantgesprächs

Zur qualitativen Inhaltsanalyse wird das folgende Transkript eines authentischen Gesprächs in einem Café aus der PGD mit dem Titel *Kaffee bestellen* herangezogen. Im Transkriptkopf wird erwähnt, dass es sich um ein Café mit hauptsächlich studentischem Publikum handelt. Teilnehmer CR ist der Gast;

Teilnehmerin FT die Kellnerin. Das Transkript wurde der Standardsprache angenähert.

Kaffee bestellen

01 CR: Hallo!

02 FT: Hi!

03 FT: Darf es schon etwas für dich sein?

04 CR: Äh ja. Ich nehme einen Espresso und ein Leitungswasser, bitte.

05 FT: Gerne.

06 FT: Bring ich dir.

07 CR: Danke.

(Hintergrundgeräusch mit Musik)

08 CR: Ich würde gerne zahlen, bitte.

09 FT: Alles cool.

10 FT: Brauchst du einen Beleg dazu?

11 CR: Nein, danke.

12 FT: Zwei Euro bekomme ich dann für den Espresso.

13 CR: Hmhm.

14 CR: Zwei fünfzig, bitte.

15 FT: Danke schön.

16 CR: Danke sehr.

17 FT: Danke schön.

18 CR: Tschüss!

19 FT: Tschüss!

Es zeigt sich, dass das Restaurantgespräch in drei konstitutive Phasen gegliedert ist, eine Eröffnungsphase (Z. 01–02), eine Kernphase (Z. 03–17) und eine Beendigungsphase (Z. 18–19) (vgl. Stein & Stumpf 2019: 165). Die Eröffnungs- und die Beendigungsphase sind relativ einfach strukturiert und dienen dem Austausch von Grüßen. Mit der Begrüßung bringt man zum Ausdruck, dass man „den anderen als Person überhaupt erkennt oder anerkennt und damit die Basis für ein Gespräch schafft“ (Raible 1987: 201). Zugleich tragen Begrüßungen zur Indizierung von sozialen Beziehungen, Höflichkeit bzw. Nähe und Distanz, zur Selbst- bzw. Fremdpositionierung etc. bei (Lüger 2007: 445). Wie jede andere Sprache verfügt das Deutsche über ein überschaubares Standardrepertoire an Grußformeln, wobei nach der sozialen Beziehung zwischen den Gesprächspartnern sowie dem Grad ihrer Bekanntheit und Vertrautheit zwischen distanzsprachlichen (*Guten Tag, Grüß Gott,*

Auf Wiedersehen etc.) und nahe Sprachlichen Grußformeln (*Hallo, Hi, Servus, Schönen Tag noch, Tschüss* etc.) unterschieden wird.

In dem analysierten Restaurantgespräch werden die nahe Sprachlichen Formeln *Hallo* und *Hi* verwendet, weil es sich um ein Studentencafé handelt, in dem man sich duzt. Wie Linke (2000: 70) betont, müssen nahe Sprachliche Grußformen wie *Hallo, Hi* und *Tschüss* in Dienstleistungsdialogen nicht unbedingt Bekanntheit und Vertrautheit signalisieren. Sie werden auch von Gesprächspartnern gebraucht, die sich im Normalfall allenfalls oberflächlich kennen, und zwar als „beiläufiges Signal einer gewissen Informalität [...], die die Formalität der ‚geschäftlichen‘ Interaktion und die damit verbundene (hierarchische) Rollenverteilung aufweicht“ (ebd.: 71).

Nach dem Austausch von Grüßen steigt die Kellnerin in die Kernphase des Gesprächs ein, indem sie den Gast auffordert, einen Bestellwunsch zu äußern. Die Aufforderung bringt sie höflich-indirekt in Form einer Frage mit dem Modalverb *dürfen* vor: *Darf es schon etwas für dich sein?* (Z. 03). Höflich ist daran, dass sie um Erlaubnis fragt, den Gast zu bedienen. Diese Indirektheit kann mit den hergebrachten Mustern *Was wünschen Sie?* oder *Sie wünschen?* nicht erreicht werden. Der Gast bejaht die Frage, um dann die konkrete Bestellung zu nennen: *Ja, ich nehme einen Espresso und ein Leitungswasser, bitte* (Z. 04). Bei der Bestellung handelt es sich um eine Aufforderung an die Bedienung, dem Gast ein bestimmtes Gut zu übergeben. Auf der Abstraktionsebene liegt also ein *Geben*-Schema vor, das prototypisch mit dem Verb *geben* versprachlicht wird (Schwarz 1992: 85). Der Gast wählt aber kein Satzmuster mit *Geben Sie mir X*, sondern kehrt die intendierte Handlung mit dem Muster *Ich nehme X* um und versprachlicht sie aus der Innenperspektive. Das Verb *nehmen* verhält sich lexikalisch konvers zu *geben* und erlaubt es, dieselbe Handlung mit vertauschten Rollen auszudrücken und damit den Handlungsträger (die Kellnerin) aus dem Satzrahmen zu verdrängen. Diese Deagentivierung ist kein sprachlicher Luxus, sondern eine Höflichkeitsstrategie. Mit ihr kann der unhöflich wirkende Imperativsatz *Geben Sie mir X* gemieden werden. Obwohl die Bestellung für die Kellnerin bindend ist, gebraucht der Gast die Höflichkeitspartikel *bitte* und simuliert damit, die Kellnerin hätte die Wahl der Aufforderung nachzukommen oder nicht. Die Äußerung der Bestellung macht einen Redezug erwartbar, und zwar die Ratifizierung durch die Kellnerin. Diese zwei Redezüge sind miteinander verkettet und bilden eine „Paarsequenz“ (Stein & Stumpf 2019: 181). Der erste Teil der Paarsequenz setzt den Gesprächspartner unter Zugzwang, einen zweiten Teil zu liefern. Tut er das nicht, dann gilt er als unhöflich. Die Kellnerin ratifiziert die Bestellung durch *Gerne, bring ich dir* (Z. 05-06). Im

DWDS wird diese Verwendungsweise von *gern* „als Antwort auf jemandes Bitte, Bestellung oder Dank“ beschrieben. Semantisch drückt die Partikel *gern* aus, dass man etwas „mit Freude tut oder akzeptiert“ (2025) und nicht etwa, weil man es tun muss.

In dem zweiten Transkriptausschnitt äußert der Gast seine Absicht zu bezahlen und gebraucht dazu einen Konjunktivsatz: *Ich würde gern zahlen, bitte* (Z. 08), obwohl auch *Ich möchte zahlen* oder *Bringen Sie mir die Rechnung!* möglich gewesen wären. Die Kellnerin ratifiziert den Wunsch des Gastes mit dem Muster *Alles cool* (Z. 09) und nennt den Betrag: *Zwei Euro bekomme ich dann für den Espresso* (Z. 12). Auch hier wird eine direkte Aufforderung, bei der ein abstraktes *Geben*-Schema vorliegt („Geben Sie mir zwei Euro“) durch die Wahl des Verbs *bekommen*, einer weiteren *geben*-Konverse gemieden. Mit der Äußerung *Zwei fünfzig, bitte* (Z. 14) rundet der Gast den angefallenen Betrag von 2,00 Euro auf 2,50 Euro ab und realisiert somit die Handlung des Trinkgeldgebens sehr diskret. Das Trinkgeldgeben macht wiederum eine Danksagung erforderlich, die hier nicht mit einem kurz angebundenen *Danke*, sondern mit einem *Danke schön* (Z. 15) erfolgt. Auf das Handlungsmuster des Bezahlens folgt eine weitere Danksequenz (Dank-Gegendank), womit der Gast seine Wertschätzung für die ihm erbrachte Leistung zum Ausdruck bringt und einen Gegendank von der Kellnerin empfängt (Z. 16–17). Die Paarsequenz *Danke sehr – Danke schön* zeigt exemplarisch, dass man heute auf ein *Danke* nicht mehr so häufig wie früher mit einem *Bitte* oder gar *Bitte schön* antwortet, das – je nach Intonation – auch als Ungeduld, Spott oder Ärger interpretiert werden kann. Darauf haben beispielsweise Müller-Jacquier (1994: 102) und Rösler (2023: 237) hingewiesen. Höflicher sind die Muster *Gern geschehen* (oder nur *gern*), ein Gegendank wie etwa *Danke schön*, *Ich danke Ihnen* oder *Ich habe zu danken*. Beide Partner steigen geregelt aus dem Gespräch aus, indem sie die obligatorischen Abschiedsgrüße durch die nahesprachliche Formel *Tschüss* austauschen. Der Abschiedsgruß kann nur bei zusammengebrochener Kommunikation fehlen (Engel 1996: 128).

Resümierend kann festgehalten werden: Beide Gesprächspartner haben unterschiedliche Höflichkeitsstrategien verwendet, um sich im Gespräch als gleichwertige Partner zu positionieren und somit einen „herrschaftsfreien Dialog“, ein Gespräch „auf Augenhöhe“ realisiert.

Die Verfügbarkeit der beschriebenen kommunikativen Muster bedeutet nicht, dass es keine bedeutungsähnlichen Formulierungen für dieselbe Situation gibt. Gesprochene Sprache ist gekennzeichnet durch ihre Vielfalt und Varianz. Selbst eine einzige Person verfügt über ein Repertoire an sprachlichen Varianten, die sie

situationsgerecht einsetzen kann (Fiehler 2011: 88). Daher sollen im Folgenden weitere kommunikative Muster im FOLK aufgedeckt werden. Dabei soll nur die Äußerung der Bestellung weiterverfolgt werden. Dafür gibt es einen praktischen Grund. Es handelt sich um ein gesprächsspezifisches Muster, das in jedem Dienstleistungsdialog vorkommen muss, wenn der Gast nicht aus dem Dialog aussteigt (Zifonun et al. 1997: 423), sei es im gehobenen Restaurant, im Café, in einem Dönerladen oder einem Fast-Food-Restaurant.

6.2. Analyse von Bestellformeln

Anhand einer Analyse von insgesamt acht Gesprächen in Restaurants und restaurantähnlichen Einrichtungen aus dem FOLK-Korpus wurden folgende Bestellformeln eruiert:

- (1) **äh ich hätt gern** n großes pils
(FOLK_E_00047_SE_01_T_01)
- (2) **ich hätt gern** ne kleine apfelsaftschorle
(FOLK_E_00047_SE_01_T_01)
- (3) **ich hätt gern** die hundertzwanzig
(FOLK_E_00047_SE_01_T_01)
- (4) **ich hätt gern** n weißwein
(FOLK_E_00246_SE_01_T_01)
- (5) **i hätt gern** ein cappuccino bitte
(FOLK_E_00319_SE_01_T_01)
- (6) **ich hätt gern** en wasser und n espresso bitte
(FOLK_E_00085_SE_01_T_01)
- (7) **ich hätt gern** noch n nachtisch
(FOLK_E_00119_SE_01_T_01)
- (8) en rebentau **hätt ich gern**
(FOLK_E_00080_SE_01_T_01)
- (9) dann **für mich einmal** samosa
(FOLK_E_00047_SE_01_T_01)
- (10) hallo **ein** wasser und eine zitronenlimo **bitte**
(FOLK_E_00243_SE_01_T_01)
- (11) ähm zwei latte macchiato mit sojamilch
(FOLK_E_00285_SE_01_T_02)
- (12) **ich bekomm** en grauburgunder
(FOLK_E_00080_SE_01_T_01)

Es zeigt sich, dass das kommunikative Muster *Ich hätte gern X* die häufigste Auftretensfrequenz aufweist und somit als usuelle Präferenz charakterisiert werden kann. Auch Alternativmuster wie *Ein X bitte* und *Für mich einmal X* kommen vereinzelt vor. Die Bestellformeln sind mittlerweile in allen gängigen Grammatiken und damit auch im Duden – der Referenzgrammatik – aufgenommen. Dort finden sich folgende Beispielsätze:

- (13) Ich hätte gern ein Weißbrot. (2022: 238)
- (14) Ich hätte gerne einen Espresso, bitte. (2022: 194)
- (15) Ich würde einen Espresso nehmen, bitte. (ebd.)
- (16) Einen Espresso, bitte. (ebd.)

Die Bestellformel *Einen Espresso, bitte* wird als selbstständige Nominalphrase beschrieben, die auf einen Konjunktivsatz zurückgeführt werden kann. Festzuhalten ist, dass sich der höfliche Konjunktiv II zur Realisierung einer Bestellung durchgesetzt hat. Köller beschreibt die Bestellformel *Ich hätte gern ein Bier* im Restaurantgespräch wie folgt:

„In einer solchen Äußerung wird [...] eine direkte Aufforderungshandlung an den Kellner **höflich abgemildert bzw. das Hierarchieverhältnis zwischen Gast und Kellner abgeschwächt**, weil keine direkte Handlungsaufforderung geäußert wird, sondern eine Wunschvorstellung, die der Kellner allerdings erfüllen soll. In einer solchen Äußerung wird [...] **die Beziehungsebene zwischen Gast und Kellner sozial verträglicher gemacht** (Köller 2023: 182)“. Hervorhebung J. M.

Dieses Zitat lässt sich so zusammenfassen, dass der Konjunktiv II Gleichberechtigung signalisiert. Mit seiner Grundbedeutung der Distanzierung eignet er sich natürlich besonders gut, um Aufforderungen sehr diskret zu realisieren, weil sich der Sprecher durch den Verweis auf Wünsche, Vorgestelltes, Mögliches vom Aufforderungscharakter seiner Äußerung distanziert. Die Abmilderung der Bitte oder Aufforderung muss selbstverständlich nicht ernst gemeint sein (Duden 2016: 521; Köller 2023: 182). Der Sprecher spricht also verhüllend und verschleiern, um seinen kommunikativen Zweck zu erreichen. Man fühlt sich hier an Goethe erinnert: „Im Deutschen lügt man, wenn man höflich ist“.

Neben den beschriebenen Belegen müssen auch die Negativbefunde besprochen werden. Tatsächlich kommen in den zwei analysierten Korpora weder Imperativsätze noch die Verbform *möchte* zur Realisierung von Bestellungen vor. Dieser Befund ist keinesfalls überraschend, denn er deckt sich mit dem aktuellen Stand der Höflichkeitsforschung.

In der Höflichkeitsforschung gelten Imperativsätze als „brutal“ (Raible 1987: 201). Nach diesem Ansatz sind es besondere soziale Konstellationen von

Aufforderndem und Aufgefordertem, die den Gebrauch von Imperativen legitimieren: ein großes Machtgefälle oder ein besonders enges persönliches Verhältnis. Ebenfalls legitim ist der Imperativ, wenn Dringlichkeit der Reaktion signalisiert werden soll (Deppermann 2021: 199–200 und die dort zitierte Literatur). Keine dieser Konstellationen liegt bei der Bestellung vor und schließt somit den Gebrauch des Imperativs aus. Beobachtungen aus der jüngeren Fachliteratur lassen ein „zunehmendes Unbehagen“ (Blühdorn 2024: 120) mit dem Imperativsatz erkennen und belegen seinen Rückzug aus instruierend-direktiven Gesprächstypen. Auch im Schulunterricht kommen Imperative erstaunlicherweise recht selten vor (Deppermann 2021: 203).

Der Sprachwandelforscher Keller meint, die Durchschlagskraft des Imperativsatzes könne mit einem *bitte* nicht abgemildert werden (2018: 142). Diese Partikel ist kein universell einsetzbares „Zauberwort“, wie viele Wörterbücher des Deutschen hartnäckig behaupten und DaF-Lehrwerke vermitteln; *bitte* hat neben einer höflich-abschwächenden auch eine brüsk-auffordernde Lesart (Hyvärinen 2011: 171). Festzuhalten bleibt, dass der Imperativsatz für die herrschaftsfreie Kommunikation untauglich ist, weil sich der Sprecher mit seinem Gebrauch als autoritärer Befehlsgeber positioniert und den Angesprochenen zum Diener herabwürdigt.

Wie steht es nun mit der Verbform *möchte*, der Konjunktiv-II-Form des Modalverbs *mögen*, die in zahlreichen Lehrwerken (immer noch) zur Realisierung von Bestellungen vorzufinden ist? Warum kommt sie in den analysierten Korpora nicht vor? Die Antwort auf diese Frage lässt sich durch einen Verweis auf die Referenzgrammatiken beantworten. Die Dudengrammatik weist darauf hin, dass die Verbform *möchte* nicht mehr als Konjunktiv II, sondern als Indikativ-Präsens-Form wahrgenommen wird (2016: 560). Mit dieser Verblässung ist die frühere distanzierende, höflichkeitsrelevante Semantik „völlig verloren“ gegangen (Engel 2009: 246). Die *möchte*-Form ist in der letzten Ausgabe der Dudengrammatik nicht mehr im Kapitel zum höflichen Konjunktiv vorzufinden (Duden 2022: 238). Näf hat schließlich anhand einer korpusbasierten Analyse gezeigt, dass die Bedeutung von *Ich möchte...* zu *Ich will...* hinüberkippt (2011: 131). Das Modalverb *will* bringt einen festen Willen, etwas zu bekommen, ohne Rücksicht auf andere, zum Ausdruck (ebd.: 122). Daraus lässt sich ableiten, dass die frühere Bestellformel *Ich möchte X* heute als unhöflich gelten kann. Wer dennoch *möchte* verwendet, sollte *gern* hinzufügen: „In der Sprache der Diskretion und Höflichkeit ist *möchte* (*gern*) unentbehrlich. Es schwächt die eigene Neigung, wenn sie zutage treten will, gebührend ab“ (Weinrich 1993: 308).

7. DISKUSSION DER ANALYSEERESULTATE

Die korpusbasierte Analyse von Gesprächen in Restaurants und ähnlichen Einrichtungen hat exemplarisch gezeigt, dass diese Gattung keinesfalls chaotisch und unstrukturiert ist, sondern auf allen Ebenen musterhafte Verfestigungen aufweist. Diese Musterhaftigkeit manifestiert sich in der obligatorischen dreiteiligen Struktur des Restaurantgesprächs. Die Gesprächspartner dringen nicht in das Herzstück – die Bestellphase – ein, sondern umrahmen diese höflich mit Grußformeln. Auch im Bereich der Aufforderungen, die für instruierend-direktive Gattungen typisch sind, erweist sich Indirektheit als das zentrale Merkmal von Höflichkeit. Die typischen Bestellformeln *Ich hätte gern X*; *Ich würde gern X nehmen*; *Für mich ein X, bitte*; *Einen X, bitte* sind agenslose und somit indirekte kommunikative Muster. Derjenige, der die Handlung ausführen soll, wird gar nicht versprachlicht und, streng genommen, auch nicht direkt aufgefordert. Als indirekt gilt auch der höfliche Konjunktiv II, der dem Sprecher erlaubt, eine faktische Aufforderung in einen Wunsch zu kleiden. Durch die Vermeidung direkter Aufforderungen wird das Hierarchieverhältnis zwischen Gast und Kellner höflich abgemildert und ein herrschaftsfreier Dialog realisiert. Dazu tragen auch nahe Sprachliche Grußformeln wie *Hi*, *Hallo*, *Tschüss* bei. Sie werden heutzutage in der öffentlichen Kommunikation zwischen Unbekannten nicht mehr als despektierlich aufgefasst, sondern als ein Mittel, mit dem die Informalität des Gesprächs aufgeweicht wird.

Aufschlussreich sind auch die Negativbefunde – das Fehlen von Imperativen und der *möchte*-Form. Sie kommen jedoch in zahlreichen Lehrwerken vor und bergen somit das Potenzial für die Aneignung von kommunikativen Mustern, die nicht in den herrschaftsfreien Dialog passen. Das Aufkommen von nahe Sprachlichen Grußformeln und der Schwund der *möchte*-Form bestätigen exemplarisch, dass Höflichkeit ein dynamisches soziales Konstrukt ist. Was jeweils als höfliche Äußerung gilt, unterliegt einem permanenten soziokulturellen Wandel (Neuland 2010: 19).

Es hat sich gezeigt, dass Lernende eine Bandbreite von Entscheidungsmöglichkeiten für die sprachliche Realisierung von Gesprächen in Restaurants und restaurantähnlichen Einrichtungen zur Verfügung haben. Die Kenntnis solcher Muster ermöglicht nicht nur einen reibungslosen Vollzug wiederkehrender sprachlicher Handlungen, sondern auch die Einhaltung sprachlich relevanter kultureller und usueller Präferenzen. All das sind kulturelle, symbolische Dimensionen des sprachlichen Handelns, die nicht in den sprachlichen Zeichen selbst stecken. Diesen ‚symbolic gap‘ sollten DaF-Lehrkräfte bei der Spracharbeit

explizieren oder gemeinsam mit den Lernenden anhand der Arbeit mit authentischen Texten herausarbeiten.

8. ZUSAMMENFASSUNG UND DIDAKTISCHE EMPFEHLUNGEN

In diesem Aufsatz wurden authentische Gespräche in Restaurants und restaurantähnlichen Einrichtungen mithilfe korpusbasierter Methoden analysiert und die aufgedeckten kommunikativen Muster nicht nur beschrieben, sondern auch interpretiert. Es zeigte sich, dass gesprächsspezifische Muster holistische Einheiten sind und daher im DaF-Unterricht ganzheitlich vermittelt und eingeübt werden sollten. Um das kulturdidaktische Lernziel der symbolischen Kompetenz zu erreichen, sollte der Unterricht eine reflektierte Auseinandersetzung mit solchen Mustern unterstützen. Dazu gehört das Bewusstmachen, dass es unterschiedliche Möglichkeiten gibt, Aufforderungen zu realisieren, je nachdem, zu wem und aus welcher Position heraus man spricht. Deshalb sollte bei der Vermittlung grammatischer Kategorien wie der Verbmodi (Imperativ, Indikativ, Konjunktiv) auch aufgezeigt werden, in welchen Redekonstellationen sie gebraucht werden können und in welchen nicht. Gerade weil „lexikalische und grammatische Kategorien eine bestimmte soziale Realität konstruieren“ (Kramsch 2011: 39), sollte der Erwerb von sprachlichem Repertoire immer mit dem Reflektieren des eigenen Sprachgebrauchs und dessen Wirkung verbunden werden. Das gilt insbesondere für den Imperativsatz, der beispielsweise im Bosnischen, Kroatischen und Serbischen für auffordernde Handlungen konventionalisiert ist und nicht als unhöflich gilt, weil der Sprecher das sagt, was er meint, und auch meint, was er sagt. Das kann in der fremdsprachlichen Kommunikation dazu führen, dass sich Lernende ungewollt als autoritäre Befehlsgeber positionieren.

Nach dem Einüben der einzelnen Gesprächssequenzen des Restaurantgesprächs kann im Unterricht auch „Alltagskunde“ betrieben werden. Beispielsweise ist anhand der konkreten Textstelle des Transkripts *Kaffee bestellen* zu erwähnen, dass die Kellnerin an den Tisch kommt und zuerst spricht. Das zeigt, dass die Gäste in deutschen Cafés und Restaurants warten, bis die Bedienung kommt, um die Bestellung aufzunehmen, und dass es unüblich ist, laut durch den Raum nach der Bedienung zu rufen. Wenn der Gast eine zusätzliche Serviceleistung braucht oder bereit ist zu zahlen, dann nimmt er Blickkontakt mit der Bedienung auf oder winkt sie diskret heran.

Die Arbeit mit authentischen Texten bietet zahlreiche Möglichkeiten zum Erwerb kommunikativer, aber auch kultureller Kompetenz. Transkriptausschnitte können im Unterricht verwendet werden, um kommunikative Muster bewusst zu

machen und deren pragmatische Funktion zu reflektieren. Dabei können gezielte Fragen gestellt werden: Was meint ein Sprecher, wenn er sagt: *Ich hätte gern einen Espresso* oder *Ich würde gern zahlen*? Warum sagt er es nicht direkt?

Die Lehrkraft kann einen wesentlichen Beitrag zum Aufbau der symbolisch-kulturellen Kompetenz leisten, indem sie imperativische Aufforderungen, von denen es im Unterricht und in Lehrwerken geradezu wimmelt, durch konjunktivische Muster ersetzt und in der Unterrichtskommunikation von Anfang an verwendet: *Ich hätte gern einen Stift*, *Ich möchte gern eine Übung mit euch machen*, *Würdest du das bitte anschreiben?* usw. Diese Muster können später zum Einstieg in die induktive Grammatikvermittlung dienen.

QUELLEN

- FOLK, Forschungs- und Lehrkorpus, Datenbank für Gesprochenes Deutsch, Hrsg. vom Institut für Deutsche Sprache, Mannheim. Zugriff am 30.7.2025. URL <<http://agd.ids-mannheim.de>>.
- PGD, Plattform Gesprochenes Deutsch. Zugriff am 30.7.2025. URL <https://dafdaz-db.spracheinteraktion.de/?p=transkript&transkript_id=879>.
- DWDS „gern“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache. Zugriff am 30.7.2025. URL <<https://www.dwds.de/wb/gern>>.

LITERATUR

- Aguado, K. (2024). Chunks, Mehrworteinheiten & Co. Zur Rolle von usuellen Wortverbindungen im L2-Erwerb. *Deutsch als Fremdsprache* 61(1): 3–13.
- Altmayer, C. (2023). *Kulturstudien. Eine Einführung für das Fach Deutsch*. Berlin: Metzler.
- Breindl, E., Dalmas, M., Dobrovol'skij, D. (2023). Usuelle Wortverbindungen: Einleitung in einen neuen Themenschwerpunkt. *Deutsch als Fremdsprache* 60(4): 195–200.
- Brinitzer, M., Hantschel, H.-J., Kroemer, S., Möller-Frorath, M., Ros, L. (2013). *DaF unterrichten. Basiswissen Didaktik, Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Stuttgart: Klett.
- Blühdorn, H. (2024). Imperative und Aufforderungssätze im Deutschen. *Deutsche Sprache* 51(2): 120–149.
- Burwitz-Melzer, E., Steininger, I. (2016). Inhaltsanalyse, in *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik*, Hrsg. D. Caspari, F. Klippel, M. Legutke, K. Schramm (Tübingen: Narr Francke): 256–269.

- Deppermann, A. (2006). Deontische Infinitivkonstruktionen: Syntax, Semantik, Pragmatik und interaktionale Verwendung, in *Konstruktionen in der Interaktion*, Hrsg. S. Günthner, W. Imo (Berlin: De Gruyter): 239–264.
- Deppermann, A. (2021). Imperative im Deutschen: Konstruktionen, Praktiken oder social action formats?, in *Verfestigungen in der Interaktion. Konstruktionen, sequenzielle Muster, kommunikative Gattungen*. Hrsg. B. Weidner, K. König, W. Imo, L. Wegner (Berlin, Boston: De Gruyter): 195–229.
- Duden (2016). *Die Grammatik. 9. Aufl.* Berlin: Dudenverlag.
- Duden (2022). *Die Grammatik. 10. Aufl.* Berlin: Dudenverlag.
- Engel, U. (1996). *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Engel, U. (2009). *Deutsche Grammatik. Neubearbeitung*. München: Iudicium.
- Europarat (2001). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, Lehren, Beurteilen*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- Ehrhardt, C., Neuland, E. (2021). *Sprachliche Höflichkeit*. Tübingen: Narr Francke.
- Feilke, H. (2004). Kontext – Zeichen – Kompetenz. Wortverbindungen unter sprachtheoretischem Aspekt, in *Wortverbindungen – mehr oder weniger fest. Jahrbuch 2003 des Instituts für Deutsche Sprache*, Hrsg. K. Steyer (Berlin, New York: De Gruyter): 41–66.
- Fiehler, R. (2011). Mündliche Verständigung und gesprochene Sprache, in *Deutsch aktuell 2. Einführung in die Tendenzen der deutschen Gegenwartssprache*, Hrsg. S. M. Moraldo (Rom: Carocci): 83–107.
- Glück, H., Rödl, M. (2024). *Metzler Lexikon Sprache*. Berlin: J.B. Metzler.
- Günthner, S., König, K. (2016). Kommunikative Gattungen in der Interaktion: Kulturelle und grammatische Praktiken im Gebrauch, in *Sprachliche und kommunikative Praktiken*, Hrsg. A. Deppermann, H. Feilke, A. Linke (Berlin, Boston: De Gruyter): 177–204.
- Hindelang, G. (2010). *Einführung in die Sprechakttheorie. Sprechakte, Äußerungsformen, Sprechaktsequenzen*. Berlin, New York: De Gruyter.
- Hu, A. (2010). Kulturthema, in *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, Hrsg. H. Barkowski, H-J. Krumm (Tübingen: Francke): 177.
- Hyvärinen, I. (2011). Zu deutschen Höflichkeitsformeln mit *bitte* und ihren finnischen Äquivalenten, in *Beiträge zur pragmatischen Phraseologie*, Hrsg. I. Hyvärinen, A. Liimatainen (Frankfurt am Main: Peter Lang): 147–199.
- Keller, R. (2018). *Zeichentheorie. Eine pragmatische Theorie semiotischen Wissens*. Tübingen: Francke.

- Kramersch, C. (2006). From communicative competence to symbolic competence. *The Modern Language Journal* 90(2): 249–252.
- Kramersch, C. (2011). Symbolische Kompetenz durch literarische Texte. *Fremdsprache Deutsch* 44: 35–40.
- Kramersch, C., Huffmaster M. (2008). The political promise of language study. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)* 37: 283–297.
- Köller, W. (2023). *Der Zauberstab der Analogie: Untersuchungen zu den Erscheinungsweisen und Funktionen von Analogien in sprachlichen Sinnbildungsprozessen*. Berlin, Boston: De Gruyter.
- Linke, A. (2000). Informalisierung? Ent-Distanzierung? Familiarisierung? Sprach(gebrauchs)wandel als Indikator soziokultureller Entwicklungen. *Der Deutschunterricht* 3: 66–77.
- Lüger, H.-H. (2007). Pragmatische Phraseme: Routineformeln, in *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung, 1. Hbd (HSK 28.1)*, Hrsg. H. Burger, D. Dobrovolskij, P. Kühn, N. Norrick (Berlin, New York: De Gruyter): 444–459.
- Matica srpska (2011). *Rečnik srpskoga jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Müller-Jacquier, B.-D. (1994). *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung (Fernstudieneinheit 8)*. Berlin: Langenscheidt.
- Müller-Jacquier, B.-D. (2002). Erstkontakte. Zur Behandlung kommunikativer Gattungen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht, in *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm*, Hrsg. H. Barkowski, R. Faistauer (Hohengehren: Schneider): 397–407.
- Näf, A. (2011). *Möchten* ist nicht *mögen*: ein siebtes Modalverb im Deutschen, in *La linguistique de corpus – de l'analyse quantitative à l'interprétation qualitative. Korpuslinguistik – von der quantitativen Analyse zur qualitativen Interpretation*, Hrsg. D. Elmiger, A. Kamber (TRANEL): 111–137.
- Neuland, E. (2010). Sprachliche Höflichkeit – Eine Perspektive für die interkulturelle Sprachdidaktik. *Zeitschrift für interkulturelle Germanistik* 2: 9–23.
- Raible, W. (1987). Sprachliche Höflichkeit. Realisierungsformen im Deutschen und im Französischen. *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 97(2): 146–169.
- Rösler, D. (2023). *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung*. Stuttgart: J.B. Metzler.
- Schlund, K. (2009). *Genese und Gebrauch von Höflichkeitsformeln im Serbischen und Deutschen. Ein funktionales Modell der Höflichkeit und seine Anwendung*. München, Berlin: Otto Sagner.

- Schmenk, B. (2007). Kommunikation ist alles. Oder? Wider die Trivialisierung des Kommunikativen im kommunikativen Fremdsprachenunterricht. *Deutsch als Fremdsprache* 44(3): 131–139.
- Schwarz, M. (1992). *Kognitive Semantiktheorie und neuropsychologische Realität. Repräsentationale und prozedurale Aspekte der semantischen Kompetenz*. Tübingen: Niemeyer.
- Stein, S., Stumpf, S. (2019). *Muster in Sprache und Kommunikation. Eine Einführung in Konzepte sprachlicher Vorgeformtheit (Grundlagen der Germanistik 63)*. Berlin: Erich Schmidt.
- Steyer, K. (2023). Dynamik, Adaptation, Unschärfe. Zur Vielschichtigkeit usueller Wortverbindungen. *Deutsch als Fremdsprache* 61(1): 202–212.
- Weinrich, H. (1993). *Textgrammatik des Deutschen*. Mannheim: Dudenverlag.
- Zifonun, G., Hoffmann, L., Strecker, B. (1997). *Grammatik der deutschen Sprache*. Berlin, New York: De Gruyter.

Jasmina M. Mahmutović
Univerzitet u Sarajevu

RAZGOVOR U RESTORANU KAO KULTURNO-SPECIFIČNI GOVORNI ŽANR:
ANALIZA KORPUSA RELEVANTNA ZA GLOTODIDAKTIKU NJEMAČKOG KAO
STRANOG JEZIKA

Sažetak

Razgovor u restoranu predstavlja svakodnevni govorni žanr, koji je kao nastavni cilj predviđen *Zajedničkim evropskim referentnim okvirom za jezike* (ZEROJ). Govorni žanrovi se odlikuju ustaljenim komunikacijskim obrascima na makro i mikro nivou. U radu se razmatra pitanje koji su to komunikacijski obrasci tipični za razgovore u restoranu. Posebna pažnja posvećuje se obrascima koji su relevantni za učtivost, budući da učtivost predstavlja kulturno-didaktički nastavni cilj prema ZEROJ. Analizom autentičnih razgovora u restoranima iz dva usmena korpusa njemačkog jezika – *Plattform Gesprochenes Deutsch* i *Forschungs- und Lehrkorpus Gesprochenes Deutsch* autorica nastoji otkriti i opisati tipične komunikacijske obrasce. Jedan od ciljeva rada jeste sastaviti dijapazon komunikacijskih obrazaca koji učenicima njemačkog kao stranog jezika mogu poslužiti u autentičnim razgovorima. Krajnji cilj jeste dati doprinos razvoju kulturološke, tj. simboličke kompetencije prema Kler Kramš (Claire Kramsch). Teorijski okvir rada predstavljaju ZEROJ, lingvistička pragmatika, kao i tri kulturološka pristupa. U empirijskom dijelu rada predstavljeni su rezultati analize. Jedna od ključnih spoznaja jeste da kod govornog čina narudžbe dominira tzv. učtivi konjunktiv II – *Ich hätte gern X*, dok se upravo oni obrasci, koji su uvriježeni u udžbenicima, tj. *Ich möchte X* i *Geben Sie mir X* ne pojavljuju u autentičnim razgovorima, što ukazuje na to da nisu učtivi. U skladu s rezultatima analize i teorijskim okvirom autorica preporučuje da se komunikacijski obrasci, koji se često koriste u autentičnim razgovorima, poučavaju i uvježbavaju kao cjelovite jezičke jedinice.

Poznavanje i korištenje takvih obrazaca govornicima omogućava ne samo jednostavno izvođenje govornih činova s minimalnim kognitivnim naporom, već i postupanje u skladu s konvencijama učtivosti. Nastavnici bi prilikom obrade gramatičkih kategorija poput glagolskih načina (imperativ, indikativ, konjunktiv) trebali učenicima predložiti u kojim se govornim konstelacijama one obično koriste, a u kojima ne. Upravo zato što „leksičke i gramatičke kategorije konstruiraju određenu društvenu realnost” (Kramsch 2011: 39), usvajanje jezičkih sredstava uvijek treba povezati s refleksijom o vlastitoj upotrebi jezika i njegovom učinku.

Ključne riječi: razgovor u restoranu, komunikacijski obrasci, govorni žanrovi, učtivost, simbolička kompetencija.

Eingegangen: 24. 8. 2025.

Annahme: 7. 10. 2025.

*III ОПШТЕ МЕТОДИЧКО-ПЕДАГОШКЕ
ТЕМЕ*

Душка Р. Радмановић
Универзитет у Бањој Луци
Факултет политичких наука
Докторске студије социологије
d.radmanovic@avors.org
<https://orcid.org/0009-0002-9913-6815>

Оригинални научни рад
УДК: 371.3-057.874
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.269-293

ПЕРЦЕПЦИЈА УЧЕНИКА О НАСТАВНИМ МЕТОДАМА И УЛОЗИ НАСТАВНИКА У ПОДСТИЦАЊУ МОТИВАЦИЈЕ ЗА УЧЕЊЕ

АПСТРАКТ: Рад истражује перцепцију ученика осмог и деветог разреда основне школе о наставним методама и улози наставника у подстицању мотивације за учење кроз призму Теорије самодетерминације. Фокус је на улози аутономије, компетенције и блискости у подстицању ученичке мотивације. Истраживање је квалитативног карактера и извршено је примјеном фокус групног интервјуа са групом ученика наведених разреда са подручја Бања Луке. Резултати су добијени примјеном методе тематске анализе података прикупљених у фокус групи и показују да ученици преферирају активне наставне методе, те да високо вреднују личне особине наставника као што су емпатија и приступачност, а да сматрају да личне особине наставника, попут недоследности и неприступачности, доприносе губитку мотивације. Личне особине и методичке вјештине наставника су за ученике најзначајнији. Значајнији су чак и од личних преференција према одређеном предмету, а код наставника којег сматрају занимљивим и преданим, мотивисани су и за учење предмета који није у фокусу њиховог интересовања. Резултати указују на важност стварања окружења које подстиче аутономију ученика и улоге наставника у мотивисању ученика и општем задовољству ученика школом.

Кључне ријечи: мотивација, интринзична мотивација, Теорија самодетерминације, ученици, наставне методе, личне особине наставника.

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHING METHODS AND THE ROLE OF TEACHERS IN ENCOURAGING MOTIVATION FOR LEARNING

ABSTRACT: This paper explores the perceptions of eighth and ninth grade elementary school students about teaching methods and the role of teachers in encouraging motivation for learning through the prism of the Self-Determination Theory. The focus is on the role of autonomy, competence, and closeness in encouraging student motivation. The research is qualitative in nature and was conducted using focus group interviews with a group of eighth and ninth grade students from the city of Banja Luka. The results were obtained using the thematic analysis of data collected in the focus group and show that students prefer active teaching methods, and that they highly value personal qualities of teachers such as empathy and accessibility. On the other hand, students believe that teachers' personal qualities such as inconsistency and inaccessibility contribute to the loss of motivation. The results show that teachers' personal qualities and methodological skills are the most important for

students, even more important than personal preferences for a particular subject, and that with a teacher they find interesting and dedicated, they are motivated to learn a subject that is not in the focus of their interest. The results indicate the importance of creating an environment that encourages student autonomy and the role of teachers in motivating students and overall student satisfaction with school.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, Self-Determination Theory, students, teaching methods, personal characteristics of teachers.

1. УВОД

Однос наставника према ученицима и избор наставних метода које примјењују у реализацији наставе неки су од кључних фактора у процесу образовања, који имају директан утицај на мотивацију за учење, задовољство ученика, а значајним дијелом и на академска постигнућа (Bodroža et al., 2015; Buterin Mičić, 2021; Cerinski, 2020; Grakalić Plenković, 2023; Lepper et al., 2005; Podrug, 2017; Pranjić, 2021; Terhart, 2001). Ако имамо у виду да је основна школа сам почетак процеса образовања појединца, начин на који ученици доживљавају учење и уопште образовање успоставља се управо у том периоду и може имати пресудан утицај на даљи пут ученика кроз систем образовања и посљедично мјесто појединца у друштву, будући да је образовање један од важних канала друштвене покретљивости. Наставне методе које се примјењују у школама, као и однос наставника према ученицима, често су предмет интересовања у различитим научним областима – од педагошких наука до психологије и социологије. Све до прије неколико деценија истраживања најчешће нису обухватала ученике. Сматрало се да дјеца нису дорасла томе да имају валидне ставове (Darbyshire et al., 2005). Поменути приступ је, међутим, претрпио бројне критике, те се данас многа истраживања фокусирају управо на ученике као кључну заинтересовану страну у процесу образовања.

Разумијевање перцепције ученика омогућава увид у различите наставне методе и личне особине наставника те њихов утицај на ученичку мотивацију. Резултати оваквих истраживања могу бити од значаја за прилагођавање наставних метода потребама ученика у савременом друштву и стварање атмосфере међусобног уважавања. Истраживања оваког карактера значајна су и за високошколске установе које школују будуће наставнике, јер омогућавају стављање у први план наставних метода и наставничких стилова које ученици преферирају.

Циљ овог истраживања је квалитативно испитати на који начин ученици доживљавају наставне методе и личне особине наставника у контексту њихове мотивације за учење, у складу са претпоставкама Теорије

самодетерминације. Квалитативно истраживање посредством фокус групе омогућава далеко детаљније разумијевање разлога одређене перцепције ученика и тежи да одговори на следећа питања: Које наставне методе ученици сматрају најзанимљивијима? Како наставне методе и личне особине наставника утичу на мотивацију ученика за учење и уопште став према школи? Да ли личне особине наставника могу да буду пресудан фактор у мотивацији ученика за учење одређеног предмета?

2. ТЕОРИЈСКИ ОКВИР

2.1. Теорија самодетерминације

Теоријски оквир овог истраживања ослања се на Теорију самодетерминације Ричарда Рајана и Едварда Десија (Richard Ryan and Edward Deci) која се заснива на претпоставци да, уколико су испуњене потребе за аутономијом, компетентношћу и блискошћу, то подстиче интринзичну мотивацију (Ryan & Deci 2018; Ryan & Deci 2000). Један од кључних аспеката Теорије самодетерминације јесте потреба да се разликују интринзична (унутрашња) и екстринзична (спољашња) мотивација која се најлакше може објаснити управо на примјеру ученика – екстринзичну мотивацију карактерише учење због оцјене или због избјегавања казне, док интринзичну мотивацију карактерише учење због интереса и задовољства. У пракси интринзична и екстринзична мотивација обично коегзистирају и за дугорочни успјех идеална је комбинација једне и друге врсте мотивације. Ослањање само на интринзичну мотивацију и тражење искључиво тренутног задовољства у учењу може умањити шансе за будући наставак школовања, док искључиво екстринзична мотивација поткопава лична интересовања и нема уживања у учењу (Lepper, Corpus & Iyengar 2005). Теорија самодетерминације нашла је значајну примјену у образовању, између осталог јер пружа могућност истраживања наставних метода и различитих приступа наставника који дају највећу подршку развијању интринзичне мотивације код ученика. Тако имамо истраживања која потврђују да ученици са позитивним осјећањима према школи имају и већу интринзичну мотивацију, односно што су ученици задовољнији школом, то је већа њихова аутономна мотивација за испуњавање школских обавеза (Buterin Mičić 2021). Проблем недостатка интринзичне мотивације повезан је са самом структуром модерне школе, јер наставни планови и програми често немају за циљ да подстичу интринзичну мотивацију, нити ученици могу да пронађу везу наставних садржаја са свакодневним

животом (Ryan & Deci 2018). Охрабрујуће је да постоје стратегије за подстицање интринзичне мотивације, као и бројни покушаји унапређења образовних пракси који имају за циљ управо прилагођавање метода рада потребама ученика. Од посебне важности су наставници који улажу додатни труд да мотивишу своје ученике, иако сами за то најчешће нису екстринзично мотивисани.

У складу с Теоријом самодетерминације, најефикаснији начин да се испуни потреба за аутономијом била би да ученик има више слободе у учењу и достизању исхода учења. Потреба остваривања осјећаја компетентности достиже се само уколико се захтјеви и задаци прилагоде могућностима ученика, уз пружање јасних и адекватних смјерница током савладавања новог градива. Осјећај компетентности доказан је и истраживањима која показују позитивну корелацију између вишег нивоа аутономне мотивације и осјећаја успјешности у савладавању школских обавеза (Buterin Mičić 2021). Важно је имати у виду и чињеницу да су мотивација ученика и мотивација наставника нераскидиво повезане, те да позитивна реакција ученика на залагање наставника утиче позитивно на унутрашњу мотивацију наставника и обрнуто (Sefer, 2015). Теорија самодетерминације примјењива је на различите узрасте, те се показала једнако важном и за наставнике чија мотивација – а нарочито капацитет за промјене образовних пракси – почива на истим принципима потребе за аутономијом, компетенцијом и повезивањем (Đerić, Malinić & Šefer 2017).

Учење у раном узрасту је у великој мјери интринзично мотивисано и дјеца врло често уче кроз игру (Ryan & Deci 2018). Међутим, чини се да се интринзична мотивација за учењем у значајној мјери губи уласком, а посебно напредовањем кроз систем образовања, уступајући своје мјесто екстринзичној мотивацији или потпуном изостанку мотивације. Поражавајућа је чињеница да истраживања показују да интринзична мотивација опада са старијим узрастом ученика (Lepper et al. 2005; Martinac Dorčić 2023; Nikčević-Milković Jerković & Biljan 2014; Rijavec & Ivanković 2017), што указује на озбиљан проблем губитка мотивације кроз период школовања. Ученици престају да уживају у учењу и стицању нових сазнања, те показују све израженији песимизам.

2.2. Наставне методе

Наставне методе се дефинишу на различите начине, али како оне нису главни фокус овог истраживања саме по себи, овдје се нећемо детаљно упустати у теоријско одређење наставних метода. Прихватићемо као

општепознато да наставне методе представљају начине поучавања и преношења знања. Наставне методе морају одговарати процесима учења, али се дешава да школа на одређен начин одваја учење од живота (Terhart 2001). Бројна истраживања показују да активне наставне методе стављају ученика у фокус и подстичу њихово активно укључивање у наставни процес, што позитивно утиче на мотивацију ученика (Grakalić Plenković 2023; Kyriacou 2001; Ljubac Мес 2022; Omerović & Džaferagić-Franca 2012; Šustek 2016). Активне наставне методе и технике које оне обухватају су многобројне – од групног рада, пројеката, рјешавања проблема, међусобног објашњавања до дискусија, учења играњем, студија случаја, итд. (Grakalić Plenković 2023; Ljubac Мес 2022).

2.3. Личне особине наставника

Личне особине наставника ученици доживљавају као важан елемент мотивације, те тако у литератури налазимо да ученици одређене особине, као што су емпатија, брижност, сусретљивост, праведност, итд. сматрају пожељнима, док се особине супротне томе сматрају демотивишућим (Markulin 2020; Pranjić 2021; Vanek et al. 2021; Zovko et al. 2016). Циљ нашег рада јесте да ова питања поставимо у директном разговору са ученицима, те покушамо доћи до одговора зашто долази до губитка интринзичне мотивације, те којим стратегијама се то може предуприједити. Важну улогу у томе могу имати наставне методе које се примјењују, али и личне особине наставника које директно утичу и на одабир метода поучавања.

3. МЕТОДОЛОГИЈА

3.1. Циљ истраживања и хипотезе

Циљ овог истраживања је да спозна перцепцију ученика о утицају личних особина наставника и наставних метода које користе на мотивацију ученика. Стога су основне хипотезе овог истраживања да личне особине наставника утичу на мотивацију ученика, те да ученике мотивишу активне наставне методе.

3.2. Метода, инструмент и учесници истраживања

У истраживању је коришћена квалитативна метода фокус групе за откривање дубљих мотива ученика који утичу на њихову перцепцију

наставних метода и личних особина наставника. Један од разлога одабира фокус групе као квалитативне методе истраживања јесте и узраст испитаника који су планирани истраживањем. Наиме, испитаници су били узраста око 15 година, ученици осмог и деветог разреда основне школе. Бројна досадашња истраживања потврђују да дјеца и адолесценти веома позитивно реагују на примјену методе фокус групног истраживања, јер лакше прихватају правила истраживања и склонији су томе да, под условом да је дискусија адекватно вођена од стране истраживача, дају искрене и спонтане одговоре.

Сходно одабиру методе, инструмент истраживања је полуструктурисана групна дискусија вођена на основу претходно припремљених тема и питања. Двије тематске цјелине у оквиру којих је вођена дискусија су сљедеће:

- *Личне особине наставника* – Које личне особине наставника сматрате пожељним? Које особине наставника сматрате непожељним? Колико је за вас важно да однос наставника према свим ученицима буде исти? Шта је пресудно за вашу мотивацију – да ли су то ваша лична интересовања или личне особине наставника и методе које примјењује?
- *Наставне методе* – Које наставне методе преферираате и зашто? Које наставне методе не волите и зашто? Како наставне методе утичу на вашу мотивацију за учење одређеног предмета?

За узорак истраживања одабрани су ученици три основне школе са подручја града Бања Лука. Ученици су претежно похађали девети разред, пет испитаника, док је двоје испитаника похађало осми разред. Сви испитаници су били приближно истог узраста, 15 година (шест мјесеци мање или више). Истраживање је обухватило дјецу оба пола, четири дјечака и три дјевојчице.¹ Приликом одабира узорка вођено је рачуна о томе да у истраживање буду укључена дјеца различитог академског успјеха, те је међу испитаницима било ученика са одличним, врло добрим и добрим општим успјехом током школовања. Дио испитаника познавао се прије учешћа у истраживању, приближно пола њих, док се остали нису познавали ни међусобно нити са осталим испитаницима.

¹ Првобитно је планирано учешће четири дјевојчице, међутим једна од испитаница није могла присуствовати дискусији.

3.3. Организација и ток истраживања

Како би се обезбиједила сагласност испитаника за учешће у испитивању припремљен је образац сагласности родитеља/старатеља који су потписали родитељи/старатељи испитаника, будући да је ријеч о малолетницима. Припремљен је и детаљнији документ, информисани пристанак за учешће у истраживању, у којем су испитаници и њихови родитељи информисани о свим детаљима истраживања, а детаљно је појашњена анонимност испитаника и повјерљивост стечених информација. Информисани пристанак садржавао је контакт податке истраживача како би се омогућило испитаницима или њиховим родитељима да затраже додатне информације у вези са истраживањем, а потписали су га родитељи/старатељи испитаника и истраживач, али и сами испитаници како би им се у самом старту показало да је и њихов пристанак од кључног значаја. Дискусија је одржана 6. јуна 2024. године у поподневним часовима након што су се сви испитаници сагласили да им предложени термин одговара. Истраживач је истовремено био и једини модератор дискусије, а цјелокупан ток разговора забиљежен је на аудио-снимку, након што су испитаници дали сагласност за снимање дискусије. Разговор је отворен упознавањем (тзв. енг. *ice breaker*), гдје је учесницима понуђено да, у сврху чувања њихове анонимности, изаберу псеудоним који ће користити и који ће бити наведен у истраживању. Испитаницима је сугерисано да одаберу за псеудоним назив неке стране земље и истовремено кажу зашто су се одлучили баш за тај псеудоним, што су и прихватили. Испитаници су приликом представљања одабрали следеће псеудониме: Бразил, Еквадор, Шпанија, Нигер, Мали, Кина, Италија и Мексико.² На самом почетку модераторка је нагласила да је разговор повјерљив, те да испитаници могу бити потпуно отворени, као и да нема погрешних одговора. Разговор је трајао око 80 минута, укључујући и уводни дио и паузу приликом преласка на другу тему. Испитаници су веома активно учествовали у разговору, говорили отворено, некада се слагали, а некада се аргументовано супротстављали ставовима осталих учесника. Након што је разговор приведен крају, сви испитаници су били изненађени дужином трајања разговора, те су се изјаснили да им је фокус групни интервју био веома занимљив.

² Испитаницима се допао приједлог одабира псеудонима, те је испитаник Италија одмах препознао аналогију са популарном ТВ серијом *Кућа од папира* (*La Casa de Papel*) са чиме су се сагласили и остали испитаници.

3.4. Анализа података

Како би се дошло до одговора на истраживачка питања, подаци прикупљени у фокус групи су обрађени примјеном тематске анализе и то индуктивним приступом. Идентификоване су теме утемељене на прикупљеним подацима, тзв. „bottom up” приступ (Braun & Clarke 2006; Nowell et al. 2017). Током обраде података коришћене су смјернице које се односе на саопштавање резултата прикупљених у квалитативним истраживањима (Ajduković 2014; Hammersley 2007). Примјењујући поступак тематске анализе, идентификоване су тематске категорије добијене истраживањем, а које прате двије тематске цјелине. Тематска анализа спроведена је у неколико фаза с циљем добијања поузданих и јасних резултата (Braun & Clarke 2006; Nowell et al. 2017). У првој фази аудио-снимак разговора је дословно транскрибован, а у другој фази транскрипт је у неколико наврата ишчитаван како би се генерисали иницијални кодови и тематске категорије. У трећој – завршној фази тематске анализе – сви релевантни подаци идентификовани су и кодирани, а за сваку тематску цјелину одабрани су цитати испитаника који дочаравају утиске испитаника о појединим питањима. Кодирање је обављено мануелно. Теме су идентификоване на експлицитном (семантичком) нивоу и добијени резултати су експлицитно наведени, без покушаја тумачења скривеног значења (Braun & Clarke 2006).

4. РЕЗУЛТАТИ

Прва тема *Ученици као коаутори учења: жеља за аутономијом и партиципацијом* и у оквиру ње подтеме „Креативност и интерактивност” и „Групни рад и властито мишљење”, приказана је у Табели 1. са примјерима одговора испитаника који су дословно цитирани, и припадајућим кодовима.

Тема: Ученици као коаутори учења: жеља за аутономијом и партиципацијом		
Подтеме:	Цитати:	Кодови:
Креативност и интерактивност	Хемија је прилично тешка, али наставница хемије супер објасни, уџбеник је тежак, али она нам диктира много једноставније и приближи те неке појмове наводећи занимљиве примјере (Бразил).	• Једноставно објашњавање сложеног градива • Коришћење занимљивих и животних примјера

	Мене је брат увијек плашио хемијом, видјећеш кад добијеш хемију, али он је имао другу наставницу, а ја сам имала среће, јер је наставница баш креативна (Шпанија). Ја претходну наставницу математике ништа нисам разумио, једва сам имао двојку, а нови наставник се стварно труди да нам објасни и ако макар мало слушаш, нешто ћеш схватити; чак и ја, који немам појма о математици (Кина). Наставник физике, ако види да ученик покушава поставити задатак на контролном, он се потруди да ученику укаже на прави смјер, не дајући директно одговор, али постављајући питања која ученика наводе на прави одговор, као и наставник математике, посебно око формула (Кина и Бразил). Волим када наставници имају талента да дочарају то о чему говоре и када убацују неке шале и примјере при објашњавању и када нас све укључују; на тај начин много лакше памтим градиво које учимо (Италија). Штета што нам је нови наставник математике предавао само у деветом разреду, да је дошао раније, било би нешто од нас; он се стварно труди, то се види, припрема се, доноси задатке, али још је млад, зелен, тек је почео да ради, њега ће то сморити касније (Мали).	• Креативан приступ настави • Охрабрујући стил наставника • Постављање подстицајних питања током теста или рада • Коришћење хумора и анегдота у настави • Позитивна перцепција наставника који показују ентузијазам, припрему и посвећеност • Наставник који подстиче радозналост и интересовање
Групни рад и властито мишљење	Наставница историје је баш занимљива и баш лијепо објашњава лекције, често доноси слике и наводи необичне анегдоте; једном смо учили о праљудима и она је	• Активно укључивање свих ученика у наставни процес

	глумила како су се праљуди понашали, то смо сви запамтили и научили; припрема нам послје нових лекција квизове на којима буду питања, асоцијације и на тај начин понављамо (Еквадор). Волим кад наставници разговарају са ученицима о теми коју обрађују и дозвољавају ученицима да изразе своје мишљење, тада се осјећам укључено и желим да учествујем (Бразил). Наставница енглеског језика баш има дара да све ученике укључи у конверзацију и тако свако нешто научи, свако према својим могућностима, али буквално никог није запостављала (Шпанија).	• Уважавање различитих способности ученика • Укључивање ученика у разговор и мишљење • Мултисензорно подучавање (слике, глума, драматизација) • Игровне методе у учењу (квизови, асоцијације) • Стварање амбијента у коме се ученик осјећа укључено и важно
--	---	---

Табела 1. Тема *Ученици као коаутори учења: жеља за аутономијом и партиципацијом*

Када им је постављено питање о наставним методама, сви испитаници се једногласно изјашњавају за креативне, активне наставне методе у којима сви имају шансу да се укључе, наводећи примјере као што су асоцијације, квизови, играчки, дискусије, отворена питања, навођење практичних примјера, групни рад, итд.

Друга тема је *Наставник као кључни мотиватор: уважавање и емпатија као темељ мотивације*, а одговоре испитаника и кодове наведених података можемо видјети у Табели 2.

Тема: <i>Наставник као кључни мотиватор: уважавање и емпатија као темељ мотивације</i>	
Цитати:	Кодови:
Добро је кад наставник зна препознати када се ученици уморе и изгубе концентрацију и онда направе паузу, нашале се с нама, да нам се обрате	• Препознавање умора и прављење паузе у правом тренутку • Хумор у комуникацији с ученицима • Лични приступ ученицима

лично, да покажу да нас познају, да успоставе неки однос с нама (Бразил). Мени историја није никад била посебно занимљива, али је због наставнице постала мој омиљени предмет који с уживањем учим (Еквадор). Волим када наставници имају разумијевања, на примјер наставница српског језика, када завршимо учење нове лекције, помаже нам и око неких других предмета; волим кад су наставници спремни да те саслушају, кад имаш неки проблем, кад нешто не можеш да схватиш, када ти фино објасне, корак по корак (Нигер). Наставница историје разговара отворено с нама и спремна је да помогне свима који имају неки проблем или чак да посредује у помирењу (Еквадор). Волим када наставници не причају само о свом предмету, него кад нам говоре и о неким темама из живота; то је често важније него то што учимо из предмета и неки савјети које нам је наставник дао су ми били од помоћи касније и око школе и уопште; то сам запамтио и били су корисни савјети (Мексико). Наставник техничког веома често разговара с нама о животним темама, али и неки други наставници; најчешће те теме наставници сами начну, наводећи сопствене приче из живота; то је веома корисно за нас (Мали). Ја бих за наставницу српског (наводи име) оба бубрега дала! Она је дивна према нама (Бразил)!	• Инспирисање ученика за предмет који иначе не воле • Помагање и подршка и у другим предметима • Спремност да саслушају ученике • Јасно и стрпљиво објашњавање • Отворена комуникација • Спремност на посредовање у конфликтима • Пружање савјета о животу ван школе • Дијељење личних животних искустава • Повјерење ученика у наставника • Брига за ученике као личности, не само као ученике
--	--

Табела 2. Тема *Наставник као кључни мотиватор: уважавање и емпатија као темељ мотивације*

Као пожељне личне особине наставника испитаници наводе примјере као што су правичност, досљедност, емпатија, разумијевање за ученике,

сусретљивост, духовитост, прилагодљивост, приступачност и отвореност. Када наводе пожељне личне особине наставника, испитаници мушког пола у правилу наводе наставнике мушког пола, док испитанице наводе наставнице. Код навођења непожељних личних особина наставника, не уочава се иста појава. Сви су сагласни да има наставника који се труде да објасне и који настоје успоставити подржавајући однос са ученицима, и сви испитаници наводе да већина ученика на такав приступ реагује позитивно, те да их то мотивише да уче и оне предмете који за њих нису интересантни. Као примјер наводе наставника математике коју нико од присутних не сматра омиљеним предметом, али су потпуно промијенили однос према предмету због наставника. Италија, Кина и Мали наводе да је за њихов укус предмет српски језик сувише досадан, посебно учење поезије напамет и књижевних дјела која су настала у некој давној прошлости и сувише су им неразумљива, али су сви сагласни да наставница српског има добар однос с ученицима и труди се око сваког ученика што позитивно утиче на њихову мотивацију за учење тог предмета.

Трећа тема *Изазови и препреке у учењу: негативна перцепција наставника и наставних метода као демотиватор* односила се на наставне методе и особине наставника које утичу демотивишуће на ученике са подтемама „Демотивишуће методе” и „Неприступачност и недоследност”. Одговори испитаника и кодови су доступни у Табели 3.

Тема: <i>Изазови и препреке у учењу: негативна перцепција наставника и наставних метода као демотиватор</i>		
Подтеме:	Цитати:	Кодови:
Демотивишуће методе	Наставница хемије нам није објаснила ниједну лекцију на неком примјеру, а посебно задатке лоше објашњава; све учимо сами из књиге и углавном учимо напамет; мени хемија уопште није јасна (Мексико). Наставница географије захтијева бесмислене детаље, нпр. дужина екватора у километар. Баш је безвезе кад наставник упропасти предмет који је скоро свима занимљив (Кина).	• Одсуство примјера у објашњавању градива • Површно и нејасно објашњавање • Ослањање искључиво на уџбеник • Учење напамет без разумијевања • Фокусирање на небитне или сувишне детаље

	Бивша наставница математике је само говорила отворите збирку и радите задатке (Мали). Отвори књигу и одговарај на питања! Ја вјерујем да музичко и није толико досадно колики је она смор од тога направила (Шпанија). Они не виде ученике у цјелини и све предмете које ми имамо; умјесто да часови музичког и ликовног буду предмети у којима ћемо уживати, од тога испадну часу које бих најрадије прескочио (Италија). Није нормално да се ја више радујем математици, а да ми је мука кад помислим на музичко и ликовно; не знам шта ми је било веће смарање (Мали).	• Наставник од занимљивог предмета прави досадан • Формалистички приступ • Монотонија угрожава потенцијалну радост учења • Недовољно уважавање укупног оптерећења ученика • Изостанак емпатије у реализацији наставе • Стицање негативног емоционалног односа према предмету • Изградња одбојности према предметима који су иначе креативни (музичко, ликовно) • Промашај педагошке сврхе наставе кроз формализам
Неприступачност и недољедност	Са наставником географије се не може разговарати, непрестано се дере на нас, а предаје предмет који је занимљив и који сам волио прије него што нам је она почела предавати; три ученика из деветог разреда је оборила на поправни из географије (Нигер). Не волим када су наставници умишљени и гледају ученике с висока (Италија).	• Повишен тон наставника • Немогућност комуникације са наставником • Одбојност наставника гаси интерес ученика за предмет • Претјерано строге санкције

	Није ми у реду када ти не дају да се јавиш, да исправиш оцјену и кад те питају као да намјерно испитују док те не ухвате да нешто не знаш (Мексико). Некад се деру на нас због баналних ствари и уопште не желе да саслушају мишљење ученика, него те за најмању ситницу шаљу код педагога или директора; код нас је баш, баш пуно дјеце било и код директора и код педагога и код социјалног радника (Еквадор). Не волим недоследност код наставника, неко предомишљање и непрестано мијењање „правила игре” (Мексико). Они који ништа не раде током цијеле године добију шансу да исправе на крају на двојку, а ја која бих хтјела да одговорам за четири или пет не могу; или кад неко једноставно вара, на примјер један ученик стално користи пушкице и то сви знају, али он никад није стварно кажњен због тога; сви ми који стварно учимо се због тога осјећамо тотално безвезе (Бразил). Одликашима се навлаче петице, нема правих вуковаца, него се одликашима допушта да се извуку ако не знају, могу одговорати слједећи час, ми остали не можемо; исто тако критеријуми за те лажне вуковце су другачији него за нас; за оно за шта они добију пет, неко други добије једва четири (Шпанија). Дјечак који ништа не зна из географије, наставник га пушта да препише једну лекцију и даје му	• Недоступност наставника за разговор или питања • Арогантно понашање наставника • Намјерно тражење грешке приликом испитивања • Недоследност у оцјењивању • Честа и непредвидива промјена правила • Неједнак третман ученика • Двоструки стандарди у корист одликаша и фаворизовање одређених ученика • Недоследна примјена критеријума • Поремећај унутрашње мотивације због неправедног система
--	--	--

	четворку, а ја морам да научим седам лекција за петицу (Мексико). Једна ученица која је одликаш веома често преписује и никад није кажњена чак ни кад је ухваћена у преписивању (Бразил).	
--	---	--

Табела 3. Тема: *Изазови и препреке у учењу: негативна перцепција наставника и наставних метода као демотиватор*

Испитаници су сагласни да не воле када су наставници сувише строги и не дозвољавају дијалог са ученицима. Сви испитаници су сагласни с тиме да наставници сувише повлађују одличним ученицима, али и веома slabим ученицима, и осјећају то као неправду. Личне особине које сматрају непожељним су неправедност, недоследност, недостатак емпатије и разумијевања, неприступачност, ригидност, склоност критиковању и грубост у комуникацији. Сви наводе да најлакше губе концентрацију уколико наставник прича монотono, без навођења примјера, лоше објашњава и када се не труди да ученике укључи у разговор или активност. Као негативан примјер наводе и инсистирање на простој репродукцији чињеница. Испитаници су сагласни да је садржај предмета хемија за њих веома захтјеван и тешко разумљив и наводе потпуно различита искуства с различитим методама рада наставника који су утицали на њихово разумијевање ових садржаја. Сви учесници највећи отпор имају према предметима музичко и ликовно, као и према наставницима који предају ове предмете. Незадовољни су методама које примјењују, превеликом значају које придају наведеним предметима, и сматрају да би у овим предметима требало више да уживају.

5. ДИСКУСИЈА

У претходном поглављу видјели смо да испитаници високо вреднују личне особине наставника које сматрају пожељним, да желе да се њихов глас чује, да им је омогућено да изразе своје мишљење, да их наставници разумију и разговарају отворено с њима, те да све наведено позитивно утиче на њихову мотивацију. И друга истраживања показују да ученици овог узраста високо вреднују љубазне наставнике који показују разумијевање за ученике (Zovko et al. 2016), важност позитивне социоемоционалне интеракције са ученицима (Krstić 2016), успостављање брижног односа са ученицима (Pranjić 2021), као и да ученици уочавају позитивне обрасце понашања наставника који утичу на

њихову мотивацију, подстичу њихова интересовања и пружају им слободу да изразе своје мишљење (Bodroža et al. 2015). Испитаници такође наводе да сувише строги наставници, који се не труде да успоставе позитивну интеракцију са ученицима, али и наставници који занемарују дио ученика или су недоследни у односу према ученицима, негативно утичу на њихов однос према школи и мотивацији за учење, а посебно негативно доживљавају грубост у комуникацији. И у другим истраживањима ученици су указивали на негативни образац занемаривања дијела ученика, склоност критиковању, прекидање ученика док говори итд. (Bodroža et al. 2015). Теоријска истраживања такође уочавају важност позитивног односа наставника на мотивацију ученика и уопште однос ученика према школи и осјећај задовољства код ученика (Markulin 2020), као и да доброг наставника чини низ позитивних особина, међу којима и емпатија и разумијевање за ученика (Vanek et al. 2021).

Бројна истраживања потврђују важност позитивног односа између ученика и наставника. Метаанализа двадесет две студије објављене у Турској и Сједињеним Америчким Државама показује да наставничко водство има благо позитиван утицај на ученичка постигнућа, али јак позитиван утицај на задовољство ученика, као и да приступачни наставници који користе разноврсне методе утичу на веће задовољство ученика (Uysal & Sarier 2019). Поједина истраживања уочавају да је позитивна интеракција од веће користи дјечаца, али с друге стране дјевојчице имају већу анксиозност пред провјеру знања, посебно уколико постоји негативна интеракција са наставником (Mršić & Brajša-Žganec 2016; Šašić & Sorić 2011). Одређене разлике у ставовима код испитаника различитог пола уочавамо и у овом истраживању. Испитаници мушког пола, наводећи позитивне личне особине наставника, углавном наводе наставнике мушког пола, док испитанице углавном наводе наставнице, што говори о томе да се ученици у одређеној мјери идентификују са наставницима. Код навођења непожељних личних особина наставника, није уочена правилност која се односи на пол. Ово је од посебне важности ако се имају у виду различита вањска вредновања (PISA тестирање), као и научна истраживања (Geary 2010; Livaditis et al. 2003; Šašić & Sorić 2011) која показују да дјевојчице већ неколико деценија имају боља академска постигнућа од дјечака, посебно када су у питању језици и друштвене науке, међутим посљедњих година дјевојчице су почеле да престижу дјечаке и у области природних наука. Ову појаву истовремено прати чињеница да је просвјета све више доминантно женска професија (Jukić 2013), те да се на наставничким

факултетима пријављује све мање мушких кандидата³. Према подацима Завода за статистику Републике Српске, проценат женских кандидата на првом циклусу студијских програма у области образовања у посљедњих пет година креће се од 74,6% до 79,6%, док су ови проценти код дипломираних студената у истом периоду још више у корист женских кандидата, те је проценат дипломираних студената константно више од 80%, а у 2023. години чак 87,12% будућих просвјетних радника било је женског пола.⁴ Истраживања показују и то да су дјечаци осјетљивији на негативну интеракцију с наставником, те да имају више користи од наставника који остварују позитивну интеракцију (Bodroža et al. 2015; Šašić & Sorić 2011), као и да за свој успјех у одређеном предмету највише сматрају значајним предметног наставника (Cerinski 2020). Ово је конзистентно и с налазима овог истраживања, јер су посебно мушки испитаници наглашавали важност личних особина наставника, те су у складу с тим потпуно мијењали свој приступ учењу одређеног предмета.

Можемо закључити да се потреба за повезаностју, која је једна од темељених вриједности Теорије самодетерминације, остварује уколико наставник има личне особине које ученици сматрају пожељним (попут емпатије, приступачности, отворености итд), што утиче на то да ученици осјећају да их се уважава. „Позитивну интеракцију можемо дефинирати као интеракцију у којој наставници осигуравају високу подршку својим ученицима и чине учење занимљивим, користећи стратегије активног поучавања” (Šašić & Sorić 2011: 52). У коначници, наставници који ученицима омогућавају аутономију, дају конструктивне информације приликом савладавања новог градива и његују подржавајућу атмосферу уважавања ученика, имају услове да позитивно утичу на мотивацију ученика, академска постигнућа и уопште задовољство ученика школом. „Успостављајући снажан и подржавајући однос с наставницима, ученици се осјећају сигурније у школском окружењу, задовољније својим школским способностима, боље се друштвено прилагођавају, те остварују боље школске резултате” (Mršić & Brajša-Žganec 2016: 32).

Испитаници су навели недоследност као негативну праксу, док су праведан и досљедан однос према свим ученицима поштовали чак и уколико је строг. До сличних резултата дошла су и друга истраживања, која показују да

³https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_VisokoObrazovanje_2023_2024_WEB.pdf

⁴https://www.rzs.rs.ba/static/uploads/bilteni/obrazovanje/visoko_obrazovanje/Bilten_VisokoObrazovanje_2023_2024_WEB.pdf

ученици високо вреднују правичан однос, као и објективност у оцјењивању, док с друге стране негативно доживљавају недоследност у односу према ученицима (Milić 2022; Zovko et al. 2016). Испитаници наводе недоследност у оцјењивању ученика, и то у првом реду разлике у односу према најбољим и најслабијим ученицима у односу на остале, коју сматрају неправедном. Истраживање ставова наставника о праведности у оцјењивању указује како и наставници сматрају да је потребно уједначавање критеријума оцјењивања, али се истовремено отвара питање шта се сматра праведним приступом, да ли онај који је једнак за све или онај који у обзир узима индивидуалне карактеристике ученика (Stančić 2020).

Испитаници наводе примјере како је њихово разумијевање одређеног предмета уско повезано са методама које наставник тог предмета примјењује и вјештином објашњавања. Овакав став потврђују и друга истраживања у којима ученици сматрају да би мањи обим градива и занимљивији начин предавања утицали позитивно на њихов успјех (Biondić Ivanković et al. 2004).

Када је испитаник Еквадор навела примјер креативних и интерактивних метода наставе које примјењује наставница историје (квизови, асоцијације, игракази), сви испитаници се изјашњавају да су то одличне методе рада и вољели би када би њихови наставници тако радили. Ово се подудара са другим истраживањима која доказују да ученици имају већу аутономну мотивацију за испуњавање школских обавеза уколико учење перципирају као забавну и изазовну активност (Buterin Mičić 2021), да преферирају активне наставне методе (Podrug 2017), као и то да ученици похвално оцјењују употребу додатних наставних материјала (Mihaljević Djigunović 2007). Испитаници су као позитиван примјер навели употребу интерактивних метода и прилагођавања индивидуалним могућностима ученика у настави енглеског језика. Ово се у одређеној мјери разликује од резултата истраживања прилагођене употребе језика у настави страног језика код млађег узраста који показују да наставници користе исти говор са различитим ученицима (Topalov & Radić-Bojanić 2019), међутим потребно је несумњиво дати предност истраживању које је обухватило већи узорак, те је утемељено претпоставити да су резултати квалитативног истраживања прије изузетак који потврђује правило.

Различите наставне методе активирају различите способности, те тако директно подучавање за резултат има боље чињенично знање, међутим метода расправе даје не само дугорочно памћење наученог, него и виши ниво мотивације и позитивнији став о учењу (Šašić & Sorić 2011; Vizek-Vidović,

Vlahović-Štetić, Rijavec, Miljković 2003). Стога је за подстицање интринзичне мотивације код ученика од кључне важности да наставник не примјењује само традиционалне методе директног поучавања, него да их комбинује са креативним, активним и интерактивним методама. Примјена активних метода поучавања позитивно утиче на мотивацију ученика (Podrug 2017).

Из навода испитаника уочава се да су наставници који су отворени за примјену иновативних и креативних метода, истовремено и наставници за које они сматрају да имају пожељне личне особине, док с друге стране наставници за чије поједине личне особине сматрају да су непожељне, најчешће не примјењују активне методе које ученици сматрају занимљивима. Ово је конзистентно с резултатима истраживања наставничких стилова и наставних метода спроведеним са наставницима у основним школама у Естонији које је такође показало да су наставници ауторитарно-недоследног стила мање отворени за иновативне методе (Uibu & Kikas 2014).

Из примјера наставника математике можемо уочити колико личне особине наставника и мотивација наставника за рад, позитивно утичу на мотивацију ученика чак и код предмета који је већини ученика незанимљив и захтјеван. Испитаници такође експлицитно наводе да је предмет који није био предмет њиховог личног интересовања, због личних особина наставника и примјене интерактивних и креативних наставних метода, постао њихов омиљени предмет. Ови ставови поклапају се с ранијим истраживањима задовољства ученика која такође налазе да су извор задовољства ученика овог узраста наставникове личне особине и методичка стручност (Mihaljević Djigunović, 2007; Zovko et al. 2016).

Уочавамо да су резултати истраживања потврдили претпоставке теорије самодетерминације, јер су испитаници у својим ставовима показали да је њихова интринзична мотивација подстицана уколико су у односу са наставницима испуњене њихове потребе за аутономијом, компетенцијом и блискошћу. У резултатима истраживања видимо да су потврђене потребе за аутономијом, јер испитаници наводе примјере да воле слободнији приступ учењу прилагођен њиховим потребама и преференцијама. Затим уочавамо потврђивање потребе за компетенцијом, јер у више наврата наводе важност разумијевања градива, објашњавањима кроз примјере, прилагођавања њиховим могућностима. Посебну важност испитаници придају испуњености потребе за блискошћу, јер се кроз све одговоре провлачи важност личних особина наставника које омогућавају да ученици осјећају да су прихваћени, препознати, да их наставници саслушају и отворено разговарају са њима. Све

наведено резултира позитивним утицајем на интризичну мотивацију, јер видимо да су, уз претпоставку остварености потреба за аутономијом, компетенцијом и блискошћу, испитаници мотивисани за учење предмета који се сматрају захтјевнима, или за које отворено наводе да су им досадни, као што су математика, српски језик или хемија. С друге стране, недостатак испуњености ових потреба негативно утиче на интризичну мотивацију, чак и за учење предмета које испитаници сматрају занимљивима и предмет су њиховог личног интересовања. Из резултата истраживања видимо да испитаници преферирају активне наставне методе које помажу да се ученици осјећају укључено и мотивисано, што такође потврђује претпоставке теорије самодетерминације.

Имајући у виду све наведено, може се закључити да су постављене хипотезе истраживања да личне особине наставника утичу на мотивацију ученика, те да ученике мотивишу активне наставне методе, доказане.

6. ЗАКЉУЧАК

Будући да је ријеч о резултатима који су добијени примјеном квалитативне методе истраживања, оно што је главни ограничавајући фактор јесте узорак испитаника, те се код извођења закључака мора о томе водити рачуна. Међутим, као што се могло уочити у претходном излагању, ово истраживање омогућило је знатно дубљи увид у размишљања и ставове ученика, који су наводили примјере и детаљно образлагали изнесене ставове. Потребно је такође имати у виду да је истраживање експлоративног карактера, те да је имало за циљ дефинисање нових праваца истраживања задовољства и мотивације ученика. Стога, и поред очигледних ограничења, резултати добијени овим истраживањем свакако имају важне практичне импликације.

Резултати истраживања потврђују да су личне особине наставника важан фактор у мотивацији ученика за учење. Налази показују да ученици високо вреднују наставнике који омогућавају аутономију у учењу, дају јасне повратне информације и успостављају близак и подржавајући однос. Ови фактори су директно повезани с основним принципима Теорије самодетерминације (Ryan & Deci 2018; Ryan & Deci 2000), што потврђује да испуњење потреба за аутономијом, компетенцијом и повезаношћу доприноси интризичној мотивацији ученика. Значајан налаз овог истраживања јесте да ученици високо вреднују личне особине наставника, попут емпатије, досљедности и приступачности. Посебно је значајно што су ученици навели да их одређени наставници инспиришу да се заинтересују за предмете који им

претходно нису били привлачни. С друге стране, истраживање је указало и на негативне аспекте наставне праксе, попут недоследног вредновања ученика, повлашћивања одређених група и ригидних метода рада које ученици доживљавају као неправедне, те ови аспекти доприносе губитку мотивације.

Поред личних особина наставника, истраживање је показало да ученици преферирају активне методе наставе, јер се кроз њих осјећају ангажованије и компетентније. С друге стране, традиционалне методе, уколико подразумевају претежно фронталну наставу и репродуктивно учење, доживљавају као демотивишуће и непрактичне.

Практичне импликације овог истраживања односе се на унапређење обуке будућих наставника, са посебним акцентом на развој вјештина потребних за примјену интерактивних и креативних метода рада, као и вјештина успостављања позитивне интеракције са ученицима. Резултати указују и на потребу континуираног стручног усавршавања наставника који су већ у образовном систему, како би се омогућила ефикаснија примјена наставних метода које подстичу мотивацију.

Занимљив налаз истраживања односи се на позитивну идентификацију ученика са наставницима истог пола, будући да су дјечаци као позитивне примјере у правилу наводили мушке наставнике, док су дјевојчице наводиле наставнице. Овај податак додатно освјетљава проблем феминизације просвјетне професије и указује на потребу подстицања већег броја мушких кандидата на упис наставничких факултета, чиме би се омогућила већа разноликост узора за ученике.

На крају, иако истраживање има методолошка ограничења због малог узорка, његови налази пружају важне увиде који могу отворити перспективе будућих истраживања са ширим обухватом и комбиновањем квалитативних и квантитативних метода.

ИЗВОРИ

Високо образовање 2023/24. Статистички билтен 2024. (2024). Бања Лука: Републички завод за статистику Републике Српске. Приступљено 2. 2. 2025. URL: <<https://www.rzs.rs.ba/front/category/264/>>.

ЛИТЕРАТУРА

- Ajduković, M. (2014). Kako izvještavati o kvalitativnim istraživanjima? Smjernice za istraživače, mentore i recenzente. *Ljetopis socijalnog rada* 21(3): 345–366.
- Biondić Ivanković, P., Brlas, S., Matošević, L., Pofuk, L., & Štetić, I. (2004). Zadovoljstvo učenika, roditelja i nastavnika školom u svjetlu rasterećenja učenika i nastavnog procesa u srednjoj školi (pregled rezultata istraživanja). *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 50(12): 55–64.
- Bodroža, B., Đerić, I., & Gutvajn, N. (2015). How pupils percieve the teacher's motivational techniques?. *Nastava i vaspitanje* 64(3): 469–487.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2): 77–101.
- Buterin Mičić, M. (2021). Academic motivation of primary school pupils: Relation with general feelings towards school and specific aspects of the quality of school life. *Nova prisutnost* 19(3): 659–671.
- Cerinski, T. (2020). Zadovoljstvo učiteljem, ciljne orijentacije u učenju i optimizam/pesimizam učenika sedmog i osmog razreda i ocjena iz Fizike kao prediktori školskog uspjeha i strah. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 161(1–2): 27–43.
- Darbyshire, P., MacDougall, C., & Schiller, W. (2005). Multiple methods in qualitative research with children: More insight or just more? *Qualitative Research* 5(4): 417–436.
- Đerić, I., Malinić, D., & Šefer, J. (2017). Innovating school practice: Ways of improvement. *Inovacije u nastavi* 30(4): 1–13.
- Geary, D. C. (2010). *Male, Female: The Evolution of Human Sex Differences*. American Psychological Association.
- Grakalić Plenković, S. (2023). Aktivno učenje i uloga nastavnika. *Hrvatski: časopis za teoriju i praksu nastave hrvatskoga jezika, književnosti, govornoga i pismenoga izražavanja te medijske kulture* 21(1): 9–28.
- Hammersley, M. (2007). The issue of quality in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education* 30(3): 287–305.
- Jukić, R. (2013). „Ženska pedagogija” i feminizacija nastavničke struke kao čimbenici skrivenog kurikula. *Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksu* 62(4): 541–558.
- Krstić, K. L. (2016). The socio-emotional aspects of teaching and learning. *Nastava i vaspitanje* 65(3): 471–490.

- Kyriacou, C. (2001). *Temeljna nastavna umijeća*. Hrvatska: Educa.
- Lepper, M. R., Corpus, J. H., & Iyengar, S. S. (2005). Intrinsic and Extrinsic Motivational Orientations in the Classroom: Age Differences and Academic Correlates. *Journal of Educational Psychology* 97(2): 184–196.
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C., Tzavaras, N., & Xenitidis, K. (2003). Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology* 23(2): 223–231.
- Ljubac Mec, D. (2022). Aktivno učenje u nastavnom procesu. *Marsonia: časopis za društvena i humanistička istraživanja* 1(1): 155–165.
- Markulin, D. (2020). Umijeće nastavnika u poticanju uspješne nastavne klime. *Časopis za odgojne i obrazovne znanosti Foo2rama* 4(4): 45–60.
- Martinac Dorčić, T. (2023). Zadovoljstvo i školski uspjeh učenika koji se školuju po redovnom programu uz individualizirane postupke: uloga ciljnih orijentacija i emocija postignuća. *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja* 59(1): 1–29.
- Mihaljević Djigunović, J. (2007). Afektivni profil, aspiracije i zadovoljstvo nastavom engleskoga jezika kod hrvatskih učenika. *Metodika: časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi* 8 (14): 104–114.
- Milić, T. (2022). Profil „idealnog“ nastavnika iz perspektive učenika. *Pedagoška stvarnost* 68(2): 161–176.
- Mršić, I., & Brajša-Žganec, A. (2016). Povezanost potpore i kontrole roditelja i nastavnika, školskog uspjeha i zadovoljstva učenika. *Suvremena psihologija* 19(1): 23–35.
- Nikčević-Milković, A., Jerković, A., & Biljan, E. (2014). Povezanost komponenti samoregulacije učenja sa školskim uspjehom i zadovoljstvom školom kod učenika osnovnoškolske dobi. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 154(4): 375–398.
- Nowell, L. S., Norris, J. M., White, D. E., & Moules, N. J. (2017). Thematic Analysis: Striving to Meet the Trustworthiness Criteria. *International Journal of Qualitative Methods* 16(1): 1609406917733847.
- Omerović, M., & Džaferagić-Franca, A. (2012). Aktivno učenje u osnovnoj školi. *Metodički obzori: časopis za odgojno-obrazovnu teoriju i praksu* 7(1): 167–181.

- Podrug, I. (2017). Utjecaj primjene strategije učenje otkrivanjem na motivaciju učenika za učenje biologije na primjeru nastavne jedinice molekula DNA. *Educatio biologiae* 3: 143–157.
- Pranjić, S. S. (2021). Brižnost nastavnika iz perspektive učenika i nastavnika: implikacije za inicijalno obrazovanje nastavnika. *Metodički ogledi* 28(2): 127–149.
- Rijavec, M., Ivanković, M. (2017). Dispozicijski optimizam i pesimizam kao prediktori školskoga uspjeha, ciljnih orijentacija u učenju, straha od ispitivanja i životnoga zadovoljstva učenika. *Napredak: časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju* 158(4): 397–417.
- Ryan, R., & Deci, E. L. (2018). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist* 55(1): 68–78.
- Sefer, J. (2015). Elementary-school teachers' motivation for changes in the teaching process. *Nastava i vaspitanje* 64(2): 285–299.
- Stančić, M. (2020). *Lica i naličja pravednosti u ocenjivanju*. Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju.
- Šašić, S. Š., & Sorić, I. (2011). Kvaliteta interakcije nastavnik–učenik: povezanost s komponentama samoreguliranog učenja, ispitnom anksioznošću i školskim uspjehom. *Suvremena psihologija* 14(1): 35–54.
- Šustek, I. (2016). Aktivno učenje u kontekstu odgoja i obrazovanja. *Život i škola : časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja* 62(3): 99–108.
- Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja: uvod u probleme metodičke organizacije poučavanja i učenja*. Hrvatska: Educa.
- Topalov, J. P., & Radić-Bojanić, B. (2019). Teacher talk in a young learners' English classroom. *Teme* 43(1): 69–89.
- Uibu, K., & Kikas, E. (2014). Authoritative and authoritarian-inconsistent teachers' preferences for teaching methods and instructional goals. *Education 3-13* 42(1): 5–22.
- Uysal, S., & Sarier, Y. (2019). Teacher Leadership Effects on Student Achievement and Student Satisfaction: A Meta-analysis of the Studies Published in Turkey and the USA. *Croatian Journal of Education : hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje* 21(3): 989–1011.
- Vanek, K., Maras, A., & Karabin, P. (2021). Tko su dobri učitelji? *Školski vjesnik : časopis za pedagošku teoriju i praksu* 70(2): 349–370.

- Vizek-Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. & Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: IEP; Ver.
- Zovko, A., Zelenika, T., & Šuta, N. (2016). Osobine nastavnika u odgojno-obrazovnom procesu. *Suvremena pitanja* 21: 32–44.

Duška R. Radmanović
University of Banja Luka

STUDENTS' PERCEPTION OF TEACHING METHODS AND THE ROLE OF
TEACHERS IN ENCOURAGING MOTIVATION FOR LEARNING

Summary

This paper explores the perceptions of eighth and ninth grade elementary school students about teaching methods and the role of teachers in fostering motivation for learning through the prism of the Self-Determination Theory. The focus is on the role of autonomy, competence, and closeness in fostering student motivation. The research is qualitative in nature and was conducted using focus group interviews with a group of eighth and ninth grade students from the city of Banja Luka. The results were obtained using the thematic analysis of data collected in the focus group and show that students prefer active teaching methods, and that they highly value personal qualities of teachers such as empathy and accessibility. On the other hand, students believe that teachers' personal qualities such as inconsistency and inaccessibility contribute to the loss of motivation. The results show that teachers' personal qualities and methodological skills are the most important for students, even more important than personal preferences for a particular subject, and that with a teacher they find interesting and dedicated, they are motivated to learn the subject that is not in the focus of their interest. It was also observed that boys more often mention male teachers as an example of a good teacher, while girls mention female teachers. The results indicate the importance of creating an environment that encourages student autonomy and the role of teachers in motivating students and overall student satisfaction with school. This research contributes to the understanding of motivation mechanisms in the educational context and indicates the need to improve teaching practices.

Keywords: motivation, intrinsic motivation, Self-Determination Theory, students, teaching methods, personal characteristics of teachers.

Примљено: 17. 12. 2024.
Прихваћено: 21. 8. 2025.

Milica V. Šijaković

Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet
Doktorske studije metodike nastave
društveno-humanističkih predmeta
milica.sijakovic@ff.uns.ac.rs
<https://orcid.org/0009-0006-5367-1563>

Pregledni rad

UDK: 37.015.3:159.953.5

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.295-316

PODSTICANJE MOTIVACIJE KOD UČENIKA: TEORIJSKE OSNOVE I PEDAGOŠKE STRATEGIJE

APSTRAKT: Bavljenje učeničkom motivacijom spada u ključne zadatke svakog nastavnika. Poznato je da se motivacija definiše na različite načine i predstavlja snagu koja pokreće, usmerava i održava određeno ponašanje. O njenom značaju u kontekstu formalnog obrazovanja svedoče brojna istraživanja o povezanosti između učeničke motivacije i različitih aspekata vaspitno-obrazovnog rada. U skladu sa savremenim teorijskim pristupima, u ovom radu se pravi razlika između ekstrinzične i intrinzične motivacije, koje se razlikuju prema izvorima i mehanizmima delovanja. Cilj rada jeste da sistematizuje i kritički analizira postojeće teorijske pristupe i empirijske nalaze o podsticanju učeničke motivacije, zajedno sa strategijama koje nastavnici mogu primeniti u praksi da bi se ona unapredila. U skladu sa tim u radu je primenjena metoda teorijske analize, sa elementima kritičkog osvrta i konkretnim pedagoškim implikacijama. Značaj bavljenja ovom temom ogleda se u podsticanju nastavnika da razvijaju i primenjuju efikasne načine za motivisanje učenika, čime ujedno doprinose i opštem kvalitetu nastave.

Ključne reči: učenička motivacija, strategije za podsticanje motivacije, motivacija u učenju, intrinzična motivacija, ekstrinzična motivacija.

FOSTERING STUDENT MOTIVATION: THEORETICAL FOUNDATIONS AND PEDAGOGICAL STRATEGIES

ABSTRACT: Dealing with student motivation is one of the key responsibilities of every teacher. It is well known that motivation is defined in various ways and represents the force that initiates, directs, and sustains certain behavior. Numerous studies on the relationship between student motivation and different aspects of educational work testify to its importance in the context of formal education. In line with contemporary theoretical approaches, this paper distinguishes between extrinsic and intrinsic motivation, which differ in their sources and mechanisms of action. The aim of this paper is to systematize and critically analyze existing theoretical approaches and empirical findings related to fostering student motivation, along with strategies that teachers can apply in practice to enhance it. Accordingly, the method of theoretical analysis was applied in this paper, with elements of critical reflection and concrete pedagogical implications. The significance of addressing this topic lies in encouraging teachers to develop and implement effective ways of motivating students, thereby contributing to the overall quality of teaching.

Keywords: student motivation, strategies for fostering motivation, learning motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

1. UVOD

Motivacija predstavlja jedan od ključnih pojmova u pedagoškim istraživanjima koja za cilj imaju unapređenje nastave i njenih pojedinačnih elemenata. U najširem smislu, motivacija predstavlja podsticajnu energiju koja određuje čovekovu aktivnost i usmerava je ka ispunjenju konkretnog cilja. Motivacija za učenje takođe ima takav karakter, s tim što se u njenoj osnovi nalazi težnja i želja pojedinca da usvaja nova znanja i razvija sopstvene kompetencije (Stipančević 2021: 76).

U ovom radu reč je o strategijama za podsticanje učeničke motivacije, pri čemu se kao teorijska osnova uzimaju teorije motivacije i definisanje pojma podsticanja u pedagoškoj teoriji i praksi. Novinu u radu predstavlja konkretna podela na strategije za podsticanje ekstrinzične i intrinzične motivacije, koja je nastala na osnovu analize i kombinacije postojećih teorijskih saznanja o motivaciji učenika. Pomenute su strategije poput: pohvale, učešća na takmičenjima, oblici učenja koji podstiču saradnju, kao i individualni pristup učenju, davanje povratnih informacija, ali i povezivanje nastavnih sadržaja sa interesovanjima učenika, odabir adekvatnog pedagoškog pristupa radu, efikasno didaktičko-metodičko organizovanje i planiranje nastavnog procesa i razvoj kvalitetnog odnosa između učenika i nastavnika.

Važan deo našeg rada čini kritički osvrt na predstavljene strategije za podsticanje motivacije, pri čemu se sagledavaju pozitivne i negativne strane primene analiziranih teorija i strategija u praksi. Kroz ovu analizu pružaju se novi uvid i stav prema postojećim teorijskim znanjima, sa ciljem da se doprinese njihovom dubljem razumevanju i daljoj primeni. U skladu s tim, pomenute su i konkretne pedagoške implikacije koje mogu doprineti unapređenju savremene nastavne prakse.

2. MOTIVACIJA UČENIKA U VASPITNO-OBRAZOVNOM PROCESU

2.1 Motivacija – pojam i određenje

Pojam *motivacija* moguće je definisati na različite načine u zavisnosti od oblasti i konteksta u kom se upotrebljava. Uopšteno gledano, motivacija se posmatra kao pokretačka sila koja navodi pojedinca da započne određenu aktivnost i da u njoj istraje (Vizek Vidović i sar. 2003: 207), imajući u vidu motive tog usmerenog ponašanja, tj. uopštene potrebe i želje, koje daju energiju za takvu vrstu svrhovitog delanja (Trash & Eliot 2001: 16). Budući da je ovde reč o motivaciji u kontekstu učenja, ona se može definisati kao teorijski konstrukt koji se koristi sa ciljem da se

objasni u kojoj meri učenici ulažu napor i pažnju da bi ostvarili razne poduhvate u okvirima nastavnog procesa (Brofi 2015: 16).

Postoje dva načina za motivisanje učenika koja smo već spomenuli. U pitanju su intrinzično i ekstrinzično motivisanje učenika. Intrinzična motivacija podrazumeva da učenici pronalaze unutrašnje zadovoljstvo u rešavanju zadataka i savladavanju izazova, te da time ostvaruju uspeh na više nivoa. Radoznalost, zainteresovanost i osećaj zadovoljstva su glavne komponente intrinzične motivacije (Surkamp 2010: 222) i zato se intrinzična motivacija smatra sredstvom za zadovoljenje ovih unutrašnjih ljudskih potreba.

Sa druge strane, ekstrinzična motivacija proizlazi iz spoljašnjih podsticaja kao što su nagrade, dobre ocene, pohvale i roditeljska očekivanja (Surkamp 2010: 222). Iako nije moguće precizno odrediti granicu između ove dve vrste motivacije, postoji određena težnja da se ekstrinzična motivacija ipak na kraju pretvori u intrinzičnu (Surkamp 2010: 222), te da učenici budu dublje motivisani za učenje i da ceo proces učenja posmatraju kao priliku za lični rast i razvoj.

Time se, međutim, ne umanjuje značaj nijedne od ove dve vrste motivacija, jer se one međusobno smenjuju i dopunjuju, iako postoje situacije u kojima se prednost daje intrinzičnoj motivaciji, upravo zbog njenih afektivnih elemenata koji su važni za svaku vrstu učenja (Stipančević 2014: 70).

2.2. *Teorije motivacije*

2.2.1. *Teorija potkrepljenja*

Teorija potkrepljenja pronalazi svoje uporište u okvirima bihejviorizma, a njen osnivač je Burhus Frederik Skinner. Na osnovu eksperimenata sa životinjama koje je Skinner sprovodio uočeno je da će osoba težiti ponavljanju određenog ponašanja ukoliko je ono bilo potkrepljeno na neki način. Potkrepljenja se dele na primarna – zadovoljenje osnovnih ljudskih potreba i sekundarna – sama za sebe nemaju vrednost, ali u kombinaciji sa drugim potkrepljivačem ili u određenoj situaciji postaju bitna za pojedinca (npr. novac). Osim toga, postoje tri osnovne vrste sekundarnih potkrepljenja: socijalna (osmeh, zagrljaj, pohvala, pažnja), potkrepljivačke aktivnosti (pristup omiljenim stvarima, zabavi, igrama) i simbolička potkrepljenja (novac, dobre ocene, nagrade). Isto tako, potkrepljenje može biti pozitivno i negativno. Pozitivna potkrepljenja služe da se njima podstaknu poželjni obrasci ponašanja, dok negativna potkrepljenja služe za uklanjanje određenog neprijatnog stimulansa nakon željenog ponašanja, takođe s ciljem da se željeno ponašanje ponovi. Negativno potkrepljenja ponašanja se često poistovećuju sa

pojmom kazne, što je u potpunosti pogrešno, budući da se kaznama pribegava kada želimo da uklonimo neko neadekvatno ponašanje. U školskim uslovima primenjuju se podjednako sve vrste potkrepljenja, a poznato je da se nastavnici neretko služe i Premackovim načelom. U tom slučaju nastavnik je svestan da učenici neke aktivnosti smatraju poželjnijima u odnosu na druge. Upravo ta poželjna aktivnost se koristi kao potkrepljenje za manje željenu aktivnosti. Na primer, kada nastavnik kaže da će učenici nakon završenih zadataka iz matematike moći da se posvete nečemu što vole da rade, recimo crtanju ili čitanju sadržaja po izboru (Vizek Vidović 2003: 152–154).

2.2.2. Teorije potreba

U okvirima ovih teorija, potrebe se definišu kao urođene i univerzalne pojave koje su stečene i naučene putem iskustva. One polaze od činjenice da je potrebno zadovoljiti osnove čovekove potrebe i to jasno utvrđenim redosledom. Ukoliko potrebe nižeg reda nisu zadovoljene, pojedinac neće biti u stanju da identifikuje potrebe višeg reda (Maslow 1962: 19). Ovakvo poimanje ljudskih potreba je prilično prevaziđeno, iako se osnovna stanovišta Maslovljeve teorije uzimaju kao polazna tačka u novijim istraživanjima. Glaserova *teorija izbora* nudi savremeniji pristup razumevanju ljudskih potreba, odnosno odbacuje ideju o njihovoj hijerarhijskoj strukturi i polazi od toga da čovek ima veću kontrolu nad sopstvenim životom u tom smislu, nego što to obično misli. Prema tome, čovek najpre treba da identifikuje svoje potrebe, uoči nedostatke, odnosno aspekte tih potreba koji nisu zadovoljeni, te da svesno pristupi pronalaženju rešenja i adekvatnih postupaka koji će za rezultati imati bolji životni kvalitet i čovekovo opšte zadovoljstvo samim sobom i neposrednim okruženjem (Glasser 2004: 13). Kao osnovne ljudske potrebe navode se potreba za preživljavanjem, za ljubavlju i osećajem pripadnosti, za slobodom (koja podrazumeva slobodu mišljenja, kreativnu slobodu, slobodu govora i življenja prema sopstvenim uverenjima), za zabavom (zabava se smatra glavnim preduslovom za učenje novih stvari – ona leži u aktivnostima koje su za čoveka nove i samim tim privlačne, a upravo kroz bavljenje njima čovek uči i napreduje). Kao poseban vid potrebe navodi se balans između međuljudskih odnosa koje čovek nastoji da održi i sopstvenih potreba, budući da ova dva aspekta ljudskog života često dolaze u sukob. Takva vrsta unutrašnjih sukoba sputava pojedinca da zadovoljava svoje potrebe na način na koji mu to najviše odgovara i dovodi čitavu njegovu ličnost u nesklad. Zato se smatra da je pronalaženje pomenutog balansa bitan preduslov za ostvarenje harmonije u celokupnom životu (Glasser 2004: 37–46). Glaser je ispitivao primenu teorije izbora u kontekstu školskog učenja i glavni zaključak je bio da se u današnjim školama potrebe učenika

kao pojedinaca ne posmatraju u skladu sa načelima ove teorije. Prema tome, neadekvatan pristup i nerazumevanje učeničkih potreba smatraju se nekim od razloga zašto pojedini učenici pokazuju veliki otpor prema formalnom obrazovanju, ocenjivanju i učenju opšteno gledano. Zbog toga se, zaključio je Glaser, javljaju određene poteškoće u radu. Rešenje leži u tome da se i nastavnici i učenici podstaknu da primenjuju ideje teorije izbora, kako u školskim okvirima tako i u privatnom životu, jer se jedino na taj način može razumeti opisana teorija i uvideti njeni pozitivni uticaji (Glasser 2004: 252).

2.2.3. Kognitivističke teorije motivacije

U ovu grupu ubrajaju se teorija ravnoteže i teorija kognitivne disonance. *Teoriju ravnoteže* razvio je Fric Hajder i ona se zasniva na stanovištu da ljudi nastoje da žive u psihološkoj ravnoteži između svojih stavova, emocija i uverenja. U suprotnom ljudi osećaju nelagodnost i imaju potrebu da povrate mentalnu harmoniju. U kontekstu obrazovanja ova teorija je važna, budući da učenici koji imaju pozitivan stav prema učenju i dobre odnose sa nastavnicima uspešno održavaju kognitivnu ravnotežu, a samim tim i visok stepen motivisanosti. Slično tome *teorija kognitivne disonance* objašnjava da ljudi osećaju određenu vrstu neugodnosti ili napetosti u situacijama kada osećaju nesklad između sopstvenih vrednosti i stavova ili između vlastitih uverenja i postupaka. Primer iz školske prakse navodi da se kognitivna disonanca javlja u dobrom učeniku kada dobije lošu ocenu, jer je ta situacija za njega neobična i u suprotnosti je sa njegovim uverenjima o sopstvenom uspehu. Učenik u tom slučaju može promeniti ponašanje i/ili učiti još više kako bi popravio lošu ocenu (Vizek Vidović 2003: 215–216).

2.2.4. Teorija samoodređenja

Teoriju samoodređenja razvili su Deci i Rajan. Zasnovana je na šest pojedinačnih doktrina: teoriji kognitivne evaluacije, organističkoj teoriji integracije, teoriji uzročnih orijentacija, teoriji osnovnih psiholoških potreba, teoriji sadržaja ciljeva i teoriji motivacije u odnosima. Teorija kognitivne evaluacije zasniva se na uverenju da motivacija potiče iz same aktivnosti, te je ona u najvećoj meri intrinzično orijentisana. Organistička teorija integracije odnosi se na ekstrinzičnu motivaciju i bavi se procesima internalizacije, tj. prihvatanjem spoljašnjih vrednosti i ponašanja kao sopstvenih (Deci & Ryan 2017: 179). Teorija uzročnih orijentacija objašnjava individualne razlike u načinu tumačenja i reagovanja različitih pojedinaca na motivišuće situacije, u zavisnosti od toga da li je njihov pokretač lično interesovanje (autonomna orijentacija), spoljni zahtev ili nagrada (kontrolna orijentacija) ili osećaj bespomoćnosti i bezvoljnosti (amotivacija) (Deci & Ryan 2017: 216). Teorija

osnovnih psiholoških potreba je svakako osnova teorije samoodređenja i naglašava da su doživljaj autonomije, osećaj kompetentnosti i socijalne pripadnosti osnovni uslovi za ljudsko optimalno psihološko funkcionisanje. Za ove potrebe važi da su univerzalnog karaktera, ali da njihovo zadovoljenje zavisi od kvaliteta socijalnog okruženja (Deci & Ryan 2017: 239). Teorija sadržaja ciljeva fokusira se na ono što konkretno motiviše ljudsko ponašanje, a ključna razlika pravi se između intrinzičnih i ekstrinzičnih ciljeva. Intrinzični ciljevi su direktno povezani sa osećajem autonomije i zadovoljenjem potreba, dok ekstrinzični ciljevi proizilaze iz kontrolisanih motiva (Deci & Ryan 2017: 272). Teorija motivacije u odnosima bavi se potrebom za povezanošću koja se ostvaruje u bliskim međuljudskim odnosima, kao i njenim uticajem na doživljaj autonomije i procene ličnih kompetencija (Deci & Ryan 2017: 293). Na osnovu toga može se zaključiti da teorija samoodređenja pokazuje da kvalitetna motivacija (u šta spada i motivacija za učenje) zavisi u velikoj meri od zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba u okviru podsticajnog okruženja i uz pomoć internalizovanih ciljeva.

2.2.5. Teorije očekivanja

Ova grupa teorija usko je povezana sa teorijama potreba, ali se dodatno fokusira na kognitivnu dimenziju koja je ključna za razumevanje ljudskog ponašanja. Kognitivna dimenzija podrazumeva da pojedinac ima očekivanja u vezi sa postizanjem uspeha, koja proizilaze iz procene sopstvenih unutrašnjih stanja i spoljnih okolnosti. Time se ujedno određuju intenzitet, smer i vrsta aktivnosti koje pojedinac preduzima, s ciljem zadovoljenja viših potreba, naročito potreba za postignućem. *Teorija motivacije za postignućem* zasniva se na stanovištu da u ljudskoj prirodi postoji težnja ka zadovoljenju tri temeljna motiva, uz osnovne biološke potrebe. Njen tvorac, Džon Atkinson, navodi pomenute temeljne motive: postignuće, prihvaćenost i uticaj. Postignuće se ogleda u težnji da neki zadatak izvršimo što je moguće bolje. Prihvaćenost se odnosi na potrebu za prijateljstvom i podrškom, dok uticaj podrazumeva uspostavljanje kontrole nad okruženjem i događajima oko nas. U suprotnom, kod pojedinca može doći do pojave frustracije ili manjka samopouzdanja. Ova teorija je veoma značajna u kontekstu obrazovanja, jer omogućava bolje razumevanje učeničkih očekivanja u vezi sa uspehom, njihove percepcije vrednosti cilja i unutrašnjih sukoba vezanih za doživljaj uspeha i neuspeha. *Teorija vlastite vrednosti* je usko povezana sa Atkinsonovom teorijom. Njen utemeljivač Kovington polazi od činjenice da je osnovna ljudska težnja očuvanje pozitivne slike o sebi i svest o sopstvenoj vrednosti. Prema tome, pojedinac treba da nastoji da pokazuje svoju kompetentnost u različitim oblastima i da što ređe doživljava neuspehe koji će narušiti njegov doživljaj lične vrednosti. U okvirima ove

teorije ističe se dinamičan odnos između motiva za postizanje uspeha i motiva za izbegavanje neuspeha. U kontekstu školskog obrazovanja, ova teorija pomaže nastavnicima da prepoznaju kako učenici reaguju na izazove, ocene i povratne informacije, kao i da stvore podsticajno okruženje koje jača osećaj lične vrednosti i motivaciju za učenje (Vizek Vidović 2003: 217–219).

2.3. Faktori koji utiču na učeničku motivaciju

Faktori učeničke motivacije mogu da deluju različitim intenzitetom i u zavisnosti od drugih činilaca nastavnog procesa. Iz tog razloga je važno sagledati njihove karakteristike i moguće postupke za efikasno prevazilaženje njihovih uticaja.

Trebješanin (2009: 69) govori najpre o nastavniku kao ključnom činiocu nastavnog procesa i njegovoj ulozi u vezi sa podsticanjem i održavanjem učeničke motivacije. Kao sledeće faktore u nizu navode se sadržaj i gradivo koje se prenosi, kao i način na koji je ono strukturisano i povezano. Kao jednako važne i uticajne u pogledu učeničke motivacije predstavljene su i nastavne metode, zajedno sa zadacima koji se rade na nastavi i u okviru domaćih zadataka. Način pedagoškog usmeravanja i vaspitni stil nastavnika takođe mogu doprineti intenzitetu učeničke i nastavničke motivacije.

Od značaja za učeničku motivaciju mogu da budu i njeni socijalni činioci, tj. odnosi sa roditeljima i njihovi stilovi podrške i vaspitanja, zatim motivacioni stilovi nastavnika, vršnjački odnosi i položaj pojedinca u njihovim okvirima (tj. činjenica da li među učenicima vladaju prijateljski odnosi ili među njima dominira odnos viktimizacije) (Šakan 2023).

Naposletku, ne treba zanemariti ni individualne osobine ličnosti svakog učenika i razlike koje se mogu javiti među njima, jer one direktno doprinose intenzitetu i održivosti motivacije i mogu varirati u zavisnosti od predmeta, nastavnika i okruženja u kom se odvija nastavni proces. Ovaj faktor čine kognitivne sposobnosti pojedinca, zajedno sa afektivnim aspektima njegove ličnosti, u šta se ubrajaju anksioznost, koja u određenoj meri može da deluje podsticajno, ali ukoliko se pređe granica može delovati kao otežavajući faktor; zatim tip ličnosti (ekstrovertnost i introvertnost) i strategije koje učenici koriste za prevazilaženje stresnih situacija kada je učenje u pitanju (Vizek Vidović i sar. 2014: 113).

Uzimajući u obzir faktore koji deluju na učeničku motivaciju, potrebno je sagledati koje mogućnosti postoje za prevazilaženje njihovog negativnog uticaja sa ciljem da se motivacija jača i održava. U nastavku ovog rada predstavimo načine za podsticanje i održavanje motivacije kod učenika koji se mogu uzeti u obzir i na drugim nivoima obrazovanja (od osnovne škole pa sve do visokoškolskih ustanova),

jer se mogu lako implementirati u svakodnevni rad nastavnika i daju efikasne rezultate bez obzira na uzrast učenika/studenata, predmet i/ili vrstu i obim gradiva koje se izučava.

3. STRATEGIJE ZA PODSTICANJE MOTIVACIJE KOD UČENIKA

3.1. Pojam podsticanja u pedagoškoj teoriji i praksi

Podsticanje predstavlja važan deo obrazovnog procesa i u pedagoškoj literaturi se ono definiše kao skup metodoloških postupaka za pospešivanje motivacije. Klasifikacija pomenutih metodoloških postupaka se može vršiti prema sadržajima i sredstvima koji se koriste, kao i prema pristupu koji nastavnik ima prema učeniku. Uzevši u obzir različita sredstva, podsticanje se može definisati i kao vaspitna metoda (Lalić Vučetić 2007: 25), budući da se na taj način učenicima pruža podrška da istraju u ostvarivanju nastavnih ciljeva i prevaziđu svaki oblik poteškoća u učenju ili ocenjivanju, socijalnom okruženju i saradnji sa nastavnikom i drugim učenicima i sl.

U sredstva za podsticanje učenika ubrajaju se i načini na koje nastavnik održava pažnju i budi interesovanja kod učenika, primena metoda aktivnog učenja, vrednovanje učenikovih postignuća, kao i organizovanje nastavnog procesa u skladu sa sposobnostima i interesovanjima učenika kako bi se stvorilo podsticajno i prijatno okruženje za učenje i razvoj na svim nivoima (Lalić Vučetić 2007: 25).

Govoreći konkretno o podsticanju u učionici, ono može da se odnosi na motivaciju učenika za predmet i učenje i na njihovo aktivno učešće u organizaciji i sprovođenju nastavnog procesa (Kuveljić i Jović 2013: 34).

Iskustva iz prakse pokazala su da nastavnik može da preuzme različite uloge u toku nastavnog procesa, pri čemu se svaka od njih usko povezuje sa zadacima koje obavlja. Kao jedna od najvažnijih ističe se *uloga motivatora*, koja se zasniva na razvoju učeničke motivacije putem različitih metoda i strategija (Šijaković 2024: 24). Postupci za jačanje učeničke motivacije mogu da variraju u zavisnosti od činilaca nastavnog procesa, u šta se prvenstveno ubrajaju priroda samog predmeta i gradiva koje se predaje, zatim individualne karakteristike učenika nastavnog procesa, kao i spoljne okolnosti u kojima se on odvija. Od nastavnika se tako očekuje da odabere adekvatne metode kojima će podsticati motivaciju kod učenika.

Dobar sistematičan pregled strategija za podsticanje učeničke motivacije naveden je kao rezultat empirijskog istraživanja koje je pokazalo da postupci nastavnika u tom slučaju imaju presudnu ulogu. Autorka razlikuje četiri osnovne kategorije koje se odnose na različite aspekte nastavničke prakse. Prva grupa odnosi

se na spoljne podsticaje i ekstrinzičnu motivaciju. Druga grupa strategija odnosi na uključivanje učenika u planiranje nastave, razvijanje veština samoevaluacije kod učenika kroz postavljanje ciljeva, planiranje aktivnosti i određivanje rokova, čime se podjednako podstiču obe vrste motivacije. Treća kategorija obuhvata postupke koji razvijaju unutrašnju (intrinzičnu) motivaciju, a to su: korišćenje problemskih zadataka, istraživačke aktivnosti, povezivanje sadržaja sa stvarnim životom, uvažavanje interesovanja učenika, raznovrsne nastavne metode, kao i podsticanje interakcije i saradnje među učenicima. Četvrta kategorija podrazumeva refleksivnu praksu nastavnika koja uključuje preispitivanje sopstvenog rada, otvorenost za promene i kontinuirano profesionalno usavršavanje. Zaključak glasi da efikasna motivacija učenika zahteva kombinaciju pomenutih strategija i njihovo usmeravanje na kognitivne, afektivne i ponašajne aspekte učenja, kao i na izgradnju kvalitetnog odnosa između nastavnika i učenika. Pored nastavnikovih postupaka, navodi se i da je povoljna atmosfera za učenje jednako važan aspekt nastavnog procesa u kontekstu održavanja i podsticanja učeničke motivacije (Lalić Vučetić 2015: 310–315). Neke od navedenih strategija, kao i mnoge druge, biće pomenute i detaljnije opisane u narednim potpoglavljima ovog rada.

3.2. *Strategije za podsticanje ekstrinzične motivacije kod učenika u nastavnom procesu*

Iako nastavnici najčešće teže razvoju intrinzične motivacije, ipak postoje konkretne strategije koje koriste za razvijanje ekstrinzične motivacije kod učenika. Ova vrsta motivacije podrazumeva da učenici povezuju uspešno izvođenje nekog zadatka sa posledicama do kojih je učenicima stalo (Vizek Vidović i sar. 2014: 257). U tom slučaju je najčešće reč o *nagradama koje nastavnici dodeljuju za vredan trud i postignuće*. Nagrade koje nastavnici koriste mogu biti različite vrste i obuhvatati materijalne nagrade (novac, materijalne vrednosti, potrošni materijal i sl.), nagrade u vidu aktivnosti i posebnih pogodnosti (prilike za igranje igara, upotrebu određene opreme ili mogućnost za bavljenje aktivnostima po slobodnom izboru), visoke ocene, zvanične dodele nagrada i priznanja (Brofi 2015: 245).

U ovu grupu strategija ubraja se i *jasno davanje povratnih informacija*, jer u slučajevima kada učenik od nastavnika dobije mišljenje o urađenom zadatku on to može doživeti kao nagradu. Povratna informacija treba da bude razumljiva, specifična i data odmah pošto je zadatak urađen. Povratna informacija može da bude i negativnog karaktera, jer učenik nije dobro uradio određen zadatak, što ne mora da se odnosi na njegove sposobnosti. Čak i tada ona može da deluje motivišuće, samo

je važno da se poveže sa nekim pozitivnim postupkom koji je uočen, uprkos tome što ukupan ishod nije zadovoljavajuć (Vizek Vidović i sar. 2014).

Pohvala predstavlja još jedan u nizu efikasnih načina za podsticanje ekstrinzične motivacije i njena glavna funkcija slična je prethodno pomenutoj strategiji. Pohvala podrazumeva podsticanje poželjnog i dobrog ponašanja učenika, a ujedno služi i da informiše učenika o dobro urađenim zadacima. U literaturi se navode konkretne odlike na osnovu kojih se pohvale dele na efikasne i neefikasne. Efikasna pohvala je ona koja se dobija pod uslovom da je učenik nešto postigao i eksplicitno naglašava šta je učenik dobro uradio. Učenik je svestan da mu je poklonjena posebna pažnja i da je dobio takvu pohvalu jer je ostvario nešto prema tačno zadatom kriterijumu. Pored toga, najvažnije je da pohvala bude iskrena i jasno formulisana. U suprotnom učenici mogu vrlo brzo da otkriju da je reč o neiskrenoj pohvali, što može uticati na njenu efikasnost. Isto tako, bitno je podsticati učenike da *pohvale sami sebe*, što se takođe smatra jedim vidom motivacione strategije koja se pokazala veoma uspešnom u praksi (Vizek Vidović i sar. 2014).

U motivacione strategije ove vrste ubrajaju se i *takmičenja* koja mogu da se izvode među razredima i odeljenjima, pri čemu se ipak veći značaj u pogledu motivacije pripisuje širem sistemu školskih takmičenja kao što su republička, savezna, pohvalnice fondova mladih talenata, olimpijade znanja i sl. Rezultati iz prakse pokazuju da takmičenja imaju jaku motivacionu snagu koja je veoma kompleksna i njeno dejstvo zavisi od tipa takmičenja, metodskih postupaka kojima se ono ostvaruje, učeničke aspiracije, krajnjih rezultata, jačine egoa učenika i njegove slike o sebi i drugom. Ono što je sigurno jeste da takmičenja stvaraju kod učenika osećaj zadovoljstva, a poseban vid nagrade u tom smislu predstavljaju socijalno priznanje i razvoj samopouzdanja. Međutim, takmičenja sa sobom mogu doneti i određene poteškoće koje nastavnici treba da imaju u vidu. One se najčešće odnose na činjenicu da veći deo učenika u razredu ne poseduje adekvatne sposobnosti za učešće na takmičenjima, a osim toga, situacije u kojima se odvijaju takmičenja mogu da izazovu anksioznost. Zbog toga je izuzetno važno da nastavnici ne insistiraju da učenici učestvuju na takmičenjima ukoliko to oni zaista ne žele (Rakić 1970: 68).

Još jedan vid podsticanja ekstrinzične motivacije obuhvata *primenu saradničkog učenja*, pri čemu učenici rade u parovima ili većim grupama i teže ka tome da usklade svoj trud i zalaganje kako bi se zadatak uspešno obavio. U tim situacijama učenici imaju u vidu da zavise jedan od drugog i da će biti nagrađeni ukoliko zajednički postignu uspeh. Postoje konkretne metode kojima se ostvaruje pomenuta strategija, a neke od njih su sledeće: *formiranje učeničkih timova*

usmerenih na postignuće, metoda grupnog istraživanja, koja se koristi u slučajevima kada učenici rade na izradi nekog projekta, zatim *metoda slagalice* i sl. (Vizek Vidović i sar. 2014: 262).

Kod nastavnika se često javlja bojazan da će primenom ovakvih strategija narušiti intrinzičnu motivaciju učenika, međutim ove dve vrste motivacije su relativno nezavisne i podsticanje jedne ne može doprineti smanjenom stepenu druge. Uprkos tome, nastavnici treba da vode računa kada i kako dodeljuju nagrade, jer ukoliko učenici postanu previše opterećeni nagradama i spoljnim stimulusima može se dogoditi da zanemare ono što bi trebalo da nauče i prestanu da uviđaju značaj angažovanja iz svojih ličnih uverenja. Stoga se preporučuje da podsticanje ekstrinzične motivacije ima za cilj da unapredi aktivnost učenika i omogući da se učenici na efikasan način posvete ostvarenju nastavnih ciljeva (Brofi 2015: 262).

3.3. Strategije za podsticanje intrinzične motivacije kod učenika u nastavnom procesu

Odabir i organizacija nastavnog sadržaja mogu se smatrati polaznom tačkom, budući da se povezivanjem gradiva sa učenikovim interesovanjima i drugim aspektima intrinzične motivacije, kao što su težnja ka novinama, promenama, zanimljivim informacijama, rešavanjem izazovnih zadataka, sticanjem i razvojem veština i postizanjem drugih ciljeva, koji su od lične važnosti za učenika, direktno doprinosi većem stepenu njihovog angažovanja i motivisanosti. Na taj način učenik oseća zadovoljenje svojih unutrašnjih potreba i interesovanja. Ovakav pristup učenju i podučavanju zasniva se najčešće na kognitivnom konfliktu, odnosno na diskrepanciji između znanja koja učenik poseduje i znanja koja tek treba da usvoji. Kada učenik postane svestan tog jaza koji postoji u njegovom sistemu znanja, on automatski teži da ga premosti tako što će – vođen unutrašnjim porivom – savladavati nove informacije, a u tome treba da mu pomogne nastavnik odabirom adekvatnog pristupa i dobrom organizacijom aktivnosti (Trebešanin 2009: 70–71).

Osim što sadržaji treba da budu dobro organizovani i interesantni za učenike, važno je voditi računa i o *uvođenju raznolikosti i novosti u nastavni proces*, budući da monotoni časovi i aktivnosti koje se ponavljaju mogu da izazovu nezainteresovanost i dosadu kod učenika. Novine se mogu odnositi na inovativne pristupe učenju i podučavanju, primenu zanimljivih sredstava, uvođenje medija i rada na računaru, učenje van učionice i sl. (Vizek Vidović i sar. 2014: 253). Digitalni mediji zauzimaju posebno mesto kada je u pitanju podsticanje motivacije i njihova primena u nastavi, pogotovo u današnje vreme kada nastavni proces treba da prati savremene trendove čijim su uticajima učenici svakodnevno izloženi. Na temu

primene digitalnih medija u nastavi sprovedeno je istraživanje, a dobijeni rezultati su veoma interesantni i značajni za nastavničku praksu. Naime, studija je pokazala da su upravo lična uverenja nastavnika o vrednosti digitalnih medija presudna za njihovu primenu u nastavi. Nastavnici koji veruju da digitalni mediji imaju pedagošku vrednost i smatraju ih korisnim za proces učenja, češće ih koriste sa ciljem da unaprede ili održe motivaciju svojih učenika. Zaključeno je da su od presudne važnosti nastavnikovo prethodno iskustvo u radu sa digitalnim medijima, kao i potreba da se nastavnici ohrabruju i obučavaju da na kreativan i zanimljiv način integrišu digitalne medije u svoj nastavni rad. Iako je popularna pretpostavka da dobra tehnička opremljenost škola predstavlja glavni preduslov za primenu digitalnih medija u nastavi, istraživanje je pokazalo da stanje u praksi nije ipak takvo, već da sve zavisi upravo od nastavnikove spremnosti da na različite načine osavremeni nastavni proces (Rubach & Lazarides 2001: 444–448). U okviru teme o digitalnim medijima u nastavnom procesu potrebno je spomenuti i značaj primene elemenata društvenih mreža koje predstavljaju nezaobilazni deo učeničke svakodnevnice u današnje vreme. Društvene mreže mogu se koristiti sa ciljem da se olakša komunikacija između nastavnika i učenika, ili između učeničkih grupa kada je potrebno da zajednički rade na određenom zadatku ili projektu. Putem društvenih mreža učenici mogu da stupe u kontakt sa vršnjacima iz drugih škola i da na taj način šire vidike i razmenjuju ideje sa drugim učenicima sličnih interesovanja. Nastavnikova uloga u tom slučaju je da učenike upozna sa različitim vidovima komunikacije, kao i sa brojnim prednostima – ali i manama – koje odlikuju savremene društvene mreže (Rösler & Würfel 2017: 126).

Iskustva iz prakse pokazala su da je za učenike od velike koristi kada se na nastavi koriste *metode i oblici rada* koji podstiču njihovu aktivnost i izmeštaju ih iz uloge pasivnih slušalaca koji ne učestvuju niti u organizaciji niti u realizaciji nastavnog procesa. Kao najefikasnije ističu se metode kojima se pospešuje misaono angažovanje, jer se na taj način učenici direktno aktiviraju, temeljnije pristupaju obradi informacija i dublje se uključuju u sam nastavni proces. Ovakav pristup razvija kod učenika potrebu da uče s razumevanjem i produbljuju znanja koja imaju. Isto tako, poželjno je da se oblici rada menjaju svakog časa ili, ako je moguće, nekoliko puta u toku jednog časa (Trebješanin 2009: 74), jer se na taj način ostvaruje dinamika nastavnog procesa.

Kao bitan element nastavnog procesa ističu se *zadaci koji se postavljaju učenicima*. Ispočетка se mislilo da ta povezanost zavisi isključivo od karakteristika samog zadatka, međutim novija istraživanja pokazala su da značajnu ulogu imaju način na koji se dolazi do rešenja, kao i interakcija između učenika i nastavnika u

tom procesu. Ipak, uočeno je da određene karakteristike zadatka zaista mogu doprineti razvoju učeničke motivacije, te tako zadaci treba da zahtevaju ulaganje određenog napora, pre svega misaonog, da sadrže optimalni nivo nesklada (tzv. kolativnih karakteristika) i da odgovaraju na određene kognitivne zahteve (tj. da zahtevaju memorisanje, shvatanje ili formulisanje ličnog mišljenja). Preporučuje se da zadaci ne budu rutinski, već izazovni i smisleni i da od učenika zahtevaju dodatne napore koji će im pomoći da brže napreduju i stiču različite kompetencije (Trebješanin 2009: 75–77).

Strategije koje se mogu smatrati veoma bliskima odnose se na *aktivno učestvovanje učenika u nastavi i podsticanje radoznalosti*. Aktivno učestvovanje na nastavi podrazumeva inovativne načine rada poput projekata, eksperimenata, igranja uloga, simulacija, edukativnih igara i prilika za kreativnu primenu naučenog gradiva. Kako bi učenici prihvatili takav način rada potrebni su im radoznalost i određen motiv koji će ih podstaći da istražuju i otkrivaju novine u svom okruženju. Aktivnosti koje zaokupljaju njihovu pažnju često uključuju izvesnu dozu iznenađenja, nepredvidivosti i originalnosti, što dodatno podstiče unutrašnju motivaciju za postizanje željenog cilja (Vizek Vidović i sar. 2014: 253–254).

Strategije koje se odnose na *pedagoški stil nastavnika* isto tako mogu doprineti razvoju učeničke motivacije. Za njih važi da se dosta razlikuju, jer svaki nastavnik postavlja svoje principe i pravila u vezi sa nastavnim aktivnostima i procesom učenja. Uprkos tim razlikama postoje postupci za koje je jasno potvrđeno da pozitivno utiču na unutrašnju motivaciju, kao što su: jasno naglašavanje značaja znanja, pospešivanje učenja s razumevanjem i unapređivanje ličnih kapaciteta i sposobnosti, ohrabivanje učenika da postavljaju pitanja i pozitivan stav prema učeničkim greškama (Trebješanin 2009: 79). Rezultati empirijskog istraživanja, koje je imalo za cilj da ispita različite stilove nastavnčkog ponašanja (podržavajući naspram kontrolišućeg), pokazali su da učenici u većoj meri učestvuju u nastavi koja pruža više slobode izbora, mogućnost izražavanja mišljenja i povezivanja sadržaja sa sopstvenim iskustvima. Na taj način učenici razvijaju viši nivo unutrašnje motivacije. Nasuprot tome, okruženje za učenje koje obiluje ograničenjima (npr. različiti pritisci, stroga pravila, ograničene mogućnosti izbora) rezultiralo je nižom motivacijom. Rezultati takođe potvrđuju i osnovne pretpostavke teorije samoodređenja, kao i povezanost između nastavnikovog pedagoškog stila i zadovoljenja učeničkih potreba (Großmann & Wilde 2021: 101–106).

Veoma važnu ulogu u podsticanju motivacije predstavljaju *strategije za pružanje podrške u procesu učenja*. One se u najvećoj meri ostvaruju pomoću diferenciranog rada nastavnika, te tako nastava može da odgovori na različite

individualne potrebe učenika i omogućiti im da napreduju u skladu sa njima. U tom slučaju zadaci nastavnika obuhvataju sistematsko praćenje rada, postignuća i uspeha učenika, kao i razradu strategija i pružanje podrške u skladu sa rezultatima tih praćenja. Nastavnik može da izradi individualni pristup tako što će prilagoditi prostor u kom se odvija proces učenja, zajedno sa nastavnim metodama, sredstvima, zadacima, dodatnim aktivnostima i materijalima. Isto tako nastavnik može da adaptira tempo napredovanja i načine provere znanja i ocenjivanja. Za one kojima je potrebna posebna podrška u radu zbog određenih poteškoća nastavnik može da osmisli individualne obrazovne planove sa prilagođenim opštim ishodima i posebnim standardima postignuća. Ne treba zanemariti ni posebno nadarene učenike za koje je takođe potrebno obezbediti obogaćene i proširene programe. Osim toga, nastavnik u tom slučaju pokazuje da je spreman da podrži učenike tako što razvija njihovu samostalnost i osećaj odgovornosti za sopstveni uspeh, pri čemu neretko treba da pohvali svako postignuće (Kuvcljić i Jović 2013: 53–54). Na tu temu sprovedeno je istraživanje čiji su rezultati pokazali da podsticanje motivacije u radu sa darovitim učenicima zahteva pažljivo odabrane strategije koje uzimaju u obzir specifičnosti njihovih interesovanja, sposobnosti i domena darovitosti. Isto tako, rezultati ovog istraživanja potvrđuju da motivacija darovitih učenika nije univerzalna, budući da su uočene razlike u njenom intenzitetu u zavisnosti od oblasti u kojoj se darovitost ispoljava. Zato je potrebno sagledavati motivaciju u okviru konkretnog domena i u skladu sa tim individualizovati pedagoški pristup. Ključnu ulogu u održavanju ove vrste motivacije ima intrinzična motivacija i zasniva se na aktivnostima učenja koje su same po sebi zadovoljavajuće i povezane sa interesovanjima učenika. Efikasna obrazovna podrška uključuje zadatke koji predstavljaju izazov, jer sprečavaju osećaj dosade i monotonije, kao i spor tempo rada. Zadaci takve vrste nude mogućnost samostalnog učenja i obuhvataju saradnju sa drugim učenicima sličnih sposobnosti. Za darovite učenike od presudnog značaja su nastavnikov angažman i stav, odnosno njegova spremnost da preuzme ulogu mentora i facilitatora koji učenike aktivno uključuje u oblikovanje i realizaciju nastavnog procesa. Isto tako, kao dobre strategije pokazale su se povezivanje nastavnih sadržaja sa stvarnim životnim situacijama. Prema tome, zaključeno je da nastava usmerena na učenike u ovom slučaju u najvećoj meri obezbeđuje razvoj sposobnosti i održavanje motivacije darovitih učenika (Letić Lungulov i Džinkić 2020: 139–140).

Isto tako, Rakić (1970: 65–66) ističe važnost *pružanja pomoći učenicima kako bi oni postali što svesniji u učenju*. Upravo na tu temu sprovedeno je istraživanje novijeg datuma koje se temelji na idejama teorije samoodređenja. Ovo

empirijsko istraživanje ispituje *motivacioni pristup nastavnika* koji podrazumeva način na koji nastavnik podstiče učenike, komunicira s njima i stvara podsticajno okruženje za proces učenja. Takav pristup je pozitivno povezan s razvojem intrinzične motivacije jer doprinosi osećaju kompetencije i povezanosti učenika s nastavnikom i nastavnim sadržajem koji se uči. Nasuprot tome, komponenta *nastavničke podrške*, iako statistički značajna u opštem smislu, nije imala poseban efekat na promenu motivacije kada se kontrolisalo početno stanje, što autori tumače činjenicom da je podrška bila previše kontrolišuća, pa je time narušen osećaj autonomije, ključan za održavanje unutrašnje motivacije. Time se potvrđuje osnovna teza teorije samoodređenja – nije dovoljno samo „pomoći” učeniku, već da je presudno *kako* se ta pomoć pruža – na način koji ne narušava njegovu samostalnost. Rezultati istraživanja ukazuju da je autonomno podržavajući stil nastave posebno važan u očuvanju motivacije, naročito u predmetima u kojima je učenik manje motivisan ili ne vidi lični značaj sadržaja (Stang-Rabrig, Schwabe & McElvany 2021: 71–74).

Intrinzična motivacija može da se pospešuje i kroz *dobar međuljudski odnos između učenika i nastavnika* koji se zasniva na međusobnom uvažavanju i poštovanju. U tom smislu glavni zadatak nastavnika je da neguje lični integritet učenika i da poštuje njegovu ličnost i potrebe koje obuhvataju želju za ljubavlju i sigurnošću, postizanjem uspeha, prihvaćenošću, isticanjem, samoprocenjivanjem i sl. Isto tako, nastavnik treba da nastoji da pomogne učeniku da savlada strah i anksioznost kojima obiluju situacije školskog učenja, te da u skladu sa tim sarađuje sa školskim pedagogom i roditeljima ili starateljima (Rakić 1970: 114). Odnos saradnje između učenika i nastavnika je veoma kompleksan, te samim tim i zahteva kombinaciju pomenutih strategija kako bi se obezbedio njegov kvalitet na svim nivoima.

Podjednako je važno da nastavnici podstiču učenike i *ukazivanjem na dobre primere* iz neposrednog okruženja, pri čemu se tu najčešće misli na nastavnike i uspešne ljude sa kojima učenici imaju prilike da blisko sarađuju i budu upoznati sa njihovim radom. Nastavnici mogu da pozivaju takve ljude da gostuju na časovima i direktno govore o svojim iskustvima. Isto tako nastavnik kao uzor svojim ponašanjem i odnosom prema časovima i radu može da prenese dobre primere i razvije isti takav pristup učenju i kod učenika, pa čak i kod onih koji imaju određene poteškoće (Rakić 1970: 66).

Sve pomenute strategije podjednako su važne, a na nastavniku je da najpre prepozna njihov značaj, pronađe adekvatno mesto u svom radu za njihovu primenu i da ih kombinuje u skladu sa potrebama učenika i nastavnog procesa. Time se

obežbeđuje razvoj spoljašnje i unutrašnje motivacije, što će svakako pozitivno uticati na kvalitet nastave, međusobni odnos između učenika i nastavnika i dugoročna postignuća.

4. KRITIČKI OSVRT

Uzimajući u obzir različite teorije i praktične pristupe učeničkoj motivaciji istaknuta je njena kompleksnost, kao i mogućnosti za njeno podsticanje i održavanje u nastavnom procesu koje nastavnici mogu da primenjuju u svakodnevnoj praksi.

Prvi deo rada posvećen je objašnjenjima osnovnih pojmova i definicija relevantnih za ovu temu, zatim teorijama o motivaciji, motivacionim principima i faktorima, dok se u drugom delu rada navode konkretne strategije za podsticanje ekstrinzične i intrinzične motivacije. Na taj način dat je čvrst okvir za razumevanje ove teme, pri čemu se njeni aspekti mogu kritički posmatrati sa ciljem da se ukaže na pozitivne i negativne strane, eventualne poteškoće i mogućnosti za njihovo prevazilaženje u pedagoškom radu.

Glavna prednost pomenutih teorijskih objašnjenja ogleda se u tome što ona pružaju višedimenzionalno razumevanje motivacije, budući da se u obzir uzimaju kognitivni i emocionalni procesi učenika, kao i socijalni i kulturološki kontekst u kom se odvija obrazovni proces. Samim tim nastavniku se ostavlja prostor da razmišlja u tom pravcu i da teži ka razvoju savremenog i stimulišućeg pristupa učenju i podučavanju.

Ipak, pomenute teorije motivacije sadrže i određene slabosti koje je potrebno istaći. Takav primer predstavlja smeštanje teorije samoodređenja u ovaj kontekst i insistiranje na zadovoljenju tri osnovne psihološke potrebe prema Maslovljevoj teoriji i Glaserovoj teoriji izbora. Postoje rigidni sistemi obrazovanja u kojima nema dovoljno prostora za ostvarivanje učeničke autonomije, pri čemu nastavnici ništa ne čine da se situacija promeni u tom smislu. Za to postoje različiti razlozi: nedovoljna obučenost i kompetentnost, nezainteresovanost za rad, nepovoljni školski uslovi i sl. Isto tako, teorije koje se odnose na intrinzičnu motivaciju imaju u određenoj meri idealistički pristup, posebno kada se radi o okruženjima sa nedovoljno razvijenim resursima i visokom heterogenošću učenika.

Pored toga, teorija potreba je naišla na neodobravanje u kontekstima učeničke motivacije, budući da se u praksi pokazalo da su učenici u stanju da sebi uskrate određene fiziološke potrebe (kao što je recimo san) da bi mogli duže da uče. Moguće je takođe da se učenici do te mere zaokupe određenim zadatkom za školu da zaborave na umor, glad ili individualne probleme. Ipak, teorije potreba mogu biti

korisne, jer ukazuju na značaj nižih potreba kod učenika i njihovu povezanost sa učeničkom motivacijom i školskim postignućem.

S jedne strane, strategije za podsticanje motivacije prikazuju kako se teorijska znanja mogu efikasno uvrstiti u nastavnu praksu. Govoreći o ekstrinzičnoj motivaciji i merama za njeno podsticanje, može se zaključiti su one operativne i da brzo daju pozitivne rezultate. Ipak, njihova slabost leži u prekomernom oslanjanju na spoljne stimulse, što može oslabiti unutrašnju motivaciju. Posebno je problematično kada učenička motivacija zavisi samo od ocena ili priznanja, pri čemu učenici neretko zanemaruju dublje razumevanje znanja i lični razvoj.

S druge strane, strategije za unapređenje intrinzične motivacije doprinose boljem razumevanju gradiva i dubljem uključivanju u proces učenja, kritičkom mišljenju i razvoju kompetencija koje su značajne i van konteksta formalnog obrazovanja. Međutim, ova vrsta strategija zahteva od nastavnika visok stepen angažovanja, fleksibilnost u radu i sistemsku podršku škole, što često nije slučaj u praksi.

Pored toga, postoji i opasnost od neumerene primene strategija, bilo da se radi o ekstrinzičnoj ili intrinzičnoj motivaciji. U oba slučaja treba obratiti posebnu pažnju da se ne pređe granica i izgubi balans. U suprotnom, ekstrinzična motivacija može preći u manipulaciju, a intrinzična, ako nije podsticana na pravi način, može ostati na nivou puke inspiracije bez konkretnog učinka. Zato se i ističe nastavnikova uloga kao motivatora, koja se opravdano smatra jednom od najvažnijih. Zadatak nastavnika je da prati i prilagođava pristupe u radu i samim tim da obezbedi efikasnost pomenutih strategija. U tom kontekstu pridaje se velika važnost odnosu između nastavnika i učenika kao ključnog faktora motivacije. Kroz podršku, komunikaciju i razumevanje učeničkih potreba nastavnik ostvaruje adekvatan pedagoški stil u čijim okvirima učenici dobijaju priliku da se razvijaju kao celovite ličnosti i stiču neophodna znanja u podsticajnom okruženju.

Kritički osvrt ukazuje na to da ne postoji jedinstveni model koji bi bio univerzalno primenljiv. Snaga kvalitetne nastave leži u sposobnosti nastavnika da promišljeno kombinuje različite metode, da bude fleksibilan, otvoren za refleksiju i spreman na stalno usavršavanje, jer motivacija nije samo sredstvo za postizanje boljih obrazovnih rezultata, već i cilj sam po sebi.

5. PEDAGOŠKE IMPLIKACIJE

Za očuvanje snaga i pozitivnih strana pomenutih teorijskih i praktičnih pristupa učeničkoj motivaciji, ali i prevazilaženje njihovih slabosti i nedostataka, neophodno je ponuditi konkretne pedagoške implikacije kojima se savremeni nastavnici mogu voditi u praksi:

- Prepoznavanje i osnaživanje uloge nastavnika kao motivatora može se istaći kao najvažnija implikacija, jer nastavnik nije samo prenosnik znanja, već i ključni činilac u oblikovanju motivacionog okruženja u učionici.
- Individualizacija i diferencijacija gradiva i sadržaja treba da budu sastavni deo nastavnog procesa, budući da učenička motivacija direktno zavisi od toga uolikoj meri nastava odogovara njihovim individualnim potrebama, interesovanjima i sposobnostima.
- Održavanje balansa između ekstrinzične i intrinzične motivacije smatra se neophodnim i ostvaruje se pažljivim planiranjem i odabirom spoljašnjih podsticaja kao što su nagrade, pohvale i dobre ocene, povezivanjem gradiva sa učenikovim razvojem i trudom, a ne isključivo sa postignućem, kao i korišćenjem pozitivnih povratnih informacije koje naglašavanju proces učenja, a ne samo rezultat. Na taj način se kod učenika unapređuju obe vrste motivacije, što je za praksu izuzetno važno, iako se u pedagoškoj teoriji često naglašava značaj unutrašnje motivacije.
- Stvaranje radnog okruženja u čijim okvirima će učenici osećati emocionalnu sigurnost, prihvaćenost i podršku je takođe od izuzetne važnosti. Ovakva klima u učionici postiže se negovanjem dobrih međuljudskih odnosa između svih učesnika nastavnog procesa, stavom da su greške sastavni deo učenja, a nešto što treba kažnjavati, uvažavanjem učeničkih potreba i problema sa ciljem da se oni efikasno reše, odnosno razvojem empatičnog pedagoškog stila.
- Konteksualizacijom gradiva, uključivanjem gostujućih predavača, organizacijom projekata i drugih oblika iskustvenog učenja nastavno gradivo se oživljava i postaje relevantno za svakodnevni život, što takođe doprinosi unapređenju učeničke motivacije. S tim u vezi je i odabir raznolikih metoda i oblika rada čime se ostvaruje dinamika rada i unose novine (primena savremenih tehnologija, digitalnih medija, društvenih mreža i savremenih pristupa procesu učenja).

Navedene pedagoške implikacije ukazuju na činjenicu da podsticanje i održavanje učeničke motivacije zahteva integrisan pristup, pri čemu se teorijska znanja i praktične strategije usklađuju sa ključnim karakteristikama učenika, nastavnog predmeta i uslova rada u kojima se odvija nastavni proces.

6. ZAKLJUČAK

Sa teorijskog aspekta ustanovljeno je da je motivacija jedan od ključnih činilaca uspešnog obrazovno-vaspitnog procesa, budući da je usko povezana sa učeničkim angažovanjem i postignućem. Teorijskom analizom ustanovljena je kompleksnost motivacije kao fenomena u kontekstu školskog učenja na koji utiču brojni faktori. Uprkos poteškoćama sa kojima se nastavnici susreću, u literaturi se navode konkretne strategije za podsticanje i održavanje učeničke motivacije, koje su u okviru ovog rada podeljene u zavisnosti od toga da li se njihovo dejstvo odnosi na spoljašnju ili unutrašnju motivaciju.

Kritički osvrt i pedagoške implikacije proističu upravo iz pomenutog teorijskog okvira, a njihov krajnji cilj jeste unapređivanje znanja o učeničkoj motivaciji i njihova praktična primena. Uz pomoć kritičkog razmatranja istaknute su dobre strane postojećih teorijskih znanja, kao i njihove manjkavosti koje se mogu prevazići adekvatnim načinima rada prikazanim u okviru pedagoških implikacija. Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da je za nastavnike od izuzetne važnosti da najpre postanu svesni složenosti prirode učeničke motivacije, kao i da konstantno unapređuju sopstveni način rada pomoću refleksivne prakse, da teže ka individualizaciji i diferencijaciji nastavnog procesa i da neguju dobre odnose sa svojim učenicima.

Glavni zadatak nastavnika kao motivatora jeste da primenjuje celovit, fleksibilan i efikasan pristup radu, koji ne počiva isključivo na teorijskim znanjima ili ličnom iskustvu, već na spoju oba aspekta nastavničke profesije. Jedino takvo shvatanje i pristup radu mogu učiniti da nastava prenosi neophodna znanja, ali da ujedno razvija i unutrašnju želju za novim znanjima, lična interesovanja za nastavni proces i celokupnu ličnost učenika.

LITERATURA

- Bofi, Dž. (2015). *Kako motivisati učenike da uče*. Beograd: Clio.
- Deci, E. L., Ryan, R. M. (2017). *Self-Determination Theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development & Wellness*. The Guilford Press.

- Glasser, W. (2004). *Teorija izbora. Nova psihologija osobne slobode*. Zagreb: Alinea.
- Großmann, N., Wilde, M. (2021). Unterstützung der intrinsischen Motivation und des Flow-Erlebens von Schülerinnen und Schülern im Biologieunterricht durch die Implementation von autonomieförderlichem Lehrerverhalten, in *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr- und Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, ed. R. Lazarides & D. Raufelder (Wiesbaden: Springer): 81–112.
- Kuveljić, D., Jović, S. (2013). *101 odgovor na 101 pitanje o tome šta svaki nastavnik treba da zna: zbirka primera dobre prakse*. Beograd: Kreativni centar.
- Lalić Vučetić, N. (2007). *Podsticanje učenika pohvalom i nagradom*. Beograd: Institut za pedagoška istraživanja.
- Lalić Vučetić, N. (2015). *Postupci nastavnika u razvijanju motivacije učenika za učenje*. Beograd: Filozofski fakultet. [Doktorska disertacija]
- Letić Lungulov M., Džinkić, O. (2020). Strukturalne razlike u motivu postignuća kod darovitih u različitim domenima. *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* 45 (1): 131–143.
- Maslow, A. (1962). *Toward a Psychology of Being*. Princeton: Van Nostrand.
- Rakić, B. (1970). *Motivacija i školsko učenje*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Rubach, C., Lazarides R. (2021). Bedingungen für die Umsetzung motivationsförderlicher Unterrichtsstrategien durch digitale Medien, in *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr- und Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, ed. R. Lazarides & D. Raufelder (Wiesbaden: Springer): 427–453.
- Rösler, D., Würfel, N. (2017). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Šakan, D. (2023). *Motivacija za učenje: Teorije, istraživanja i primena*. Novi Sad: Fakultet za pravne i poslovne studije „Dr Lazar Vrkatić”.
- Šijaković, M. (2024). *Uloge i kompetencije nastavnika nemačkog jezika* [Neobjavljen master rad]. Univerzitet u Novom Sadu.
- Stang-Rabrig J., Schwabe F., McElvany, N. (2021). Bedeutung des wahrgenommenen motivierenden Umgangs für die intrinsische Lese- und Mathematikmotivation in der Sekundarstufe, in *Motivation in unterrichtlichen fachbezogenen Lehr- und Lernkontexten. Perspektiven aus Pädagogik, Psychologie und Fachdidaktiken*, ed. R. Lazarides & D. Raufelder (Wiesbaden: Springer): 51–112.

- Stipančević, A. (2014). Motivacija za učenje nemačkog jezika kao izbornog predmeta na Filozofskom fakultetu, u *Strani jezici na Filozofskom fakultetu: primenjenolingvistička istraživanja*, ur. B. Radić-Bojanić (Novi Sad: Filozofski fakultet): 69–90.
- Stipančević, A. (2021.) *Methodik und Didaktik für Deutsch als Fremdsprache*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Surkamp, C. (ur.). (2010). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart: Metzler.
- Trash, T., Elliot, A. (2001). Delimiting and integrating achievement motive and goal constructs, in *Trends and Prospects in Motivation Research*, ed. H. Dumont, D. Istance i F. Benavides (Dordrecht: Kluwer): 3–21.
- Trebješanin, B. (2009). *Motivacija za učenje: teorije, principi, primena*. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vizek Vidović, V., Rijavec, M., Vlahović-Štetić, V., i Miljković, D. (2003). *Psihologija obrazovanja*. Zagreb: EP-Vern.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Rijavec, M. i Miljković, D. (2014). *Psihologija obrazovanja*. Beograd: Klett.

Milica Šijaković
University of Novi Sad

FOSTERING STUDENT MOTIVATION: THEORETICAL EXPLANATION AND PEDAGOGICAL STRATEGIES

Summary

This paper explores the complex nature of student motivation within the educational context, emphasizing both extrinsic and intrinsic dimensions. It begins by defining key concepts and examining major motivational theories, including the Self-Determination theory and the theory of needs, highlighting how motivation is influenced by psychological, cognitive, emotional, and social factors. The focus then shifts to practical strategies for enhancing student motivation in the classroom. Extrinsic motivation, driven by external rewards such as grades and praise, is presented as effective but potentially problematic if overused, as it can diminish students' internal drive. Thus, careful and strategic use of external incentives is advised. On the other hand, the paper stresses the importance of fostering intrinsic motivation, which is linked to personal interest, curiosity, and the desire for mastery. Strategies to enhance intrinsic motivation include meaningful organization of content, promoting student autonomy, incorporating digital media and social networks, ensuring variety in teaching methods, designing cognitively challenging tasks, encouraging active student participation, and providing differentiated instruction. The paper underlines the pivotal role of the teacher not just as an instructor, but as a motivator, facilitator, and mentor. A supportive and empathetic teacher-student relationship is seen as crucial for maintaining motivation. Moreover, contextualizing lessons through real-life applications and involving

guest speakers or practical projects further contributes to student engagement. A critical reflection is offered, recognizing the limitations of existing theories and the challenges of applying them in rigid or resource-poor school systems. Pedagogical implications stress the need for an integrated, flexible approach to motivation, tailored to individual student needs and learning environments. Ultimately, the paper concludes that sustaining student motivation requires a dynamic combination of theory and reflective teaching practice, positioning motivation not only as a means to academic achievement but as a goal of education itself.

Keywords: student motivation, strategies for fostering motivation, learning motivation, intrinsic motivation, extrinsic motivation.

Primljeno: 29. 8. 2025.
Prihvaćeno: 2. 10. 2025.

IV ПРИКАЗИ

Приказ

УДК: 371.3::811.133.1

DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.319-326

СТУДИЈА О ФРАНЦУСКОМ РАЗГОВОРНОМ ЈЕЗИКУ И ИЗАЗОВИМА ЊЕГОВОГ УКЉУЧИВАЊА У НАСТАВУ ФРАНЦУСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

Nataša Radusin-Bardić:

Francuski razgovorni jezik i fonovarijacije u kontekstu nastave francuskog kao stranog jezika [elektronski izvor].

Novi Sad: Filozofski fakultet, 2024, 231 стр.¹

Међу издањима објављеним у јубиларној години обележавања седамдесет година постојања Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду (1954–2024) публикована је и монографија Наташе Радусин-Бардић *Francuski razgovorni jezik i fonovarijacije u kontekstu nastave francuskog kao stranog jezika*. Настала као плод ауторкиног дугогодишњег изучавања фонетике и фонологије савременог француског језика и, нарочито, особености француског разговорног језика (фр. *français familier*), те проблема везаних за његову имплементацију у настави намењеној онима који овај језик уче као ини, монографија на једном месту окупља теоријске и практичне увиде из поменутих ужих научних области, расветљавајући и многе значајне, али запостављене социолингвистичке и нормативнолингвистичке теме. Премда се као средишњи предмет научног рада у монографији одређује испитивање осетљивог међуодноса стандардног и разговорног француског језика, с посебним нагласком на фоноваријацијама, односно фонетски модификованим, по правилу скраћеним облицима својственим спонтаном, усменом дискурсу изворних говорника, она доноси и знатно шире погледе на питања језичког нормирања и планирања, стандардизације језика и језичке варијације уопште. Посебан допринос овог наслова огледа се у томе што се средишње и периферне теме у њему сагледавају с циљем изналажења практичних решења за примену у настави француског као страног језика, која би у коначишту резултирала

¹ Преузето са: URL<<https://digitalna.ff.uns.ac.rs/sadrzaj/2024/978-86-6065-854-0>> [5. 8. 2025].

унапређењем опште комуникативне компетенције србофоних ученика предметног језика.

У погледу структуре, текст се грана у једанаест целина: *Predgovor* (15–16); *Uvod: Fonovarijacije u francuskom razgovornom jeziku i njihov značaj u nastavi francuskog kao stranog jezika* (17–24); *Prvi deo: Opis i mesto jezičke varijacije u nastavi francuskog kao stranog jezika* (25–62); *Drugi deo: Ortoepska norma francuskog jezika* (63–71); *Treći deo: Fonetsko-fonološki sistem i prozodijske odlike standardnog francuskog jezika* (73–96); *Četvrti deo: Fonetsko-fonološke odlike razgovornog francuskog jezika i fonovarijacije* (97–139); *Peti deo: Francuski razgovorni jezik i fonovarijacije u nastavi francuskog kao stranog jezika* (141–166); *Zaključak* (167–170); *Izvori* (171–173); *Literatura* (175–192); *Prilog: Predlozi kontekstualizovanih aktivnosti namenjenih nastavi francuskog kao stranog jezika (nivoi: A2, B1, B2) zasnovani na odlomcima iz filmskih dijaloga koji ilustruju francuski razgovorni jezik* (193–231).

У уводном одељку (17–24) читалац се упознаје са ширим научним контекстом истраживачког проблема, са предметом, методологијом, циљевима, структурном организацијом рада и изворима грађе. У засебно насловљеном сегменту табеларно су приказани симболи међународног фонетског писма који су коришћени за потребе описа изговора стандардног, али и разговорног француског језика, што резултате истраживања отвара ка оном делу заинтересоване истраживачке и/или стручне јавности који не влада у потпуности било француским језиком, било његовом фонетском транскрипцијом. Полазећи од тога да се многи ученици француског као страног језика, чак и након више година учења и солидног нивоа знања, суочавају са озбиљним потешкоћама у ситуацијама усмене комуникације са изворним говорницима, ауторка указује на неопходност темељнијег и доследнијег приступања особеностима француског разговорног језика у настави намењеној странцима. Уз подсећање да чак и у актуелним глотодидактичким токовима примат имају писани медијум и стандарднојезичка норма, по правилу настала на темељима оног варијетета који у датој језичкој заједници ужива статус „престижног”, ауторка констатује да такво вишедеценијско занемаривање разговорног језика у наставном процесу има изразито негативне последице на пољу усменог разумевања, изражавања и интеракције ученика француског језика. Пошто је настанак фоноваријација у директној корелацији са језичком економијом – једним од примарних чинилаца који доводе до промена у језичком систему, у овом одељку посебно се истиче неопходност унакрсног сагледавања фонетско-

-фонолошких специфичности разговорног француског језика у ширем контексту, како са становишта других нивоа језичког система (прозологије, морфологије, дериватологије, синтаксе, лексикологије) тако и из угла других (примењено)лингвистичких (интер)дисциплина, у првом реду анализе дискурса, социолингвистике, прагматике, функционалне стилистике, те глотодидактике.

Наредни сегмент монографије (25–62) започиње сликовитим поређењем дихотомије писани/усмени језик с битком „између добра и зла”, у циљу указивања на дугогодишњи ривалитет двају примарних медијума језичког израза. У оквиру засебног пододељка, представљен је историјат занимања за друштвену функцију језика и проучавање одлика разговорног језика у француској лингвистици, почев од пионирских студија Ф. де Сосира, А. Мејеа, А. Сешеа, те Ж. Жилијерона, насталих махом на прелазу из XIX у XX век, преко маргинализованих проучавања обележја разговорног језика у јеку ере структурализма и трансформационо-генеративне граматике, све до пораста интересовања за његово проучавање половином прошлог века, коју обележава развој интердисциплинарног повезивања лингвистике са сродним друштвено-хуманистичким наукама. Посебна вредност овог поглавља састоји се и у представљању најзначајнијих корпуса и пројеката испитивања француског разговорног језика, осмишљених првенствено за потребе унапређења наставе намењене страним ученицима. Поред упознавања са историјски значајним, пионирским подухватима те врсте (нпр. *Le Français fondamental*, *Le Corpus d'Orléans*), читалац на овом месту може пронаћи исцрпне податке о структури, садржају и напредним корисничким могућностима које пружају дигитализовани корпуси француског разговорног језика новијег датума (нпр. *CLAPI*, *FLORALE*, *FLEURON*). Поглавље употпуњују теоријски увиди социолингвистике, прагматике и анализе дискурса, који се овде укрштају с циљем прецизнијег тумачења термина кључних за анализу предочену у средишњем делу монографије, а то су: *језичка варијација/раслојавање*, *језички варијетет*, *језичка варијабла*, *језичка норма*, *стандардни* и *нестандардни језик* итд. Вредан помена јесте и сегмент у коме се најпре представља сложено, а каткад и тешко разлучиво питање (међу)односа термина (*језички*) *регистар*, *ниво* и *стил*, а потом и неки од алтернативних приступа опису језичке варијације у француском језику. Пример таквог приступа јесте у романистици нашироко примењивани *дијасистем*, настао на темељима изворне класификације Е. Кошерјуа, у којој се пажња посвећује појединачним типовима језичке варијације (нпр.

дијахронијска, дијатопијска, дијафазна, дијастратска варијација итд.). Поглавље затвара својеврсна ретроспектива односа према феномену језичке варијације у склопу комуникативног приступа и акционе перспективе – двају приступа који су обележили област глотодидактике на прелазу из XX у XXI век – уз осврт на одговарајуће препоруке доступне у склопу *Заједничког европског референтног оквира за живе језике* (ЗЕРОЈ) из 2001. године.

Наредно поглавље посвећено је ортоепској норми француског језика, с нагласком на њеном новијем историјском развоју, али и на односу језичке норме према језичкој варијацији у контексту наставе француског као страног језика (63–71). Преглед досадашње референтне литературе на француском и на српском језику указује на доминантно присуство стандарднојезичке норме у уџбеницима намењеним странцима, али и на чињеницу да је овај традиционални и унеколико конзервативни приступ с временом уступио место знатно „флексибилнијој језичкој норми” која – несумњиво под утицајем тековина прагматике, анализе дискурса и социолингвистике – придаје све већи значај идентификовању, разумевању и, посебно, потоњој адекватној примени обележја разговорног језика у конкретној говорној ситуацији.

Окосницу монографије чине две комплементарне целине посвећене фонетско-фонолошком систему и прозодијским одликама стандардног (73–96), односно разговорног француског језика (97–139). Ове целине уједињене су у заједничком циљу – представљању артикулационих и прозодијских особености француског стандардног и разговорног језика, које се овде додатно и контрастирају, обезбеђујући на тај начин систематичнији и јаснији увид у многе сложене језичке појаве које захватају првенствено фонетско-фонолошки систем, а у извесној мери и друге нивое – од морфосинтаксичког, преко лексичког, до (социо)прагматичког.

На почетку прве поменуте целине најпре је, кроз детаљно упознавање са елементима говорног апарата, дат преглед општих принципа творбе гласова, да би се у наставку поглавље усмерило ка представљању темељних артикулационих обележја гласовног система француског језика, тј. његове стандарднојезичке норме. Ово поглавље има изражен општелингвистички, па и типолошки карактер, пошто се фонеме стандардног француског језика (њих укупно тридесет шест), као и инхерентна артикулациона обележја доводе у везу са сличним појавама у другим језицима, отварајући простор за њихово даље контрастирање. Вокали, полувокали и консонанти стандардног језика представљени су и детаљно класификовани према месту, односно начину творбе, при чему се појединачне артикулационе појаве илуструју помоћу

великог броја транскрибованих примера. Овај сегмент затвара преглед прозодијских обележја француског језика, с тежиштем на акценту, ритму и најучесталијим слоговним следовима. Имајући у виду да је у питању језик у коме акценат нема дистинктивну функцију, посебно се истиче важност исправног идентификовања ритмичке групе која образује јединствену значењску целину, а чији је последњи слог уједно и носилац (растућег) акцента (нпр. *C'est un étudiant étranger* 'То је страни студент' [se-tœ-ne-ty-djã-e-trã-**ze** //]. Са становишта контрастивне лингвистике, значајна су запажања да француски стандардни језик, попут других припадника романске гране индоевропске породице, бележи доминантан број отворених слогова (према неким истраживањима, тај је удео између 70 и 80%), што уједно објашњава због чега се за њих често везује епитет „мелодичан”.

Наредно поглавље, посвећено фонетско-фонолошким одликама и фоноваријацијама својственим француском разговорном језику представља окосницу монографије. У њему се на сличан начин као и у претходном сегменту представљају артикулационе и прозодијске одлике овог језичког регистра, с тим што се бројна одступања и упрошћавања описују и у спрези са другим факторима, попут психолингвистичких, социолингвистичких и социопрагматичких, дајући самој анализи изражену интердисциплинарну црту. Међу најзначајнијим фоноваријацијама детаљно су, између осталог, описани и илустровани случајеви пропадања непостојаног *e* и ланчане асимилације гласова коју покреће ова појава карактеристична за француски разговорни језик, неретко изазивајући и промене на морфосинтаксичком плану исказа (уп. нпр. *Je ne sais pas* 'Не знам': [zənsepa] > [z(ən)sepa] > [zsepa] > [ʃsepa] > [ʃʃepa] > [ʃepa] / [ʃepa]). Када је реч о другим учесталим фоноваријацијама, своје место у анализи нашли су и случајеви пропадања осталих ненаглашених вокала (уп. нпр. *peut-être* 'можда' [pøtɛtr] и *p't-être / p't-êt'* [ptɛtr ; ptɛt]), затим примери пропадања консонаната и редукције одговарајућих група (уп. нпр. *par exemple* 'на пример' [paʁɛgzɑːpl] и *par e'zemple* [paʁezɑːpl]), те нешто ређи случајеви пропадања полувокала (уп. нпр. *voilà* 'ето' [vwala] и *là* [vla]). Осим што су примери опремљени дуплим транскрипцијама с циљем целовитог описа разлика у њиховом изговору у односу на стандарднојезичку норму, дато поглавље значајно је по томе што са фонетско-фонолошког становишта темељно објашњава узроке промена које су фреквентне речи, изрази и конструкције претрпеле у овом регистру. По потреби, то се чини и са психолингвистичке и социопрагматичке тачке гледишта (нпр. у случају промена изазваних несигурношћу или неверицом

говорног лица итд.). Овај сегмент заокружује засебан одељак посвећен теми која се налази на размеђи фонетике са фонологијом и морфологије са деривацијом. У њему се разматра општејезичка тенденција скраћивања речи (фр. *truncation*) изостављањем читавих слогова, било на почетку (нпр. *autobus/bus*), било на крају речи (нпр. *adolescent/ado*, *exposition/expo*, *faculté/fac*).

Теоријски и практични увиди представљени у претходном делу књиге налазе своју пуну примену у склопу поглавља усредсређеног на изазове укључивања фоноваријација својствених француском разговорном језику у наставни процес (141–166). Полазећи од констатације да је, услед обима градива и релативно малог броја часова, наставник приморан да прави компромисе и изборе који често резултирају занемаривањем овог регистра у настави, ауторка настоји да с једне стране пружи одговоре на питања везана за узраст ученика и ниво знања на којем се одлике разговорног језика могу успешно имплементирати у настави, а с друге стране и да понуди конкретне предлоге који се тичу механизма представљања фонетско-фонолошких одлика савременог француског разговорног језика и фоноваријација. С циљем изналажења одговора на ова питања, приступљено је упоредној анализи референтних приручника за француски језик, конципираних према препорукама ЗЕРОЈ-а (2001), те савремених уџбеника фонетике, чиме су покривени почетни, средњи и напредни нивои владања овим језиком (А1–Б2/Ц1). Анализа класичних и аудио-визуелних вежби из одабраних дидактичких извора указује да се аутентични материјали који верно дочаравају одлике разговорног језика могу успешно применити у настави, али да је то неопходно чинити „postepeno, planski i kontinuirano” (стр. 157), те у складу са нивоом знања и узрастом ученика. Супротно дугогодишњем, увреженом ставу да овај регистар не би требало уводити на почетном, па чак ни на средњем нивоу познавања језика, анализа референтне научне литературе, приручника и уџбеника показује да се аутентични материјали (исечци из филмова, телевизијских емисија, серија и сл.) могу укључити у наставни процес већ од почетног нивоа подстицањем глобалног разумевања и усвајања основних вербалних и невербалних одлика које карактеришу неформалне видове комуникације. Коначно, конкретни предлози из поглавља опремљени су линковима који воде до одговарајућих мрежних страница са примерима контекстуализованих вежби разврстаних према нивоу језичког знања.

Закључна разматрања (167–170) доносе концизан осврт на полазне хипотезе и најзначајније резултате до којих се дошло у истраживању. На овом

месту поново долази до изражаја концепт „флексибилне језичке норме” којим се – према ауторкиним речима – могу савладати разлике између дескриптивног и прескриптивног приступа опису језика, уз додатно уважавање свих других критерија који утичу на (не)прихватљивост језичког израза у одређеном контексту. Када је реч о типовима језичке варијације, посебан се акценат ставља на неопходност благовременог и континуираног рада на дијафазној, тј. ситуационој варијацији, захваљујући чему ће ученици моћи да се успешно прилагођавају различитим (ван)језичким чиниоцима који управљају комуникативном ситуацијом. У том смислу, ауторка истиче велики, често недовољно искоришћени потенцијал аутентичних аудио-визуелних докумената, који у постојећим условима не само да могу на најбољи начин ученицима приближити фонетско-фонолошке и друге језичке особености француског разговорног језика, већ им могу приближити и друге концепте, од социопрагматичких до културолошких и цивилизацијских.

У сегменту *Izvori* (171–173) библиографске референце су пописане и груписане према врсти грађе, односно дела, тако да су најпре побројани аудио и аудио-визуелни извори (песме, серије, филмови, скечеви), а потом и књижевни извори и стрипови. Следи одељак *Literatura* (175–193), у коме је наведено преко две стотине библиографских јединица, разврстаних такође у неколико категорија. Монографију затвара *Prilog* (193–231), који доноси садржајне предлоге контекстуализованих активности применљивих у настави на нивоима А2, Б1 и Б2. У питању су предлози засновани на исечцима из шест културних филмова новијег датума (*Taxi, La Fabuleux Destin d'Amélie Poulain, Un gars, une fille, Le jeu, L'ascension, La Vie Scolaire*), који верно дочаравају француски разговорни језик и неке од њему својствених фоноваријација. Сваки документ опремљен је основним информацијама о филму и нивоу знања за који је предвиђен, описом сцене, циљева и предложених активности, општим (фонетско-фонолошким, морфолошким, синтаксичким и лексичким) одликама уоченим у одабраној сцени, као и табелама у којима се примери транскрибују најпре у свом стандарднојезичком, а потом и у разговорном облику.

Монографија Наташе Радусин-Бардић *Francuski razgovorni jezik i fonovarijacije u kontekstu nastave francuskog kao stranog jezika* представља иновативно и садржајно остварење домаће франкороманистике, које у себи уједињује актуелне теоријске увиде из области фонетике са фонологијом и глотодидактике, обogaћене достигнућима социалингвистике, прагматике и других грана у чијем су фокусу питања неформалне комуникације и односа

према ситуационом раслојавању језика. Узимајући у обзир чињеницу да су теоријске поставке доследно и сврсисходно примењене у циљу изналажења оптималних решења за унапређење наставног процеса, може се закључити да је реч о студији која умногоме обогаћује постојећу литературу, осветљавајући притом многе важне, али недовољно истражене теме које ће, верујемо, свој пуни потенцијал тек остварити у оквирима домаће лингвистичке и лингводидактичке средине.

Анђела Д. Васиљевић

Филозофски факултет Универзитета у Новом Саду

andjela.vasiljevic@ff.uns.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0002-5486-4686>

Примљено: 29. 8. 2025.

Прихваћено: 9. 9. 2025.

Приказ
УДК: 811.163.41'243(075.4)
DOI: 10.19090/MV.2025.16.1.327-331

ГОВОРИ СРПСКИ 2

Шапић Јулија: *Говори српски 2 да те цео свет разуме*.
Београд: Храбар, 2024, 240 стр.

Говори српски 2 да те цео свет разуме (2024) назив је другог уџбеника за учење српског језика као страног Јулије Шапић и наставак је ауторкиног претходног уџбеника *Говори српски да те цео свет разуме* (2022), намењеног почетницима. Заједно, ова два уџбеника чине целину, обухватајући градиво потребно за стицање знања из српског језика од А1 до Б2+ нивоа Заједничког европског оквира за живе језике. Уџбеник *Говори српски 2* намењен је одраслим ученицима који, након савладаног почетног нивоа, настоје да своја знања из српског језика унапреде и усаврше, те служи за овладавање језичким вештинама које омогућују употребу језика у захтевнијим и сложенијим комуникативним ситуацијама. Представљајући важан допринос у настави српског језика као страног, овај уџбеник може се користити као основно наставно средство за учење српског језика на средњим, а донекле и на вишим нивоима.

Иако се може уочити тенденција да се учење српског језика олакша, пре свега руским говорницима који живе у српској језичкој средини, што се огледа у посебно осмишљеним вежбама за спречавање интерференције између ова два словенска језика, уџбеник Јулије Шапић могу користити и говорници других језика.

Композиционо, уџбеник се састоји из уводног поглавља *Уводна лекција* (5–7), главног дела који чине лекције подељене на двадесет четири тематске целине (8–202), након чега следе поглавља са додатним текстовима *Да променимо тему* (203–211) и додатним граматичким задацима *Додатне вежбе* (212–219), као и *Текстови аудио-вежби* (220–221). На самом крају налази се део насловљен *Граматика*, у коме је дат табеларни преглед граматичких категорија (222–226) и *Списак глагола* (227–233).

Уводна лекција носи назив *На врх језика* и карактерише је својеврстан мотивациони приступ учењу, те она има циљ да читаоца заинтересује за даље учење српског језика, наглашавајући значај језичког усавршавања и неопходност напредовања у учењу језика у условима боравка у инојезичној средини. Сам наслов је веома сликовит и упућује на добро познату ситуацију на прелазним нивоима учења језика коју одликује наглашена потреба за језичким осамостаљивањем и спонтаношћу у говорној продукцији.

Прва лекција, која носи назив *Доба интелигенције*, кроз незаобилазну тему вештачке интелигенције инсистира на важности познавања лексике везане за употребу савремене технологије. Ова тема наставља се и у другој лекцији, *Тражите нас на друштвеним мрежама*, која се бави комуникацијом на интернету и указује на специфичности употребе језика у дигиталном окружењу, користећи нека од правописних решења за бележење језичких неологизама из дигиталног света, што може бити од нарочитог значаја за савременог говорника. Наредних неколико лекција доносе нови, сложенији приступ познатим темама. Тема путовања се тако обрађује у трећој и четвртој лекцији, са различитих аспеката и на комплекснији начин него у претходном уџбенику. Трећа лекција *Златна брда и долине* у наслову крије део познатог српског фразеологизма *обећавати златна брда и долине*, чиме се указује на значај и лепоту туристичких атракција у Србији, док се у четвртој лекцији *Вежите појасеве* кроз тему превоза и путовања уводе глаголи кретања, као и многи корисни изрази који прате рутину путовања. Следећа, пета, лекција *Гром из ведре неба* представља још једну од основних тема из претходног уџбеника, али се временске прилике сада описују на сложенији и прецизнији начин. Шеста лекција *Крв није вода* тематизује родбинске односе, при чему је ова тема описана опширно и граматички сложено. На крају шесте лекције налази се и прва провера знања у уџбенику. Седма лекција *Загрејане столице* доноси упознавање са школским системом и образовањем у Србији. Од ове лекције уводе се сложеније области погодне за размишљање и дискусију, односно за исказивање сопствених мишљења и ставова. Осма лекција проблематизује тему родне равноправности и употребе родно сензитивног језика, што је такође погодно за представљање творбених система, али се о начину грађења речи више говори у другим лекцијама. Још једна актуелна тема која позива на размишљање и исказивање ставова инкорпорирана је у лекцију *Кад нису чиста посла*, која се бави екологијом и заштитом животне средине. Следећа лекција, десета по реду, бави се практичним странама започињања живота у новој средини, говори о пресељењу, тражењу новог стана и новог

посла. Једанаеста лекција *Баи ме брига* указује на значај хумора за разумевање српске културе и на иронију, хумор и смех као важне карактеристике бројних комуникативних ситуација. У дванаестој лекцији *Здраво за готово* српска народна традиција представљена је кроз причу о лековитом биљу и природној медицини. На крају дванаесте лекције налази се друга провера знања. У наредних дванаест лекција представљено је још занимљивих области од којих се неке односе на практична питања из свакодневног живота, као што је случај у лекцијама *Поправити квар* (о поправкама и алатима), *Снага на уста улази* (о здравој храни и домаћој кухињи) и *Као змај* (о саобраћају и возњи); остале лекције односе се на апстрактније теме из српске традиције и културе, као што су *Глуво доба* (о народним веровањима, предању и митологији), *Хвала Богу* (о духовном идентитету и црквеном наслеђу), те лекција о филмовима и позоришту, која у наслову крије познату филмску реплику *Поново ради биоскоп*. Деветнаеста лекција, *Злочин и казна*, осим приче о злочину и криминалу, доноси и корисну лексику везану за видео-игре. У наредним лекцијама се кроз различите теме из прошлости и српске историје указује на важност познавања глаголских времена за исказивање прошлости. У лекцији *Ко нас гледа са новчаница* представљене су знамените личности из српске историје. У лекцији *Ево мене, а ето вам рата са Турцима* кроз причу о Првом и Другом српском устанку уводи се аорист, док се у лекцији *Како беше* уводе имперфекат и плусквамперфекат. Завршна лекција, која у наслову има стих из популарне песме *Увек се заврши неком од наших песама*, причом о српској музици, популарним музичким правцима, песмама и весељу затвара овај списак лекција у карактеристичном ведром духу.

Овај кратки преглед лекција указује на разноврсност заступљених тема које се крећу од практичних до духовних и од једноставнијих до комплексних, погодних за развој дискусије и исказивање мишљења. Приметна је тежња да лекције буду савремене, интересантне и корисне странцима за упознавање српске културе и живота у Србији. Иако усклађене са познавањем језика на одређеном нивоу, међу њима не постоји стриктна подела, те може доћи и до прожимања различитих нивоа. Јасне дистинкције између Б1 и Б2 нивоа неће бити ни када су у питању граматички и лексички садржаји.

Наслови лекција, као и наслов самог уџбеника, одражавају ведар и шаљиви тон. Кроз употребу фразеологизама, филмских реплика и других устаљених и популарних израза у насловима, остварује се – осим хумора – и већа блискост са српском културом и језичком традицијом. Извор хумора може

бити и наглашавање културних разлика и (раз)откривање националних стереотипа у текстовима.

Свака лекција састоји се из ауторских текстова и задатака за увежбавање језичких вештина. Текстови су најчешће у облику дијалога и монолога, како би се на аутентичан начин дочарала комуникативна ситуација. Дијалози су често дати у виду чета, кратког разговора који се реализује путем апликација за комуникацију, односно применом савремених технологија. Тежња да се настава осавремени и учини мултимедијалном и интерактивном огледа се и у присуству QR кодова који воде ка разним спољашњим, дигиталним изворима, чиме се треба подстаћи радозналост и самостално учење и истраживање. Пример једног мултимедијалног задатка са иновативним начином обраде теме природе и животиња налазимо у трећој лекцији, где се преко QR кода приступа емисији *Сасвим природно* Јована Мемедовића, што је у уџбенику праћено задацима и питањима за проверу разумевања и учење лексике.

Осим ауторских, уџбеник садржи и друге врсте текстова, пре свега књижевне и биографске, који имају за циљ не само да прикажу употребу језика у различитим функционалним стилима већ и да додатно заинтересују ученике за ширење знања о српској култури. Посебна пажња на функционалностилској раслојености језика огледа се у употреби бројних текстова са одликама разговорног стила, који користе колоквијалну лексику и дочаравају савремену свакодневну комуникацију.

Код учења лексике и семантике, акценат је на усвајању колокација и фразеологизама, затим на препознавању различитих семантичких нијанси речи, као и уочавању деривационих гнезда и етимолошке повезаности међу речима. Када је у питању граматика, у првом делу уџбеника (лекције 1–12) заступљене су следеће категорије: фазни глаголи, видски парови, рекција глагола, футур II, вокатив, конгруенција са бројевима и бројним именицама, индиректан говор, везнички спојеви, распоред енклитика у новим ситуацијама, зависне реченице (условне, начинске, допусне), исказивање супротности, гласовне промене и др. Граматички садржај у другом делу уџбеника (лекције 13–24) чине следеће категорије: квалификативни генитив, именице са генитивом множине на -у/-ију, генитив на -и, творба речи суфиксацијом (-оница, -арина) и префиксацијом (пре-, про-), глаголски облици: аорист, имперфекат и плусквамперфекат, видски парови у различитим глаголским облицима, рекција глагола са генитивом.

Ситуациони оквири обухваћени темама, али и лексички и граматички садржаји уџбеника, превазилазе компетенције Б1 и Б2 нивоа, што се може посматрати као одраз прилагођавања пре свега оним говорницима који уче српски као језик средине, нарочито руским говорницима који се налазе у српском говорном окружењу.

Као основно писмо користи се ћирилица, док се увежбавање латинице остварује искључиво читањем додатних текстова, те се тако на крају сваке лекције налази текст, обично књижевни, који је написан латиницом, а неколико таквих одломака налази се и у поглављу *Да променимо тему*.

Вредност овог уџбеника и његов значај у настави српског језика као страног огледа се у томе што одражава тренутак повећаног интересовања и потребе да се, након савладаног почетног нивоа, настави са учењем српског језика на вишим нивоима. Садржај уџбеника осликава потребу да се настава осавремени и прилагоди интересовањима и потребама ученика, као и да се српска култура представи на занимљив и приступачан начин. Може се закључити да је уџбеник *Говори српски 2* корисно наставно средство намењено учењу српског језика као страног, односно стицању језичких компетенција на нивоима Б1–Б2+ Заједничког европског оквира за живе језике, при чему се слободно може рећи да се, у одређеним сегментима, градиво проширује и на напредније нивое. Тиме се овај уџбеник придружио другим, изузетно значајним приручницима за учење српског језика као страног на средњим и напредним нивоима, као што су *Научимо српски – Let's learn Serbian 2* (Филозофски факултет, 2024), *Учимо српски 2* (Азбукум, 2022) и *Аз буки српски 3* (Азбукум 2020), од којих сваки приступа учењу језика на посебан начин.

Ивана З. Петровић

Универзитет у Новом Саду

Филозофски факултет

Докторске студије језика и књижевности

evepet.i@gmail.com

<https://orcid.org/0009-0007-7065-7154>

Примљено: 21. 9. 2025.

Прихваћено: 22. 9. 2025.

V ДОДАЦИ

METODIČKI VIDICI
FILOZOFSKI FAKULTET U NOVOM SADU

PROPOZICIJE ZA TEHNIČKO UREĐENJE RADA¹

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 adresa²

Orcid broj

PRIMER:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@ff.uns.ac.rs

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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

¹ Molimo Vas da ovaj dokument koristite kao obrazac.

² Navodi se isključivo poslovna imejl adresa.

NASLOV RADA³

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; font Times New Roman; veličina slova 12; prored 1,5; fusnote⁴; 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). Ako se u zagradi navodi više autora, redosled izvora je hronološki (Johnson 1987; Peters 1998; Tomašević 2001). Rad treba da bude podeljen na numerisane odeljke (npr. 1. UVOD – sve velikim slovima) i pododeljke (npr. 3.1. *Opis uzorka* – početno veliko slovo, kurziv). Radovi koji se bave stranim jezicima i književnostima pišu se na engleskom ili na jeziku o kojem je reč.

ILUSTRACIJE I TABELE

Tekst u tabelama i grafikonima: font Times New Roman, veličina 10, normal.

Legenda ispod ilustracija (grafički prikazi, slike): font Times New Roman, veličina 10, normal, centralno poravnanje, oznaka: Tabela 1, Slika 1, Grafikon 1 i sl.

³ 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.

⁴ U fusnotama daju se komentari i napomene autora.

IZVORI I LITERATURA⁵

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, a zatim latinične. U oba slučaja ćirilične jedinice transliterovati na latinicu u uglastim zagradama.

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: Кlett. [Bečanović, B., Jevrić, J., Petrović, Z. (2011). *Istorija 7: udžbenik za sedmi razred osnovne škole*. Beograd: Klett.]

Rad u časopisu:

Reynolds, S. (1983). Medieval origins: Gentium and the community of the realm. *History* 68: 375–390.

Radovanović, M. (2012). O logici jezičke promene. *Glas* 28: 29–42.

Filipović, J., Vučo, J., Đurić, Lj. (2007). Critical review of language education policies in compulsory primary and secondary education in Serbia. *Current issues in language planning* 8 (1): 222–242.

Rad u monografskoj publikaciji:

Sperber, D. (1990). The epidemiology of beliefs, in *The social psychological study of widespread beliefs*, ed. C. Fraser & G. Gaskell (Oxford: Clarendon Press): 25–44.

Radovanović, M. (2015). Predrag Piper o jeziku i prostoru, u *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

⁵ Literatura (bibliografija, izvori) se navodi uz poštovanje APA standarda.

Elektronska izdanja:

Limb, P. (1992). Alliance strengthened or diminished?: Relationships between labour & African nationalist/liberation movements in Southern Africa. Pristupljeno 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html>.

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home, in *The European higher education area*, eds. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Cham: Springer). https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Publikacije u rukopisu:

Ilić Rajković A. (2013). Radna škola u Srbiji (1880–1940) (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.

Ime i prezime

Naziv ustanove na engleskom⁶

NASLOV RADA NA ENGLESKOM

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.

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.

⁶ Navodi se skraćena afilijacija, tj. ime i prezime autora i samo naziv i sedište univerziteta.

METODIČKI VIDICI (Methodological Perspectives)
FACULTY OF PHILOSOPHY, NOVI SAD

STYLESHEET¹

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 address²

Orcid

EXAMPLE:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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.

E-mail address

¹ Please use this document as a template.

² The authors should give only their institutional email address.

TITLE OF THE PAPER³

ABSTRACT: Abstract and key words (in the language of the paper). Font Times New Roman, size 10, with the indent below the title, line spacing 1. The abstract should be 100–150 words long.

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; font Times New Roman; font size 12; spacing 1.5; footnotes;⁴ 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). If more than one source is listed in the parentheses, the order is chronological (Johnson 1987; Peters 1998; Tomašević 2001). The paper should have numbered sections (e.g. 1. INTRODUCTION – all caps) and subsections (e.g. 3.1. *Research sample* – initial capital, italics). 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.

³ 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.

⁴ Footnotes should contain only the author's comments.

SOURCES AND REFERENCES⁵

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.

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.

⁵ References are listed alphabetically after the APA standard.

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>.

Beelen, J., & Jones, E. (2015). Redefining internationalisation at home, in *The European higher education area*, eds. A. Curaj, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi, P. Scott (Cham: Springer). https://doi.org/10.1007/978-3-319-20877-0_5

Manuscripts:

Ilić Rajković A. (2013). *Radna škola u Srbiji (1880–1940)* (doktorska disertacija). Beograd: Filozofski fakultet.

Author's name and surname

Affiliation in Serbian⁶

TITLE OF THE PAPER IN SERBIAN

Sažetak (in Serbian)⁷

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.

⁶ The author should give the short version of their affiliation, i.e. only their name, the name of the university and its seat.

⁷ 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 AUFSÄTZE¹

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 Adresse²

Orcid

BEISPIEL:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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

¹ Verwenden Sie bitte dieses Dokument als Vorlage zur Gestaltung Ihres Manuskripts.

² Es soll ausschließlich Geschäfts-E-Mail-Adresse angegeben werden.

TITEL DES AUFSATZES³

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, einzelzeiliger 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, einzelzeiliger 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; Fußnoten⁴; 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.

ILLUSTRATIONEN UND TABELLEN

Beschriftung graphischer Darstellungen (Tabellen und Diagramme): Schrift Times New Roman, 10 pt, normal.

³ 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.

⁴ Fußnoten enthalten nur Kommentare und Anmerkungen des Autors.

Legenden unter Diagrammen oder Bildern: Schrift Times New Roman, 10 pt, normal, zentriert, Bezeichnung: Tabelle 1, Bild 1, Diagramm 1 usw.

QUELLEN UND LITERATUR⁵

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.

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.

⁵ Das Literaturverzeichnis wird alphabetisch nach Namen der Autoren geordnet, mit der Einhaltung des APA Standards.

Radovanović, M. (2015). Predrag Piper o jeziku i prostoru, in *U prostoru lingvističke slavistike*, ur. Lj. Popović, D. Vojvodić, M. Nomaći (Beograd: Filološki fakultet): 25–34.

Internet-Dokument:

Limb, P. (1992). Alliance Strengthened or Diminished?: Relationships between Labour & African Nationalist/Liberation Movements in Southern Africa. Zugriff am 7. 5. 2010. URL: <http://neal.ctstateu.edu/history/world_history/archives/limb-l.html>.

Vorname und Name

Name der Institution auf Serbisch⁶

TITEL DES AUFSATZES AUF SERBISCH

Zusammenfassung (auf Serbisch) ⁷

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).

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.

⁶ Der Autor sollte seine Affiliation in Kurzform angeben, also nur seinen Namen, den Namen der Universität und deren Sitz.

⁷ Die Redaktion wird die Zusammenfassungen der Autoren ohne Serbischkenntnisse übersetzen lassen.

METODIČKI VIDICI (Perspectives didactiques)
FACULTÉ DE PHILOSOPHIE, NOVI SAD

CONSIGNES AUX AUTEURS¹

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 électronique²

Orcid

EXEMPLE:

Petra B. Nedeljković

Univerzitet u Novom Sadu

Filozofski fakultet, Odsek za anglistiku

petranedeljkovic@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0000-0000-0000>

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

¹ Veuillez utiliser ce document comme modèle.

² Veuillez indiquer uniquement l'adresse électronique professionnelle.

TITRE DE LA CONTRIBUTION³

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 ; des notes de bas de page⁴ ; 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.

ILLUSTRATIONS ET TABLES

Le texte dans les illustrations graphiques (tables, schémas) : police de caractères Times New Roman ; 10 points ; normal.

³ 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.

⁴ Les notes de bas de page ne sont réservées qu'aux commentaires des auteurs.

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 BIBLIOGRAPHIQUES⁵

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.

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.

⁵ Il faut donner les références bibliographiques dans l'ordre alphabétique, en respectant les normes de l'APA.

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>.

Prénom et nom de l'auteur

Affiliation en serbe⁶

TITRE DE LA CONTRIBUTION EN SERBE

Sažetak (en serbe)⁷

Résumé en serbe ; police de caractères Times New Roman, 10 points, interligne simple. Le résumé doit être une version élargie de l'abrégé (d'environ 300 mots).

Mots-clés: mots-clés de l'abrégé de la contribution, traduits en serbe.

Biographie de l'auteur de 100 mots au maximum en serbe (date de naissance, profession, ville/pays de domicile, domaine scientifique, publications principales).

LES CONTRIBUTIONS NE RESPECTANT PAS LES CONSIGNES TECHNIQUES DONNÉES CI-DESSUS SERONT RENDUES À L'AUTEUR POUR UN REMANIEMENT.

⁶ 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.

⁷ 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.

БИОГРАФСКИ ПОДАЦИ О АУТОРИМА

Александра С. Младеновић (рођена 6. новембра 2000). Основне академске студије српске књижевности и језика и мастер академске студије језика, књижевности и културе, модул Српска књижевност, завршила је на Филозофском факултету у Новом Саду, где је тренутно и на докторским студијама методике наставе друштвено - хуманистичких предмета. Стипендисткиња је Министарства науке, технолошког развоја и иновација за докторанте. Њена подручја интересовања обухватају методiku наставе српске књижевности, савремену дечију књижевност и књижевност у току Другог светског рата из дечије перспективе. Објављује научне радове и критике, учествује на скуповима, конференцијама и семинарима из наведених области.

Ана Мартиновић (Anna Martinović) (рођена 21. новембра 1964, Торонто, Канада). Ванредна је професорка на Универзитету у Задру, Хрватска. Предаје на дипломском наставничком студију на Одсеку за англистику. Њени истраживачки интереси обухватају мотивацију у учењу страног језика, наставу страног језика, усвајање другог језика и академско писање. Објавила је бројне научне и стручне радове, међу којима се издвајају најновији: *Learner Engagement in L2 Writing* (2024), *The Relationship between EFL Teachers' Job Satisfaction and School Organizational Climate* (2024), *Causal Attributions among Second Language Learners of English* (2023), *Directed Motivational Currents in English L2 Learning* (2023). Коауторка је универзитетског уџбеника *An Introduction to Academic Writing* (2020).

Анђела Д. Васиљевић (рођена 8. септембра 1993) асистент је на Одсеку за романистику Филозофског факултета Универзитета у Новом Саду. Дипломе основних и мастер академских студија стекла је на Филолошком факултету Универзитета у Београду, где је тренутно студент завршне године докторских академских студија. Области њеног научног интересовања су лингвистика текста, анализа дискурса, прагматика и лексикографија. Аутор је и коаутор тридесетак научних радова и приказа. Члан-сарадник је Матице српске и неколико домаћих стручних удружења.

Биљана М. Бабић (рођена 18. септембра 1973, Илок, Хрватска). Живи у Новом Саду, где и ради као доцент на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, на Одсеку за српски језик и лингвистику.

Основна област научно-истраживачког рада јесте српски језик као страни / други. Поред низа научних радова, објавила је Научимо српски 1 и 2 – Речник глагола (2011) и научну монографију Унутарјезичке грешке у настави српског језика као страног (2021).

Драгољуб Ж. Перић (3. децембра 1976, Смедерево) је ванредни професор Филозофског факултета у Новом Саду. Ужа научна област му је Српска и јужнословенске књижевности с теоријом књижевности (Народна књижевност). Држи курсеве везане за усмену књижевност и књижевност за децу. Примарна област истраживања му је фолклористика. Бави се поетиком усмене књижевности, књижевношћу за децу, као и епском и хорор фантастиком. Аутор је пет монографија: *Трагом древне приче* (2006), *Териоморфни јунаци словенске епике: Волх Всеславјевич и Змај Огњени Вук* (2008), *Поетика времена усмених епских песама* (2020), *Прамен магле поље притиснуо* (2022) и *Генерација 3, андроиди и папирна чудовишта* (2024) и преко 150 научних радова. Живи и ради у Новом Саду.

Дубравка Папа (рођена 26. септембра 1964, Осијек, Хрватска). Дипломирала је на Филозофском факултету Универзитета у Осијеку (1988), а мастер студије немачког, енглеског и фонетике похађала је на Универзитету Албертус Магнус у Келну (1993–1994). Докторирала је лингвистику на Универзитету у Осијеку (2017). Ванредна је професорица на Правном факултету у Осијеку, где предаје немачки и енглески језик за правнике и за социјални рад. Излагала је на домаћим и међународним конференцијама, коауторка је једне монографије и ауторка више радова објављених у часописима и зборницима. Њена истраживања обухватају правни енглески и правни немачки језик, социолингвистику, примењену и правну лингвистику, вишејезичност и језичку политику и планирање.

Душка Р. Радмановић (рођена 14. јула 1981, Теслић). Магистарка је социолошких наука и докторанткиња на Факултету политичких наука Универзитета у Бањој Луци, научно поље социологија. Обавља дужност помоћника директора у Агенцији за високо образовање Републике Српске гдје ради од оснивања Агенције 2011. године. Претходно је била ангажована у Министарству просвете и културе Републике Српске. Од 2017. године обављала је дужност члана извршног одбора и потпредседника Мреже агенција за осигурање квалитета у високом образовању Централне и Источне Европе

(CEENQA). Области интересовања: социологија образовања, социологија животне средине, акултурација итд. Аутор је више научних и стручних радова. Живи у Бањој Луци.

Еријада Чела (Eriada Čela) (13. јуна 1983 Елбасан, Албанија) је предавачица на Катедри за стране језике Универзитета у Елбасану „Александар Цувани“, Албанија, где предаје Методе истраживања у образовању, Академско писање, Критичку педагогију, Енглески језик и Родне студије и књижевност. Магистрирала је на родним студијама на Централноевропском универзитету у Мађарској, а докторирала педагогију на Универзитету у Тирани, Албанија. Године 2019. добила је звање Фулбрајтове гостујуће научнице на Државном универзитету Ратгерс у Њу Џерсију, САД, где је спроводила истраживање на тему оснаживања студената-наставника кроз критичку феминистичку педагогију. Ауторка је више радова у оквиру наведених области интересовања.

Ивана З. Петровић (рођена 17. априла 1987) студенткиња је докторских студија језика и књижевности на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Запослена је као предавач српског језика као страног у школи српског језика Смартлаб у Новом Саду. Ауторка је акредитованог програма за учење српског језика као страног и радова из области фразеологије и лингвокултурологије. Области њеног научног интересовања су лингвокултурологија, фразеологија српског језика, лексикологија српског језика и методика наставе српског језика као страног. Живи у Новом Саду.

Јасмина М. Махмутовић (рођена 14. децембра 1966) запослена је као доценткиња методике наставе немачког језика на Универзитету у Сарајеву – Филозофски факултет, Одсек за германистику. Њена истраживања усмерена су на аутентичне текстове, говорне жанрове, комуникацијске обрасце и културолошке обрасце, као и на њихову примену у настави немачког језика као страног.

Катарина З. Минић (рођена 26. септембра 1997, Зајечар) Основне студије германистике завршила је на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, а мастерске студије на Филолошком факултету Универзитета у Београду, а тренутно је докторским студијама на Филозофском факултету Универзитета у Нишу, смер Стране филологије. Запослена је као наставница немачког језика у две основне школе, у Зајечару и Бору. Њена истраживачка интересовања

усмерена су ка лингвистици, са посебним фокусом на лексикологију и семантику, као и методику наставе немачког језика као другог страног језика у Србији. До сада је објавила један рад у часопису *Philologia Mediana*, а неколико њених радова налази се у процесу објављивања. Активно учествује на научним скуповима младих филолога, где представља резултате својих истраживања. Живи у Књажевцу.

Милан Д. Тодоровић (рођен 7. септембра 1989, Чачак) запослен је као истраживач-сарадник на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу. Његове примарне академске области интересовања односе се на методику наставе, која је и у фокусу његовог докторског рада *Примена методе обрнуте учионице приликом усвајања глаголских времена у настави енглеског језика као страног*. Поред тога, бави се социолингвистиком, транслатологијом и студијама књижевности. Објавио је више радова, међу којима су: *Називи производа у савременом српском језику* (Филолог, 11 (21), 2020: 134–156) и, у коауторству са Наташом А. Спасић, *Енглески онлајн речници: преглед карактеристика три речника и испитивање подесности за ученике* (Зборник радова Филозофског факултета 52 (4)/2022, Косовска Митровица: 109–128).

Милица В. Шијаковић (рођена 22. 10. 1999, Новим Сад) основне и мастерске студије завршила је на Одсеку за германистику на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Запослена је као сарадник у настави за ужу научну област германистика на истом факултету. Живи у Новом Саду.

Милица М. Кочовић Пајевић (рођена 30. октобра 1988, Крагујевац). Дипломске и мастерске студије завршила је на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, где је тренутно докторанткиња на смеру Наука о језику. Тренутно је запослена на Државном универзитету у Новом Пазару као наставница енглеског као језика струке на нематичним департманима. Њене области научног интересовања обухватају енглески као језик струке, методику наставе енглеског језика, примењену лингвистику и педагогију.

Милка В. Митровић (рођена 14. августа 1983, Аранђеловац) је тренутно докторанткиња на Филолошком факултету Универзитета у Београду. Ради у Сопоту као наставница енглеског језика у машинској школи „Космај” и ОШ „Јанко Катић” у Рогачи. Ужа научна област – примењена лингвистика. До сада је објавила два рада у зборнику

радова „Нова научна едукативна мисао“ (Номотехнички центар Београд, 2015) – *Развијање унутрашње мотивације од првог до осмог разреда основне школе* и *Приказ уџбеника Messages 1* и учествовала је на неколико научних конференција.

Наташа А. Спасић (рођена 11. новембра 1990, Ниш) докторирала је на Филолошко-уметничком факултету Универзитета у Крагујевцу, где је и запослена као научна сарадница у Центру за проучавање језика и књижевности. Знања и искуства из области српског као страног језика стицала је кроз истраживачке пројекте, научне скупове, летње и зимске школе и едукације. Усавршавала се на више страних универзитета. Њене академске области интересовања обухватају методiku наставе, синтаксу и примењену лингвистику. Ауторка је и коауторка бројних чланака, студија и приказа у домаћој и међународној периодици.

Наташа М. Половина (рођена 3. августа 1980, Нови Сад) ванредна је професорка на Филозофском факултету у Новом Саду (Одсек за српску књижевност), где предаје Средњовековну књижевност и Историју српске културе. Бави се старом српском књижевношћу и везама између старе и народне књижевности. Ауторка је монографија *Топос путовања у српским биографијама 13. века (Доментијан и Теодосије)*, *Очи срдачне* (у коауторству са Светланом Томин), *Кнегиња Милица, Српски средњи век кроз историју и легенду* (у коауторству са Невеном Варницом), као и неколико научнопопуларних публикација о личностима српског средњег века намењених основношколском узрасту.

Тамара С. Станковић (рођена 17. октобра 1998, Рума), је мастер филолог, англиста, запослена као наставница енглеског језика у основној школи у Руми, где и живи. Докторске студије језика и књижевности уписала је 2023. године на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду. Ужа област њених истраживања обухвата когнитивну и контактано-контрастивну лингвистику. Као млади истраживач објавила је један научни рад под насловом *Превођење лексичких сливеница из енглеског језика на српски: теоријски и практични аспекти* (2024) у *Зборнику за језике и књижевности* Филозофског факултета у Новом Саду. Поседује међународни сертификат о познавању шпанског језика, DELE C1, стечен 2017. године у Институту Сервантес.

УНИВЕРЗИТЕТ У НОВОМ САДУ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ НОВИ САД

21000 Нови Сад
Др Зорана Ђинђића бр. 2
www.ff.uns.ac.rs

Штампа
Сајнос
Нови Сад

Тираж
100

CIP - 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- - 22 см

Годишње.

ISSN 2334-7465 (Online)

ISSN 2217-415X (Штампано изд.)

COBISS.SR-ID 258963207