

VI International LSP Conference
Language for Specific Purposes:
Approaches and Strategies
Conference Proceedings

VI međunarodna konferencija
Jezik struke i nauke:
pristupi i strategije
Zbornik radova



Beograd 2025.

Jezik struke: pristupi i strategije

Zbornik radova sa Šeste međunarodne konferencije

Društva za strane jezike i književnosti Srbije

Urednici / Editors

Danijela Đorović

Milica Mirić

Vojkan Stojičić

Izdavač / Publisher

Društvo za strane jezike i književnosti Srbije

Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke

Studentski trg 3, 11000 Beograd (Srbija)

www.dsjsrbija.rs

Za izdavača / Acting Publisher

Vojkan Stojičić, predsednik DSJKS

Dizajn korica / Cover Design

Alicia Žuljević Nadal

Grafički dizajn / Graphic Design

Predrag Žižović

Štampa CD izdanja / CD print

MAB, Beograd

Tiraž / Circulation

10 CD-ROM

ISBN 978-86-81018-12-5

<https://doi.org/10.18485/lsp.2025.6>

Beograd, 2025



Radovi su licencirani pod uslovima i odredbama licence
Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Društvo za strane jezike i književnosti Srbije (DSJKS),
Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke (SUNSJS) i
Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet

VI međunarodna konferencija o jeziku struke

JEZIK STRUKE: PRISTUPI I STRATEGIJE

ZBORNIK RADOVA

Urednici
Danijela Đorović, Milica Mirić, Vojkan Stojičić



Beograd, 2025.

Foreign Language and Literature Association of Serbia (FLLAS),
Language for Specific Purposes Special Interest Group (LSP SIG) and
The Faculty of Philosophy, University of Belgrade

VI International LSP Conference

LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES: APPROACHES AND STRATEGIES

BOOK OF PROCEEDINGS

Edited by
Danijela Đorović, Milica Mirić, Vojkan Stojičić



Belgrade, 2025

Naučni | Uređivački odbor / Scientific | Editorial Board

Jan Engberg, Aarhus University, Denmark
Caroline Hyde-Simon, Zurich University of Applied Sciences, Switzerland
Katalin Egri Ku-Mesu, University of Leicester, Great Britain
Agnieszka Dudzik, University of Bialystok, Poland
Matteo Viale, University Bologna, Italy
Albena Stefanova, University of National and World Economy, Bulgaria
Nives Lenassi, University of Ljubljana, Slovenia
Višnja Pavičić Takač, University of Osijek, Croatia
Graziano Serragiotto, Ca'Foscari University of Venice, Italy
Darja Mertelj, University of Ljubljana, Slovenia
Sandra Mardešić, University of Zagreb, Croatia
Ruska Ivanovska-Naskova, SS. Cyril and Methodius University in Skopje,
North Macedonia
Saša Podgoršek, University of Ljubljana, Slovenia
Massimo Sturiale, University of Milan, Italy
Mateja Dostal, University of Ljubljana, Slovenia
Branka Drljača Margić, University of Rijeka, Croatia
Ana Vujović, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ivan Jovanović, Univerzitet u Nišu, Srbija
Nataša Popović, Univerzitet u Novom Sadu, Srbija
Tatjana Samardžija, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Ana Jovanović, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Vojkan Stojičić, Univerzitet u Beogradu, Srbija
Slađana Stanojević, Univerzitet u Kragujevcu, Srbija

Recenzenti / Reviewers

Ana Vujović
Branka Drljača Margić
Danijela Đorović
Danka Sinadinović
Maja Stevanović
Melina Nikolić
Milena Tanasijević
Milica Mirić
Slađana Stanojević
Tatjana Marković
Vera Ošmjanski

Sadržaj

Table of Contents

Beleška urednika / Editors' note — 11/12

Prilozi sa plenarnih sesija / Plenary contributions

Јелена Гинић

СТРАНИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У ГОВОРНОЈ СРЕДИНИ: КА БОЉЕМ МОДЕЛУ ПРИПРЕМЕ ЗА НЕФИЛОЛОШКЕ СТУДИЈЕ — 15

Andreas Hettiger

SCIENTIFIC AND TECHNICAL LANGUAGE IN ENGLISH AND IN GERMAN – DIDACTIC APPROACHES AND THEIR OPPORTUNITY FOR THE INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSITIES — 27

Violeta Jurković

LSP TEACHERS' EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – WHERE TO FROM NOW? — 37

Panel diskusija – razmišljanja i zaključci / Panel Discussion Insights

Nataša Janković, Lidija Beko, Karine Paris

LSP, CLIL & EMI: MAJOR OR MINOR? — 53

Lingvistički (p)ogledi / Linguistic (Per)spectives

Anamarija Gjuran-Coha, Tajana Tomak

HRVATSKA MEDICINSKA TERMINOLOGIJA – IZMEĐU ANGLIZAMA I NEOLOGIZAMA — 67

Jana Kegelj, Mirjana Borucinsky

LIGHT VERBS IN DIFFERENT GENRES OF MARITIME ENGLISH — 81

Бојана Раденковић Шошић

РАСЦЕПЉЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ У УЏБЕНИЦИМА ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ — 95

Tatjana Samardžija

RELATIVES PÉRIPHRASTIQUES ET PROGRESSION GLOBALE EN FRANÇAIS DES SCIENCES — 107

Sladana D. Stanojević

LEXICAL FEATURES OF FOOTBALL TERMS IN ITALIAN, ENGLISH AND SERBIAN — 123

Maja Stevanović

CONCEPTUAL METAPHORS IN THE DISCOURSE OF SOCIOLOGY AND ESP LANGUAGE TEACHING AND LEARNING — 137

Marija Stojanov

THE GENRE OF JOB ADVERTISEMENTS: ESP COURSE BOOKS VERSUS LINKEDIN — 149

Ана Вујовић

ФРАЗЕМИ ВЕЗАНИ ЗА РЕЛИГИЈУ У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ — 167

O nastavi i nastavnim resursima / On Teaching and Teaching Resources

Мирјана Адамовић

САВРЕМЕНИ УЏБЕНИК РУСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ ЗА СТУДЕНТЕ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА — 181

Ivona Jovanović, Edina Mandić-Abdić

UDŽBENICI U FUNKCIJI NASTAVE/UČENJA FRANCUSKOG JEZIKA U TURIZMU I HOTELIJERSTVU U CRNOJ GORI — 197

Исидора Комадина, Александра Беговић

УСВАЈАЊЕ ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА — 209

Melina Nikolić

INOVACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE NA MATIČNIM FAKULTETIMA — 225

Tanja Petrović

ZASTUPLJENOST LEKSIKE JEZIKA STRUKE U UDŽBENICIMA SRPSKOG KAO STRANOG — 241

Andrej Smodlaka

USING ROAD TRAFFIC CORPORA TO CREATE TEACHING MATERIAL FOR ESP CLASSES — 255

Aneta Trivić

PREVODILAČKE GREŠKE NA ČASU ŠPANSKOG KAO JEZIKA STRUKE IZ OBLASTI HUMANISTIKE — 271

Jezičke kompetencije u fokusu / Language Competences in Focus

Marina Artese

L'INTERCOMPRENSIONE COME RISORSA PER LA DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA DELLA MEDICINA — 287

Dragana Ilić, Katarina Lazić

VOKABULAR STRUKE U UNIVERZITETSKIM UDŽBENICIMA ENGLSKOG JEZIKA: ZASTUPLJENOST U TEKSTOVIMA I STRATEGIJE EFIKASNOG USVAJANJA — 301

Sanja Radmilo Derado

REINFORCING ESP LEARNERS' INTERCULTURAL COMPETENCE USING LITERARY TEXTS: THE FOCUS ON BUSINESS ENGLISH — 315

Željka Rosandić, Anamarija Štefić

THE INFLUENCE OF CONTEXT-BASED LEARNING ON THE MEMORIZATION OF NEW VOCABULARY IN ESP — 327

Mirna Varga, Višnja Pavičić Takač

THE PHRASEOLOGY OF RHETORICAL MOVES IN L1 AND L2 ENGLISH MASTER'S THESIS WRITING — 341

Tijana Vesić Pavlović, Danijela Đorđević

STANCE AND ENGAGEMENT MARKERS IN SERBIAN UNIVERSITY STUDENTS' ESSAYS — 361

Wei Zhu

WRITING FOR SPECIFIC PURPOSES: AN ACTIVITY THEORY PERSPECTIVE — 377

Učionica u digitalnom svetu / The Classroom in a Digital World

Vojislav Jovanović, Jelena Zivlak

INTEGRATING KAHOOT! AS A MODERN LEARNING APPLICATION INTO AN ESP COURSE FOR THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF CRIMINAL INVESTIGATION AND POLICE STUDIES — 393

Katarina Krželj, Milica Mirić, Vera Ošmjanski

STAVOVI STUDENATA PREMA VREDNOVANJU POSTIGNUĆA U NASTAVI STRANIH JEZIKA U KONTEKSTU VEŠTAČKE INTELIGENCIJE — 413

Danijela Ljubojević

DIGITAL COMPETENCES OF LSP TEACHERS IN HIGHER EDUCATION RESEARCH: A REVIEW OF CURRENT RESEARCH — 427

Dubravka Pleše, Ivana Francetić, Azra Plićanić Mesić
DIGITAL DEMENTIA IN UNIVERSITY STUDENTS – TRUTH OR MYTH? — 441

Нина Половина, Тања Динић
ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА –
МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА — 461

Jelena Zivlak, Vojislav Jovanović, Aleksandra Kardoš Stojanović
ENGINEERING STUDENTS' ATTITUDES TOWARD THE USE OF CHATGPT IN
LEARNING ESP AND ITS USABILITY — 475

Učenje kroz delanje / Learning by Doing

Lorna Dubac Nemet, Katalin Eklicsné Lepenye
ORAL CASE PRESENTATION IN MEDICAL ENGLISH AND CLINICAL
TERMINOLOGY COURSES – BRIDGING THEORY AND PRACTICE — 493

Maša Stojšavljević Divac, Aleksandra Breu
MODEL PROBLEMSKE NASTAVE U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA ZA
EKONOMISTE — 507

Marija Mićanović
THE APPLICATION OF PROJECT BASED LEARNING TECHNIQUES IN FOREIGN
LANGUAGE TEACHING AMONG THE STUDENTS OF THE DUAL EDUCATION
MODEL — 525

Tatjana Marković
EXPLORING THE IMPACT OF SIMULATION IN ENGLISH FOR PROFESSIONAL
PURPOSES: A CLASSROOM-BASED STUDY ON STUDENTS' PERCEPTIONS OF
RELEVANCE, ENJOYABILITY, AND SKILL ACQUISITION — 541

Cody McClain Brown, Gaj Tomaš
A NEWSROOM IN THE CLASSROOM: AN LSP PROJECT COURSE — 555

Iz ugla ispitanika /From the Respondents' Perspective

Kristina Marković, Danijela Đorđević
STAVOVI STUDENATA PREMA STRATEGIJAMA UČENJA STRANIH JEZIKA
STRUKE NA POLJOPRIVREDNOM FAKULTETU U BEOGRADU — 573

Danka Sinadinović, Tamara Tošić
THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING EMP: PRACTICAL
IMPLICATIONS — 589

Sanela Šipragić Đokić, Milena Tanasijević

STUDENTS' AWARENESS OF THE USE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES TOWARDS BUILDING LEARNER AUTONOMY IN ESP LANGUAGE LEARNING — 609

Maja Stanojević Gocić

THE EXPLORATION OF VARIABLES AFFECTING THE USE OF READING STRATEGIES IN ESP EDUCATION — 625

Rečnici kao alat / Dictionaries as a Tool

Danijela Dorović, Jovana Čaprić

ITALIAN ART TERMS IN SAMUEL JOHNSON'S DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE (1755): THE PROCESS OF DETERMINOLOGIZATION — 641

Marina Katić, Andrijana Berić

CONTRASTIVE ANALYSIS OF TRANSLATION PROCEDURES IN THE FIELD OF BUSINESS MANAGEMENT: SELECTED TERMS FROM THE ENGLISH-SERBIAN AND ENGLISH-GERMAN PONS ONLINE DICTIONARIES — 653

Katarina Zavišin, Tijana Gaši

REČNIK KOLOKACIJA NA ITALIJANSKOM I SRPSKOM JEZIKU: ŠANSZA ZA KOLOKACIJE U GLOTODIDAKTIČKOJ TERMINOLOGIJI — 669

Evaluacija u akciji / Evaluation in Action

Irena Aleksić-Hajduković, Ana Mužar

MULTIMODALITY IN ESAP: PEER-ASSESSMENT OF MULTIPLE SEMIOTIC MODES IN DENTAL STUDENTS' ORAL PRESENTATIONS — 687

Maria Makra

RESPONSIVE ASSESSMENT IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (EAP) — 703

Petar Minić, Andrea Žerajić, Ana Đorđević

STAVOVI STUDENATA PREMA UPOTREBI MODERNIH TEHNOLOGIJA ZA ISPITIVANJE NIVOA ZNANJA STRANIH JEZIKA U VISOKOM STRUKOVNOM OBRAZOVANJU — 719

BELEŠKA UREDNIKA

U Beogradu, po šesti put od 2008. godine, proučavaoci i istraživači u oblasti primenjene lingvistike svoju pažnju usmerili su na složeni fenomen jezika struke sagledavajući ga na primeru različitih jezika i kroz raznovrsne naučne, profesionalne i stručne domene. Brz razvoj novih tehnologija, uključujući veštačku inteligenciju, kao i sve izraženija potreba za interdisciplinarnošću naučnih istraživanja, doprineli su širenju, ali i dodatnoj složenosti ovog polja proučavanja. Savremeni pristupi i uvidi u ovu sferu našeg promišljanja o jeziku odavno su prevazišli početne napore za priznavanje jezika struke kao zasebnog jezičkog varijeteta – danas se oni usmeravaju ka dubljoj teorijskoj refleksiji i praktičnoj primeni u različitim kontekstima i na svim nivoima proučavanja jezika za posebne namene, bilo da su one akademske, naučne ili profesionalne.

Zbornik koji je pred vama sadrži izabrane radove saopštene na VI međunarodnom naučnom skupu posvećenom jeziku struke pod nazivom *Jezik struke: pristupi i strategije*, održanom u Beogradu, 26. i 27. septembra 2024. godine u organizaciji Sekcije univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke Društva za strane jezike i književnosti Srbije, u saradnji sa Univerzitetom u Beogradu i Filozofskim fakultetom u Beogradu. Ova konferencija okupila je preko 120 stručnjaka iz različitih oblasti proučavanja jezika za posebne namene iz Srbije, Hrvatske, Slovenije, Crne Gore, Mađarske, Slovačke, Italije, Grčke, Nemačke, Francuske, Švajcarske, Engleske, Rusije, Bugarske, Češke, Poljske, Sjedinjenih američkih država i Alžira, kako bi se razmenila najnovija saznanja i prikazali aktuelni dometi teorijskih i empirijskih istraživanja u ovoj multidisciplinarnoj oblasti.

Uvereni da su razmene saznanja i rezultati naučnih istraživanja predstavljeni na prethodnim skupovima doprineli razvoju oblasti kojom se bavimo, nadamo se da će i ovo šesto izdanje naše konferencije o jeziku struke, kao i zbornik radova koji je njegova kruna, nastaviti tu tradiciju. Radovi koje ćete imati prilike da čitate u ovom izdanju odražavaju bogatstvo obrađenih tema – od terminologije i studija prevođenja, preko metodike nastave, evaluacije i kreiranja nastavnih materijala i programa, do izazova koje u nastavi i učenju jezika struke donosi digitalno doba. Zajedno, ovi radovi svedoče o dinamičnosti i aktuelnosti istraživanja u oblasti jezika za posebne namene danas.

Iskreno zahvaljujemo svim autorima, recenzentima i učesnicima koji su doprineli uspešnoj realizaciji ove konferencije i nastanku ovog Zbornika. Nadamo se da će tekstovi okupljeni oko teme *Jezik struke: pristupi i strategije* biti izvor inspiracije i oslonac za dalja istraživanja u ovoj fascinantnoj i uvek aktuelnoj oblasti.

Urednici

EDITORS' NOTE

For the sixth time since 2008, scholars and researchers in applied linguistics gathered in Belgrade to direct their attention to the complex phenomenon of language for specific purposes, examining it through the prism of various languages and across a range of scientific, professional, and disciplinary domains. The rapid development of new technologies, including artificial intelligence, along with the growing demand for interdisciplinary research, has both broadened and deepened this field of study. Contemporary approaches to LSP have long moved beyond early efforts to recognize it as a distinct language variety. Today, the emphasis lies on more nuanced theoretical reflection and practical application across diverse contexts and all levels of language use for specific purposes—academic, scientific, and professional alike.

The volume before you contains selected papers presented at the 6th International Conference on Language for Specific Purposes, titled *Language for Specific Purposes: Approaches and Strategies*, held in Belgrade on September 26–27, 2024. The event was organized by the Special Interest Group of University Teachers of LSP within the Foreign Language and Literature Association of Serbia, in collaboration with the University of Belgrade and the Faculty of Philosophy. The conference brought together over 120 experts in the field of LSP from Serbia, Croatia, Slovenia, Montenegro, Hungary, Slovakia, Italy, Greece, Germany, France, Switzerland, England, Russia, Bulgaria, the Czech Republic, Poland, the United States, and Algeria, to exchange the latest findings and showcase current developments in both theoretical and empirical research in this multidisciplinary domain.

Confident that the exchange of knowledge and research findings at previous conferences has advanced our field, we hope that the sixth edition of the LSP conference — and this proceedings volume as its culmination — will continue that tradition. The contributions in this volume reflect the breadth of topics explored, from terminology and translation studies to teaching methodology, evaluation, and the development of teaching materials and curricula, as well as the challenges posed by the digital age in LSP teaching and learning. Together, these papers testify to the dynamism and ongoing relevance of research in the field of language for specific purposes.

We extend our sincere thanks to all the authors, reviewers, and participants who contributed to the success of the conference and to the creation of this volume. We hope that the works gathered around the theme *Language for Specific Purposes: Approaches and Strategies* will serve as both a source of inspiration and a foundation for future inquiry in this vibrant and ever-evolving field.

The Editors

Prilozi sa plenarnih sesija

Plenary contributions

ЈЕЛЕНА ГИНИЋ*

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ, ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0000-0001-6687-4462>

СТРАНИ ЈЕЗИК СТРУКЕ У ГОВОРНОЈ СРЕДИНИ: КА БОЉЕМ МОДЕЛУ ПРИПРЕМЕ ЗА НЕФИЛОЛОШКЕ СТУДИЈЕ

Апстракт: Циљ овог прегледног рада јесте да на основу доступне секундарне литературе, посебно на основу Методичког приручника (Методическое пособие 2019), српској средини представи припремне факултете и припремна одељења за стране студенте у Руској Федерацији, да осветли наставу руског језика као страног у контексту образовања за нефилолошке студије у Русији. Кроз представљање различитих организационих модела припремне наставе, у раду се разматра начин интеграције језичких и професионалних компонената наставе, као и методички принципи који подржавају социокултурну адаптацију и академски успех студената. Понуда образовних програма и уџбеника, као и стандарди у настави руског језика, представљају кључне факторе који утичу на квалитет припремне наставе, чиме се обезбеђује боља интеграција страних студената у академску и социјалну средину. Представља се, такође, и организација наставног процеса руског као страног језика струке у говорној средини. Надамо се да ће део рада који се бави организацијом наставног процеса позитивно утицати на наставу српског као страног и српског језика струке у српској говорној средини.

Кључне речи: припремни факултети, руски као језик струке, студије у Русији, методички принципи, наставни процес.

1. ПРИПРЕМНА ОДЕЉЕЊА/ ПРИПРЕМНИ ФАКУЛТЕТИ

Припремна одељења или припремни факултети представљају ниво предуниверзитетског образовања који се односи на припрему странаца за студије на руским високообразовним институцијама. Припрема се огледа у настави руског језика до нивоа који нижи од нивоа Б1 (и настави оних

* jelena.ginic@fil.bg.ac.rs

предмета који се односе на струку коју ће студирати. Припремна настава на Московском државном универзитету „М. В. Ломоносов“ почела је да се изводи од почетка педесетих година XX века. Године 1954. на „Ломоносову“ су постојали омладински курсеви за странце који су желели да студирају на руском у Совјетском Савезу. Курсеви су били подељени на три области: техничку, медицинску с пољопривредном и хуманистичку. Број страних студената из године у годину је растао и јуна 1959. године при Московском државном универзитету „М. В. Ломоносов“ отворен је први припремни факултет. Школске 1959/60. години на факултету је наставу слушало око 500 студената из 29 земаља Југоисточне Азије, Африке, земаља Блиског истока, социјалистичких, али и капиталистичких земаља Европе (Letopis MSU, s.d.). До краја шездесетих година прошлог века отворено је више десетина припремних факултета или припремних одељења при различитим факултетима у целом Совјетском Савезу. До 1991. године постојало је 57 припремних факултета, односно, одељења при факултетима (Капитинова, Московкин 2006, 8). Данас постоји пет типова припремних факултета: инжењерско-технички, медицинско-биолошки, природноматематички, економски и друштвени¹ (Global Education, s.d.). У Руској Федерацији је 2024. године студирало 355 хиљада страних студената, што је 7,6% укупног броја студената (Studije u Rusiji 2024). За последњих седам година број страних студената порастао је за преко 100 хиљада: године 2017. у Руској Федерацији студирало је 242 хиљаде страних студената (Методическое пособие 2019; 57). Огромна већина универзитета у Русији остварује међународну делатност као један од својих циљева. Постоји један универзитет у Русији ком је међународна делатност основни циљ – то је Руски универзитет дружбе народа „Патрис Лумумба“ (РУДН)². Министарство науке и високог образовања 2023. године уредбом је потврдило листу од 234 високошколске установе при којима ће школске 2024/25. постојати припремна одељења или припремни факултети за стране држављане (Uredba 2023). Другим речима, већина водећих универзитета Руске Федерације има припремна одељења која похађају страни студенти. Облици организације предуниверзитетске наставе могу се свести на четири основна организациона модела³.

1 Страни грађани почели су да студирају на високошколским установама Совјетског Савеза још од 1917. године, одмах после формирања нове државе, од када је и почело извођење припремне наставе из руског језика. Више о студирању странаца у СССР 1917–1991 може се прочитати у раду Арине Шумилове (Шумилова 2022). Тек после Другог светског рата долази до масовнијег прилива страних студената у Совјетски Савез, до методичког заснивања наставе руског језика као страног, као и до оснивања првог припремног факултета при Московском државном универзитету.

2 На руском: Российский университет дружбы народов им. Патриса Лумумбы (РУДН).

3 Комплетну поделу на организационе моделе преносимо из методичког приручника у вези с уписом странаца на руске високошколске установе, који је издало Руско друштво наставника руског језика и књижевности (Методическое пособие 2019, 13–17).

1.1. Модел „Припремног факултета“⁴

Модел припремног факултета је најчешћи организациони облик. Структура факултета која укључује специјализоване катедре, као што је катедра за руски као страни језик, али и одсек за подршку страним студентима, као и службе за издавање пасоша и виза, омогућава веома организован приступ образовању страних држављана. Овај систем пружа значајну самосталност у реализацији образовних програма и организацији наставе и ваннаставних активности. Интеграција кадровских, интелектуалних, материјалних, техничких и административних ресурса омогућава факултету да изводи програме предуниверзитетске обуке страних студената са високим степеном независности од других универзитетских структура. Међутим, ова самосталност може имати и своје негативне стране. Изаолација страних студената од руских колега може довести до тога да се теже прилагођавају, јер су искључени из свакодневног живота домаћих студената. Страни студенти који су углавном фокусирани на програме намењене само њима могу се осећати одвојено од шире академске заједнице, што може утицати на њихову адаптацију и учење. Због тога би било корисно размотрити моделе који омогућавају укључивање страних студената у активности са домаћим студентима, као и подстицање културне размене, што би могло побољшати њихову адаптацију и учинити образовни процес инклузивнијим, како сматрају аутори Методичког приручника.

1.2. Модел „Припремног одељења“⁵

Други уобичајени облик организације предуниверзитетског образовања за странце подразумева постојање припремних одељења, која могу бити или самосталне јединице унутар универзитета или део припремних факултета, института, одсека или центара. Постојање припремног одељења у структури факултета омогућава реализацију модела локалне обуке за стране држављане: студенти припремног одељења похађају додатни образовни програм и курсеве за језичку адаптацију, а након што постану редовни студенти, настављају образовање у истој структури. Ова организација, како сматрају аутори Методичког приручника, доприноси бољем прилагођавању страних студената, али истовремено може отежати њихову интеграцију у заједницу руских студената.

1.3. Модел „Административно-управљачке структуре“⁶

Овај организациони модел припреме страних студената спроводе различита одељења, центри и одсеци. Он је сличан моделу „припремних

4 На руском: подготовительный факультет (подфак).

5 На руском: „подготовительное отделение“.

6 На руском: „административно-управленческая структура“.

одељења“, али се разликује по томе што припрема страних студената није примарна, већ једна од активности ових јединица. Задатак овог модела је да организује пријем страних студената, провери документацију, припреми их за упис на факултет, обави поступак признавања страног образовања, као и да води међународну и интерну кореспонденцију у вези са обуком страних студената. Такође, управљачка структура припрема извештаје и информације о страним студентима који студирају унутар универзитета и одржавају комуникацију са амбасадама и конзулатима. У овом моделу комбинују се две функције: образовање и подршка. Предност овог приступа, како се истиче у Методичком приручнику, јесте у већој флексибилности, што омогућава бољу контролу процеса предуниверзитетске обуке, брже доношење одлука и ефикасније функционисање. Међутим, недостатак овог модела је што се фокус са најважнијих задатака, као што је организовање припреме страних студената, помера на подршку студентима који су већ уписани у програме предуниверзитетског, високог и постдипломског образовања. Структуре које користе овај модел обично немају своје наставно особље, већ ангажују наставнике са других факултета или других образовних институција.

1.4. Модел „Додатног образовног програма“⁷

У последње време многи универзитети обучавају стране студенте као део додатног образовног програма, што се објашњава релативном једноставношћу акредитације оваквог програма и каснијег његовог унапређивања. Предности овакве организације обуке су могућност интеграције страних држављана било ког профила у процес обуке, а недостаци су одсуство сопствене инфраструктуре програма. Логистичку, кадровску и другу подршку оваквим програмима пружа цео универзитет.

Оптималан модел за организовање обуке за странце, како закључују аутори Методичког приручника, био би онај модел који би могао ефикасно да реши питања припреме страних држављана за добијање стручног образовања на руском језику, њихове социокултурне адаптације и да допринесе формирању индивидуалне академске путање.

2. МЕТОДИЧКИ ПРИНЦИПИ НАСТАВЕ НА ПРИПРЕМНИМ ФАКУЛТЕТИМА

Најважнији и крајњи циљ наставе страног језика струке јесте да се страним језиком овлада као средством обликовања и изражавања мисли када је реч о свакодневној и професионалној комуникацији (Матухин 2011, 127). Овде под комуникацијом подразумевамо комуникацију у најширем смислу, писану и усмену, продуктивну и рецептивну. Принцип комуникативности стога сматрамо најважнијим принципом када је реч о овладавању страним

⁷ На руском: „дополнительная образовательная программа“.

језиком и страним језиком струке. Будући да се ради о студентима који се налазе у говорној средини, у страној земљи, незаобилазна је и адаптација. Основе теорије наставе на страном језику разрадио је у својој књизи И. А. Суригин (Сурыгин, 2000). Суригин сматра да се циљ наставе на страном језику може остварити само јединством њених језичких, општенаучних и адаптационих компонената (према Методическое пособие 2019, 98).⁸ Принципе описујемо следећим редоследом: принципи који задовољавају примарни циљ овладавања страним језиком, односно комуникацију (принцип комуникативности и интерактивности), затим принципе који се односе на ниво знања језика (принцип вођења рачуна о нивоу знања језика наставе), принципе који се тичу професионалног усмерења наставе (принцип професионалног усмерења наставе и принцип међупредметне координације) и, коначно, принципе који се тичу средине из које студенти потичу која је кључна за акултурацију, али и за усвајање наставних садржаја (принцип вођења рачуна о националним и културним карактеристикама, принцип вођења рачуна о културној адаптацији).

2.1. Принцип комуникативности

Помоћу принципа комуникативности стварају се услови за формирање комуникативне компетенције у друштвеној, социокултурној, образовној и научној сфери, а његова реализација достиже се на тај начин што се комуникативне ситуације прилагођавају реалним комуникативним потребама студената. Када је реч о језику струке у говорној средини, комуникативне потребе треба да буду прилагођене свакодневици, академском животу, али и учењу општеобразовних и научних информација на страном језику. Осмишљавање комуникативних ситуација, креирање вежби на материјалу студијских дисциплина у усменом и писаном облику, којима би се код студената омогућило формирање разумевања прочитаног, говора, развиле компетенције писања и говора, као и компетенција посредовања (медијације), што би довело до развоја комуникативне компетенције.

2.2. Принцип интерактивности

Веома је важно да се ситуације које захтевају активно учешће студената у дискусијама и дијалогу, као и код принципа комуникативности, креирају на основу потреба које будућа професија захтева. Интерактивност се везује не само за комуникацију са наставником и осталим студентима, већ и на комуникацију с текстом, као и са дигиталним наставним материјалима (Наумчук 2024, 322).

⁸ Комплетну поделу на организационе моделе преносимо из методичког приручника у вези с уписом странаца на руске високошколске установе, који је издало Руско друштво наставника руског језика и књижевности (Методическое пособие 2019, 130-17).

2.3. Принцип вођења рачуна о нивоу знања језика наставе

За реализацију овог принципа у систему предуниверзитетског образовања важно је изабрати језичка средства која се користе у процесу наставе комуникације у образовној и научној сфери, у складу са лексичким и граматичким минимумом, неопходним за дати ниво општег знања руског као страног. Веома је важно ускладити ниво учења руског језика са нивоом опште научне дисциплине уз очување интегритета почетне фазе учења и језика и дисциплине.

2.4. Принцип професионалног усмерења наставе

Овај принцип подразумева узимање у обзир основне струке студената и концептирање језичког курса у складу са конкретном струком. Да би се принцип професионалног усмерења наставе реализовао неопходно је израдити наставне планове, програме и курсеве руског језика у складу са струком, односно, профилом, којих је, тренутно, у Руској Федерацији пет: инжењерско-технички, медицинско-биолошки, природноматематички, економски и друштвени, како смо навели и у првом делу рада. Веома је важно у образовне програме унети садржаје општеобразовних предмета. У Руској Федерацији продукција уџбеника за руски као страни језик струке је огромна. Нисмо нашли конкретне податке о целокупној уџбеничкој продукцији, па ћемо овде навести неколико уџбеника: *Руски језик за економисте* Ирине Скибицке (Скибицкая 2024), *Руски језик за математичаре* (Глазунова 2004, Бахтина 2009), *Руски језик за правнике* (Вавулина и др. 2011), *Руски језик за нафтне инжењере* (Гусева, Дворкина, Полякова 2021). Из свих наведених области (математика, медицина, нафтно инжењерство) постоје на десетине уџбеника руског језика као страног. Интересантан податак налазимо на блогу *Руски као страни данас* (Ruski kao strani 2019): године 2017. у Руској Федерацији на студијама је било око 25.000 индијских држављана од којих је већина студирала медицину. Даље у тексту наведеног блога даје се преглед уџбеника руског као страног за студенте медицине који броји преко 20 уџбеника (многи од њих су доступни онлајн).

2.5. Принцип међупредметне координације

Принцип међупредметне координације огледа се у координацији између предавача руског језика и предавача различитих студијских дисциплина и чини наставни процес максимално ефикасним. Многи научни проблеми, чињенице, теорије и хипотезе се истовремено обрађују у оквиру неколико научних дисциплина, што помаже да се више пута на различите начине понове, самим тим и боље разумеју. Наравно, професионална лексика и језичке конструкције се на овај начин лакше разумевају и памте и потребно је максимално ускладити време обраде конкретне научне теорије (хипотезе

или чињенице) у предмету научне дисциплине, али и у настави руског језика (Пепелјева, Попова 2017, 204). Наставници руског језика морали би да овладају садржајем специјализованих текстова, односно да овладају бар минималном предметном компетенцијом. Препоручљиво је да наставници специјализованих предмета овладају методолошким специфичностима рада са страним студентима и да постепено прилагођавају свој говор ниском нивоу знања руског језика (приближно А2) страних слушалаца. У координацији наставника предметне наставе с наставником русистом неопходно је усаглашавање материјала сваке лекције: потребно је упростити синтаксичке структуре које отежавају странцу овладавање садржајем предмета.

2.6. Принцип вођења рачуна о националним и културним карактеристикама

У процесу наставе руског језика треба водити рачуна о националним и културним карактеристикама студената. Веома важно јесте познавање карактеристика националних образовних система из којих студенти долазе, као и уџбеника страног језика у земљама из којих долазе, како би се оптимизирао наставни процес. У почетку се могу користити и национално оријентисане технике у настави руског као страног, али и у настави различитих студијских дисциплина, те се поступно може прелазити на методолошку традицију својствену средини у којој студенти бораве. Такође, веома је важно предупредити утицаје интерференције као фактора, а за то је потребно познавање тешкоћа с којима се сусрећу студенти различитих језика када уче руски. Националне и културне карактеристике када је реч о матерњем језику (па и страном језику) имају утицаја на учење руског као страног на више нивоа: у формулисању реченице, лексичко-семантичком саставу, фразеологији, терминологији, творби речи (Бурмистрова, Колбасенкова 2022, 291). Захтеви у земљама из којих долазе страни студенти често су нижи у односу на захтеве постављене за упис на руске универзитете. Недовољно савладано градиво предуниверзитетског нивоа и неприпремљеност за студије додатно обавезује наставнике предметне наставе да делују корективно. Студенти се тестирају и у складу с образовним нивоом смештају се у групу нижег, средњег или вишег образовног нивоа (Капитонова, Московкин 2006, 14).

2.7. Принцип вођења рачуна о процесу адаптације

Овај принцип укључује вођење рачуна када је реч о процесу учења и образовања на језику који ученицима није матерњи – ниво њихове социјалне, психолошке, академске и физиолошке адаптације.

3. ОРГАНИЗАЦИЈА НАСТАВНОГ ПРОЦЕСА

3.1. Временски оквир, фондови часова, формирање група

Настава на припремним одељењима или припремним факултетима обухвата наставу из општег руског језика до нивоа Б1, наставу научног стила и наставу општеобразовних дисциплина с руском терминологијом. За достизање нивоа Б1 обим образовног програма на припремном факултету мора обухватити најмање 2160 часова по академској години, од којих најмање 50% јесу часови у учионици, укључујући и 612 академских часова из руског као страног (Методическое пособие 2019, 126). У првом семестру на припремним факултетима већине универзитета по наставном плану странци уче највише руски језик, до нивоа А2. Ниво А1 студенти савладавају у току првих месец до месец и по дана, док ниво А2 савладавају крајем првог семестра, после периода од два и по до три месеца. Већ на нивоу А2 материјал руског језика излази из оквира општег језика, студенти раде и на језичком материјалу који обухвата академску и професионалну сферу. У другом семестру, поред тога што из руског језика достижу ниво Б1, студенти уче и пропедеутичке курсеве на руском језику у зависности од конкретног факултета. До краја студија предвиђено је да студенти који нису филолози овладају нивоом Б2, студенти филолози – нивоом Ц1, док је за студенте филологе после мастер студија предвиђени ниво – Ц2 (Капитонова, Московкин 2006, 16–17). Универзитети махом имају годишње курсеве, трајања 36–38 недеља. Међутим, могућа је и обука по скраћеном програму од најмање 28 недеља или обука од годину и по дана – 60 недеља. Колико времена ће бити потребно за савладавање програма, пре свега, од контингента студената. Уколико студенти долазе из земаља југоисточне Азије, време потребно за савладавање градива се повећава. Истовремено, неопходно је стриктно придржавати се стандарда министарства о величини група: 8–10 полазника. Поставља се и питање формирања хомогених или хетерогених група. Оба типа група имају своје предности и недостатке: уколико су групе хомогене, једноставније је радити, јер су фонетске, граматичке, лексичке тешкоће исте и једнако се ради с групом. Уколико је пак група хетерогена, интернационална, руски језик постаје брже језик комуникације, што представља велику предност оваквих група, језик се на овај начин брже усваја (Методическое пособие, 127, 129–130).

3.2. Тежиште наставе на припремним факултетима и одељењима

Циљ наставе језика струке јесте развијање навика разумевања литературе на руском језику која је писана веома сложеним научним стилем, односно, овладавање средством (руским језиком) у циљу стицања високог образовања. У додиру с научним текстом студенти треба да умеју да у тексту пронађу главну и споредне информације, да их разумеју и примене у пракси, да

пронађу аргументе, решавају проблеме. За потребе наставе креирају се базе текстова, за свако од пет усмерења, а у обзир се узимају следећи критеријуми: а) у тренутку увођења сложеног научног стила студенти су савладали ниво А2 (почетак другог семестра); б) нужна је непрекидна интеракција између предметног наставника и наставника руског као страног, текстове је неопходно адаптирати уз помоћ наставника русисте, имајући у виду ниво знања језика, али неопходно је присуство наставника предметне наставе како би се најважнији термини за сваку од тема предмета које се обрађују без грешака истакли; в) израда практичних задатака које би осмислио предметни наставник за обнављање градива обрађеног на часовима. Када говоримо о тежишту наставе, такође је важно имати у виду облике наставе који су важни за будуће универзитетско образовање, међу којима бисмо издвојили следеће: а) проверу способности вођења бележака на предавањима. Наставна пракса показује да савремени ученици, укључујући изворне говорнике, не умеју да хватају белешке. Такође, неопходне су базе текстова из специјализованих дисциплина у распону од кратких и једноставних до прилично обимних и сложених, за које се могу дати задаци за истицање главне теме, кључних речи, основних информација, истицање главних позиција или проблема текста итд. б) способност синтезе текста помоћу задатака који би се односили на истицање главних информација у тексту, резимирање текстова, писање планова текстова и слично; в) увежбавање хватања бележака уз помоћ писања скраћеница, читање текста пуног скраћеница; г) решавање задатака (из физике, математике) (према Методическое пособие 2019, 140–146).

3.3. Тестирање руског језика струке

Шта треба да садрже тестови руског језика струке? Да ли је неопходно проверавати језичка знања или је довољно тестирати само струку, наравно, на руском језику? Аутори Методичког приручника сматрају, а с њиховим мишљењем смо апсолутно сагласни, да је довољно тестирати конкретну струку на руском језику. На тесту би требало да буду заступљени задаци који би доказали поседовање умења хватања бележака на страном језику, читање текстова са скраћеницама (или хватање бележака уз обавезне скраћенице), синтезе текстова (истицања главне теме, резимирање, препричавање, писање планова стручних текстова), као и решавање задатака на руском језику из конкретне струке, нивоа који је неопходан за упис на факултет. Уколико би студенти успели да ураде позитивно све ове задатке, подразумевало би се и да су савладали неопходан ниво знања руског језика.

4. ЗАКЉУЧАК

На основу анализе организационих модела припремне наставе у Русији и методичких принципа који подржавају интеграцију језичких и стручних компонената, можемо закључити да је успешност наставе страног језика

струке неодвојива од социокултурне адаптације и академске припреме студената. Комуникативна компетенција кључна је за овладавање стручним језиком, док су у наставној пракси развијени различити приступи који омогућавају бољу припрему страних студената за студије у руској говорној средини.

Искуства руских универзитета показују да оптимални модел наставе треба да омогући постепену адаптацију студената кроз јединство језичке, академске и професионалне обуке. Истовремено, уочена је потреба за усклађивањем наставних програма са специфичним захтевима различитих струка, што је нарочито значајно за студенте нефилолошких профила. Употреба адаптираних текстова, сарадња предметних наставника и русиста, као и увођење тестирања стручног језика уместо општих језичких провера, доприносе ефикаснијој припреми за наставак образовања.

Ова сазнања могу бити корисна и у контексту наставе српског као страног и српског језика струке у српској говорној средини. Интеграција комуникативног и професионалног усмерења у наставу може допринети бољој припреми страних студената за академске и професионалне изазове, чиме се отвара могућност примене руских модела у српском образовном систему.

Узимајући у обзир постојеће методичке принципе и искуства руских универзитета, овај рад представља корак ка бољем моделу припреме за нефилолошке студије, са потенцијалом да унапреди наставну праксу и интеграцију страних студената у академску заједницу.

ЛИТЕРАТУРА

- Бахтина, Людмила. 2007. Русский язык для математиков. Москва: Русский язык. Курсы.
- Бурмистрова, Татьяна, Колбасенкова, Александра. 2022. „Национально-культурные особенности в языке и их учет в процессе обучения русскому языку как иностранному.“ Мир науки, культуры, образования № 2 (93): 290–293.
- Вавулина, Анастасия, Клобукова, Любовь, Судиловская, Ольга и Валерия Чекалина. 2011. Русский язык для юристов. Москва: Русский язык. Курсы.
- Глазунова, Ольга. 2004. Русский язык для математиков. Москва: Издательство Московского центра непрерывного математического образования.
- Гусева, Елена, Дворкина Екатерина и Юлия Полякова. 2021. русский язык инженерам-нефтяникам. Москва: Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина.
- Капитонова, Тамара, Московкин, Леонид. 2006. Методика обучения русскому языку как иностранному на этапе предвузовской подготовки. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Матухин, Дмитрий. 2011. „Профессионально-ориентированное обучение иностранному языку студентов лингвистических специальностей.“ Язык и культура № 5: 121–129.

- Методическое пособие, 2019. Практика набора и обучения иностранных абитуриентов в вузах России. Методическое пособие. Санкт-Петербург: Российское общество преподавателей русского языка и литературы.
- Наумчук, Егения. 2024. „Применение мультимедийных технологий в процессе обучения иностранных студентов русской лексики“. Молодой ученый № 43: 322–324.
- Пепеляева, Екатерина, Попова, Ольга. 2017. „Особенности обучения иностранных студентов русскому языку как языку специальности“. Филологические науки. Вопросы теории и практики № 6 (72): Ч. 3. 203–205.
- Скибицкая, Ирина. 2024. Русский язык для экономистов: учебное пособие для вузов. Москва: Издательство Юрайт.
- Сурыгин, Александр. 2000. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке. Санкт-Петербург: Златоуст.
- Шумилова, Арина. 2022. „Формирование и развертывание системы обучения иностранных студентов в ВУЗ-ах Советского Союза.“ *Rusya Araştırmaları Dergisi*, sy. 7: 53–65. <https://doi.org/10.48068/rusad.1126681>.
- Global Education, s.d. Accessed January 7, 2025. <https://globaledurussia.com/preparatory-courses?ysclid=m5mw8smglq679477309>
- Letopis MSU, s.d. Accessed January 7, 2025. <https://letopis.msu.ru/content/es-pf-dlya-inostrancev?ysclid=m5mwt455ex53539622>
- Ruski kao strani. 2019. https://www.rki.today/2019/05/blog-post_20.html
- Studije u Rusiji. 2024. <https://rg.ru/2024/03/12/obuchenie-v-rossii-dlia-inostrancev-vsechto-nuzhno-znat.html?ysclid=m1i9e68v1u28243841>
- Uredba. 2023. https://cdnstatic.rg.ru/uploads/attachments/2023/05/03/73206_71e.pdf

ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ КАК ЯЗЫКУ СПЕЦИАЛЬНОСТИ В РЕЧЕВОЙ СРЕДЕ: К ЛУЧШЕЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ К НЕФИЛОЛОГИЧЕСКИМ СПЕЦИАЛЬНОСТЯМ

Резюме

Целью данной обзорной статьи является представление сербской социокультурной и научной среде на основе имеющейся вторичной литературы, в частности Методического пособия 2019, подготовительных факультетов и отделений для иностранных студентов в Российской Федерации, а также освещение преподавания русского языка как иностранного в контексте образования для нефилологических специальностей в России. В статье рассматриваются различные организационные модели подготовительного обучения, методы интеграции языкового и профессионального компонентов обучения, а также методические принципы, способствующие социокультурной адаптации и академической успешности студентов. Предложения образовательных программ и учебников, а также стандарты преподавания русского языка являются ключевыми факторами, влияющими на качество подготовительного

обучения, тем самым обеспечивая лучшую интеграцию иностранных студентов в академическую и социальную среду. В докладе представлена и организация процесса обучения русскому языку как языку специальности в речевой среде. Мы надеемся, что часть работы, связанная с организацией учебного процесса, окажет положительное влияние на преподавание сербского языка как иностранного и сербского языка как языка специальности в сербоязычной среде.

Ключевые слова: подготовительные факультеты, русский язык как язык специальности, обучение в России, методические принципы, учебный процесс.

ANDREAS HETTIGER*

INTERNATIONAL HOUSE (LANGUAGE CENTER), TECHNISCHE UNIVERSITÄT BRAUNSCHWEIG
GERMANY

SCIENTIFIC AND TECHNICAL LANGUAGE IN ENGLISH AND IN GERMAN – DIDACTIC APPROACHES AND THEIR OPPORTUNITY FOR THE INTERNATIONALIZATION OF UNIVERSITIES

Abstract: In this article, I will present characteristics of technical and science-related language training, in the context of higher education in Germany. First, I deal with and reflect on didactic approaches for teaching English as a technical and science-related language. After that, I deal with a critical discussion of German as a technical and scientific language variety. In conclusion, I present perspectives on the interplay between language and (technical) subjects at higher education institutions in Germany (and elsewhere). In addition to a review of relevant literature, I also write about personal experiences at my university, a technical university in Germany.

Keywords: subject-specific language, ESP, EAP, DaF/DaZ, internationalization of universities

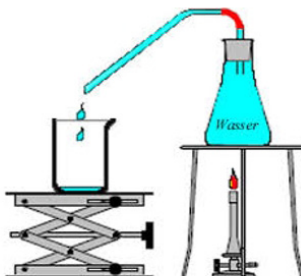
1. CHARACTERISTICS OF SCIENTIFIC LANGUAGE TRAINING SPECIFIC TO HIGHER EDUCATION (HE) INSTITUTIONS

In my own seminars, I like to start with an experiment and ask for the following¹: „Have a conversation in English with your partner about what you did yesterday!” The experiment works in both English and German. I am doing this in order to slowly zoom in on the subject of technical language – from a more general approach of “university-specific language teaching” via “language of science” to “technical languages” of individual disciplines. The task seems

* a.hettiger@tu-braunschweig.de

1 This experiment was invented by a colleague of mine and made available to me. Maria Neumann coordinates a peer-education program entitled „S.o.S. – Studieren ohne Sprachbarrieren” (“Studying without language barriers”) at the Language Center of the Technical University of Braunschweig, cf. Neumann 2019.

to be harmless, but it gradually becomes more difficult. I now ask for a second instruction: “Please describe the following experiment to your partner!”



Picture 1. Setting up a chemical experiment²

This task is obviously less easy, so I ask my students: “What has been your biggest problem?” Almost everyone answers: „The vocabulary is difficult!“ And indeed: What does „erhitzen“ (German) mean in English? Although it is a verb from the general language – should we use „to scald“, „to heat“ or rather „to broil“? With technical words, you often have to pass or rewrite them. Better still, you find technical terms directly using a dictionary or a translation app: „test tube“ for „Reagenzglas“, „Erlenmeyer-flask“ for „Erlenmeyer-Kolben“, „tripod“ or „trivet“ for „Dreifuß“ etc.

Then I ask my students: “Apart from vocabulary, more precise: technical vocabulary – what other difficulties do we encounter in subject-specific communication?” After some reflection, we encounter a lot of more challenges:

We need *grammar*, that is we need to be able to express sequential processes in a sentence and in a text. Secondly, we need a *mental image* of what is being represented. Not all of us handle Bunsen burners and test tubes on a regular basis. Further difficulties may arise, even beyond the experiment: *Eponyms* may occur, when scientific phenomena are referred to by researcher names. An example would be “Blaugas” (German), a word derived from a proper name, developed by the researchers Blau and Riedinger, which is a colorless gas (and definitely not “blue”). Difficulties also arise when words of *everyday language* are ascribed a completely different, specialized meaning in the natural sciences, e.g., in physics, “black light” (“Schwarzlicht”) or the “zeroth approximation” (“nullte Näherung”). However, most challenges in technical settings concern *polysemy*.

The use of general language words in specialized meanings often causes polysemy of specialized terms. In addition to “polysemy”, there are similar terms, in particular “homonymy” and “equivocation”. *Equivocation* (Germ. “Mehrdeutigkeit”) seems to be the umbrella term. Words are considered *homonymous* if their meanings are so different that no similarity can be seen

² <https://www.schule-studium.de/Chemie/Chemieunterricht/Geraetschaften-der-Chemie.html>, accessed March 28, 2025.

between them. *Polysemes* have a common semantic context, *homonyms* don't. However, a clear demarcation between *polysemy* and *homonymy* is not always possible. It can be doubted whether the traditional distinction between *polysemy* and *homonymy* is of more than etymological value. Some linguists (including myself) therefore suggest to speak either in the (softened) sense of *polysemy*, or instead of *polysemy/homonymy* more generally of (*lexical*) *ambiguity* or *equivocation*. The literature is well differentiated and definitions of these terms would require a separate article.

Polysemy can arise in a number of ways. The "strategies" of polysemy are *metaphor* (figurative use), *metonymy* (non-literal use), *borrowing of meaning* (extended use), *elliptical use* (omitting use), *revival of archaisms* (resuming use), or *technical language differentiation of terminology*.

According to the Guinness Book of Records, the German word "Läufer" (Engl. "runner") has the most meanings, namely 24.³ A "Läufer" is, among other things, a row of paving stones, a long narrow format in carpeting, an impeller in a flow machine and a figure in chess. All of them use different strategies: a movable part used for accurate reading and setting of the various scales in the slide rule (metonymy: non-literal use); a young pig, heavier than a piglet (revival of archaisms: resuming use)⁴; a rotating part of a machine in the field of technology (borrowing of meaning: extended use). Other prominent German polysemes are "die Bank" (bank) (metonymy: non-literal use)⁵, "der Wirt" (host) (metaphor: figurative use)⁶, and many more.

In fact, most words are polysemous. Polysemy is considered a natural language normal case and an expression of a linguistic economy principle. Most word in German and English are polysemous, and polysemy plays a particularly strong role in the German language.

Many polysemes arise from the fact that an expression acquires a slightly different meaning through use in a special context. In this way, a new technical term of a technical language can arise from a general term. But the reverse is also possible, when a technical term is used in a general meaning over time. Polysemy can lead to misunderstandings and false conclusions. Therefore, polysemes are considered a potential weakness of automated translation software. In the end, only context and prior knowledge contribute to understanding and avoidance of misunderstanding.

3 <https://blog.supertext.ch/de/2013/05/was-24-laufer-im-duden-zu-suchen-haben/>; accessed March 28, 2025.

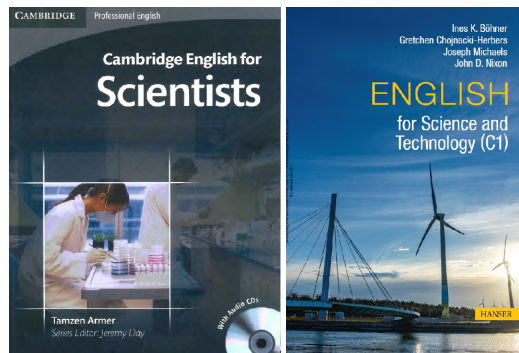
4 In use since the 15th century, actually "inclined to run", later more generally of dogs and then of animals (in German: "eine Hündin ist *läufig*").

5 The money bank is so called because the money changers in the middle ages used to have a bank made of marble to check the authenticity of the coins.

6 In biology, a "Wirt" (host) is an organism that provides resources to a non-species organism called a guest. Depending on the nature of the host-guest relationship, the host may provide the guest with food, shelter, a place to stay, and the opportunity to reproduce or spread.

2. ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (EAP) AND ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES (ESP) AT GERMAN HE INSTITUTIONS AND ELSEWHERE

Before taking on a short foray through textbooks for English and German as a scientific language, a distinction between subject-specific and scientific language can be made, according to German linguist Isabell Deml: A subject-specific language always means the language in a particular subject and besides the one subject-specific language many others exist. The term “scientific language” or “languages of science”, on the other hand, refers to a use of language which can be described as typically scientific and which should also be found in all scientific disciplines due to the fields of action peculiar to all scientific disciplines (cf. Deml 2015: 25). In German-language linguistics, there is usually a strict distinction between the two terms. Yet in English-language literature, the transitions seem to me to be more fluid (cf. Hyland 2017).



Picture 2. Two examples for EAP and ESP textbooks
– Armer (2011) and Böhner et al. (2024)

“Cambridge English for Scientists” (Armer 2011) is aimed at students and scientists with English skills at the intermediate or upper intermediate level, in the taxonomy of the CEFR at levels B1 and B2. This is the level that high school graduates should have when they begin their studies at a university. The book is addressed to students and scientists who need English for research or teaching in a scientific subject. A specific subject is not specified, so the book is in principle addressed to students and scientists of all scientific subjects. Thus, it fulfills the characteristics of a scientific textbook, but due to its concentration on the natural sciences, it also bears the characteristics of a subject-specific textbook (whereby subject in this case would be a group of subjects, the natural sciences). Finally, “Cambridge English for Scientists” belongs to both scientific language and subject-specific language training. On the one hand, it contains exercises with authentic subject-specific texts that come very close to individual

subject-specific languages. On the other hand, it contains more general scientific language exercises, such as applying for research funding or presenting and networking at conferences. The EAP/ESP-training takes place on different levels:

- Scientific thinking and judgment: One exercise is based on an authentic text not presented here by a student who has written down notes on a received research paper. Based on his excerpts and comments, learners should now develop an awareness of the common quality criteria of empirical research. In particular, they should use the student's notes to assess whether the received research meets the following criteria: credibility, originality, reliability (reliability of scientific measurements), significance, validity (congruence of the content of an empirical measurement with a logical measurement concept; degree of accuracy with which measurements are made).
- Cultural conventions in science: Exercises will generate awareness of communicative behavior in scientific workgroups. In particular, they address the concept of appropriateness, which is realized differently in different languages and cultures – including different scientific cultures. For example, politeness is expressed more indirectly and subtly in English than in German.
- Science-related online communication: operates rather with different means of speech than texts in scientific journals. Written science-related online communication in forums and blogs exhibits characteristics of spoken language.
- Describing discontinuous representations: in particular with graphs and tables, requires a special technical understanding and specific scientific linguistic forms of expression. Graphics have a tendency to a language *sui generis*, but in scientific discourse they also have to be formulated in words and sentences.
- Text coherence trains the scientific text genre of literature evaluation. In particular, text coherence is established through linguistic connectors that provide cohesion to a text. EAP exercises are trained at text, sentence and at word level.

Böhner's et al. (2024) textbook is structured differently. Unlike Armer (2011), which oscillates between ESP and EAP, Böhner et al. have clearly opted for the former. The authors are English instructors from the University of Stuttgart's Language Center, with broad experience. The chapters are divided into current scientific topics together with the latest literature: Water Purification, Biomimicry, Autonomous Driving, Wind Turbines, Green Aviation, Satellites and Space Debris, Particle Physics, Materials, High-rise and Skyscraper Construction, and Bridges. Appendices follow: "Reading Numbers Aloud in English", "Mathematical

Symbols and Formulae”, “Example of a Lab Report” and “Student’s Lexicon”. Finally, solutions are provided for all chapters. Some of the tasks within the chapters are similar to those in Armer (2011): “Giving Instructions”, “Process Description”, “Writing a Lab Report” etc. But the tasks are even more in-depth in terms of language: “False Friends”, “Label the Illustration”, “Punctuation”, “Plural Forms”, “Discourse markers and Registers” etc. British English is practiced as well as American and Canadian English. Some exercises are explicitly designed for courses at German universities (contrastive language exercises English vs. German), others could also be used elsewhere.

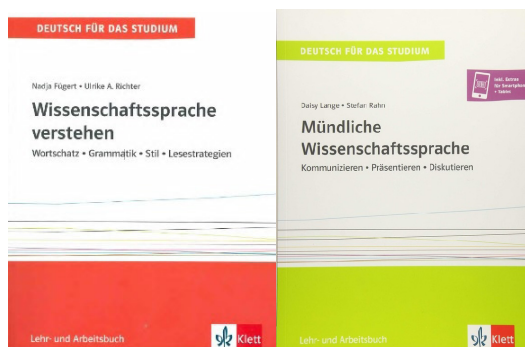
3. TEXTBOOKS FOR GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE (DAF) AT GERMAN HE INSTITUTIONS AND ELSEWHERE

Does the importance of English as a language of science automatically imply the unimportance of German as a language of science? There are good reasons against such a view:

- Preservation of a collective cultural capital: argument, which aims at the value of linguistic and cultural diversity in itself.
- Preservation of the modes of reasoning, perception and approach associated with a language: argument, which goes back to the (controversial) Sapir-Whorf hypothesis.
- Guarantee of scientific thinking and work of German first language learners at the highest level: argument that the mastery of a language has an impact on the accuracy of thinking, on stylistic nuances, associations, imagery, innovativeness, creativity and hypothesis formation.
- Protection of humanities and social sciences, which are nationally and generally language-based to a greater extent: argument that language for STEM subjects is purely instrumental and thus also relatively arbitrary; but in the humanities and social sciences knowledge formation takes place essentially through and in language.
- Securing the transfer of knowledge expert-layman: argument that scientific knowledge must be communicated to society, and that this works best in the national language (cf. Hettiger 2019: 218).

Another essential argument for promoting German as a language of science is often forgotten: The enthusiasm of foreign students and scholars for the German language and culture. The social surveys of the Deutsche Studentenwerk (German Student Union) regularly ask international students about their motivation for studying in Germany. The results underline the outstanding importance of language and culture for the study of foreign students in Germany. Improving language skills regularly ranks among the top list of country-related motives for studying in Germany. The survey sums it up: “As many as 46 percent state that [internationals] want to improve their language skills” (Kroher 2023: 36).

With these arguments, it makes sense that textbooks oriented towards scientific language require not only English but also German. Here is an exemplary look at the textbooks from the publishers Klett and Hueber, which have been dealing with the topic of “German scientific language” from a DaF/DaZ⁷ perspective for several years.



Picture 3. Two examples for DaF/DaZ-textbooks for German scientific (resp. academic) language: Fügert/Richter (2016) and Bayerlein/Buchner (2014)

The selected exercises touch the following and on different levels: scientific practice, scientific communication, scientific language on text, sentence and word level. The training by Bayerlein & Buchner (2014) is not about language as a system, but about functional pragmatics, i.e. practicing a scientific (writing) practice that is realized in the medium of language. Specific learning objectives are linked to competencies in scientific work. Fügert & Richter (2016) train an awareness of norms of scientific work. Loosely speaking, it is about Do's and Don'ts of doing science (this is what science should and should not do...): objectivity and abstraction, prohibition of narration, entertainment and affect, economy with adjectives, etc. Furthermore, internationalisms are part of the training. It is often argued in favor of the German language of science that it contains a large number of lexemes that exist in the same or similar way in many other languages. The fact that there are a lot of *false friends* among them, which can also mislead the understanding, is yet often underestimated. In English, for example, “linguistic” means both “sprachlich” and “linguistisch”, whereas in German, “linguistisch” refers only to the linguistic semantic core. Other thematic exercises follow: Scientific methods are often linguistically realized by functional verb structures (“Funktionsverbgefüge”) with collocations typical for science. Collocations denote the frequent occurrence of adjacent words, e.g., in this case, the combination of “anwendung” and “finden”. *Funktionsverbgefüge* are often more precise than simple verbs. They are found with passive meaning in scientific texts and replace passive constructions.

⁷ DaF („Deutsch als Fremdsprache“) means „German as a Foreign Language“, DaZ („Deutsch als Zweitsprache“) means „German as a Second Language“.

4. DESIDERATA FOR SPECIALIZED LANGUAGE TEACHING AT UNIVERSITIES AND ELSEWHERE

Universities are places with favorable conditions for the teaching and learning of foreign languages:

- There is less time for language training than in schools.
- Receptive knowledge is often sufficient: subject-specific language teaching as “rationalization” of foreign language teaching (cf. Roelcke 2010: 171).
- Specialized language training ensures linguistic ability to act within the subject (cf. Buhlmann/Fearn 1987: 87).

It is not easy to find qualified language teachers at universities. Even more difficult, however, are teachers with a dual qualification for language and subject. What is the ideal profile of a foreign language teacher for subject-specific foreign language instruction? Thorsten Roelcke’s standard work on the subject of “specialist languages” points it out:

- Proficiency in both the learner’s first language and the foreign language
- Knowledge of the corresponding subject area
- Language teaching skills that take into account content and methodological aspects
- Formal: at best, with relevant double degrees

If a double qualification is not possible, the subject-specific knowledge should be compensated for, in particular with cooperative teaching/learning situations and linguistic subject-related team teaching (cf. Roelcke 2010: 175).

What are the perspectives of all the above for the promotion of science and technical language didactics in universities?

Germany is in urgent need of the teaching of specialized languages at universities, which apply in particular to German as a Second Language (DaF/DaZ) and English. First, a needs and language analyses oriented to the subjects is required. Secondly, the development of flanking language support oriented to the needs of the subjects needs to be initiated. At the same time, socio-cultural issues need to be considered (the culture of the subject *and* learning cultures of the countries of origin). A lively cooperation between subjects and language didacticians and the university language center is essential. Not to be forgotten: The expertise of the students within cooperative teaching-learning-situations also needs to be taken into account.

If these desiderata are implemented, three goals can be more easily achieved: language skills in the subject, internationalization of universities and, last but not least, strengthening the employability of our students.

REFERENCES

- Armer, Tamzen. 2011. *Cambridge English for Scientists*. Cambridge University Press.
- Bayerlein, Oliver, Buchner, Patricia. 2014. *Campus Deutsch. Schreiben*. München: Hueber.
- Böhner, Ines K. et al. 2024. *English for Science and Technology (C1)*. München: Carl Hanser Verlag.
- Buhlmann, Rosemarie, Fearn, Anneliese. 1987. *Handbuch des Fachsprachenunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Berlin u.a.: Gunter Narr Verlag.
- Deml, Isabell. 2015. *Gebrauchsnormen der Wissenschaftssprache und ihre Entwicklung vom 18. bis zum 21. Jahrhundert*. Dissertation, Universität Regensburg.
- Fügert, Nadja, Richter, Ulrike A. 2016. *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz, Grammatik, Stil, Lesestrategien*. Stuttgart: Klett Sprachen.
- Hettiger, Andreas. 2019. *Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Grundlagen und Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Hyland, Ken. 2017. „First Person Singular. Sympathy for the devil? A defence of EAP.“ *Lang. Tech.* 51.3: 383-399.
- Kroher, Martina et al. (ed.). 2023. *Die Studierendenbefragung in Deutschland: 22. Sozialerhebung. Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2021*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Neumann, Maria et al. 2019. „Studieren ohne Sprachbarrieren. Peer-Education im internationalen Hochschulkontext.“ In *Handbuch Innovative Lehre*, edited by Simone Kauffeld & Julius Other, 371-385. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Roelcke, Thorsten. 2010. *Fachsprachen*. 3. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

**ENGLESKI I NEMAČKI JEZIK NAUKE I TEHNIKE –
DIDAKTIČKI PRISTUPI I NJIHOVA PRILIKA ZA INTERNACIONALIZACIJU
UNIVERZITETA**

Rezime

Pojmovi *English for Academic Purposes* i *English for Specific Purposes* vezani su za englesko govorno područje. U nemačkom govornom području obično se koriste termini *Deutsch als Wissenschaftssprache* (nemački kao jezik nauke) i *Deutsch als Fachsprache* (nemački kao jezik struke) (Thielmann 2017). Očito je da postoje i sličnosti i razlike između jezičkih i kulturnih koncepata (Neumann i dr. 2019). U svom radu fokusiraću se na karakteristike i izazove u okviru tercijarnog obrazovanja, potkrepljene praktičnim primerima.

Rad počinje kratkim osvrtom na jedan udžbenik za engleski kao jezik nauke, nakon čega sledi pregled nekoliko nemačkih udžbenika. Već nekoliko godina vodeći izdavači udžbenika za nemački kao strani jezik prepoznaju univerzitete kao ciljnu grupu i izbacuju na tržište udžbenike za koje tvrde da su „specifični za univerzitetski kontekst“. Ali šta tačno čini tu specifičnost univerziteta?

Jedna od pretpostavki jeste da se u nemačkoj lingvistici obično pravi stroga razlika između termina *jezik struke* i *jezik nauke*. U literaturi na engleskom jeziku, čini se

da su te granice fluidnije (Hyland 2017). Generalno gledano, na univerzitetima su povoljni uslovi za učenje i podučavanje stranih jezika struke (manje vremena za jezičku obuku nego u školama, dovoljno receptivnog znanja itd.) (Hettiger 2019). Ključno pitanje jeste pronalaženje odgovarajućih nastavnika za relevantne pozicije na univerzitetima, posebno u univerzitetskim centrima. Kako izgleda idealan profil nastavnika stranog jezika u takvoj instituciji? Kvalifikacije za nastavnike stranih jezika struke na nemačkim univerzitetima retko su jasno definisane ili lako dostupne. Rad se završava željenim ciljevima za nastavu jezika struke na univerzitetima, koji se posebno odnose na nemački kao strani jezik (DaF), naročito u poređenju s engleskim, ali se u principu mogu primeniti na sve jezike koji se predaju na tercijarnom nivou obrazovanja.

Ključne reči: jezik struke, ESP, EAP, DaF/DaZ, internacionalizacija univerziteta

VIOLETA JURKOVIČ*

UNIVERSITY OF LJUBLJANA, FACULTY OF MARITIME STUDIES AND TRANSPORT, PORTOROŽ
SLOVENIA

 <https://orcid.org/0000-0003-0730-5862>

LSP TEACHERS' EDUCATION AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT – WHERE TO FROM NOW?

Abstract: This paper provides a comprehensive overview of the professional development needs of LSP teachers in the European Higher Education Area and the valuable resources produced by three Erasmus+ projects: Trails, LSP-TEOC.Pro, and Catapult. These resources offer guidance for planning future LSP teacher development initiatives. By examining these contributions, we can outline potential content and formats for future LSP teacher education. The next crucial step for the LSP teaching community is to implement the accumulated knowledge through diverse educational formats to reach the widest possible audience. Achieving this requires forms and possibilities of international cooperation, which must be identified, explored, and implemented.

Keywords: LSP teacher professional development needs, Trails, LSP-Teoc.Pro, Catapult, Blended Intensive Programmes.

1. INTRODUCTION

Only a decade ago, we could strongly agree with Belcher (2013) who claimed that LSP (languages for specific purposes) teachers knew least about their own professional community. However, the situation has considerably changed in the past ten years. First of all, political support for the professional development of LSP teachers was shown by the EU through the endorsement of three Erasmus+ projects that addressed the professional development needs of LSP teachers: Trails¹, Catapult², and LSP-TEOC.Pro³. Participation in these projects, alongside activities by other researchers, has resulted in a series of publications

* violeta.jurkovic@fpp.uni-lj.si

1 <https://trails.hypotheses.org/>

2 <https://catapult-project.eu/>

3 <https://lsp-teoc-pro.de/>

(e.g., Bocanegra-Valle and Basturkmen 2019; Vega Umaña 2020; Podgoršek, Jurkovič, Dostal and Mertelj 2021; Sarré, Skarli and Turula 2021; Kic-Drgas and Jurkovič 2024) that provide a holistic picture of the professional development needs of LSP teachers and, importantly, prototypical models for their pre-service education and in-service professional development.

As a result, it seems that the next step that the community of LSP teachers needs to make is the implementation of the accumulated knowledge in different educational formats to benefit and extend to the largest possible group of interested LSP teachers at different levels of education and in different geographical contexts. Importantly, this cannot be achieved in isolation but instead within a context of possible international forms of cooperation, which need to be identified, explored, and finally implemented. Importantly, the three Erasmus+ projects have provided LSP teachers with opportunities to engage in online and self-regulated LSP teacher professional development programmes (Bošnjak Terzić, Kereković and Breka 2021; John, Greenwood, Jurkovič, Kereković and Kic-Drgas 2024). However, the missing element is the opportunity to participate in in-person or at least blended programmes that would facilitate the development of LSP professional networks and communities.

Therefore, the two main points that this paper will cover in an integrated manner will be:

- 1) LSP teacher professional development needs, and relevant and useful resources for LSP teacher professional development generated by the Trails, LSP-Teoc.Pro, and Catapult Erasmus+ projects from the perspective of content as well as adopted methodologies, and
- 2) possibilities for the implementation of the accumulated knowledge in LSP teacher professional development formats.

2. LSP TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT PROJECTS

2.1. LSP Teacher Training Summer School (Trails)

The Trails project started in 2018 and finished in 2021 after an extension of 6 months because of the Covid-19 pandemic. Coordinated by the University of Bordeaux, it saw the cooperation of seven other partners from Croatia, Germany, Italy, Poland, Slovenia, Spain, and the UK. The main objective of this project was to address the issue of teacher educational skills development to promote high quality and innovative LSP teaching. In other words, the main objective of the Trails project was to design a research-based curriculum for LSP teacher education that was based on the identification and definition of their professional development needs.

The Trails project adopted a curriculum design procedure (Figure 1). The process began with a needs analysis to identify the professional development needs of the surveyed LSP teachers. Based on the identified needs, the

curriculum divided into modules was designed, and the learning outcomes were defined. In the next step, the teaching and learning materials were developed, and teaching methods were defined and selected. Finally, the Trails curriculum was implemented and evaluated. Initially, the Trails curriculum was planned to be implemented in an in-person format in September 2020. However, due to the previously mentioned pandemic, it became an online event delivered in February 2021. The transition from an in-person to an online format also required significant adjustments, particularly at the materials and methods stage.

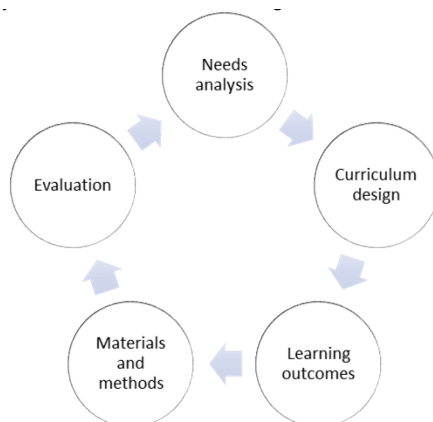


Figure 1. Trails project approach (based on Anthony 2018; Basturkmen 2010; Jurkovič, Dostal, Podgoršek and Mertelj 2023)

Importantly for this paper, the Trails project identified the professional development needs of LSP teachers explored through an online survey⁴ (624 respondents) and semi-structured follow-up interviews. In this paper, we will only report on the data collected by means of the online survey (see Bocanegra-Valle and Perea-Barbera 2023; Jurkovič, Mertelj and Podgoršek 2024).

The results of the Trails needs analysis corroborated that LSP teacher professional development needs fall into the five main categories previously proposed by Bocanegra-Valle and Basturkmen (2019):

- course development needs,
- knowledge of the target discipline/profession/industry,
- knowledge of language use in the target discipline/profession/industry,
- peer collaboration, and
- professional development opportunities.

Furthermore, the results also indicated differences in professional development needs based on the respondents' experience and qualifications. Less

⁴ These data precede the widespread integration of generative AI in education, so any instrument used to identify LSP teacher professional development needs today would need to include an indicator related to generative AI.

experienced LSP teachers require more structured guidance in LSP methodology and disciplinary knowledge, whereas more experienced LSP teachers value self-directed learning and autonomy. Teachers with PhDs show a higher interest in ICT skills and research opportunities compared to those with master's degrees. Furthermore, the study found significant differences between ESP (English for Specific Purposes) teachers and those teaching other LSPs. ESP teachers tend to have more available and ready-made resources and professional networking opportunities, while LSP teachers of other languages often face institutional challenges, such as smaller class sizes, limited access to specialized materials, and fewer professional development opportunities. Nevertheless, the results also indicate that the differences engendered by LSP teaching experience in higher education, qualification level, and LSP taught are not sufficient to prevent the implementation of common courses for all LSP teachers, irrespective of their experience, LSP taught, and qualifications if sufficient opportunities for the personalisation and individualisation of learning are also provided (Jurkovič, Mertelj and Podgoršek 2024).

Therefore, based on the results of the needs analysis, the Trails curriculum was developed, divided into five days and the following modules:

- Needs Analysis
- Course/Syllabus Design
- Disciplinary Context
- LSP Teaching Skills
- LSP Materials
- Task/Project/Problem-based Learning in LSP
- LSP Assessment
- Transversal Skills in LSP
- Language Corpora in LSP
- Lesson Planning

The Trails school ran from Monday to Friday in February 2021, with both morning and afternoon sessions. Each day began with a 2-hour interactive plenary session for all participants, followed by three 2-hour sessions where participants were divided into small groups that allowed personalisation (i.e., work on specific teaching situations) and individualisation of learning under the guidance and with counselling of experienced tutors.

The evaluation of the Trails school⁵ showed an overall increase in the reported competences addressed by the curriculum among both groups of participants, i.e., students and in-service LSP teachers. Suggestions for improvement indicated the need for LSP-specific teaching methodologies (and consequently less focus on methodologies that are common to any foreign language teaching context), for human interaction that can only be engendered by in-person sessions, for

5 <https://www.youtube.com/watch?v=ELOHZKx0yN8&list=PLOocqDV7Y9GOs1EW7vcP2hgQ2IwKr6S6U&index=6>

receiving teaching and learning materials in advance, for additional consultation opportunities to discuss open issues with tutors, and for more time to be dedicated to the discussion of issues and exchange of experience that are specific to the world of LSP but are not necessarily related to LSP teacher competences.

The Trails project has generated several valuable resources for anyone interested in designing curricula for various formats of LSP teacher professional development. One key resource is a detailed presentation of the content and adopted teaching and learning methods in each of the Trails modules available on the Trails final conference page in a Zoom recording format⁶. The same page features recordings of the project results, Trails evaluation, and a roundtable discussion, where participants explored the challenges, lessons learned, and future directions for LSP teacher professional development. Perhaps most importantly, the Trails website also offers a comprehensive document with the complete innovative LSP teacher professional development curriculum, detailed lesson plans for all modules, interactive plenary sessions, and group work activities implemented in the Trails event. The same document contains several useful templates in the appendix. These include, e.g., the interactive plenary lesson plan template, the group session lesson plan template, all the lesson plans, a CV and motivation letter template for potential participants, among others. Each lesson plan outlines the learning outcomes for the respective module, specifies the time required for each activity, and details the tutor and participant activities involved. Therefore, these resources provide comprehensive guidance for educators aiming to design effective and engaging LSP teacher professional development programmes.

2.2. LSP Teacher Education Online Course for Professional Development (LSP-Teoc.Pro)

The second Erasmus+ project approved by the European Commission that addresses the needs of LSP teachers is the LSP-Teoc.Pro project. This project started in 2020 and was completed in 2023 with a single primary objective, which was to provide students and teachers of languages for specific purposes with a multilingual online course that would address their professional development needs. Therefore, the LSP-Teoc.Pro course aims to help them acquire the competencies needed for the successful implementation of LSP teaching in specific contexts, following the principles of self-regulated learning.

The lead partner in this project was Jade University of Applied Sciences in Germany, supported by partners from seven countries (Croatia, Italy, Poland, Slovenia, Spain, Turkey, and the UK). The LSP-Teoc.Pro course can be considered as an upgrade and continuation of the Trails project, as it builds on insights gained from the Trails project's needs analysis, implementation, and evaluation.

⁶ <https://trails.hypotheses.org/final-conference>

In the first phase of the LSP-Teoc.Pro project, the online course structure was defined, resulting in eight distinct modules. These are:

- Introduction to LSP
- Needs Analysis
- Course and Syllabus Design
- LSP Communities, Genres, and Corpora
- LSP Teaching Skills
- LSP Materials Evaluation and Design
- Task, Project, and Problem-based Learning in LSP
- LSP Assessment

While most modules align with those found in the Trails project, certain adjustments had to be made. These changes were largely based on the understanding that some modules would not easily adapt to an online, self-regulated learning format, for instance, transversal skills or lesson planning.

Next, we will examine the intra-unit structure of the LSP-Teoc.Pro course modules (see Jurkovič, Dostal, Podgoršek and Mertelj 2023). Each module in the LSP-Teoc.Pro course begins with a module introduction, where the learning outcomes are outlined, the module structure is explained, and the estimated participant dedication time is stated.

Section 1 of each module provides the theoretical input, designed to take approximately 25% of the participant's dedication time. This section primarily delivers theoretical content through video lectures, where an experienced LSP teacher or researcher explains the theoretical foundations underlying a particular topic necessary for its understanding. This is followed by several self-assessment quizzes to help participants evaluate their understanding of the presented content. The first section concludes with an experienced LSP teacher insight, typically presented as a video, in which an experienced LSP teacher shares practical examples of how they implement the given topic in their own authentic LSP teaching practice.

Section 2 is dedicated to the LSP learner's perspective, also designed to take about 25% of the participant's time. The objective of this section is to immerse participants in the process of LSP learning as learners themselves. This experience is intended to help them better understand the learner's perspective and the learning process. At the end of this section, participants are asked to complete a teacher cognition task, where they are encouraged to reflect on their learning experience, drawing insights from the process undertaken in this section that can inform their teaching practice from the learner's perspective.

Section 3 focuses on the role of LSP teachers and requires approximately 50% of the participant dedication time. If in the previous sections the participants were encouraged to use resources previously prepared by the course designers, in this section they are required to generate their own content. This section starts with an introduction outlining the section objectives, and then provides

clear instructions as well as templates for tasks such as designing a needs analysis questionnaire, analysing needs analysis results, examining genres, or creating an LSP assessment test. This is followed by another teacher cognition task, prompting participants to reflect on the content and materials they have designed and created, and the relevance of the process and products to their teaching practice. Each module concludes with a learning outcomes checklist, enabling participants to self-assess their progress, evaluate the knowledge they have gained, and reflect on the skills and competencies they have developed throughout the module.

The user experience with LSP-Teoc.Pro content and methodologies at the intra-module level was examined by Jurkovič and Podgoršek (2025). Their insights are based on two research instruments used within the project. The first instrument is diaries kept by 30 LSP-Teoc.Pro participants as they engaged with the course content. The second instrument consists of responses to open-ended questions in a post-participation survey completed by 183 users upon finishing the LSP-Teoc.Pro course, meaning that the following results are drawn from qualitative data.

The evaluation drawn from these data highlighted several key suggestions for improvement of the LSP-Teoc.Pro course, which also need to be taken into consideration by anybody designing LSP teacher professional development courses.

First, there is discipline-specific content. Many participants expressed a desire for professional development events to be tailored to specific disciplines. In fact, the current LSP-Teoc.Pro course is not discipline-specific, and its materials designed to provide the carrier content are drawn from various fields such as engineering, tourism, humanities, and social sciences. The second comment refers to tutor-led support as some users found it challenging to navigate the course independently and suggested that a tutor-led format would improve their learning experience by providing more structured guidance. An important segment of users expressed their need for structured and individualised feedback on their tasks because in their opinion personalised feedback would significantly enhance the usefulness of the LSP-Teoc.Pro course activities. Last but not least, several users stressed the importance of community building, even within self-regulated courses. They felt that incorporating more community-building tasks would improve engagement and collaboration.

The LSP-Teoc.Pro project has also generated valuable resources for anyone who would like to embark on designing LSP teacher professional development events. The first one certainly is the curriculum, which includes eight individual modules. An important element is the internal structure of the eight LSP-Teoc.Pro modules and their division into three main sections, the theoretical input provided in each module, quizzes for self-assessment of acquired knowledge, skills, and competencies, various activities designed for both pre- and in-service LSP teachers and finally, all the templates used throughout this online course.

2.3. Computer Assisted Training and Platforms to Upskill LSP Teachers (Catapult)

The third project supported and recognised by the European Commission through Erasmus+ funding is Catapult. The project began in 2018 and concluded in 2021 under the leadership of Sorbonne University in France, with the participation of partners from five other countries (Greece, Finland, Germany, the Netherlands, and Poland). The primary objective of the Catapult project was to provide training and tools for language teachers who teach LSP in adult and higher education, thus ensuring that these educators are equipped with the professional skills and competencies needed to teach effectively in the digital era. Like the previous two projects, also the Catapult course is structured into modules based on the results of a needs analysis conducted in the first phases of the project. There are six of them:

- What are LSPs
- LSPs and Corpora
- Skills for Successful Communication in LSP
- Student Engagement and Participation in LSP Classes
- Collaboration in LSP
- Portfolios in LSP

While there is some overlap between the Catapult and the Trails and LSP-Teoc.Pro projects, there are also notable differences. A distinctive outcome of the Catapult project — one that neither the Trails nor the LSP-Teoc.Pro projects have developed — is the LSP Teacher Common Competence Framework⁷. This framework outlines the core competences that LSP teachers should possess, organized into five main categories, each further divided into subcategories:

- general teaching competences (e.g., “can design a task, a task sequence, a long-term project.”),
- collaboration and intercultural mediation competences (e.g., “can use virtual exchange in the LSP classroom.”),
- analytical competences (e.g., “can do action research to solve a problem in the classroom.”),
- course and material design competences (e.g., “can adapt authentic materials for in-class use.”), and
- evaluation competences (e.g., “can engage in reflective teaching.”).

By applying the LSP Teacher Common Competence Framework, educators can access a series of can-do statements that describe the key competencies that LSP teachers should develop for efficient teaching. The other useful resources that can be derived from the Catapult website include its curriculum, theoretical input, quizzes, activities, etc.

⁷ https://catapult-project.eu/wp-content/uploads/2019/11/CATAPULT_LSP_Teacher_CCF_v12.pdf

3. COMPARISON OF LSP TEACHER PROFESSIONAL DEVELOPMENT NEEDS ACROSS CONTEXTS

The Trails survey, designed to identify the professional development needs of LSP teachers, was replicated in the United States among higher education LSP teachers (see Risner, Jurkovič and Gossett 2024). An independent samples t-test was conducted to compare the results between LSP teachers from the European Higher Education Area and those from the United States. The primary objective was to determine whether significant differences exist in LSP teacher development needs across these two distinct geographical contexts.

The results indicated that all variables related to the five LSP teacher professional development needs categories identified by Basturkmen and Bocanegra-Valle (2019) and discussed above in this paper showed higher mean values among teachers in the European Higher Education Area. However, these variables also displayed higher standard deviation values in the United States, suggesting that European teachers generally show a higher degree of agreement regarding their professional development needs compared to their US counterparts.

Although most differences were statistically significant, there were a few exceptions where no significant differences were recorded between the two groups of LSP teachers. These exceptions highlight the core professional development needs or competencies that appear to be universally applicable across both contexts. They include:

- materials design and development,
- analysis of target and learner needs,
- course design and development, and
- disciplinary genres.

In other words, teachers in the European Higher Education Area and the United States agree on the importance of these key areas in LSP teacher professional development. While this interpretation is purely descriptive, one possible factor that determines these similarities and differences lies in the most frequently taught LSPs in each geographical context. In the European Higher Education Area, English dominates LSP teaching, accounting for 80% of all LSP instruction (Bocanegra-Valle and Perea-Barbera 2023; Jurkovič, Mertelj and Podgoršek 2024). In contrast, in the United States, Spanish is the predominant LSP taught, followed by French, German, and English, which ranks only fourth (Risner et al. 2024). Thus, this variation in language focus may contribute to the observed differences in LSP teacher development needs.

4. FUTURE DIRECTIONS

Over the past decade, significant progress has been made in understanding LSP teacher development, identifying LSP teacher needs, and exploring effective

educational formats for LSP teacher professional development. The final question we need to examine is which future directions the LSP community should or could take. Several options are possible.

The first is engagement in more research and educational projects. Some ideas that might be worth exploring include the use of generative AI for building a sense of community and for providing feedback, which appeared as two lacks of online self-regulated courses. Therefore, community building and personalised feedback could be enhanced through the integration of generative AI into online self-regulated courses. Another avenue worth exploring is the implementation of courses in disciplinary knowledge for LSP teachers that could then provide efficient support to disciplinary teachers in English as a Medium of Instruction contexts. A third project idea is developing an international or regional database of LSP teachers, searchable through the application of different filters so each LSP teacher could more easily find colleagues with whom they would like to collaborate, which would facilitate collaboration and resource sharing among LSP teachers.

Another viable and practical option, however, is the implementation of the accumulated resources in projects based on the practical professional development of LSP teachers. However, several key decisions would need to be made before launching such initiatives. These concern the following aspects of professional development programmes for LSP teachers (see also Bošnjak Terzić 2023; Podgoršek 2024):

- scope: the scope of these programmes can be national, regional, or international.
- format: the format may be designed as in-person, blended, or fully online.
- facilitation: facilitation could be peer-led by other LSP teachers or developed commercially.
- target group context: the target group context might include higher education teachers, a combination of higher education and secondary school education teachers, or higher education and adult education teachers.
- target group experience: the target group experience could encompass future LSP teachers, novice LSP teachers, experienced LSP teachers, or a mix of these.
- specificity: the specificity of the programs might be discipline-general, discipline-specific, or focused on academic domains such as the humanities, social sciences, technical fields, or natural sciences.
- language: the language aspect could be language-general, designed for all LSP teachers regardless of the language they teach, or language-specific, tailored for LSP teachers teaching the same foreign language.
- financing: financing for these programs may come from participants' institutions, self-financing, or funding through mobility programmes.

Careful consideration of these factors is crucial in shaping effective, targeted, and sustainable LSP teacher professional development initiatives.

5. BLENDED INTENSIVE PROGRAMMES

A possible answer to the last question posed above is financing through mobility programmes, such as the Blended Intensive Programmes financed by the European Commission. In 2024, the Blended Intensive Programmes call was published under KA1 actions titled “Learning Mobility of Individuals” (European Commission 2024). Blended Intensive Programmes are described as short, intensive programmes that utilise innovative methods of learning and teaching. They consist of two mandatory components: a compulsory virtual component, for which the duration is not specified in the call, and an in-person activity. The in-person activity must last at least five days (excluding travel time) and involve a minimum of three higher education institutions from EU member states or countries associated with the programme, including Serbia. The applicant for a Blended Intensive Programme must be a higher education institution established in an EU member state or a third country associated with the programme, and it must hold an Erasmus Charter for Higher Education.

Participants in these programmes can include staff working at higher education institutions in EU member states, third countries associated with the program, or even third countries not associated with the program. Therefore, in Blended Intensive Programmes, staff – in this case LSP teachers – become learners and are thus eligible for financing. The applicant and partner higher education institutions have 26 months to implement both the virtual and in-person mobility components. The usual application deadline occurs in February, with activities typically beginning in June of the year the call is published. Different higher education institutions can apply for funding in consecutive years, upgrading previous programmes and reapplying for support. In terms of financing, the organiser of the in-person mobility receives €400 in organisational support per participant. To be eligible for funding, the in-person activity must have at least 10 participants, with support granted for a maximum of 20, thus totalling €8,000. For participants, funding can come from their Erasmus+ resources, or they may participate at their own expense or be supported by their institutions.

6. CONCLUSION

In this paper, we have examined two main points. First, we explored the LSP teacher professional development needs. A wide body of research has been produced on this topic, demonstrating that Belcher’s (2013) claim that the LSP teaching community knows the least about itself is no longer true, as evidenced by this paper.

The examination of LSP teacher professional development needs was integrated with a discussion of the valuable resources generated by three

Erasmus+ projects: Trails, LSP-Teoc.Pro, and Catapult. These valuable resources, which include curricula, lesson plans, theoretical input, quizzes, and the Teacher Common Competence Framework, can be utilised by future designers of LSP teacher professional development programmes. Additionally, the resources that can be derived from these projects encompass methodological approaches adopted by the project partnerships. For example, the Trails project employed a curriculum design methodology, starting with a needs analysis and progressing through the entire curriculum design process, concluding with an evaluation.

Finally, the last section of this paper focused on the questions that must be considered if the accumulated knowledge presented in this paper is to be implemented in practical initiatives. Focus was placed on Blended Intensive Programmes as a viable option for financing a combination of virtual and in-person mobility for LSP teacher professional development programmes across various contexts. One example is the Blended Intensive Programme on LSP teacher professional development applied for in March 2025 by the University of Juraj Strossmayer in Osijek (Croatia) as the applicant organisation, accompanied by the University of Novi Sad (Serbia), and the University of Ljubljana (Slovenia) as partners. The main objective of this programme, if funding is granted, will be to support the lifelong professional development of LSP teachers as reflective practitioners.

REFERENCES

- Anthony, Laurence. 2018. *Introducing English for Specific Purposes*. Abingdon: Routledge.
- Basturkmen, Helen. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Belcher, Diane. 2013. "The future of ESP research: resources for access and choice." In *The Handbook of English for Specific Purposes*, edited by Brian Paltridge and Sue Starfield, 535–551. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Bocanegra-Valle, Ana, and Helen Basturkmen. 2019. "Investigating the Teacher Education Needs of Experienced ESP Teachers in Spanish Universities." *Ibérica*, 38: 127–149.
- Bocanegra-Valle, Ana, and Lola Perea-Barbera. 2023. "A quantitative analysis of LSP teacher needs across the European Higher Education Area." In *LSP Teacher Training Summer School. The TRAILS Project*, edited by Marie-Anne Chateaufreynaud and Peter John, 111–130. Berlin: Peter Lang.
- Bošnjak Terzić, Brankica. 2023. *Further Developments of the LSP-TEOC.Pro Course*. Personal conversation.
- Bošnjak Terzić, Brankica, Kereković, Snježana, and Olinka Breka. 2021. "IO1 final report. LSP-Teoc.Pro." Accessed 26 March 2025. <https://lsp-teoc-pro.de/wp-content/uploads/2023/10/Intellectual-Output-1-Final-Report.pdf>
- Chateaufreynaud, Marie-Anne, and Peter John. (Eds.) 2023. *LSP Teacher Training Summer School. The TRAILS Project*. Berlin: Peter Lang.
- European Commission. 2024. *Erasmus+ Programme Guide*. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2023-11/2024-Erasmus%2BProgramme-Guide_EN.pdf

- John, Peter, Greenwood, Russell, Jurkovič, Violeta, Kereković, Snježana, and Joanna Kic-Drgas. 2023. "Identification and analysis of LSP teacher training programmes in Europe." In *LSP Teacher Training Summer School. The TRAILS project*, edited by Marie-Anne Chateaufreynaud and Peter John, 31–42. Berlin: Peter Lang.
- Jurkovič, Violeta., Dostal, Mateja, Mertelj, Darja, and Saša Podgoršek. 2023. *LSP-TEOC.Pro. IO3 Final Report*. LSP-TEOC.Pro.
- Jurkovič, Violeta, Dostal, Mateja, Podgoršek, Saša, and Darja Mertelj. 2023. "LSP teacher professional development: needs-based curriculum design." In *Linguistic and Extralinguistic in Interaction*, edited by Anita Memišević and Mihaela Matešić, 207–222. Berlin: Peter Lang.
- Jurkovič, Violeta, Mertelj, Darja, and Saša Podgoršek. 2024. "A Further Step toward a Definition of the Core Professional Development Needs of LSP Teachers in the EHEA". *RESLA* 37, no. 1: 299–334. <https://doi.org/10.1075/resla.21039jur>
- Jurkovič, Violeta, and Saša Podgoršek. 2025. "Developing a Module Structure in an Online Course for LSP Teacher Professional Development." *Glottodidactica*, in press.
- Kic-Drgas, Joanna, and Violeta Jurkovič. 2024. *Paths of Purpose: A Journey into LSP Teacher Development*. Berlin: Brill.
- Kic-Drgas, Joanna, and Joanna Woźniak. (Eds.). 2022. *Perspectives on LSP Teacher Training in Poland*. Warsaw: FRSE Publishing. <https://doi.org/10.47050/66515796>
- Podgoršek, Saša. (Ed.). 2024. *Skupina za razvoj poučevanja tujega strokovnega jezika. Akcijski načrt za delovanje skupine*. SDUTSJ.
- Podgoršek, Saša, Jurkovič, Violeta, Dostal, Mateja, and Darja Mertelj. 2021. "Analiza izobraževalnih potreb visokošolskih učiteljev tujih jezikov stroke v Sloveniji." *Sodobna pedagogika* 72, no. 3: 94–110.
- Risner, Mary, Jurkovič, Violeta, and Nick Gossett. 2024. "Perspectives on Languages for Specific Purposes (LSP) Needs in the US and Europe." Paper presented at the ISLSP/CIBER Business Language Conference in Washington D.C., 2 – 3 May 2024. Washington: University of Washington.
- Sarré, Cedric, Skarli, P., and Anna Turula. 2021. "The Pedagogy of Languages for Specific Purposes: Developing Key Professional Competences through a Massive Open Online Course for Language Teachers." *Inovacije u nastavi* 34, no. 4: 13–35. <https://doi.org/10.5937/inovacije2104013S>
- Sowa, Magdalena. (Ed.). 2020. *In Search of the LSP Teacher's Competencies. À la recherche des compétences des enseignants de LS*. Berlin: Peter Lang.

EDUKACIJA I PROFESIONALNI RAZVOJ LSP NASTAVNIKA – KUDA DALJE?

Rezime

Pre samo jednu deceniju mogli smo se u potpunosti složiti sa Belcher (2013), koja je tvrdila da nastavnici jezika za specifične namene (LSP) najmanje znaju o sopstvenoj profesionalnoj zajednici. Međutim, situacija se značajno promenila u poslednjih deset godina. Pre svega, političku podršku razvoju nastavnika jezika struke pružila je

Evropska unija kroz tri Erasmus+ projekta koja su se bavila njihovim profesionalnim razvojem: Trails, Catapult i LSP-TEOC.Pro. Učešće u ovim projektima, uz aktivnosti drugih istraživača, iznedrilo je niz publikacija (npr. Bocanegra-Valle i Basturkmen 2019; Vega Umaña 2020; Podgoršek, Jurkovič, Dostal i Mertelj 2021; Kic-Drgas i Jurkovič 2024). Ovi radovi pružaju holistički uvid u potrebe za profesionalnim razvojem nastavnika jezika struke i, što je posebno važno, predstavljaju prototipske modele za njihovo obrazovanje pre zapošljavanja, kao i za njihov profesionalni razvoj u toku karijere.

Na osnovu ovih postavki, rad najpre daje uporedni pregled nalaza dosadašnjih istraživanja koja su ispitivala potrebe za profesionalnim razvojem nastavnika jezika struke. Ovakav pristup omogućava sagledavanje ključnih sličnosti i razlika i, shodno tome, ukazuje na potrebu za zajedničkim, ali istovremeno raznovrsnim i fleksibilnim modelom obrazovanja i profesionalnog razvoja nastavnika ovog profila. Stoga se može tvrditi da obrazovanje nastavnika jezika struke više nije ni nedovoljno istraženo ni politički zanemareno.

Drugo, ovde su predstavljena tri Erasmus+ projekta, prvenstveno iz perspektive korisnih i relevantnih resursa koje su generisali za buduće kreatore kurseva profesionalnog razvoja nastavnika jezika struke. Ovi resursi obuhvataju inicijative za profesionalni razvoj, kao i metodologije koje se mogu primeniti u osmišljavanju kurseva.

Ipak, mogućnosti za učešće nastavnika jezika struke u relevantnim programima profesionalnog razvoja i dalje su ograničene kako na nacionalnom, tako i na međunarodnom nivou. Shodno tome, čini se da sledeći korak koji zajednica nastavnika jezika struke treba da preduzme jeste primena stečenog znanja u različitim obrazovnim formatima kako bi se ta znanja koristila i proširila na što veći broj zainteresovanih nastavnika na različitim nivoima obrazovanja i u različitim geografskim kontekstima. Ključno je naglasiti da se ovo ne može postići izolovano, već kroz međunarodne oblike saradnje, koje je neophodno identifikovati, istražiti i implementirati.

Ključne reči: potrebe za profesionalnim razvojem nastavnika jezika struke, Trails, LSP-Teoc.Pro, Catapult, kombinovani intenzivni programi.

Panel diskusija
- razmišljanja i zaključci

Panel Discussion Insights

NATAŠA JANKOVIĆ*

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF EDUCATION

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-9975-1685>

LIDIJA BEKO

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF MINING AND GEOLOGY

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-2258-6087>

KARINE PARIS

UNIVERSITÉ PARIS CITÉ, FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

FRANCE

LSP, CLIL & EMI: MAJOR OR MINOR?

Abstract: What are the core similarities between the teaching programmes known in academia as Language for Specific Purposes (LSP), Content and Language Integrated Learning (CLIL), and English Medium Instruction (EMI)? What distinguishes one from the other – the prevalence of the foreign language or the content taught? To what extent do they enhance future professionals' mastery of the body of knowledge and skills crucial for their career paths? What space and status are these programmes given in academic curricula – that of majors or minors, core subjects or electives? Is academia where it all ends, or does it only then begin?

In the era of rapid changes and global migrations, what are universities doing to foster multilingualism among individuals, professionals and communities? This is one of the major concerns of the international Circle U. academic family and other European alliances supporting student and staff mobility. We shall attempt to answer these questions on different approaches to using foreign languages for developing and honing students' skills, and promoting multilingualism in our multicultural academic communities and professional circles.

Keywords: LSP, CLIL, EMI, plurilingualism, academia, professionals.

* natasa.jankovic@uf.bg.ac.rs

1. INTRODUCTION

The offered study aims to shed light on contemporary trends of internationalisation and globalisation and their impact on teaching in foreign languages at higher education institutions. Over the past few years, universities offering courses through English, or content and language integration courses, have sprung up across Europe. The increase in the mobility of students and teachers, dating back to 1987, when the Erasmus project began to be implemented, and the accelerated development of new educational technologies, had a decisive influence on the fact that learning through foreign languages has become a key linguistic topic of teaching and research. An additional language or languages, in fact, multilingualism, has come to be seen as a good means to give world citizens the different lenses needed to capture, understand and create our global reality (Skutnab-Kangas 1995; García 2009). Therefore, the main objectives of the European Language Policy point to common endeavour for EU citizens to become multilingual individuals in a community of high levels of linguistic diversity with as many as 24 official languages:

The European Union actively encourages its citizens to learn other European languages, both for reasons of professional and personal mobility within its single market, and as a force for cross-cultural contacts and mutual understanding.[...] The ability to understand and communicate in more than one language is seen as a desirable life-skill for all European citizens, enabling them in particular to take advantage of the freedom to work or study in another EU Member State (EU Business 2008, 1).

The main objective of the European Higher Education Area, created as part of the Bologna process, was to encourage the internationalisation of higher education (HE). World university rankings in recent years, emphasising quality teaching in addition to research, have highlighted examples of effective practice, thereby raising awareness of quality issues (European Association for Quality Assurance in Higher Education, ENKA) and stimulating competition between institutions and countries, especially in the context of the globalised labour market by means of teaching and learning through many languages.

A solid command of the language of tuition is necessary for students, academics and administrative staff to benefit from an international exchange programme. However, “[a]s the lack of language skills remains one of the main barriers to the participation in European education, training and youth mobility opportunities”, one of the specific objectives of Erasmus+ is “to promote language learning and linguistic diversity”.¹ An effective way to promote such diversity is by enabling learners to gain skills necessary for international communication

1 <https://erasmus-plus.ec.europa.eu/resources-and-tools/online-language-support>
[Accessed 10/01/2025].

and professional cooperation through courses taught in foreign languages. Providing more space in academic curricula for LSP, CLIL and EMI courses can be an important means to that end.

2. LSP – LANGUAGES FOR SPECIFIC PURPOSES

Language for Specific Purposes (LSP) courses are “those in which the methodology, the content, the objectives, the materials, the teaching, and the assessment practices all stem from specific, target languages uses based on an identified set of specialized needs” (Trace et al. 2015, 2). LSP courses, therefore, offer a variety of languages and a variety of specific purposes such as French for tourism, Spanish for medicine, German for engineering, English for law, etc. (Trace et al. 2015, 2). Such courses emerged after the Second World War to meet the need for specialised communication in various professional fields. However, they gained prominence in 1970s in the context of a paradigm shift towards learner-centred teaching as well as in the context of globalisation. Institutions such as the Council of Europe, the British Council or the United Nations contributed to the promotion of language learning. In Europe, the Council of Europe influenced developments in needs analysis and curriculum design (See: Starfield 2012 for the historical development of LSP). In the field of research, three main branches emerged: language for academic purposes, language for science and technology, and language for occupational (or vocational) purposes with a predominance of research on English (See: Johns, 2013 for the history of ESP research).

In the context of social change and economic development, LSP instruction was seen as more efficient. It was often opposed to or defined in contrast to general language instruction or language for general purposes. For Trace et al. (2015, 1), general language instruction evolves around “three main components (a) the acquisition of the knowledge of language skills for general communication use; (b) exposing learners to other cultures and ideas; and (c) fostering an appreciation of difference in cultures and ways of thinking”.² As these objectives remained rather broad, they did not necessarily address the needs of learners outside the classroom, especially when these learners had specific or immediate language needs. In this context, LSP courses provided an alternative or a complement to general language courses in higher education. Specific purposes added value to general language courses, which were sometimes renamed or regarded as language for no obvious or no apparent purpose (Trace et al. 2015). Over the years, LSP courses have replaced Language for General Purposes courses in some institutions while in others they continue to coexist, sometimes with the recent addition of CLIL or EMI courses.

In describing English for Specific Purposes, Strevens (1988, 1-2) identified four absolute characteristics that are often used in the literature to define LSP in

2 Trace et al.'s definition draws inspiration from the work of J. M. Norris (2006) on the subject of foreign language education in the United States.

general (rather than just English), and they include a form of teaching “designed to meet specified needs of the learners; related in content (i.e., in its themes and topics) to particular disciplines, occupations, and activities; centred on the language appropriate to those activities, in syntax, lexis, discourse, semantics, etc. and analysis of this discourse; and differentiated to General [Language]”.³

Despite this simple and straightforward definition, LSP instruction has raised issues, some of which are still unresolved today. These questions include: Are LSP courses so different from other types of language courses? What needs must be considered when designing LSP courses? How specific should LSP courses be? How can both language and content be taught? At what level and in what context should LSP courses be introduced? Do LSP courses favour global languages or local languages? How do LSP courses address culture? For a good overview of some of these topics, see: Trace et al. (2015, 6-13) and Starfield (2012, 3-5).

We will focus on two relevant aspects: the risk of reducing language teaching to English-only, and the link between language and content teaching in LSP courses typically provided by language teachers.

Needs analysis is rightly seen as one of the strengths of LSP courses. While Strevens’ definition focuses on the needs of the learners, we have already emphasised that the context in which the courses are developed should also be taken into account. This includes the community, the language programme or curriculum, the university or any other higher education institution and other stakeholders. A new context has emerged with the Erasmus+ programme of European Universities alliances, of which Circle U. is a part. In such a context, the risk of having English-only courses or programmes is real, but many alliances are trying to define language policies that promote or rethink plurilingualism and interculturality. While LSP courses have helped to professionalise and/or rationalise language teaching in higher education, they have also often been relegated to the status of minor courses, limiting their impact, or often developed for the sole purpose of teaching English. Thinking beyond the academic sphere, in order to help professionalise a country’s workforce, LSP courses should be given the status of major subjects.

How can we build alliances of European Universities and at the same time seize the opportunity to diversify our offer and integrate the reality of EU multilingualism? Many alliances are seizing this opportunity with creativity and pragmatism.⁴ UNITA, for example, has developed intercomprehension programmes, while EUTOPIA’s focus is on Connected Learning Communities (Circle U. 2023, 5-6). Circle U. is seeking to develop a fluid language policy that promotes self-awareness and reflection (for example, on what it means to reduce

3 «General English» in the original text as Strevens focuses on English for Specific Purposes.

4 See Circle U. Conference on 10 October 2023 «European universities as actors in multilingualism». <https://u-paris.fr/conference-circle-u-les-universites-europeennes-actrices-du-multilinguisme-en-replay/> [Accessed 06/03/2025]

language learning to English learning) and toolkits to embrace multilingualism and encourage plurilingualism. Its language policy is a work in progress. It is expected to be ready and available by Autumn 2025. Meanwhile, other projects are in the pipeline: the creation of communities of practice⁵ for language teachers through the Language Teachers' Nexus⁶ to foster collaboration and innovative practices in language teaching, and the development of a tandem learning platform (CU.connect) to support students' language learning and mobility.⁷

The second brief point of focus has to do with LSP courses insofar as they provide language and content teaching in a context where most language teachers tend to be trained in the humanities. How specific can their teaching be in terms of content? In certain cases, the optimal solution is to collaborate closely with colleagues who possess expertise in the relevant discipline when designing an LSP course syllabus (See: the tradition of "consultations with subject-specialist informants" in Johns 2013, 20). In the 1990s and 2000s, genre and corpus studies helped language teachers become autonomous. But in some higher education institutions, recent efforts have tended to offer EMI courses rather than language courses, as if language learning were a natural accompaniment to content-based courses, and thus taken for granted. When an LSP teacher (i.e. a language expert) is replaced by a content teacher (i.e. a non-linguist), the question is to what extent it will be beneficial for learners in terms of their language proficiency.

In conclusion, LSP courses have developed in contrast to general language teaching. However, some researchers (Trace et al. 2015, 4) see this as a continuum or a linear process rather than an opposition, because ultimately the development of a foreign language curriculum should always include six basic elements identified by Brown (1995, 20): needs analysis, goals and objectives, testing, materials selection and development, teaching, and programme evaluation. Are CLIL and EMI courses part of this continuum? The discussion is open.

3. CLIL – CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING

CLIL is a linguistic and educational approach that, like a generic umbrella, encompasses a large number of educational opportunities, contexts, strategies or scaffolds and goals. The diversity, flexibility and authenticity that are inherent in CLIL exclude the prescriptiveness of this method, i.e. make the key principles of teaching significantly different from other practices.

5 See Circle U. Open Conversation on 31 January 2025: *The Power of Teacher Collaboration with Professor Marjan Asgari*. <https://www.circle-u.eu/events/2025/open-conversation-power-of-teacher-collaboration.html> [Accessed 06/03/2025]

6 See Circle U. Language Teacher's Nexus. <https://www.circle-u.eu/news/2025/mobilizing-language-learners-and-teachers.html> [Accessed 06/03/2025]

7 This agenda is being implemented by the Circle U. platform CU.mil (Multilingualism, Interculturality and Language Lab). For more information, see <https://www.circle-u.eu/about/platforms/mil/> [Accessed 06/03/2025]

Interest in the CLIL method has been more pronounced than its greatest advocates expected (Maljers et al. 2007, 7), although it represents a marked contrast to the previous teaching tradition or a complete conceptual reorientation to the established language practice (Shohamy 2006). CLIL aims to (a) respect a multilingual teaching philosophy, (b) consider language, content, communication, context and cognition as an inseparable unified entity, (c) create a natural learning environment, (d) provide tasks that promote cognitive engagement and creativity, (e) enable collaborative knowledge construction, (f) promote dialogic interaction, and (g) develop awareness of self and others. However, it should be noted that the CLIL approach is an evolving educational approach, and its practice is not without problems and controversies (Bruton 2011, 2015; Dalton-Puffer 2011; Dalton-Puffer & Smit 2013).

Theorists and language experts, who participated and collaborated in the workshops organised by the Council of Europe and the European Commission, emphasised the importance of the diversity of CLIL approaches within: a) the development of numerous competencies (academic, conversational or communicative, cognitive, cultural and intercultural), (b) active and adequate application of language competences in relation to real life speech events or situations, and (c) opportunities to achieve sustainable learning outcomes and independent language development (Coile 2002; Marsh 2002; Ruiz de Zarobe & Jiménez Catalán 2013). It should be pointed out that, although interest in integrated learning in Europe has resulted in increased enthusiasm and active improvement of learning methods through CLIL, the definition and interpretation of the CLIL concept by its users and those who advocate it indicate that its characteristics are explained in different ways and that there are many modalities. This makes Marsh point out that “The applications of CLIL are different depending on the educational level, environment and particular approach” (Marsh 2008, 233). Similarly, Coyle (2000, vii) writes: “There are no set formulas and models for CLIL” and “we know that there is no one model that fits all CLIL contexts or any approach to integrating content and language teaching” (Coyle et al. 2007, 49).

CLIL is an approach within which content and a foreign language are taught in the target language and therefore the first “L” in the CLIL acronym represents any second language. However, in light of the prestigious position of English today, the supremacy it has as a language of CLIL is more than obvious (Lim & Low 2009). In practice and in theory, therefore, the most common pattern for integrating foreign language with content is through English, resulting in acronymic presentation as CEIL, which is rarely, if ever, used. The initiative of integrated language and content teaching was intended to develop a foreign or additional language in the first place. Despite that, experts like Cummins claim that “the first language must not be abandoned before it is fully developed” (Cummins 2000, 25).

Considering the four pillars of the CLIL method, below are the basic principles reduced to features that concern both teachers and students:

Content

Integration that is rigorous, authentic, and sustained is much more difficult than most of its advocates imagine. Constructing a rich, complex, cumulative integrated teaching that simultaneously helps students master an academic discipline and apply it in a coherently defined domain demands time, expertise, and resources (Hoachlander 1999, 2-3).

Cognition

When one languages, one uses language, among other purposes, to focus attention, solve problems and create affect. What is crucial to understand here is that language is not merely a means of communicating what is in one person's head to another person. Rather, language serves to construct the very idea that one is hoping to convey. It is a means by which one comes to know what one does not know (Swain & Lapkin 2013, 105).

Communication

To begin with, we are in a position to understand that almost all of what we customarily call "knowledge" is language. What is history other than words? Or astronomy? If you do not know the meanings of history words or astronomy words, you do not know history or astronomy. This means, of course, that every teacher is a language teacher. We mean that astronomy teachers quite literally, have little else to teach but a way of talking and therefore seeing the world. The new English, the new maths, the new social studies represent new languages. And a new language inevitably means new possibilities of perception (Postman & Weingartner 1971, 125).

Culture

Culture can be compared to an iceberg – only 10% of the whole is visible above the surface of the water, while the captain of the ship is most concerned about the 90% that is hidden below the surface. As with iceberg, the most significant and potentially the most dangerous part of the culture is invisible, that is the subjective part that continuously works on an unconscious level to shape our perceptions and our response to these perceptions. It is this aspect of culture that leads to the greatest misunderstandings (Cushner et al. 1996, 50).

The inextricable threads of content and cognition, culture and communication are mutually intertwined in the use of a language. Provided with well-balanced courses which integrate foreign language mastery with core curriculum content (being taught by either, or both experts), learners stand good chances of developing into competent communicators of professional matters in international encounters.

4. EMI – ENGLISH MEDIUM INSTRUCTION

EMI is a relatively new and still evolving form of education, which is why its definitions vary in reference literature. Basically, according to Smit (2023, 499) and the authors she quotes, ‘EMI refers to the use of the English language to teach academic subjects, other than English itself’ (Dafouz and Gray 2022, 1), ‘in settings where English is a foreign or second language to at least some of the learners and/or teachers’ (Pecorari and Malmström 2018, 503). What it shares with CLIL is the use of an L2 as the language of instruction. On the other hand, in CLIL contexts, the L2 does not solely imply the use of English, as it does in EMI. As a research area, EMI also lacks more empirical proofs from classrooms worldwide that would help define it as elaborately as CLIL (Macaro 2022, 154). What makes a crucial difference between the two approaches is that in EMI the focus is not on the language itself, but rather on the subject content. However, it does not (or should not) make the language aspect of the course negligible. On the contrary, as it does shift the balance between language and content, many questions remain to be discussed, some of which will be tackled below.

While secondary education in Europe has given a lot of space to CLIL, tertiary level institutions mainly opt for EMI courses, particularly at masters and doctoral level (Macaro 2022, 51, 68). Macaro and other authors (Davison 2006; Tange 2010; Dearden 2014; Do & Le 2017, Griffiths 2023, etc.) point to a number of issues relevant for conducting EMI programmes. Guided by them, we can consider the effectiveness of EMI programmes through the following key questions: Where? Who? What? and How?

- a) Where does EMI take place? Is it an EFL or an ESL context for the students, i.e., what language do they hear out of the classroom, their L1 or L2? If it is an ESL setting, what variety of English are they exposed to in and out of the classroom? If it is an EFL setting, what is the quality of the English language they are taught in?
- b) Who are the learners? Are they a mixed group of international students in tertiary education or are most/all of them home students sharing the same native language? Who are the teachers? Do they speak the same L1 as their students or are they native speakers of English? Who exactly are the students taught by – a content teacher or a language expert, or maybe both in partnership?
- c) What is being taught in English – one subject, several courses or a whole curriculum? What level of studies is EMI applied at? What language are the materials prepared in? What is in the focus of assessment – content only, or the language as well? What level of English are the participants supposed to be at to join an EMI programme? What are the learners’ expectations regarding their English proficiency at the end of the course?

- d) How is classroom management conducted – in students' L1 or L2? How is assessment conducted – fully based on L2 or with feedback in L1 too? How are teachers prepared for conducting an EMI course? How much cooperation is there between content and language experts? How much space is EMI given in the curriculum of the specific institution? How much space is it given in the national curriculum? How (if at all) is tertiary-level EMI tuition connected with the secondary-level CLIL tuition?

Different experiences have been reported through systematic reviews (Fenton-Smith et al. 2017; Griffiths 2023) from different parts of the world. They prove that the pedagogy behind the answers to the above questions largely determines the impact that an EMI programme has on the learners. While it would be too voluminous to try and cover all of those aspects here, we shall rather focus on the impact that language policies can have within academia and education systems. Essentially, whether we are talking about LSP, CLIL or EMI courses, what matters is that they support future professionals' mastery of the necessary body of knowledge, and enhance their skills crucial for intercultural relations. With reference to the above-mentioned needs analysis, students of the nine universities in the Circle U. alliance have recently expressed wishes to learn more languages and to have more LSP courses in their university curricula (Janković et al. 2023, 20-21).

Orientation towards plurilingualism and multiculturalism has become a feature of many educational policies. Therefore, a matter of particular importance is the status of language-oriented programmes in national and academic curricula. The space and status that LSP, CLIL and EMI courses are given in tertiary education deserve attention. Completing a study programme in another language as one's major or minor will not lead to the same outcomes. Similarly, if courses crucial for students' future vocation and intercultural cooperation are given the status of core compulsory subjects, they will have a greater impact on the outcomes of all students' learning than elective courses which only some will opt for. The choices they make may also sometimes be guided by practical rather than by substantial academic reasons. Therefore, the policies that HE institutions and ministries formulate should provide the best guidance in building one's personality and professional identity, as those professionals will be, and already are, carriers of many social decisions.⁸ Bearing in mind the European Language Policy, as well as multiculturalism as the new image of the world, we need to ask ourselves: Is academia where it all ends, or does it only then begin?

⁸ <https://www.theguardian.com/commentisfree/2025/feb/06/serbias-students-showing-world-democratic-hope>

5. CONCLUDING REMARKS

While balance between language and content obviously shifts in favour of content on the LSP-CLIL-EMI continuum, it is still language itself that truly makes communication possible. That is why languages deserve a prominent place in academic curricula. In terms of LSP, CLIL or EMI as pedagogical forms relevant for decision-making on language policy in higher education, we believe that it should be done keeping in mind linguistic pragmatism, which should include, among other things, the linguistic needs of students along with the potentialisation of those with talents and motivation as the most important parameters. Put differently, if we turn the issue into a potential that seeks out possible solutions in the classroom, we may consider the specific language method proponents to be completely correct when claiming that the “social microcosm in the classroom and learning practices determine the success and failure of the entire society, regardless of official policy” (Coyle et al. 2010, 7).

Substantial advantages of language-driven pedagogy should outweigh its potential shortcomings and transcend the boundaries of any official framework. If supported by formal education systems, such pedagogy can additionally light the way of the carriers of democratic changes and multicultural exchanges within academic circles and broader communities.

REFERENCES

- Brown, James Dean. 1995. *The Elements of Language Curriculum*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bruton, Anthony. 2011. “Is CLIL so beneficial, or just selective? Re-evaluating some of the research.” *System*, 39 (4), 523-532. <https://doi.org/10.1016/j.system.2011.08.002>.
- Circle U. European University Alliance. 2023. *High-level meeting and policy paper on multilingualism*. Deliverable D.6.5. https://u-paris.fr/wp-content/uploads/2023/10/D6.5_20231025.pdf
- Cummins, Jim. 2000. *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cushner, Kenneth, McClelland, Averil & Safford, Philip. 1996. *Human Diversity in Education: An Integrative Approach*. New York: McGraw-Hill.
- Coyle, Do. 2002. Relevance of CLIL to the European Commission's language learning objectives. In D. Marsh (Ed.), *CLIL/EMILE. The European dimension: Actions, trends and foresight potential*, 27-28. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
- Coyle, Do. 2007. “CLIL: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies.” *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10 (5): 543-562.
- Coyle, Do, Marsh, David, Wolff, Dieter. 2007. *The CLIL quality change, Diverse Contexts Converging Goals: CLIL in Europe*, Peter Lang: 47-58.
- Dalton-Puffer, Christiane. 2011. Content-and-language integrated learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31: 182-204. <https://doi.org/10.1017/S0267190511000092>.

- Dalton-Puffer, Christiane & Smit, Ute. 2013. "Content and language integrated learning: A research agenda." *Language Teaching*. 46 (4): 545-559.
<https://doi.org/10.1017/S0261444813000256>.
- Davison, Chris. 2006. "Collaboration between ESL and content teachers: How do we know when we are doing it right?" *International journal of bilingual education and bilingualism*, 9 (4): 454-475.
- Do, Minh Hung & Le, Thi Diem Lan. 2017. "Content Lecturers' Challenges in EMI Classroom." *European Journal of English Language Teaching*, Vol. 2 (1) <https://doi.org/10.5281/zenodo.256802>.
- EU Business. 2008. *A Guide to Languages in the European Union*. Retrieved from: <http://www.eubusiness.com/topics/Languages/eu-languages-guide>.
- Fenton-Smith, Ben, Humphreys, Pamela, Walkinshaw, Ian. 2017. *English Medium Instruction in Higher Education in Asia-Pacific: From Policy to Pedagogy*. Springer. International Publishing AG, Cham, Switzerland, 10.1007/978-3-319-51976-0.
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual education in the 21st century: A global perspective*. Wiley-Blackwell.
- Griffiths, Carol [Ed.]. 2023. *The practice of English as a Medium of Instruction (EMI) Around the World*. Springer.
- Janković, Nataša, Buđevac, Nevena, Wasserscheidt, Philipp, Vukelić, Branka. 2023. *Students Have a Say: Circle U. Survey on Multilingualism and Language Learning in Higher Education* <https://www.circle-u.eu/news/2023/the-voice-of-circle-u-students-multilingualism.html>
- Johns, Ann M. 2013. "The history of English for specific purposes research." In: Paltridge, Brian & Starfield, Sue. (eds.). *The Handbook of English for Specific Purposes*. Boston: Wiley-Blackwell: 5-30.
- Lim, Lisa & Low, Ee Ling. 2009. Multilingual, globalizing Asia: Implications for policy and education. *AILA Review*, 22 (1): 72-84.
- Macaro, Ernesto. 2022. *English Medium Instruction*. Oxford: Oxford University Press.
- Marsh, David, 2008. 'Language awareness and CLIL,' *Encyclopedia of Language and Education*, vol 6, *Knowledge about Language* (Cenoz, Jasone. & Hornberger, Nancy), Springer: 233-246.
- Maljers, Anne, Marsh, David & Wolff, Dieter. 2007. *Windows on CLIL. Content and language integrated learning in the spotlight*. The Hague, the Netherlands: European Platform for Dutch Education.
- Marsh, David. 2002. *CLIL/EMILE European dimension: Actions, trends and foresight*. Jyväskylä: University of Jyväskylä, Finland.
- Norris, John M. 2006. "The why (and how) of assessing student learning outcomes in college foreign language programs." *Modern Language Journal*, 90 (4), 576-583.
- Postman, Neil & Weingartner, Charles. 1971. *Teaching as a Subversive Activity*. New York: Delacorte Press.
- Ruiz de Zarobe, Yolanda & Jiménez-Catalán, Rosa M. 2009. *Content and language integrated learning: Evidence from research in Europe*. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Shohamy, Elana. 2006. *Language policy: Hidden agendas and new approaches*. London: Routledge.
- Skutnabb-Kangas, Tove. 1995. *Multilingualism for all*. Swets & Zeitlinger.

- Smit, Ute. 2023. "English-medium instruction (EMI)", *ELT Journal*, vol. 77, issue 4, 499–503, <https://doi.org/10.1093/elt/ccad018>.
- Starfield, Sue. 2012. "Historical Development of Language for Specific Purposes." *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Wiley Online Library.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/9781405198431.wbeal0505>
- Stevens, Peter. 1988. "ESP after twenty-years: A re-appraisal." In Tickoo, Makhan (Ed.), *ESP: State of the art* (1–13). Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Swain, Merrill & Lapkin, Sharon. 2013. "A Vygotskian sociocultural perspective on immersion education: The L1/L2 debate." *Journal of Immersion and Content-based Language Education*, 1 (1): 101–129.
- Tange, Hanne. 2010. "Caught in the Tower of Babel: university lecturers' experiences with internationalisation." *Language and Intercultural Communication*, 10 (2): 137–149.
<https://doi.org/10.1080/14708470903342138>
- Trace, Jonathan, Hudson, Thom, & Brown, James Dean. 2015. "An overview of language for specific purposes." In Hudson, Thom & Brown, James Dean (eds.), *Developing Courses in Languages for Specific Purposes*. Honolulu: University of Hawai'i: 1-23.
<https://scholarspace.manoa.hawaii.edu/server/api/core/bitstreams/7bd5823b-469f-4df4-8007-638d7ce31c69/content>

JEZIK STRUKE (LSP), CLIL i EMI: GLAVNI ILI IZBORNI PREDMETI?

Rezime

Koje su osnovne sličnosti između nastavnih programa poznatih u akademskim krugovima kao jezik struke (LSP), integrirano učenje predmetnih sadržaja i stranog jezika (CLIL) i nastava na engleskom jeziku (EMI)? Po čemu se ovi pristupi međusobno razlikuju – da li po zastupljenosti stranog jezika ili sadržaja koji se predaje? U kojoj meri oni doprinose sticanju znanja i veština ključnih za buduće profesionalno delovanje studenata? Kakav status ovi programi imaju u akademskim kurikulumima – kao glavni ili sporedni predmeti, kao obavezni ili izborni kursevi? Da li se na akademiji sve završava ili nakon nje tek sve počinje?

U eri sve bržih promena i globalnih migracija, šta univerziteti preduzimaju kako bi podstakli višejezičnost među pojedincima, stručnjacima i u društvenim zajednicama? Ovo je jedno od ključnih pitanja kojima se bavi međunarodna akademska zajednica Circle U. i druge evropske alijanse koje podržavaju mobilnost studenata i nastavnog osoblja. Pokušaćemo da odgovorimo na ova pitanja razmatrajući različite pristupe primeni stranih jezika u cilju razvoja studentskih kompetencija, kao i promocije višejezičnosti u našim multikulturnim akademskim zajednicama i stručnim krugovima.

Ključne reči: jezik struke (LSP), CLIL, EMI, višejezičnost, akademska zajednica, stručnjaci.

Lingvistički (p)ogledi

Linguistic (Per)spectives

ANAMARIJA GJURAN-COHA*

SVEUČILIŠTE U RIJECI, MEDICINSKI FAKULTET U RIJECI

HRVATSKA

 <https://orcid.org/0009-0003-3800-7494>

TAJANA TOMAK

SVEUČILIŠTE U RIJECI, FAKULTET ZDRAVSTVENIH STUDIJA

HRVATSKA

 <https://orcid.org/0000-0002-0068-3791>

HRVATSKA MEDICINSKA TERMINOLOGIJA – IZMEĐU ANGLIZAMA I NEOLOGIZAMA

Apstrakt: Terminologija je glavno obilježje jezika struke. Hrvatska je medicinska terminologija temeljena na klasičnim jezicima, no posljednjih se desetljeća bilježi snažan utjecaj engleskog jezika, što rezultira priljevom velikog broja engleskih naziva. Nasuprot tome, a pod utjecajem jezičnog purizma, tvore se i predlažu neologizmi kao njihova dostojna zamjena. Cilj ovoga rada je analizirati upotrebu i prihvaćenost anglizama i neologizama u medicinskom jeziku među hrvatskim govornicima te istražiti glavne razloge za odabir engleskih riječi/anglizama. Istraživanje je provedeno anonimnom anketom koja se sastojala od dva dijela, a cilj je bio ispitati učestalost korištenja anglizama ili prevedenica, stav prema neologizmima te utvrditi razloge odabira anglizama pred hrvatskim istovrijednicama. Rezultati pokazuju da sudionici radije koriste englesku riječ nego prevedenicu. Nadalje, ispitanici su u velikom postotku izrazili negativan stav prema novotvorenica. Kvalitativna i kvantitativna analiza pokazala je visoku učestalost upotrebe anglizama i engleskih medicinskih termina. Možemo zaključiti da je potrebno naći sredinu između olakog prihvatanja anglizama i nametanja domaćih naziva.

Ključne riječi: medicinska terminologija, medicinski jezik, anglizmi, neologizmi

1. UVOD

Područje medicine obilježava izrazito dinamičan i brz razvoj. To uključuje otkrivanje novih bolesti, uzroka te novih dijagnostičkih i terapijskih postupaka. U nazivlju se stoga mogu zapaziti dvije krajnosti u terminološkom sustavu:

* anamarijagc@medri.uniri.hr

vrlo precizno i međunarodno sistematizirano anatomske nazivlje te brzi razvoj nazivlja iz kliničkih područja i iz svih struka vezanih uz to područje koje obilježava određeni terminološki kaos (Dzukanova 2013, 58). U tim se granama medicine uz nove pojmove prihvaćaju i njihovi engleski nazivi. Nakon određenog vremena oni se ortografski i fonološki prilagođavaju hrvatskome jezičnome sustavu u koji ulaze kao posuđenice (anglizmi). Glavni je razlog prihvatanja engleskih naziva popunjavanje leksičkih praznina, posebno u jeziku struke. Anglizmi se prihvaćaju kao privremeno rješenje za neki novi pojam ili predmet uz istodobno poticanje stvaranja domaćih istovrijednica. U procesu jezične standardizacije, mnoge su prevedenice našle put do korisnika te su uspješno zamijenile engleske nazive (npr. *premosnica* – *bajpas*) no neke nisu zaživjele u svakodnevnoj uporabi (npr. *kopnica* – *sida*).

U hrvatskoj su medicinskoj publicistici anglizmi vrlo česti unatoč postojanju dobrih hrvatskih istovrijednica. U istraživanju provedenom na korpusu od 94 stručnih i znanstvenih članaka na hrvatskome jeziku (ukupno nešto više od 44 tisuće riječi), Bogunović i Čoso (2013) utvrdile su velik broj anglizama (svaka sedamdeseta riječ bila je anglizam) i to onih s postojećim hrvatskim istovrijednicama. Neprilagođenih je engleskih riječi pronađeno značajno manje i uglavnom su na neki način istaknute. U objašnjenju i razumijevanju engleskog utjecaja neki autori navode okruženje. Okruženje u kojem medicinski stručnjaci djeluju (pri čemu mislimo na medicinsku znanstvenu zajednicu) dvojezično je te se u primjeni jednoga ili drugoga jezičnoga koda događaju fenomeni opisani u lingvistici kao promjena koda (eng. *code-switching*) (Bergovec 2018, 59).

S obzirom na vrstu riječi, u korpusu posuđenica najzastupljenije su imenice i pridjevi, dok se glagoli posuđuju znatno rjeđe. Ova distribucija može se objasniti funkcionalnom ulogom pojedinih vrsta riječi u jeziku. Naime, imenice služe za nominaciju novih predmeta i pojava, što ih čini primarnim nositeljima leksičkih inovacija. Prema hrvatskoj normi engleske bi se riječi trebale pisati kurzivom, primjerice privremeni *onlay*, disfunkcija *shunta*. U nekim se slučajevima strane riječi stavljaju u navodnike što ukazuje na njihovo strano podrijetlo. Kada govorimo o posuđenicama, odnosno ortografski adaptiranim nazivima moramo napomenuti da se one ortografski i fonološki ne uklapaju u sustav standardnog hrvatskog jezika, primjerice *bajpas*, *pejsmejker*. Pod utjecajem engleskog jezika bilježimo promjene na sintaktičkoj razini što se očituje u čestoj uporabi jukstapozicije koja nije svojstvena hrvatskome jeziku. Iz tog bi razloga nominalne sintagme kao npr. *balon-kateter* ili *prostata antigen* trebale biti zamijenjene preoblikom imenica+imenica u genitivu ili pridjev+imenica.

Kako bi se smanjio broj proširenih i prihvaćenih anglizama među govornicima, lingvisti predlažu tvorbu domaćih naziva, odnosno neologizama. Riječ *neologizam* znači „nova riječ, novotvorenica“ koja ponekad ima negativnu konotaciju i označava riječ koja općenito nije prihvaćena (npr. predočnik za ekran). Međutim, u jeziku struka novotvorenice su učestale. Kada novotvorenice postanu općeprihvaćene, prestaju biti novotvorenice i postaju sastavnim dijelom

općega ili specijaliziranoga jezika. Uspješnost novotvorenice ovisi o jezičnim i sociolingvističkim uvjetima društva u kojemu je nastala te njezinoj prihvaćenosti u govornoj zajednici, posebno ako je nastala kako bi zamijenila već ustaljenu posuđenicu.

U terminologiji novotvorenice su odraz dinamičnosti svijeta koji je u stalnome razvoju, što podrazumijeva stvaranje novoga i evolucije već postojećega (Cabré Castellvi 1999, 204). Terminološke novotvorenice Cabré Castellvi razlikuje od opće jezičnih te ih naziva *neonimi*. Dok ih tradicionalni pristupi nastoje standardizirati i fiksirati pripisujući im status i svojstva naziva, moderni pristupi prihvaćaju njihovu nestabilnost kao funkcionalan element u diskursu. Za svaku je pojedinu domenu strukovnoga značenja iznimno važno da jezikom mogu izraziti novosti ili promjene na pojmovnoj razini, odnosno da jezik spremno prihvaća i uklapa stvaranje novih pojmova i pojmovnih odnosa (Bergovec 2018, 18). Nove se riječi stvaraju kada postoji potreba za imenovanjem novoga pojma, a ne postoji predložak od kojega bi se krenulo (Sager 1997). Sager razlikuje dvije osnovne skupine novotvorenica. Prvu skupinu čine potpuno novi leksemi, za koje kaže da su rijetka pojava dok se u drugu skupinu ubrajaju posuđenice, bilo cijeloga leksema i pojma, što smatra pravim posuđivanjem, bilo samo jednoga njegova dijela, tj. morfema. Bukovčan (2009) novotvorenicama u terminologiji smatra one nazive koji ne pripadaju terminološkoj građi ciljnoga jezika, te u njega ulaze pojmovnim posuđivanjem.

Međutim, imenovanje nije jedina uloga novotvorenica. Cabré, Estopa i Vargas Sierra (2012) predložili su njihovu tipologizaciju ovisno o dojmu koji govornik želi izazvati te komu se i kakva poruka želi poslati. Ekspresivne novotvorenice (eng. expressive neologisms), kako ih naziva Cabré Castellvi (1999), odnosno stilske (eng. stylistic neology) kod drugih autora, nastaju kako bi uvođenjem novih izraza potpomogle dinamiku diskursa. Tako nastale novotvorenice podložne su i bržem nestajanju iz uporabe zbog nestajanja ili promjene pojma koji su označavale ili neprikladnosti samoga jezičnoga izraza u određenome trenutku. Međutim, taj tip novotvorenica može imati i važniju ulogu u stručnome tekstu od samo stilske. Pecman (2012, 2014) navodi da uz opće priznatu referencijalnu ulogu imenovanja, neologizmi mogu imati i retoričku ulogu i postizanje učinka novoga u stručnom tekstu. Posezanje za takvim stilističkim postupkom otvara vrata terminološkoj nestabilnosti u tekstu, odnosno terminološkoj varijaciji. Međutim, autorica smatra da se time naglašava njegova funkcionalnost, a znanstvenik mu strateški pribjegava kako bi u određenomu kontekstu predstavio znanje (Pecman 2012).

Cilj je ovoga rada istražiti hrvatsku medicinsku terminologiju na razmeđu između anglizama i neologizama, analizirajući uporabu i prihvatljivost medicinskih naziva (posuđenica, prevedenica, novotvorenica) među govornicima hrvatskoga jezika. Stavovi lingvista o tom pitanju su jasni, no mi smo istražili stavove govornika, čije se mišljenje do sada nije uzimalo u obzir pri oblikovanju domaćih zamjena za anglizme.

2. PREGLED PRETHODNIH ISTRAŽIVANJA

Anglizmi su dobro opisana pojava u hrvatskom jeziku (Bogunović i Čoso 2013, Brdar 2010, Drljača 2006, Drljača Margić 2011, Filipović 1990, Gradečak-Erdeljić i Varga 2009, Horvat i Štebih Golub 2010, Hudeček i Mihaljević 2005, Hudeček i Mihaljević 2009, Mihaljević 1999, Opačić 2007, Peti-Stantić, Tušek i Horniš 2009, Pritchard 1996, Škifić i Mustapić 2012, Nikolić-Hoyt 2009, Sočanac 2009, Vilke i Medved Krajnović 2006 i dr.), no od brojnih istraživanja tek se nekolicina bavi stavovima govornika prema anglizmima i prevedenicama.

Muhvić-Dimanovski i Skelin Horvat (2008) analizirale su natječaj za nove riječi u časopisu *Jezik* te reakcije sudionika hrvatskih i bosanskohercegovačkih internetskih foruma. Zaključuju da natječaj većina percipira kao purističku inicijativu, što izaziva oprečne stavove. Sudionici su novotvorenice vrednovali prema razumljivosti, tvorbenosti i značenju, pokazujući razvijen osjećaj za jezičnu prihvatljivost te svijest o vremenskom okviru potrebnom za njihovo prihvaćanje.

Drljača Margić (2012) ispitala je stavove 244 studenta Sveučilišta u Rijeci o utjecaju engleskoga jezika i hrvatskim zamjenama za angлизme. Rezultati pokazuju da 65% sudionika ne poznaje hrvatske inačice ili smatra da one ne postoje. Iako otvoreni prema njihovoj uporabi, ispitanici ih doživljavaju kao nedovoljno promovirane. Većina (80%) podržava paralelnu uporabu anglizama i hrvatskih istovrijednica, ističući njihovu stilističku i značenjsku razliku.

Matić (2015) istražila je stavove 78 studenata Računarstva u Splitu o angliziranim glagolima i glagolskim imenicama. Najprihvatljivijim glagolom ocijenjen je *resetirati* (4,7), a najmanje prihvatljivim *outsourcati* (3,0); od imenica *hakiranje* (4,8) i *svajpanje* (2,3). Učestalije čitanje engleskih tekstova pozitivno korelira s prihvaćanjem anglizama, pri čemu su manje prilagođeni izrazi općenito ocijenjeni višom prihvatljivošću. U istraživanju iz 2017. autorica je ispitala stavove 54 studenta informacijskih znanosti. Rezultati pokazuju da sudionici ne doživljavaju angлизme kao strane elemente, bez obzira na stupanj prilagodbe, te ne odbacuju mogućnost uporabe hrvatskih zamjena.

Patekar (2019) analizirao je stavove 1340 govornika o anglizmima i njihovim prevedenicama. Kvantitativna i kvalitativna analiza ukazala je na razlike u prihvatljivosti pojedinih zamjena te na različite razloge njihove uporabe. Autor zaključuje da je pri oblikovanju jezične politike nužno uzeti u obzir stavove govornika.

U idućem ćemo poglavlju analizirati rezultate našeg istraživanja te utvrditi postoji li veća sklonost ka posuđenicama radi velikih globalizacijskih procesa ili se govornici priklanjaju domaćim nazivima u cilju očuvanja hrvatskog jezičnog identiteta.

3. ANALIZA ISTRAŽIVANJA

3.1. Ciljevi i hipoteze

Ciljevi su ovoga istraživanja:

1. Istražiti koriste li se govornici radije posuđenicom ili prevedenicom,

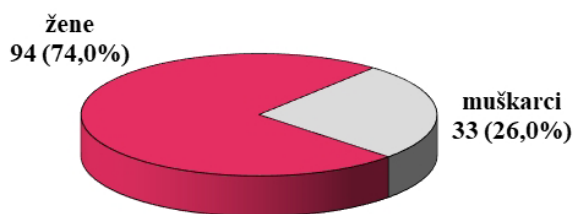
2. Ispitati prihvatljivost novotvorenica kao hrvatskih istovrijednica medicinskih naziva koje su predložene u natjecanju za najbolju riječ,

3. Ispitati razloge češće uporabe anglizama od korištenja domaćih riječi.

Naša je pretpostavka da se govornici češće koriste engleskim nazivima i posuđenicama od hrvatskih istovrijednica. Kada govorimo o stavu prema novotvorenicama, pretpostavljamo da će govornici pokazati izrazito negativan stav prema novotvorenicama u medicinskom nazivlju, što se već pokazalo i u općem jeziku u kojem nove domaće riječi teško pronalaze put do govornika.

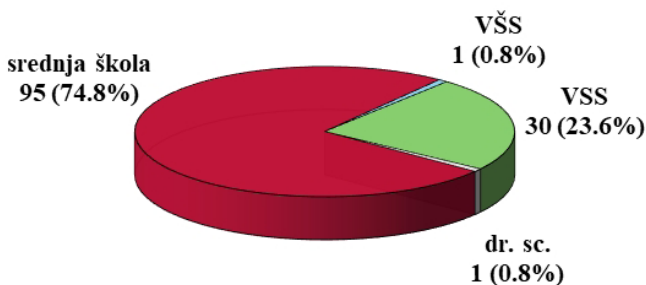
3.2. Sudionici i način provedbe

Uzorak istraživanja činilo je 127 nasumično odabranih sudionika, govornika hrvatskoga jezika s područja Primorsko-goranske županije u dobi od 18 do 69 godina. Prosječna dob sudionika iznosila je 27,61 godina, SD 12,1. Kao što je prikazano na slici 1, većinu sudionika činile su žene, njih 94 (74,0%), dok je muških sudionika bilo 33 (26,0%).



Slika 1. Sudionici s obzirom na spol.

Najveći je broj sudionika imao srednju stručnu spremu, njih 95 (74,8%), dok je višu i visoku imalo 32 sudionika (25,2%), što je prikazano na slici 2.



Slika 2. Razina obrazovanja sudionika.

Istraživanje je provedeno anonimnom anketom u periodu od 01.09.2022. do 01.12.2022. Anketa se, osim općih podataka, sastojala od dva dijela. U prvom su dijelu ankete sudionici trebali odabrati posuđenicu ili prevedenicu za 14 parova naziva. Drugi je dio ankete sadržavao 15 novotvorenica ponuđenih za

već uvriježene posuđenice. Novotvorenice su predložene na natječaju za najbolju hrvatsku riječ koji organizira časopis *Jezik*, a sudionici su trebali izraziti njihovu prihvatljivost, odnosno neprihvatljivost. Također smo ispitali razloge češće uporabe anglizama od hrvatskih istovrijednica.

Za sva pitanja anketnog upitnika prikazani su deskriptivni statistički pokazatelji. Ako su pitanja bila na nominalnoj i ordinalnoj razini mjerenja, izračunata je učestalost svih odgovora ispitanika, kao i njihov postotak. Za kontinuirane varijable (npr. dob) uz frekvencije i postotke pojedinih odgovora izračunata je i aritmetička sredina kao mjera centralne tendencije i standardna devijacija kao pokazatelj raspršenja. Dobiveni su rezultati prikazani tabelarno i grafički.

3.3. Rezultati i diskusija

U prvome su dijelu ankete sudionici trebali odabrati posuđenicu/englesku riječ ili prevedenicu za 14 parova naziva. Rezultati, što je jasno vidljivo iz tablice 1, pokazuju da sudionici radije odabiru anglizam/englesku riječ od domaće istovrijednice. Engleske su riječi duže vremena prisutne i potpuno uklopljene u hrvatski jezični sustav, i to potvrđuje tendencija uporabe anglizama i engleskih naziva, unatoč postojanju domaćih. Izuzetak su *monitoring* – *nadzor* i *antidot* – *protuotrov* jer sudionici se opredjeljuju za domaću riječ.

Tablica 1. Frekvencija i postotak ispitanika koji su se izjasnili da češće koriste pojedini termin.

posuđenica/ engleska riječ	f (%)	prevedenica	f (%)
1. bajpas	86 (69,4)	1. premosnica	38 (30,6)
2. pacemaker	123 (96,9)	2. električni stimulator srca	4 (3,1)
3. implantat	123 (96,9)	3. usadak	4 (3,1)
4. transplantat	124 (97,6)	4. presađak	3 (2,4)
5. morbiditet	117 (94,4)	5. pobol	7 (5,6)
6. bodyscanner	119 (96,7)	6. tjelesni pretražnik	4 (3,3)
7. monitoring	58 (46,8)	7. nadzor	66 (53,2)
8. antidot	34 (27,2)	8. protuotrov	91 (72,8)
9. CT sken	62 (50,4)	9. CT slika mozga	61 (49,6)
10. cyberbulling	91 (72,2)	10. vršnjačko zlostavljanje putem interneta	35 (27,8)
11. mobbing	98 (78,4)	11. zlostavljanje na poslu	27 (21,6)
12. blackout	77 (62,1)	12. crnilo pred očima	47 (37,9)
13. feedback	110 (8,0)	13. povratna veza	15 (12,0)
14. supplement	100 (78,7)	14. nadomjestak	27 (21,3)

Drugi je dio ankete sadržavao 15 novotvorenica ponuđenih za već uvriježene posuđenice. Novotvorenice su predložene na natječaju za najbolju hrvatsku riječ koji organizira časopis *Jezik*, a sudionici su trebali izraziti njihovu prihvatljivost, odnosno neprihvatljivost. Rezultati pokazuju da su sudionici u velikom postotku novotvorenice označili neprihvatljivima. Najneprihvatljivija novotvorenica je *znojilište* (*sauna*) koju čak 74,8% sudionika smatra neprihvatljivom, a najmanje neprihvatljivom sudionici smatraju *subolest* (*komorbiditet*) (32,3%). Najprihvatljivija novotvorenica prema mišljenju sudionika je *kostolom* (*fraktura*) za koju se opredijelilo njih 25,2%. Novotvorenice koje su sudionici u visokom postotku ocijenili prolaznima su *dišnik* (*respirator*) (45,7%), *proširnica* (*stent*) (42,5%) te *srčana steznica* (*angina pectoris*) (40,9%).

Sveukupno gledajući, stav govornika prema novotvorenicama je negativan te donosimo neke od komentara sudionika: **čudne su i ne zvuče dobro*, **dobre su za nasmijati se*, **isforsiranog oblika*, **neskladne i nepraktične*, **jako su nerazumljive*, **ljepše su engleske riječi, dok novotvorenice zvuče glupo*, **malo su prečiste i teške za izgovor*, **ne bi trebalo inzistirati na novotvorenicama*, **ne doimaju se kao ozbiljni prijedlozi, nego kao šala*, **ne sviđaju mi se jer je vidljivo da su izmišljene na silu*, **ne sviđaju mi se, apsolutno je promašeno značenje*, **ne treba ih forsirati jer je prirodno da se jezik mijenja, a osobito danas u vrijeme globalizacije*, **neće biti prihvaćene u društvu*, **neke nemaju smisla, a druge mogu proći, ali nikad neće ući u uporabu*, **neke su neprihvatljive pa bi bolje bilo koristiti posuđenice*, **nemaju jednako značenje kao engleski nazivi*, **nemaju smisla*, **nisu prihvatljive u govoru*, **glupe su i nadam se da neće ući u uporabu*, **nije potrebno izmišljati riječi ako već imamo dobre*, **zvuče neprirodno i neprikladne su za komunikaciju*, **veliki je postotak neprihvatljivih novotvorenica*.

U tablici 2 prikazan je stupanj prihvatljivosti pojedinih novotvorenica za engleske nazive i posuđenice.

Tablica 2. Stupanj prihvatljivosti pojedinih novotvorenica za engleske nazive/posuđenice.

Posuđenica / engleska riječ	Novotvorenica	prihvatljiva	prolazna	neprihvatljiva
		f (%)		
1. pandemija	1. velepošast	15 (11,8)	19 (15,0)	93 (73,2)
2. samoizolacija	2. samoosama	13 (10,2)	47 (37,0)	67 (52,8)
3. lockdown	3. zaključaj	17 (13,4)	22 (17,3)	88 (69,3)
4. sneeze protector	4. kihobran	15 (11,8)	40 (31,5)	72 (56,7)
5. komorbiditet	5. subolest	25 (19,7)	61 (48,0)	41 (32,3)
6. respirator	6. dišnik	24 (18,9)	58 (45,7)	45 (35,4)
7. menopauza	7. ženska mijena	13 (10,2)	35 (27,6)	79 (62,2)

8. wellness	8. opuštaonica	21 (16,5)	49 (38,6)	57 (44,9)
9. fraktura	9. kostolom	32 (25,2)	51 (40,2)	44 (34,6)
10. angina pectoris	10. srčana steznica	22 (17,3)	52 (40,9)	53 (41,7)
11. stent	11. proširnica	31 (24,4)	54 (42,5)	42 (33,1)
12. penis	12. spolnik	15 (11,8)	38 (29,9)	74 (58,3)
13. sauna	13. znojilište	14 (11,0)	18 (14,2)	95 (74,8)
14. regenerators	14. obnovnik	13 (10,2)	52 (40,9)	62 (48,8)
15. korektor	15. prebrisač	25 (19,7)	45 (35,4)	57 (44,9)

Kao zasebno pitanje, istražili smo razloge zbog kojih ispitanici radije odabiru anglizam nego hrvatsku istovrijednicu.

Navodimo postavljeno pitanje iz ankete:

„Koji su Vaši razlozi uporabe / odabira engleskih riječi / anglizama?” (Molimo navesti razloge)

Razloge uporabe posuđenica koje sudionici navode svrstali smo u nekoliko kategorija:

1. Razumljivost

Većina sudionika kao glavni razlog navodi bolju razumljivost engleskih naziva nego hrvatskih. Pretpostavljamo da razlog tome leži u činjenici da govornici engleski naziv usvajaju zajedno s pojmom dok se hrvatske istovrijednice predlažu nakon što se engleski naziv ustalio u uporabi. Primjerice, naziv *kopnica* nikada nije prihvaćen među govornicima bez obzira na njezinu jezičnu i značenjsku uklopljenost u hrvatski jezični sustav, nego se učestalo koriste posuđenice *SIDA* ili *AIDS* koje zbog proširenosti uporabe ne treba mijenjati. Sudionici navode sljedeće: **jednostavniji su i razumljiviji*, **globalna razumljivost*, **lakše razumijevanje sadržaja jer su hrvatski prijevodi često nerazumljivi*, **lakše se izgovaraju i svi ih razumiju*, **razumljiviji su mlađoj populaciji*, **koristim ih kako bi me prijatelji razumjeli*.

2. Raširenost

Kao sljedeći razlog sudionici navode raširenost uporabe. Anglizmi i engleski nazivi prisutni su u svim područjima ljudskoga života te stoga ne čudi njihova učestala uporaba u svim komunikacijskim situacijama i funkcionalnim stilovima. Sudionici navode: **često se susrećem s njima pa su ušle u svakodnevni govor*, **dosta ih drugi koriste pa tako i ja*, **jednostavnije su i češće se koriste*, **jednostavnost i uvriježenost u govoru*, **jer ih svi koriste*, **sveprisutnost*.

3. Navika

Dio sudionika navodi naviku kao jedan od razloga uporabe anglizama: **koristim iz navike*, **engleske sam termine naučio prije hrvatskih*, **jednostavnost i naviknutost na upotrebu*, **navika zbog interneta*, **navika iz učestalosti upotrebe*.

4. Dojam

Dio sudionika navodi neke od karakteristika angлизama koje smo svrstali u skupinu dojam, kao što su pamtljivost, kratkoća, zvučnost: **jer je to moderno, *jednostavnost izgovora, lakše pamćenje, *kraće su i lakše ih se dosjetim, *jednostavnost i atraktivnost, *aktualnije u svakodnevnom razgovoru, *bolje zvuče, *jednostavnost izgovora, *lakše pamćenje, *praktičnost, *pratim trend.*

5. Potreba posla i obrazovanja

Neki od sudionika navode češću uporabu angлизama radi posla i obrazovanja: **dosta literature trebamo koristiti na engleskom pa terminologija lako uđe u naš jezik, *koriste se i u stručnoj literaturi.*

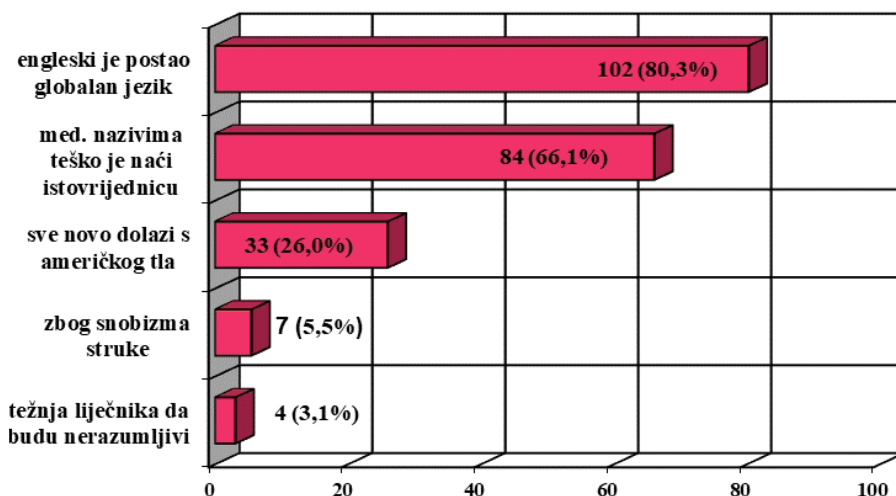
6. Neodgovarajući prijevod

Sudionici navode neistovjetnost značenja prevedenice i posuđenice: **hrvatski prijevodi ne odgovaraju u potpunosti engleskim riječima, *prijevodom se ponekad mijenja smisao pa je bolje koristiti izvornu riječ na engleskom, *u hrvatskom jeziku ne postoji dobar prijevod, *jer su prevedene kompliciranije.*

7. Svakodnevna izloženost

Kao jedan od razloga njihove uporabe, sudionici navode svakodnevnu izloženost engleskim jezičnim utjecajima: **odmalena učim engleski pa mi te riječi dolaze prije hrvatskih, *počela sam ih koristiti radi društvenih mreža, *oduvijek su dio mog vokabulara i okružen sam njima, *utjecaj medija i multikulturalna sredina, *zbog filmova i interneta ušli su u upotrebu, *zbog globalizacije engleskog jezika putem medija, *zbog praćenja stranih medija, *lakše mi je jer gledam puno stranih filmova.*

Razlozi češćeg odabira i uporabe angлизama prikazani su na slici 3.



Slika 3. Razlozi odabira i sve većeg broja riječi engleskog podrijetla u medicinskom nazivlju.

Rezultati provedenog istraživanja jasno ukazuju na značajnu prisutnost engleskih posuđenica u hrvatskom medicinskom nazivlju, što je u skladu s globalnim trendom koji sugeriraju sve veću integraciju engleskog jezika u mnoge druge jezike, pa tako i hrvatski jezik. Analizirani podaci iz ankete pokazuju da sudionici preferiraju korištenje engleskih naziva/anglizama u odnosu na njihove domaće istovrijednice, što potvrđuje značajnu prisutnost engleskih riječi u hrvatskom jeziku. Ovaj fenomen nije nov i već je široko prepoznat u literaturi kao rezultat globalizacije, digitalizacije i međunarodne povezanosti (Bogunović i Ćoso 2017, Brdar 2010, Drljača Margić 2009, Horvat i Štebih Golub 2010, Hudeček i Mihaljević 2015, Opačić 2007, Peti-Stantić, Tušek i Horniš 2009, Škifić i Mustapić 2012, Nikolić-Hoyt 2009). S obzirom na činjenicu da su engleske riječi u velikoj mjeri prisutne u svakodnevnom govoru, njihova uporaba postaje gotovo spontana, a prijevodi koji im odgovaraju često se smatraju nepotrebnima ili čak nepotpunima. Tablica 1 i 2 prikazuju da se engleski nazivi poput *pacemaker* (električni stimulator srca), *implantat* (usadak) i *transplantat* (presadak) u velikoj mjeri češće koriste od njihovih domaćih istovrijednica. To ukazuje na činjenicu da su engleske posuđenice ne samo razumljive, već i prihvatljivije u svakodnevnoj uporabi, što je posebno vidljivo u stručnom i znanstvenom diskursu. U nekim slučajevima, kao što je *monitoring* (nadzor) i *antidot* (protuotrov), domaći naziv predstavlja prvi izbor za govornika. Novotvorenice, koje su bile predmet drugog dijela ankete, pokazuju snažnu odbojnost ispitanika prema novo predloženim hrvatskim nazivima. Iako se pristup stvaranju novotvorenica temelji na nastojanju očuvanja jezične baštine i kulturne autonomije, rezultati ankete jasno pokazuju da sudionici većinu tih naziva smatraju neprihvatljivima. Najneprihvatljiviji prijedlog bio je *znojilište* (sauna), koji je od strane 74,8% sudionika označen kao neprihvatljiv. Sličan trend vidljiv je i u drugim slučajevima, poput *lockdown* (zaključaj) i *pandemija* (velepošast), gdje se visok postotak sudionika protivi novim nazivima koji, prema njihovu mišljenju, zvuče neprirodno ili neodgovarajuće u kontekstu svakodnevnog govora.

Uzimajući u obzir stupanj prihvatljivosti novotvorenica, jasno se može primijetiti da su neki nazivi naišli na manju odbojnost. Razlozi su slabije prihvatljivosti neologizama višestruki. Široka uporaba anglizama i njihova uklopljenost u hrvatski jezični sustav, kao i njihova međunarodna prepoznatljivost, čine prednost u globaliziranom društvu. Osim toga, novotvorenice koje su izvorno osmišljene kao pokušaji očuvanja jezične čistoće ponekad zvuče neprirodno, što proizlazi iz komentara sudionika. Nasuprot tome razlozi uporabe anglizama također su višestruki. Neki od glavnih razloga su razumljivost, raširenost, navika, dojam te potreba uporabe radi posla ili školovanja. Kod nekih je autora zabilježen veći broj kategorija razloga uporabe anglizama. Primjerice Drljača Margić (2011) navodi 14 razloga uporabe anglizama: popunjavanje leksičke praznine, izloženost anglizmima, praktičnost, privlačnost, prestiž, neutralnost, preciznost, potpunost opisa, kolekcijski potencijal, međunarodni status, izražavanje identiteta, ostvarivanje simboličke funkcije, stvaranje stranoga ozračja te igra riječima.

Budući da je naše istraživanje ograničeno na jezik struke, time je i broj razloga ograničen.

Ovi rezultati naglašavaju važnost pragmatičnosti u jezičnom odabiru i ukazuju na činjenicu da jezik prirodno podliježe utjecaju vanjskih čimbenika, osobito u kontekstu znanstvene i tehničke terminologije.

Konačno, važno je prepoznati da jezik nije statičan, već dinamičan sustav koji se mijenja i prilagođava potrebama društva. Stoga, dok je očuvanje jezičnog identiteta važno, ujedno treba uzeti u obzir i pragmatičnost i prihvaćenost naziva u komunikaciji.

4. ZAKLJUČAK

Kvalitativna i kvantitativna analiza istraživanja pokazala je visoku učestalost uporabe anglizama i engleskih medicinskih naziva, što je usko povezano s razumijevanjem tih naziva. Takvi rezultati u potpunosti koreliraju s rezultatima prethodnih istraživanja o uporabi anglizama u hrvatskome jeziku, a istraživanje je potvrdilo i naše hipoteze.

Kada govorimo o odabiru između posuđenice i prevedenice naša je pretpostavka ovim istraživanjem potvrđena. Gotovo su u svim parovima naziva sudionici u visokom postotku odabrali posuđenicu ili engleski naziv (90,0%). Kao glavne razloge sudionici navode razumljivost posuđenica i engleskih naziva, njihovu raširenost uporabe, naviku korištenja, dojam u kojem ističu privlačnost i zvučnost engleskih naziva. Neki sudionici navode učestalu uporabu anglizama zbog potrebe posla i obrazovanja, nepostojanje dobrih hrvatskih prevedenica i svakodnevnu izloženost posuđenicama. Ako govorimo o potrebi prevođenja engleskih medicinskih naziva, mišljenje sudionika je podijeljeno. Više od polovice sudionika (57,5%) smatra da te nazive ne bi trebalo prevoditi jer se radi o stručnom nazivlju, a prevedene istoznačnice nemaju isto značenje kao izvorni engleski nazivi. Osim toga anglizmi olakšavaju komunikaciju zbog njihove široke prihvaćenosti u stručnim krugovima. Ipak, velika većina sudionika (81,7%) smatra da ne treba slobodno prihvaćati sve strane riječi, već da treba naći sredinu između njihovog slobodnog prihvaćanja i purističkih težnji. Kada je o ovome potonjem riječ, mali broj sudionika razmišlja o jezičnoj čistoći i očuvanju vlastitoga jezičnog identiteta.

Naša pretpostavka da gotovo većina sudionika neće prihvatiti novotvorenice u potpunosti je potvrđena. Naime, u odabiru između novotvorenice ponuđene na natječaju časopisa *Jezik* i već uvriježene posuđenice ili engleskog naziva, sudionici su odabrali već postojeće nazive. Neke su od ponuđenih naziva ocijenili prolaznima, dok druge potpuno neprihvatljivima. Nametanje novih riječi kod govornika vrlo često izaziva podsmijeh i otpor, primjerice riječi *zapozorje* (*backstage*) ili *sebić* (*selfie*). U promidžbi domaćih naziva veliku ulogu imaju mediji te će prihvaćanje novih naziva uvelike ovisiti o naklonosti medija prema novim nazivima što je potvrđeno i u pandemiji COVIDA 19.

LITERATURA

- Bergovec, Marina. 2018. „Terminološka varijacija u hrvatskome medicinskom jeziku.” Doktorski rad, Filozofski fakultet u Zagrebu.
- Bogunović, Irena, Ćoso, Bojana. 2013. „Engleski u hrvatskome: znanstveni izričaj biomedicine i zdravstva.” *Fluminensia*. 25,2: 177–191.
- Brdar, Irena. 2010. „Engleske riječi u jeziku hrvatskih medija.” *Lahor*. 10: 217–232.
- Bukovčan, Dragica. 2009. *Od teorije do prakse u jeziku struke*. Zagreb: Školska knjiga.
- Cabré Castellvi, M. Teresa. 1999. *Terminology. Theories, Methods and Applications*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Cabré, M. Teresa, Estopà, Rosa, Vargas Sierra, Chelo. 2012. „Neology in Specialized Communication.” *Terminology*. 18: 1–8.
- Drljača Margić, Branka. 2006. „Anglizmi u ekonomskome nazivlju hrvatskoga jezika i standardno jezična norma.” *Fluminensia*. 18,1: 65–85.
- Drljača Margić, Branka. 2011. „Leksički paralelizam: je li opravdano govoriti o nepotrebnim posuđenicama (engleskoga podrijetla)?” *Fluminensia*, 23, 1: 53–66.
- Drljača Margić, Branka. 2012. „Stavovi govornika prema zaštiti hrvatskoga jezika od utjecaja engleskoga i promicanju hrvatskih zamjena za anglizme.” *Zbornik radova s međunarodnoga znanstvenog skupa Peti hrvatski slavistički kongres*. Ur. Marija Turk i Ines Srdoč-Konestra, Rijeka: 387–394.
- Dzukanova, Božena. 2013. „English medical terminology – Different ways of forming medical terms.” *Jahr*, 4(1): 55–69.
- Filipović, Rudolf. 1990. *Anglicizmi u hrvatskom ili srpskom jeziku: porijeklo-razvoj-značenje*. JAZU: Školska knjiga.
- Gradečak-Erdeljić, Tanja, Varga, Mirna. 2009. „Jezik kao izvozni proizvod – engleski eufemizmi u političkom diskursu.” *Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. Zagreb, 339–348.
- Horvat, Marijana, Štebih Golub, Barbara. 2010. „Posljedice internacionalizacije u hrvatskome jeziku.” *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje* 36,1: 1–21.
- Hudeček, Lana, Mihaljević, Milica. 2005. *Normativnost i višefunkcionalnost u hrvatskome standardnom jeziku*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hudeček, Lana, Mihaljević, Milica. 2009. *Jezik medija. Publicistički funkcionalni stil*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Hudeček, Lana, Mihaljević, Milica. 2015. „Anglizmi na stand-byu.” *Hrvatski jezik*, 2: 1–10.
- Matić, Daniela. 2015. „Percepcija hrvatskih studenata računarstva o prihvatljivosti engleskoga elementa u glagolima, glagolskim imenicama i jukstaponiranim leksičkim segmentima u hrvatskim tekstovima iz područja računalnih i komunikacijskih tehnologija.” *Od teorije do prakse u jeziku struke*. Ur. Vesna Cigan, Daria Omrčen, Zagreb: 65–81.
- Matić, Daniela. 2017. „Perception of the English element in the scientific register of Croatian ICT University educational material with graduate ICT students.” *Jezikoslovlje*. 18,2: 319–345.
- Mihaljević, Milica. 1999. „Kako se na hrvatskom kaže ‘www’.” *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*. 25: 233–248.
- Muhvić-Dimanovski, Vesna, Skelin Horvat, Anita. 2008. „Contests and nominations for new words – why are they interesting and what do they show.” *Suvremena lingvistika*. 65, 1, 1–26).

- Nikolić-Hoyt, Anja. 2009. „Između jezične politike i jezične stvarnosti: Ah, taj engleski!” *Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. Zagreb, 491–498.
- Opačić, Nives. 2007. „Prodor engleskih riječi u hrvatski jezik.” *Jezik*; 54,1: 22–27.
- Patekar, Jakob. 2019. „Prihvatljivost prevedenica kao zamjena za anglizme.” *Fluminensia*, god. 31, br.2: 143–179.
- Pecman, Mojca. 2012. „Tentativeness in termformation: A study of neology as a rhetorical device in scientific papers.” *Terminology*. 18, 1.
- Pecman, Mojca. 2014. „Variation as a cognitive device. How scientists construct knowledge through termformation.” *Terminology*. 20, 1: 1–24.
- Peti-Stantić, Anita, Tušek, Jelena, Horniš, Marija. 2009. „Govorimo jezikom menadžera – govorimo hrvatski.” *Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. Zagreb. 184–194.
- Pritchard, Boris. 1996. „Anglicizmi u poslovnim komunikacijama u hrvatskom pomorstvu.” *Suvremena lingvistika*. 41–42, 1–2: 529–543.
- Sočanac, Lelia. 2009. „Utjecaj engleskog jezika na jezičnu politiku i planiranje.” *Jezična politika i jezična stvarnost*. Ur. Jagoda Granić. Zagreb, 717–722.
- Škifić, Sanja, Mustapić, Emilija. 2012. „Anglizmi i hrvatsko računalno nazivlje kroz prizmu jezičnoga konflikta i jezične ideologije.” *Jezikoslovlje*. 13,3: 809–839.
- Vilke, Mirjana, Medved Krajnović, Marta. 2006. „Govorite li hrenglenski?” *Jezik i mediji*. *Jedan jezik više svjetova*. Ur. Jagoda Granić. Zagreb-Split, 769–778.

CROATIAN MEDICAL TERMINOLOGY – BETWEEN ENGLISH LANGUAGE AND NEOLOGISMS

Summary

Terminology is the main feature of the language of the profession. Croatian medical terminology is based on classical languages. However, in recent decades, the English language has been a strong influence, resulting in the influx of a large number of English terms. In contrast, and under the influence of linguistic purism, neologisms are created and proposed as their worthy replacements. The aim of this paper is to analyze the use and acceptance of anglicisms and neologisms in the medical language among Croatian speakers and explore the main reasons for choosing English words/anglicisms. The research was conducted through an anonymous survey consisting of two parts, and the aim was to examine the frequency of using English words or translations, the attitude towards neologisms, and the reasons for choosing anglicisms over Croatian equivalents. The results show that the participants prefer to select and use the English word rather than the translation. Furthermore, a large percentage of participants expressed a negative attitude towards neologisms. Qualitative and quantitative analysis revealed a high frequency of use of anglicisms and English medical terms. We can conclude that finding a middle ground between the easy acceptance of anglicisms and the imposition of neologisms is important.

Keywords: medical terminology, medical language, anglicisms, neologisms

JANA KEGALJ*

UNIVERSITY OF RIJEKA, FACULTY OF MARITIME STUDIES
CROATIA

 <https://orcid.org/0000-0001-6134-709X>

MIRJANA BORUCINSKY

UNIVERSITY OF RIJEKA, FACULTY OF MARITIME STUDIES
CROATIA

 <https://orcid.org/0000-0002-1132-9720>

LIGHT VERBS IN DIFFERENT GENRES OF MARITIME ENGLISH

Abstract: Verbs such as *make*, *take*, *give*, are called semantically empty verbs or light verbs in complex constructions consisting of a verb and a predicative noun, e.g. *take a walk*, *make a choice*, *give advice*, whose meaning corresponds to that of a full verb. The bond between the verb and its nominal complement is quite strong. Light verb constructions are often the result of the process of nominalization in different registers, especially in the legal register. These structures are considered difficult for non-native speakers of English.

The aim of the study is to investigate and analyze the distribution of the light verbs, *make*, *take* and *give* in a corpus of Maritime English consisting of three subcorpora: Maritime Legal English, English in Maritime VHF Communications, English in Marine Engineering. Since the subcorpora represent different genres of Maritime English, the hypothesis is that light verb constructions will show differences in frequency and distribution across genres and can thus be considered as one of the characteristics of a particular genre. The results of the study can be used both for the teaching and translation of such texts as well as for research when it comes to understanding whether there is a tendency towards a discipline-specific lexical repertoire in each subcorpus.

Keywords: Maritime English, light verbs, corpus analysis, nominalization

1. INTRODUCTION

Light verb constructions (LVCs) are specific Multi-Word Expressions (MWEs) which have been the subject of theoretical analysis in different languages and

* jana.kegalj@uniri.hr

from different perspectives for decades (cf. Pompei, Mereu and Piunno 2023). The term itself was coined by Jespersen (1965) and refers to complex verbo-nominal constructions consisting of the so-called light verb, such as *make* or *do*, and a deverbal noun which carries the semantic content, e.g. 'make a decision'. Owing to their complex structure and extensive use, various scholars found them interesting in cross-linguistic studies, diachronic analysis, translation studies, second language acquisition, semantic analysis, as well as in terms of their discourse features and structural characteristics. However, there are only a few corpus-based studies that focus on LVCs (cf. Algeo 1995, Leech et al. 2009, Ronan and Schneider 2015) examining their construction and frequency. This study used corpus tools to investigate the frequency of LVCs containing the verbs *make*, *take* and *give* in a corpus of Maritime English, comparing the frequency and valency of the LVs within such constructions in three different subcorpora. The aim was to establish the similarities and differences in the use of LVCs across different genres: the legal genre, the specialized spoken genre and the technical genre, all within the field of Maritime English, and to see whether genre also plays a role in the use of LVCs.

The hypothesis is that these LVs will demonstrate different frequencies, different valence and different collocations across the genres. The second hypothesis is that genres with a greater tendency towards nominalization, such as legal genres, will show greater frequency and variability of LVCs than genres with a tendency towards verbal expressions, like spoken genres. In this paper, the term 'genre' is adopted to refer to a particular variety of language associated with a particular field, in this case, specialized spoken maritime communication, maritime law and marine engineering as subvarieties within a larger domain of Maritime English. Maritime English is specific as it encompasses various genres.

2. THEORETICAL CONSIDERATIONS AND PREVIOUS WORK

Light verbs have been in the focus of various theoretical considerations and were also called thin verbs (Allerton 2002), function verbs (Nickel 1968), support verbs (Gross 1989), operator verbs (Rassi et al. 2014), vector verbs (Nespital 1989), while LVCs were also described as stretched verb constructions (Allerton 2002), complex predicates (Goldberg 1996), complex predicate constructions (Goldberg 1996), support verb constructions (Gross 1989) and verbo-nominal constructions (Cetnarowska 2012).

LVCs are composed of verbs such as *make*, *take*, *give*, *do*, and *have* which are used in their 'light' sense, meaning that their semantic contribution to the meaning of an LVC differs from their semantic contribution in other free word combinations, i.e. their 'heavy' use (Mehl 2017: 58), as for example the meaning of the verb *make* in 'make a decision' as opposed to its meaning in the phrase 'make a cake'. The verb itself is not completely semantically empty, as Jespersen first assumed, but it is semantically reduced (Fleischhauer 2021: 63) or bleached (Traugott and Dasher 2001: 59), contributing a little to the overall meaning of the LVC.

Various research has shown different characteristics of LVCs. Firstly, the light verb (LV) does not have its literal sense when used in an LVC (Neo Tan et al 2022: 95), e.g. ‘make’ means create or bring about, but in ‘make a decision’ or ‘make an appearance’, it assumes the meaning of the deverbal noun, i.e. decide and appear, respectively. Secondly, research has shown that LVCs tend to be more frequent than their synthetic counterparts, despite language economy, as LVCs demonstrate greater possibilities of modification (Bonial and Pollard 2020: 580). One of the key features of LVCs is their semi-compositional structure, in which individual elements contribute to the lexical meaning, but it still has a degree of flexibility as to its components (Bonial 2021: 3), therefore LVCs can be positioned on a continuum between purely compositional language and fixed idioms, as shown in Figure 1.

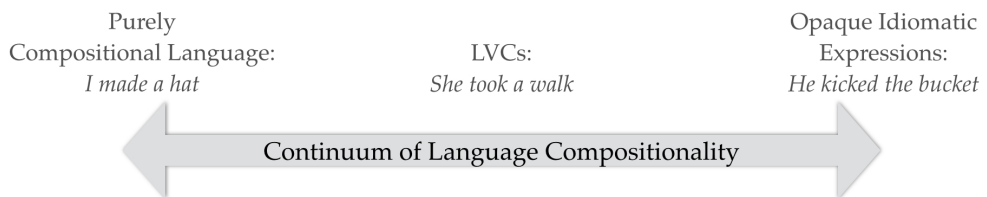


Figure 1. Continuum of Language Compositionality (Bonial 2021: 3).

It was also noted that LVCs are problematic for non-native speakers of English who underuse, overuse or misuse LVs in such contexts as it is frequently difficult to distinguish why we can ‘make a decision’ but not ‘do a decision’, or why we can ‘have a drink’ but we cannot ‘have an eat’. Guilquin (2019) proved that there is a link between English language proficiency and the use of LVCs, i.e. that there is a tendency towards more frequent and elaborate uses of LVCs in speakers at an advanced level. LVCs have also posed a problem in NLP applications (Tu and Roth 2011: 31) and corpus linguistic research (Ronan and Schneider 2015: 3–7), which gave rise to different methodologies applied to the identification of LVCs in these fields. It was also found that LVCs vary across regional varieties of English, e.g. LVCs with *have* were found to be more common in New Zealand, Australia and British English than LVCs with *take* (Smith 2009: 151–152).

3. FEATURES OF MARITIME ENGLISH

Trenkner (2000: 7) defined Maritime English as “the entirety of all those means of the English language which, being used as a device for communication within the international maritime community, contribute to the safety of navigation and the facilitation of the seaborne trade”. This description suggests that this specific variety cuts across a range of sectors, professional and business, encompassing onboard, onshore, ship-to-shore and inter-ship communication among seafarers and shore-based staff. However, the definition by Bocanegra-

Valle (2013), who defined it as a subdomain of occupational English with several subvarieties: English for navigation and maritime communications, English for maritime commerce, English for maritime law and English for marine engineering, suggests an even wider scope of Maritime English. There are several studies (e.g. Pritchard et al. 2024, Franceschi 2014, Bocanegra-Valle 2013, Pritchard 2007) that focused on distinctive features of different Maritime English subvarieties indicating how linguistic elements are employed in different ways. Maritime English is primarily distinguished by specialized vocabulary, as any language for specific purposes, covering maritime terminology for shipbuilding, navigation, marine engineering, shipping, maritime law, etc. (Pritchard, Borucinsky and Tominac Coslovich 2024). In addition, Maritime English lexis encompasses very productive multi-word units, general vocabulary words with specific meaning in the maritime context and a growing number of acronyms and abbreviations (Pritchard 2007, Pritchard, Borucinsky and Tominac Coslovich 2024). Maritime law, covering legal aspects of shipping, insurance, liability, ships' contracts, ownership and registration, maritime events, safety and marine pollution control, is further distinguished by its tendency towards long, complex, verbose sentences with embedded subordinate clauses, lexical redundancy, use of impersonal constructions thus achieving a higher level of formality and distance from the addressee (cf. Franceschi 2014). Similarly to legal English in general, it shows a tendency towards nominalization and predicate decomposition, resulting in informationally dense texts that are challenging to process. In this sense, it is expected that light verbs will be used to a greater extent as they frequently form a part of the decomposed predicate. Marine engineering English shows some similar features, like complex noun phrases and formality, but it is also distinguished by its structural conciseness, use of present tense, clarity of structure and use of impersonal "you". Owing to these features, it is expected that light verbs will not be the typical choice in the corpus. The subvariety of maritime routine communications involves mostly non-native speakers who communicate on a limited number of topics related to navigation to ensure safe and efficient shipping. It is quite specific as it shares some features of everyday spoken English and some features of specialized formal English (cf. Kegalj 2024). Its discourse structure, lexical choices, sentence structure and terminology are regulated by various documents issued by the International Maritime Organization (IMO), the International Association of Lighthouse Authorities (IALA) and the International Telecommunication Union (ITU). As the speakers communicate over radio, they rely more on intonation, contextualization and knowledge of the world than on paralinguistic features such as body language or facial expressions. Franceschi (2014) identified its specific features, which include restricted vocabulary, formality, standardized phrases, repetitions and confirmations, mostly resulting from the use of Standard Marine Communication Phrases (SMCP). These phrases were designed to be clear, simple, efficient and easy to understand. When it comes to the use of verbs, international documents

recommend the use of action verbs in the phrases as they are clear, concise and unambiguous. Therefore, it is expected that light verbs will not be used to a great extent.

Owing to the specific features described, it is expected that the use of light verbs will also show specific tendencies in each subvariety.

4. METHODOLOGY

The present study is a corpus-based quantitative analysis of LVCs containing the verbs *make*, *take* and *give* in three corpora. The study was conducted in the web-based corpus analysis tool Sketch Engine (Kilgariff et al. 2004). The results obtained using corpus query language (CQL) showed that the identification of LVCs was challenging due to several features of LVCs. Firstly, the components of LVCs are often discontinued by other elements, e.g. 'he *made* several successful *appearances* on TV'. Secondly, LVCs may have different forms, e.g. the passive form ('the *lecture* was *given*'). Thirdly, LVs may be found in ambiguous contexts in which corpus tools may not be able to identify them correctly, e.g. 'they will *make* the *decision* known to the public', where the verb *make* is not part of an LVC (Neo Tan et al. 2022: 96). To avoid the possibility of contamination of results with 'heavy' uses of the LVs, CQL had to be adjusted. Furthermore, the analysis was complemented through the use of another feature of Sketch Engine, the Word Sketch. This tool provides an overview of a word's collocates organized into categories. In this case, the analysis focused on *verb + noun* structures. All identified structures were subjected to a qualitative analysis, following Bonial's flow chart (Bonial 2021: 7) shown in Figure 2.

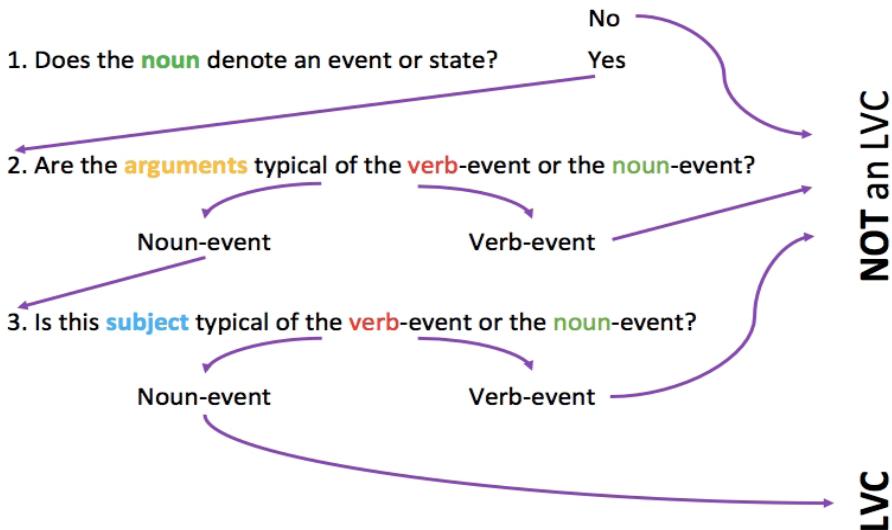


Figure 2. Flow chart for identifying LVCs (Bonial 2021).

After identifying the LVCs with the verbs *make*, *take* and *give* in all three corpora, CQL was used to find their frequencies in each of the corpora for the purpose of comparison. Also, the association measures logDice and log likelihood values were extracted for each LVC to gain a deeper insight into the valency and strength of the link between the components. While logDice identifies typical collocations and works well across corpora of different sizes providing comparable data, log likelihood provides a check of statistical significance. Also, logDice value gives typical combinations of words, not just those that often co-occur, but also fails to identify rare associations between words, which is why it was used in this case.

The study was conducted on three subcorpora: Maritime Legal English (MARLAW), English in Maritime VHF communications (MARCOM) and English in Marine Engineering (MARENG). The size of the subcorpora is shown in Table 1.

Table 1. Data on the subcorpora used in the study.

Subcorpus	Tokens	Other
MARCOM	93,920	Ca 12 hours of spoken conversation
MARLAW	564,267	14 conventions and 5 regulations
MARENG	2,687,102	Technical specifications, manuals, guidelines

MARCOM is a corpus of spoken interactions between ships and shore stations. It involves speakers in real, everyday situations producing unconstrained exchanges, using a specialized subvariety of Maritime English which has been standardized and prescribed by relevant international organizations. About 12 hours of recordings for corpus compilation were granted by the Croatian Maritime Safety Directorate of the Ministry of the Sea, Transport and Infrastructure provided that General Data Protection Regulation (GDPR)¹ requirements are met. The compilation underwent specific stages, from collection, and transcription to anonymization due to GDPR requirements. In the anonymization stage, all personal data, such as ship names, shore station names, geographical locations, were replaced with generic names to avoid any possibility of identification. This specific subvariety is realized exclusively through speech. As the speakers do not interact face-to-face, they cannot rely on paralinguistic features, such as body language and facial expressions. Another notable feature is the standardization of language used in such communication, which poses restrictions regarding the length of utterances, specific terms used, recommended language structures, and other standardized features. This kind of communication also relies heavily on

1 <https://eur-lex.europa.eu/eli/reg/2016/679/oj/eng>

contextual clues as it follows typical scenarios, with the principle of cooperation between speakers being prominent.

The subcorpus MARLAW includes written legal texts, conventions and regulations, dealing with maritime law that regulate legal aspects of shipping, marine insurance, safety at sea, etc. The subcorpus contains 14 international conventions and five international regulations, but EU maritime regulations were not included here so as to avoid contamination of the results as several studies have shown that EU English differs from British legal English (cf. Trosborg 1997, Koskinen 2000, Tosi 2005, Biel 2014) and that it should be considered as a different variety.

The subcorpus MARENG contains written technical texts about the design, operation and maintenance of ship engines and machinery, guidelines for repairs intended for and used by marine engineers, shipbuilders, ship surveyors and other technical staff dealing with operation and maintenance of ship engines, ship systems, equipment or construction.

The subcorpora all belong to the field of Maritime English, but different genres, following different linguistic norms, utilizing different linguistic strategies to express ideas. It is important to note here that one of the subcorpora is a spoken corpus, while the other two are corpora of written texts, although they all belong to the same domain. As research has shown, spoken corpora show different characteristics than written corpora, which is expected to be reflected in the results in this study.

5. RESULTS AND DISCUSSION

First, the frequencies of LVCs containing the verbs *make*, *take* and *give* were analyzed in each of the subcorpora. Owing to the differences in the size of the subcorpora, the frequencies had to be normalized to allow comparison. The results of the frequency of LVC structures normalized per million (Figure 3) show that the verb *take* is the most frequent in all three subcorpora, followed by *make*, with *give* being the least frequent of the three. The corpus of Maritime Legal English shows the greatest frequency of LVC structures. This might indicate a tendency towards nominalization in this genre as LVCs are used instead of full verbs. Despite previous studies in which spoken corpora contained more LVCs than written corpora (cf. Smith 2009, Shahrokny-Prehn and Höche 2011: 255), in the case of spoken maritime communications, this has not proved to be true. However, this is a specific spoken corpus, with a majority of non-native English speakers which has an impact on the use of LVCs (cf. Gilquin 2019). There is a restricted number of topics related to maritime affairs and the communication follows a specific prescribed structure. Therefore, it does not contain the features of a typical spoken corpus.

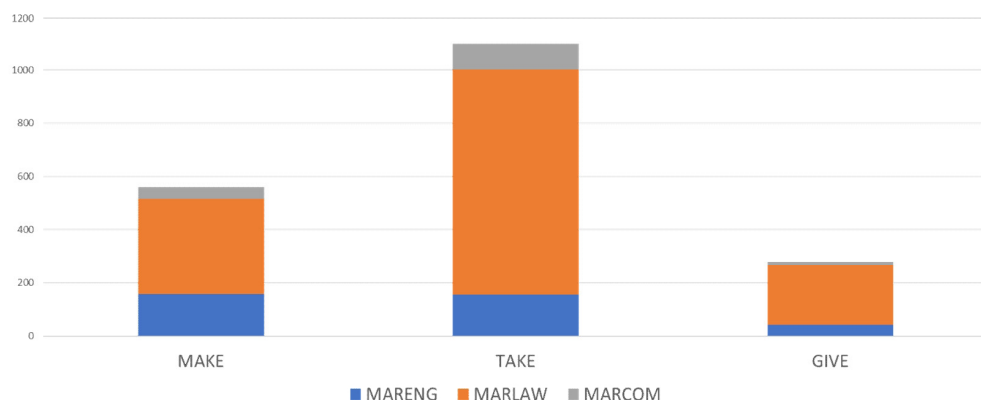


Figure 3. Results of the normalized frequencies of LVCs in the studied subcorpora.

The results referring to the number of nouns/collocates each verb takes (Figure 4) differ from previous results. Although *take* is the most frequent LV overall, the verb *make* collocates with the greatest number of different nouns within LVCs in all three corpora. The verbs *take* and *give* collocate with approximately the same number of nouns, while *give* is used less and is less productive in the spoken maritime communications subcorpus. Therefore, the verb *make* is the most valent of the three, producing more versatile LVCs than the other verbs.

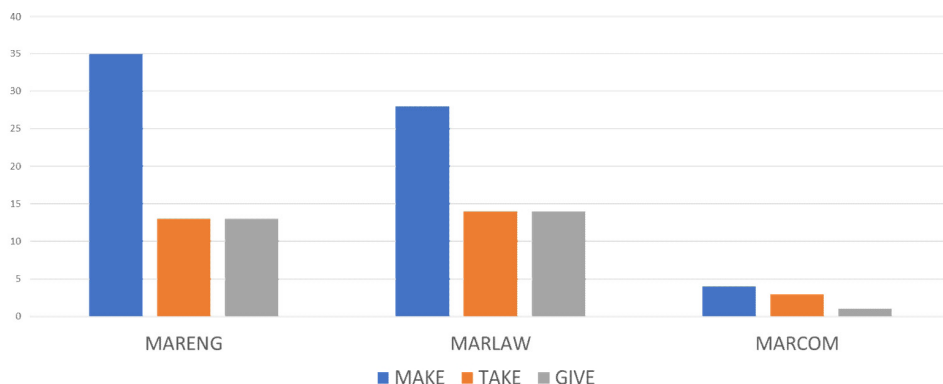
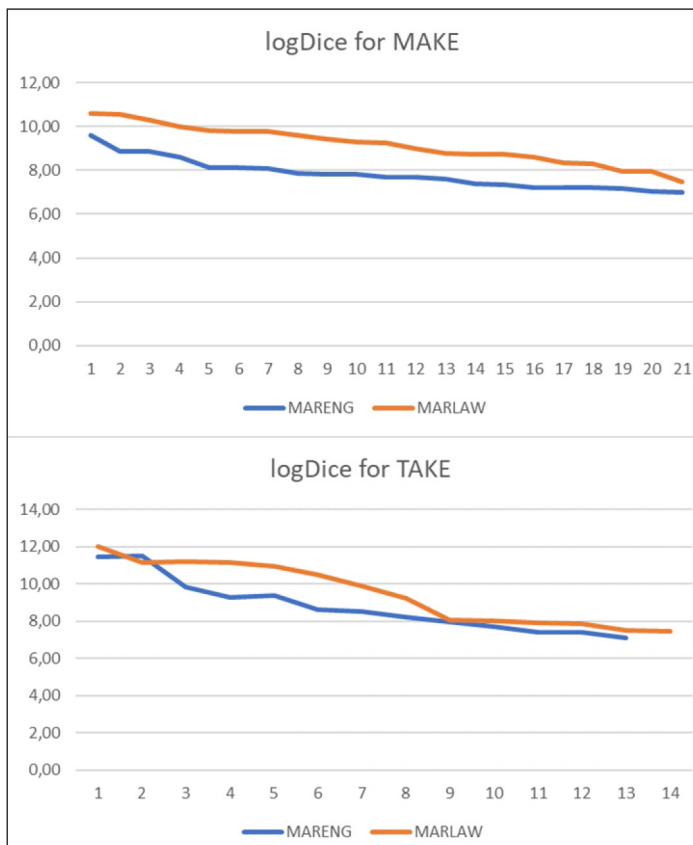


Figure 4. Collocates of the verbs *make*, *take* and *give* within the three subcorpora.

In the following stage, the analysis focused on the strength of the association made between the verb and the noun in LVC structures, which also showed some differences among the subcorpora. For this purpose, the logDice value was used as this identifies typical collocations. The logDice value of 7 was used as the

threshold, showing rather strong association between the verb and the noun. As the logDice values for LVCs in maritime communications were too small to be considered (i.e. < 7), and the log likelihood values were less than 6.63, showing that there is a large possibility the results are due to chance, the MARCOM corpus was omitted from this comparison. The reasons for this probably lie in the size of the corpus, but also the nature of the corpus. As discussed earlier, the language of maritime communications is highly standardized. One of the norms that it follows is the preference for the use of action verbs and avoidance of wordy expressions. This explains the reduced frequency of LVCs compared to other spoken corpora and other subcorpora in this study, and the low strength of the associations within LVC structures.

The results in Figure 5 show that in the case of all three verbs, *make*, *take* and *give*, the logDice values are greater in the subcorpus of Maritime Legal English, which means that the LVC structures are more typical for that subcorpus than for the subcorpus of marine engineering. Both subcorpora show rather strong associations (i.e. > 7) between these verbs and the nouns they are associated with. The log likelihood values for each LVC were > 20 , which shows that the probability of the LVCs appearing by chance is less than 1 %.



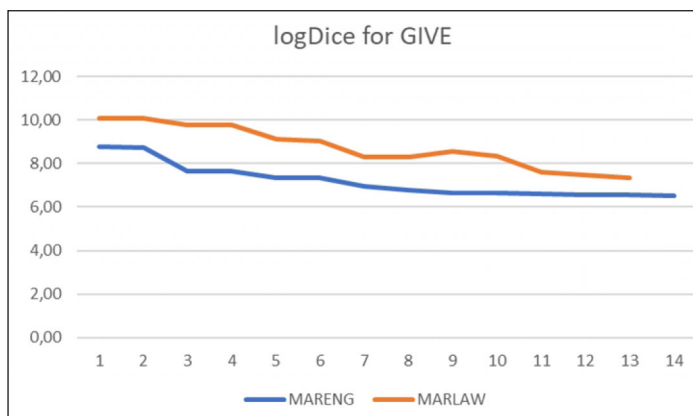


Figure 5. logDice values for the verbs *make*, *take* and *give* in two subcorpora.

The subcorpora MARENG and MARLAW also share some common LVCs, shown in Table 2.

Table 2. Common LVCs in the subcorpora MARENG and MARLAW.

LV	LVCs
MAKE	decision, payment, note, use, provision, recommendation
TAKE	place, measure, action, advantage, account, form, precaution, step, responsibility
GIVE	rise, access, instruction, information, consideration, warning, protection

This might indicate that, while there are some LVCs which can be found in general English such as ‘make a decision’, some LVCs may be typical for a particular genre of Maritime English, i.e. genre specific. This in particular can be found in the third subcorpus MARCOM, as it contains LVCs such as ‘make a turn’, ‘take bunkers’ or ‘give notice’, which are not found in the other subcorpora. The results also show that there is some overlap in the use of LVCs between the written subcorpora of marine engineering and maritime law, although the associations between the components of the LVCs differ in the subcorpora.

6. CONCLUSION

The study focused on the analysis of LVCs in three subcorpora belonging to the domain of Maritime English. Each subcorpus is representative of a specific genre: legal, technical and specialized spoken genre. The analysis was performed

using functionalities available via the corpus tool Sketch Engine (Kilgariff et al. 2004). First, it was necessary to appropriately identify the LVCs in the subcorpora, which proved as a challenging task owing to the nature of LVCs which demonstrate ambiguity, discontinuity and variability of form. Therefore, a qualitative analysis of the results was necessary. The analysis was done using CQL and Word Sketch functions to filter out possible mismatches. This was followed by an analysis of frequencies normalized per million and statistical measures related to the strength of the bonds within LVCs.

The first hypothesis about LVCs demonstrating varying frequencies, valencies and collocations in the subcorpora proved correct. Although *take* is the most frequent in all subcorpora, the verbs show different frequencies in each subcorpus. Furthermore, the verb *make* has proved as the most valent of the three verbs, taking the greatest number of different collocations. Regarding the variability of associations of nouns with the three verbs, some of the LVCs were common in two subcorpora, MARLAW and MARENG, but the subcorpus MARCOM contained some unique LVCs.

The second hypothesis about genres with a greater tendency towards nominalization showing greater frequency and variability of LVCs than genres with a tendency towards verbal expressions was also proven. The LVCs showed as being more typical in the subcorpus of maritime legal texts, with greater frequencies and stronger associations between the elements than in the two other subcorpora. Contrary to some previous studies, the results here show that LVCs are not typical for the spoken corpus of maritime communications MARCOM. However, this can be accounted for by the fact that MARCOM is not a prototypical spoken corpus, as it contains standardized language, which is not commonly associated with a spoken corpus.

The main contribution of this paper lies in the fact the LVCs have not been studied across different genres. Further study could take into consideration the impact of genres and registers on the use of LVCs which might have implications for teaching those specific genres and registers. The use of full verbs as opposed to LVCs in these registers could be analyzed, as well as the modifications related with LVCs compared to those of full verbs.

REFERENCES

- Algeo, John. 1995. "Having a Look at the Expanded Predicate." In *The Verb in Contemporary English: Theory and Description*, edited by Baas Aarts and Charles F. Meyer, 203–217. Cambridge: CUP.
- Allerton, David J. 2002. *Stretched Verb Constructions in English*. Routledge.
- Biel, Lucia. 2014. "The textual fit of translated EU law: a corpus-based study of deontic modality." *The Translator*, 20(3): 332–355.
- Bocanegra-Valle, Ana. 2013. "Maritime English." In *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, edited by Carol A. Chapelle, 3570–3583. Oxford: Wiley Blackwell.

- Bonial, Claire, and Pollard, Kimberly A. 2020. "Choosing an event description: What a PropBank study reveals about the contrast between light verb constructions and counterpart synthetic verbs." *Journal of Linguistics*, 56: 577–600. <https://doi.org/10.1017/S0022226720000109>.
- Bonial, Claire. 2021. "Take a look at this! Form, function, and productivity of English light verb constructions." *Colorado Research in Linguistics*, Volume 25.
- Cetnarowska, Bożena. 2012. "On English verbo-nominal constructions and different construals of situations." In *Image, imagery, imagination in contemporary English studies*, edited by Bożena Cetnarowska and Olga Glebova, 189–207. Częstochowa: Wydawnictwo AJD.
- Fleischhauer, Jens. 2021. "Light Verb Constructions and Their Families – A Corpus Study on German stehen unter-LVCs." *Proceedings of the 17th Workshop on Multiword Expressions*, 63–69. Bangkok, Thailand (online), August 6, 2021.
- Franceschi, Daniele. 2014. "The Features of Maritime English Discourse." *International Journal of English Linguistics* 4(2), 78–87.
- Gilquin, Gaëtanelle. 2019. "Light verb constructions in spoken L2 English: An exploratory cross-sectional study." *International Journal of Learner Corpus Research* 5.2: 181–206.
- Goldberg, Adele E. (1996). "Words by default: optimizing constraints and the Persian complex predicate." *Proceedings of the Berkeley Linguistics Society*, 22(1): 132–146. <https://doi.org/doi:10.7282/T3F47RC6>.
- Gross, Gaston. 1989. *Les constructions converses du français*. Geneve-Paris: Librairie Droz.
- Jespersen, Otto. 1965. *A Modern English Grammar on Historical Principles, Part VI, Morphology*. London: George Allen and Unwin Ltd.
- Kegalj, Jana. 2024. "Deliberate pragmatic omissions in maritime VHF communications." In *Proceedings of the International Maritime Lecturers Association (IMLA) Conference*, 482–488.. Istanbul: ITU Maritime Faculty and Piri Reis University.
- Kilgariff, Adam, Rychly, Pavel, Smrz, Pavel and David Tugwell. 2004. "ITRI-04-08 The Sketch Engine." *Proceedings of Euralex*, Lorient, France, July 2004, 105–116.
- Koskinen, Kaisa. 2000. "Institutional Illusions. Translating in the EU Commission." *The Translator*, 6(1): 49–65.
- Leech, Geoffrey, Hundt, Marianne, Mair, Christian and Nicholas Smith. 2009. *Change in Contemporary English*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mehl, Seth. 2017. "Light verb semantics in the International Corpus of English: onomasiological variation, identity evidence and degrees of lightness." *English Language and Linguistics* 23.1: 55–80. doi:10.1017/S1360674317000302.
- Neo Tan, Kathleen Swee, Tong Ming Lim, Chi Wee Tan and Wei Wei Chew. 2022. "Automatic identification of light verb constructions: a review." *IEM Journal Special Edition: International Conference on Digital Transformation and Applications 2021 (ICDXA 2021)*.
- Nespital, Helmut. 1989. "Verbal Aspects and Lexical Semantics in Indo-Aryan Languages: The Typology of of Verbal Expression ("Compound Verbs") and their Relation to Simple Verbs." *Studien zur Indologie und Iranistik* 15: 159–195.
- Nickel, Gerhard. 1968. *Complex Verbal Structures in English*. International Review of Applied Linguistics 6, 1–21.
- Pompei, Anna, Mereu, Lunella and Valentina Piuonno. 2023. *Light Verb Constructions as Complex Verbs: Features, Typology and Function*. De Gruyter: Berlin/Boston.

- Pritchard, Boris. 2007. "Minimum (technical) vocabulary – some issues in maritime English." In *Proceedings of IMLA-IMEC 19*, 258–274. Rotterdam.
- Pritchard, Boris, Borucinsky, Mirjana, Tominac-Coslovich, Sandra. 2024. "Language in maritime contexts." In *Reference Module in Social Sciences*. <https://doi.org/10.1016/B978-0-323-95504-1.00069-7>
- Rassi, Amanda, Santos-Turati, Cristina, Baptista, Jorge, Mamede, Nuno and Oto Vale. 2014. "The fuzzy boundaries of operator verb and support verb constructions with dar "give" and ter "have" in Brazilian Portuguese." *Proceedings of the Workshop on Lexical and Grammatical Resources for Language Processing* 39: 92–101.
- Ronan, Patricia and Gerold Schneider. 2015. "Determining light verb constructions in contemporary British and Irish English." *International Journal of Corpus Linguistics*, 20(3): 326–354. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.20.3.03ron>.
- Shahrokny-Prehn, Arian and Silke Höche. 2011. "Rising through the registers – A corpus-based account of the stylistic constraints on Light Verb Constructions." *Corpus* 10: 239–257. <http://journals.openedition.org/corpus/2110>.
- Smith, Adam. 2009. "Light verbs in Australian, New Zealand and British English." In *Comparative studies in Australian and New Zealand English: Grammar and beyond*, edited by Pam Peters, Peter Collins and Adam Smith, 139–55. Amsterdam: John Benjamins.
- Tosi, Arturo. 2005. "EU Translation Problems and the Danger of Linguistic Devaluation." *International Journal of Applied Linguistics*, 15(3): 384–388.
- Traugott, Elizabeth Closs and Richard B. Dasher. 2001. *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trenkner, Peter. 2000. "Maritime English. An attempt at an imperfect definition." In *Proceedings of the Second IMLA Workshop on Maritime English in Asia*, 1–8. Dalian, China: Dalian Maritime University
- Trosborg, Anna. 1997. *Rhetorical Strategies in Legal Language: Discourse Analysis of Statutes and Contracts*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Tu, Yuancheng and Dan Roth. 2011. "Learning English Light Verb Constructions: Contextual or Statistical." *Proceedings of the Workshop on Multiword Expressions: from Parsing and Generation to the Real World* (MWE 2011), 31–39, Portland, Oregon, USA, 23 June 2011.

PERIFRAZNI GLAGOLI U POMORSKOM ENGLESKOM JEZIKU

Rezime

Glagolsko-imeničke konstrukcije specifični su višerječni izrazi koji su desetljećima bili predmet teorijske analize u različitim jezicima i iz različitih perspektiva (usp. Pompei, Mereu i Piunno 2023). Te se strukture sastoje od perifraznih, tzv. laganih glagola (engl. *light verbs*) i odglagolnih imenica, pri čemu je glagol značenjski nepotpun, a leksičko značenje strukture proizlazi iz njegove imenske dopune, stoga on u rečenici ne može stajati samostalno. U ovome se radu analizirala frekvencija

i valencija laganih glagola *make*, *take* i *give* u korpusu pomorskog engleskog jezika. Korpus se sastojao od potkorpusa govornog specijaliziranog jezika pomorskih komunikacija (MARCOM), potkorpusa pisanih tekstova iz područja pomorskog prava (MARLAW) i potkorpusa pisanih tekstova iz područja brodograđarstva (MARENG). Hipoteza je da će promatrane glagolsko-imeničke konstrukcije pokazati različite frekvencije, različitu valenciju i različite kolokacije u različitim žanrovima, odnosno potkorpusima. Druga je hipoteza da će žanrovi s većom tendencijom nominalizacije, poput pravnog, pokazati veću učestalost i varijabilnost glagolsko-imeničkih konstrukcija od žanrova s tendencijom prema verbalnom izražavanju, poput govornog jezika.

Rezultati su pokazali da je perifrazni glagol *take* najfrekventniji u promatranim potkorpusima, dok se perifrazni glagol *make* pokazao se najvalentnijim, s najvećim brojem različitih kolokacija. Potkorpus MARCOM pokazao netipičnim i po konstrukcijama koje nisu pronađene u drugim potkorpusima i po snazi asocijacije među komponentama. Ovaj je potkorpus specifičan jer obuhvaća specijalizirani jezik koji je standardiziran i strukturiran, a u komunikaciji sudjeluju osobe koje nisu izvorni govornici engleskoga jezika. Rezultati su pokazali da su glagolsko-imeničke konstrukcije najprisutnije u potkorpusu MARLAW, što govori u prilog nominalizaciji kao karakteristici tog žanra.

Glavni je doprinos rada analiza glagolsko-imeničkih konstrukcija u različitim žanrovima. Daljnja istraživanja trebala bi uzeti u obzir utjecaj žanra i registra na uporabu glagolsko-imeničkih konstrukcija. Osim toga, analiza može obuhvatiti i usporedbu uporabe punih glagola za razliku od perifraznih, te različite modifikacija glagolsko-imeničkih konstrukcija.

Ključne riječi: pomorski engleski, perifrazni glagoli, korpusna analiza, nominalizacija

БОЈАНА РАДЕНКОВИЋ ШОШИЋ*

УНИВЕРЗИТЕТ У КРАГУЈЕВЦУ, ФИЛОЛОШКО-УМЕТНИЧКИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0000-0002-6319-7934>

РАСЦЕПЉЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ У УЏБЕНИЦИМА ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Апстракт: Предмет рада је заступљеност расцепљених реченица (ит. *frase scissa*) у уџбеницима намењеним учењу италијанског језика струке. Са синтаксичког аспекта, расцепљена реченица јесте конструкција у којој се једна реченица дели на два дела тако да сваки део има властити глагол. У првој реченици са глаголом *essere* наглашена је нова информација, док други део реченице садржи познату информацију (Sabatini 1990; Serianni 1989; Renzi 1988; De Santis and Prandi 2011). С прагматичког аспекта, расцепљене реченице имају претежно стилску улогу привлачења пажње слушаоца. Некадашње тенденције у италијанској лингвистици које су употребу расцепљене реченице виделе као одлику говорног језика и утицаја других језика заменило је све веће интересовање за ову појаву. У настави језика обично су предмет изучавања на вишим нивоима учења језика (Ђоровић 2015). Циљ рада је испитати да ли се ова синтаксичка конструкција и даље посматра као одлика италијанског говорног језика који се неминовно разликује од својстава стручног језика, превасходно на лексичком и синтаксичком нивоу. На основу анализе садржаја уџбеника намењених учењу италијанског језика струке резултати истраживања показују како се нова интересовања за проучавање ове језичке појаве рефлектују у пракси.

Кључне речи: италијански језик, расцепљена реченица, уџбеници, италијански језик струке

1. УВОД

Расцепљене реченице (ит. *frasi scisse*, *frasi spezzate*) представљају синтаксичку појаву у италијанском језику која је првобитно била повезана с говорним језиком, али је с временом постала предмет ширих лингвистичких проучавања (Berruto 1987; Sabatini 1985). Ове реченице имају двоструку

* bojana.radenkovic.sosic@filum.kg.ac.rs

структуру, први део садржи копулативни глагол *essere* и маркирани елемент, док је други део релативна реченица у којој су изнете познате информације. Псеудорасцепљене реченице (ит. *pseudoscisse*) одликују се тиме што се маркирани елемент налази на крају реченице, чиме се постиже другачија прагматичка функција. Упркос томе што су расцепљене реченице традиционално сматране одликом говорног италијанског, савремена лингвистичка истраживања указују на њихову улогу у различитим варијететима италијанског језика, укључујући и језик струке. Питање њихове заступљености у наставним материјалима за учење италијанског језика струке представља важан аспект како за лингвисте, тако и за наставнике језика. Циљ овог рада јесте да испита да ли и у којој мери су расцепљене и псеудорасцепљене реченице присутне у уџбеницима италијанског језика струке, те да ли се и даље посматрају као одлика говорног језика, а не стручне комуникације.

2. РАСЦЕПЉЕНЕ И ПСЕУДОРАСЦЕПЉЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ У ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ

Расцепљене реченице у италијанском језику (ит. *frasi scisse* или *frasi spezzate*) добиле су свој лингвистички „легитимитет” захваљујући студијама о италијанском неостандарду осамдесетих година двадесетог века (Berruto 1987; Sabatini 1985). Након тога нашле су се и у референтним граматикама италијанског језика (Sabatini 1990; Serianni, 1989; Renzi et al. 1988; De Santis and Prandi 2011). Карактеристичне су по својој подељеној синтаксичко-прагматској структури. Састоје се од првог дела реченице у којој се налази копулативни глагол *essere* и маркирани елемент, док се у другој, релативној, реченици налазе познате информације као у примеру:

1. *È Luigi che è partito.*

Реч је о врсти маркиране конструкције у којој је могуће препознати сва три нивоа маркираности о којој говори Фераријева (Ferrari 2012, 17): синтаксичку, прагматичку и прозодијску маркираност. Наиме, на синтаксичком нивоу уочавамо измењен очекиван редослед реченичних конституената субјекат-предикат-објекат (СПО) као у реченици: *Luigi è partito*. На прагматичком нивоу ред речи је повезан са конкретним контекстом: *È Luigi che è partito (non Giovanni)*, те често подразумева постојање неисказане негације, док се на прозодијском нивоу, у говорном италијанском језику маркираност ове конструкције препознаје по интонативном наглашавању које обично прати и кратка пауза у говору (Cardi 2009, 59): *È **Luigi** che è partito*.

Поред експлицитних облика, тј. релативних реченица с глаголима у личном глаголском облику, релативне реченице расцепљених реченица могу да буду и у имплицитним облицима, тј. с глаголским облицима који нису у личном глаголском облику:

2. *È Luigi ad aver sbagliato ieri.*

док се копулативни глагол *essere* појављује у свим временима:

3. *Eri stato tu a telefonare?*

4. *Fosti tu a venire all'aeroporto?*

или

5. *Sarà stato Paolo a suonare il campanello a quel modo.*

Маркирани делови копулативне реченице могу бити различити реченични елементи (Renzi et al. 1988):

1. именичка синтагма у функцији субјекта релативне реченице (*È **Giorgio** che è arrivato ieri*),
2. именичка синтагма у функцији објекта релативне реченице (*È **Giorgio** che ho visto ieri*),
3. повратна заменица у функцији реченичне допуне (*È **me stesso** che ancora non conosco bene*),
4. предлошка синтагма у функцији реченичне допуне (*È **a Giorgio** che darò il libro o È **a casa** che andrò domani*),
5. прилошка синтагма у функцији реченичне допуне (*È **domani** che deve partire o È **là sopra** che devi mettere il pacco*),

Рођа (Roggia 2009) овом списку додаје и:

6. зависне реченице: *Ed è **per raggiungere questo obiettivo** che geometrizza le superfici.*

Псеудорасцепљене реченице или неправе расцепљене реченице (ит. *pseudoscisse*) састоје се од два дела с тим да се маркирана компонента реченице налази на финалној позицији, док се садржај првог дела реченице тумачи као позната информација. Са синтаксичког аспекта псеудорасцепљене реченице у италијанском језику можемо препознати на основу релативне заменице којој може да претходи показна заменица која уводи и поставља зависну реченицу на иницијалну позицију и након које следи главна реченица с копулативним глаголом *essere* (Ferrari and Zampese 2016, 153):

1. *Chi ha pagato per tutti è stato Marco.*
2. *Quella con cui mi trovo meglio è Michela.*

Дакле, у наведеним примерима видимо да се информације из зависних реченица постављају као познате: зна се да је неко платио за све (*Chi ha pagato per tutti*) и да постоји неко с ким се најбоље осећам (*Quella con cui mi trovo meglio*), али маркирани елементи на крају копулативне и читаве реченице откривају непознате информације.

Према класификацији коју даје Рођа (Roggia 2009, 37) псеудорасцепљене реченице су обичне копулативне реченице код којих је реченични фокус на финалној позицији и које могу бити уведене и прилогом *dove* или заменицом *ciò* као у примерима:

3. *Dove il suo zelo poteva esercitarsi liberamente era in casa.*
4. *Ciò che mi interessa è la verità.*

али и општим именицама као што су *persona, cosa, fatto*:

5. *La persona che uccise Umberto I è Gaetano Bresci* (Bianco 2017, 122-123)

Де Чезареова потврђује да је у псеудоорасцепљеним реченицама главна реченица – а посебно маркирани елемент, односно фокус – део реченице који уводи нову информацију, док је садржај зависне реченице мање-више већ познат (De Cesare 2005a, 293). Према истој ауторки, псеудорасцепљене реченице успевају да представе реченични фокус на експлицитнији, динамичнији и прогресивнији начин у односу на немаркиране структуре и расцепљене реченице. У својој детаљној анализи ове маркиране конструкције у италијанском језику, заснованој на прагматичким, семантичким и текстуалним аспектима псеудорасцепљене реченице, Де Чезареова прецизира да постоје четири типа псеудорасцепљених реченица: оне у којима је зависна реченица директно (6) или индиректно (7) идентична ономе што јој претходи и оне у којима је зависна реченица директно (8) или индиректно (9) у супротности са претходним делом (De Cesare 2005a, 295-6):

6. *So che sei una persona seria. Mario mi ha parlato bene di te. E a parlarmi bene di te è stato anche Andrea.*
7. *Ibm ha posto particolare attenzione alla sicurezza del sistema, attraverso un chip in grado di eseguire il monitoraggio come il controllo della temperatura, i valori di tensione di rete ed i tentativi di intrusione. Ad evitare il furto del desktop è lo speciale numero di serie incluso con luce laser sui principali componenti del computer.*
8. *Ma la povertà era talmente ben distribuita, anche fra i signori, che non la si avvertiva. Quella che invece si avvertiva, nel confronto con le altre regioni italiane, era la libertà.*
9. *Devo dare atto – ammette con fair play Zapparoli – che non sono stato io a scoprire Fante: c'erano già stati tentativi, poco, fortunati, di altri editori. Però, chi ha creduto, pubblicizzato e "coccolato" lo straordinario Fante è stata Marcos.*

Код другог подтипа псеудорасцепљених реченица могу се појавити и когнитивни маркери попут *ma, però, invece*.

3. РАСЦЕПЉЕНЕ И ПСЕУДОРАСЦЕПЉЕНЕ РЕЧНИЦЕ У ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ СТРУКЕ И ЈЕЗИЧКИМ ВАРИЈЕТЕТИМА

Као што је већ наведено, италијанска лингвистика дуго је тумачила расцепљене и псеудорасцепљене реченице као утицај француског језика и одлику говорног језика (Migliorini 1960; Messina 1965; Durante 1981), те су студије о њиховој заступљености у студијама о италијанском језику струке и другим италијанским варијететима, превасходно дијафазичким и дијамезичким, уследиле тек после значајнијих општих лингвистичких истраживања (Berretta 1994, D'Achille and Viviani 2005; De Cesare 2005b; Roggia 2006; 2009). Стиче се утисак да је ова тема у студијама о италијанском језику струке и даље у повоју будући да је присуство расцепљених реченица у истраживањима на ову тему тек делимично анализирано.

У обимној студији о италијанском језику различитих струка (медицине, науке, економије, права, итд) аутори указују на појаву других маркираних конструкција као што су *dislocazione a destra*, *dislocazione a sinistra*, *frase foderata*, *c'è presentativo* и то превасходно као утицају говорног језика (Gualdo and Telve 2011, 399). Реч је о маркираним конструкцијама у италијанском језику које се заснивају на измењеном редоследу речи или пленоастичкој употреби реченичних елемената. Тако измештање улево (*dislocazione a sinistra*) омогућава да се сви главни реченични конституенти изместе на почетну реченичну позицију, пре субјекта, те да добију вредност теме (Prandi and De Santis 2011, 168). У реченици се понављају клитикама које имају анафоричку функцију као у примеру: *A me, nessuno mi ha detto niente* (D'Achile 2006, 162). Симетрична маркирана конструкција јесте измештање удесно (*dislocazione a sinistra*) у којој долази до наглашавања одређеног реченичног елемента и то без угрожавања очекиваног реда реченичних елемената: *Non ci vado da mesi, al cinema* (D'Achile 2006, 162). Понављање глагола на почетку и на крају реченице попут уоквиривања (ит. *frase foderata*) превасходно је одлика говорног језика и дијалекталних варијетета: *Non ci sono più andato non ci sono* (D'Achile 2006, 182), док се у језицима струке ове појаве тумаче као утицај говорног језика на италијански језик, као у примеру телевизијских емисија из области економије (Gualdo and Telve 2011, 399). Исти закључак се може очекивати и за презентативно *c'è* (*c'è presentativo*) – маркиране конструкције коју чини уводно *c'è/ci sono* и именичка синтагма са (псеудо) релативном реченицом (Vujović 2022, 117): *C'è Maria che ti aspetta*. Значај и заступљеност расцепљене реченице као маркиране конструкције у стручним језицима, према овим ауторима, нису анализирани. До сличних закључака долази и Канавезе који наглашава да маркиране конструкције нису заступљене у италијанском језику права у коме се махом поштује очекивани немаркирани редослед реченичних делова: субјекат-предикат-објекат (Canavese 2022, 205).

С друге стране, скорашња студија на тему италијанског језика науке и уметности (Ђоровић 2022: 209-210) потврђује да се оваквим синтаксичким механизмом може обезбедити маркирана позиција различитим вишечланим реченичним конституентима, с различитим службама у реченици, али и да се ова синтаксичка конструкција у језику историје уметности превасходно појављује у имплицитној варијанти. Ауторка додаје да расцепљене реченице имају и важну улогу у кохезији и кохеренцији текста јер могу да послуже као стратегија за повезивање текстуалних делова и то тако што се маркирани елемент посматра као референцијални континуитет с претходним контекстом или чак пасусом.

У истраживању које је обухватило графите екстремно десничарских и екстремно левичарских група који су забележени у Риму током 2011. и 2012. године аутор уочава и преноси расцепљене реченице као начин изражавања политичких ставова ових групација (Guerra 2011, 267). До сличних резултата долази се и у лингвистичкој анализи текстова које су на својим налозима друштвених мрежа објавили познати италијански политичари (Spoladore 2014). Овде аутор ипак наглашава да су варијанте расцепљених реченица које су „дијастратички најмаркираније”, односно карактеристичне за одређене друштвене групе (*che...*, *non è che...*, *quale è che hai scelto?*, *com'è che ti chiami*, *chi è che te l'ha detto?*) мање заступљене у званичним објавама, што је протумачено и као склоност политичара да избегавају конструкције које су најоучљивије у говорном језику без обзира на интерактивну форму друштвених мрежа. Овим се потврђују и претходна запажања према којима су упитне расцепљене реченице уобичајеније за говорни језик (De Cesare 2012, 14).

4. О РАСЦЕПЉЕНИМ И ПСЕУДОРАСЦЕПЉЕНИМ РЕЧЕНИЦАМА У НАСТАВИ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА

Питањем заступљености расцепљених реченица углавном су се бавиле студије које су проучавале одлике италијанског неостандарда у настави италијанског језика, било као матерњег (Marello 2016) или као страног (Buttini 2012; Gavazzi 2012; Chekaill 2020). Како су предмет нашег истраживања учбеници италијанског језика струке намењени нематерњим говорницима, овде ћемо се осврнути на најзначајнија запажања у том домену.

Студије које се баве анализом наставног материјала указују на заступљеност ове маркиране конструкције у новијим италијанским граматикама намењеним учењу италијанског језика као страног (Buttini 2012). Ауторка указује на постојање ове теме у наведеним граматикама, али истиче недостатак упутстава у различитим дијамезичким и дијафазичким варијететима. Други аутори су се овом темом бавили пре свега као одликом италијанског неостандарда која може да се препозна у аутентичним текстовима погодним за учење италијанског језика на највишим нивоима

учења (Corbusci 2007). Гавацијева (Gavazzi 2012) ипак истиче да би маркиране конструкције требало увести већ од почетних нивоа учења италијанског језика будући да оне имају вишеструку прагматичку улогу у учењу италијанског језика и то пре свега у усвајању интонације реченица које садрже маркиране конструкције чија се интонација разликује од интонација реченице са немаркираним редом речи (субјекат-предикат-објекат).

Налази истраживања показују да наставници италијанског језика мање користе маркиране конструкције током наставе у односу на изворне говорнике. Наиме, примећује се да је њихова употреба на часовима италијанског језика као страног значајно мање заступљена у односу на њихову употребу у књижевности или у корпусима. Један од могућих закључака на који указује Греко у студији која се бавила употребом маркираних структура код франкофоних наставника италијанског језика јесте да су сами наставници у мањој мери били изложени оваквим конструкцијама током учења италијанског у односу на изворне говорнике (Greco 2021, 14).

Истраживање на тему наставе расцепљене реченице у италијанском језику намењено студентима хуманистичких наука сагледало је питање изазова које настава ове тематске целине, и то посебно имплицитних расцепљених реченица, намеће србофоним говорницима, имајући у виду да оваква маркирана конструкција не постоји у српском језику, те да је као таква њима и посебно изазовна. У раду је стога наглашен значај употребе аутентичног материјала, посебно у настави италијанског језика студентима хуманистичких дисциплина (Ђоровић 2015, 15).

Значај проучавања расцепљених реченица у италијанском језику потврђују и скорашња истраживања о одликама италијанског неостандарда и њиховој заступљености у корпусима италијанског језика. Наиме, Џингарова је показала да се расцепљене реченице у корпусу италијанског језика PAISÀ (*Piattaforma per l'Apprendimento dell'Italiano Su corpora Annotati*) појављују са средњом учесталošћу (имплицитне расцепљене реченице) и високом учесталošћу (експлицитне расцепљене реченице) (Zingaro 2023, 239-240). Оваква истраживања која превасходно полазе од некадашњих знатно уочљивијих разлика између италијанског језика уџбеника и италијанског језика изворних говорника указују на неопходност сталног ажурирања наставног материјала.

Наведена својства расцепљених и псеудорасцепљених реченица, сада већ распрострањене појаве у савременом италијанском језику, као и тенденције њене стандардизације у релевантним лингвистичким студијама, подстакле су нас да се у овом раду усмеримо на питање заступљености ове језичке појаве у уџбеницима италијанског језика струке. Стога смо поставили истраживачко питање: Да ли су расцепљене реченице заступљене као посебна тема у уџбеницима намењеним учењу неког од варијетета италијанског језика струке?

5. РАСЦЕПЉЕНЕ РЕЧЕНИЦЕ У УЏБЕНИЦИМА ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Корпус нашег истраживања чинили су уџбеници намењени учењу италијанског језика струке у најширем смислу објављени до 2024. године у едицијама издавачких кућа специјализованим за објављивање уџбеника намењених учењу италијанског језика: *Edilingua*, *Alma edizioni*, *Loescher Editore*, *Guerra edizioni*. Анализирани су уџбеници свих нивоа Заједничког европског референтног оквира и то (Табела 1):

- три уџбеника нивоа А1-А2 (*Affare fatto! 1* (2016), *Al lavoro!* (2015), *Nuovo italiano nel turismo* (2014))
- три уџбеника нивоа В1-В2 (*Affare fatto! 2* (2022), *Italiano in azienda* (2002), *Trenta e lode*)
- девет уџбеника код којих нивои нису уже прецизирани, већ су обухватили нивое од А2 до С2 (*Italiano per economisti - edizione aggiornata* (2018), *Italiano per economisti - edizione aggiornata* (2018), *Italiano per medici - edizione aggiornata* (2019), *Un vero affare* (2015), *Obiettivo professione* (2012), *L'italiano con la pubblicità* (2007), *L'italiano della medicina*, *CIC* (2004).

Испитали смо да ли се наведена синтаксичка конструкција појављује као посебна граматичка целина, односно занимало нас је да ли аутори уџбеника сматрају да би ову језичку појаву требало изучавати као посебну граматичку партију у оквиру уџбеника намењених учењу италијанског језика струке и на који начин је она уведена. Напомињемо да нисмо анализирали присуство, као ни учесталост појављивања расцепљених реченица у оквиру писаних, аудио и видео материјала наведених уџбеника. Такву врсту анализе оставили смо за будућа истраживања.

Издавачка кућа	Уџбеник	Ниво	<i>Frasescissa/ pseudoscissa</i>
Alma edizioni	Italiano per economisti - edizione aggiornata	A2/C2	He
Alma edizioni	Italiano per giuristi - edizione aggiornata	B1/C2	He
Alma edizioni	Italiano per medici - edizione aggiornata	B1/C2	He
Edilingua	Affare fatto! 1	A1-A2	He
Edilingua	Affare fatto! 2	B1-B2	He
Loescher Editore	Al lavoro!	A1	He
Loescher Editore	Un vero affare	A2/B2	He
Loescher Editore	Obiettivo professione	A2-B1	He

Loescher Editore	Trenta e lode	B2	Да
Guerra edizioni	Italiano in azienda	B1/B2	Не
Guerra edizioni	CIC	B1-C1	Не
Guerra edizioni	L'italiano con la pubblicità		Не
Guerra edizioni	Nuovo italiano nel turismo	A1-A2	Не
Guerra edizioni	L'italiano della medicina		Не

Резултати истраживања показали су да се расцепљена реченица појављује само у једном од уџбеника намењеног учењу италијанског језика струке и других варијетета. Реч је о уџбенику *Trenta e lode* (Loescher Editore) који се пре може посматрати као уџбеник намењен усавршавању једног језичког варијетета, тј. италијанском језику за академске сврхе. У овом уџбенику расцепљена реченица представљена је дедуктивно уз објашњење имплицитне и експлицитне варијанте маркиране конструкције. Ипак, иако је реч о уџбенику који је намењен студентима академских студија језичка вежбања која прате ову граматичку јединицу заснивају се на једноставним поступцима замене, док су могућности препознавања и употребе у различитим стручним текстовима (права, економије, уметности, науке, итд) у потпуности изостављена. Није размотрена ни њихова кохезиона функција или функција кохеренције. Псеудорасцепљене реченице су у потпуности изостављене као граматичке јединице у анализираним уџбеницима италијанског језика струке.

Резултати овог истраживања одговарају и резултатима анализе уџбеника намењених учењу стандардног италијанског језика (Radenković Šošić 2024, 68) према коме је у 120 уџбеника објављених у последњих десет година ова граматичка јединица обрађена само у седам уџбеника нивоа Б2 и Ц1.

6. ЗАКЉУЧАК

Резултати анализе указују на то да се расцепљене реченице ретко појављују у уџбеницима италијанског језика струке, што може бити последица традиционалног гледишта да је ова синтаксичка конструкција и даље одлика искључиво говорног, а не и стручног језика. Иако савремена истраживања показују да ове синтаксичке конструкције имају значајну улогу у кохезији и кохеренцији текстова, њихова употреба у наставним материјалима намењеним учењу језика струке остаје ограничена.

Поред тога, добијени резултати указују и на следеће појаве. Прво, ова синтаксичка конструкција у уџбеницима италијанског језика струке појављује се само у уџбенику намењеном вишим нивоима учења италијанског језика (у овом случају у уџбенику намењеном ученицима нивоа Б2 Заједничког референтног европског оквира). Запажања из других

студија која су указивала на значај уврштавања расцепљених реченица на почетним нивоима учења италијанског језика у потпуности су занемарена. Ови резултати су у складу и са налазима претходних истраживања о заступљености расцепљених реченица у граматикама намењеним учењу италијанског језика као страног. Расцепљене реченице у уџбенику *Trenta e lode* представљене су само делимично, са субјектом и објектом као маркираним елементом иако се у датим вежбањима појављују и примери с другим маркираним реченичним елементима. Посебна пажња требало би да буде посвећена псеудорасцепљеним реченицама управо због чињенице да њихова својства успевају да представе реченични фокус на експлицитнији, динамичнији и прогресивнији начин у односу на немаркиране структуре и расцепљене реченице, па се као такве могу искористити и у текстовима италијанског језика струке.

Ово истраживање сугерише да би укључивање расцепљених реченица у наставу италијанског језика струке могло допринети бољем разумевању аутентичних текстова и развоју комуникативне компетенције код студената. Даља проучавања могла би да буду усмерена на анализу употребе ових конструкција у различитим доменима стручне комуникације, као и на утицај њихове присутности у наставним материјалима на процес учења језика. У том циљу било би корисно испитати и заступљеност ове маркиране конструкције у постојећим уџбеницима и њиховим пратећим аудио и видео материјалима. У најкраћем, по узору на све раслојенија проучавања ове језичке појаве у дијамезичким, дијафазичким и дијастратичким студијама, питање места расцепљених и псеудорасцепљених реченица у италијанском језику струке постепено ствара простор за налазе будућих истраживања.

ЛИТЕРАТУРА

- Berruto, Gaetano. 1987. *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: Carroci.
- Berretta, Monica. 1994. "Ordini marcati dei costituenti di frase in italiano. La frase scissa." *Vox romanica*, 53: 79-105.
- Bianco, Francesco. 2017. *Breve guida alla sintassi italiana*. Firenze: Franco Cesati Editore.
- Buttini, Valeria. 2012. Le frasi scisse nelle grammatiche di italiano L2. In *La variazione nell'italiano e nella sua storia: varietà e varianti linguistiche e testuali; atti dell'XI Congresso SILFI*, Società internazionale di Linguistica e Filologia Italiana (Napoli, 5-7 ottobre 2010), Vol. 2. Firenze, pp. 629-638.
- Canavese, Paolo. 2022. "L'ordine canonico dei costituenti argomentali nella semplificazione della scrittura normativa." *Rivista internazionale di tecnica della traduzione/ International Journal of Translation*, 24, 197- 216.
- Cardia, Nicola. 2009. "Costrutti con ordine marcato nell'italiano contemporaneo." *Linguistica Pragmatis*, 2: 57-74.
- Chekalil, Aicha. 2020. "La dislocazione a sinistra nella didattica dell'italiano LS a studenti adulti: premesse teoriche e proposte didattiche." *Bollettino Itals*, 18 (83): 13-38.
- Corbucci, Gloria. 2007. "Fenomeni di variazione sociolinguistica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri." *Studi di glottodidattica*, 1 (2): 93-115.

- De Cesare, Ana Maria. 2005a. "La frase pseudoscissa in italiano contemporaneo: aspetti semantici, pragmatici e testuali." *Studi di grammatica italiana*, 24: 293–322.
- De Cesare, Ana Maria. 2005b. "Riflessioni sulla diffusione delle costruzioni scisse nell'italiano giornalistico odierno a partire dalla loro manifestazione nei lanci di agenzia in italiano e in inglese." *Cuadernos de Filología Clásica. Estudios griegos e indoeuropeos*, 19: 11–39.
- De Santis, Cristiana, e Michele Prandi. 2011. *Le regole e le scelte. Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: Utet.
- Djorović, Danijela. 2015. "La frase scissa nell'insegnamento dell'italiano per gli studenti di scienze umanistiche." *Scripta Manent*, 10 (1): 2–20.
- D'Achille, Paolo, and Andrea, Viviani. 2005. La frase scissa in italiano: aspetti e problemi. In *Tipologia linguistica e società. Due giornate italo-danesi di studi linguistici*, 249–279, Firenze: Cesati.
- D'Achille, Paolo. 2006. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Durante, Marcello. 1981. Dal latino all'italiano moderno: saggio di storia linguistica e culturale. Bologna: Zanichelli.
- Dorović, Danijela. 2022. Là dove il 'si'suona: italijanski jezik u istoriji umetnosti. Filozofski fakultet: Beograd.
- Ferrari, Angela. 2012. *Tipi di frasi e ordine delle parole*. Roma: Carocci.
- Ferrari, Angela, and Luciano Zampese. 2016. *Grammatica: parole, frasi, testi dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Gavazzi, Stefania. 2012. "La frase scissa: un costrutto marcato nell'insegnamento dell'italiano a stranieri." *Revista Italiano UERJ* 3 (1): 08–08.
- Gualdo, Riccardo, and Stefano Telve. 2011. *Linguaggi specialistici dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Greco, Alessandro. 2021. "L'uso delle costruzioni marcate nel teacher talk dell'insegnante di italiano L2 del Belgio francofono." *Incontri. Rivista europea di studi italiani*, 36 (2): 1–16.
- Guerra, Nicola. 2012. Linguaggi ed elementi del politico nel radicalismo di sinistra e destra nel graffitismo urbano. *Analele Universității din Craiova. Seria Științe Filologice. Lingvistică*, (1–2): 264–279.
- Latos, Agnieszka. 2023. "La disomogeneità dei tratti neostandard e l'insegnamento dell'italiano L2/LS." *Kwartalnik Neofilologiczny*, 70 (4): 546–562.
- Marello, Carla. 2016. "La didattica dell'italiano." In *Manuale di linguistica italiana*, vol. 13, 686–706. Berlin: De Gruyter.
- Messina, Giuseppe. 1965. *Parole al vaglio*. Roma: Signorelli.
- Prandi, Michele and De Santis, Cristina. 2011. *Manuale di linguistica e di grammatica italiana*. Torino: UTET.
- Migliorini, Bruno. 1960. *Storia della lingua italiana*. Sansoni.
- Renzi, Lorenzo, Salvi, Giampaolo, and Cardinaletti, Anna. 1988. Grande grammatica italiana di consultazione, Volume II. Bologna: Il Mulino.
- Radenković Šošić, Bojana. 2024. *Frase scissa: una sfida didattica*, XVII Congresso della Società Internazionale di Linguistica e Filologia italiana, Università di Torino, 22, 23 e 24 maggio 2024, Libro degli abstract: 68.
- Roggia, Carlo Enrico. 2006. "Frase scisse (e altre costruzioni marcate) nella storia dell'italiano: alcune osservazioni." In *Parole frasi testi tra scritto e parlato*, edited by A. Ferrari, *Cenobio* LV (3): 269–76.

- Roggia, Carlo Enrico. 2009. *Le frasi scisse in italiano. Struttura informativa e funzioni discorsive*, Genève: Éditions Slatkine.
- Sabatini, Francesco. 1990. *Una lingua ritrovata: l'italiano parlato*. Herder Editrice e libreria.
- Sabatini, Francesco. 1985. "L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane." In G. Holtus & E. Radtke (a cura di), *Gesprochenes italienisch in Geschichte und Gegenwart*, 154-184, Tübingen: G. Narr.
- Serianni, Luca, e Alberto Castelvechi. 1989. *Grammatica italiana: italiano comune e lingua letteraria*, Torino: Utet.
- Spoladore, Daniele. 2014. La comunicazione politica sui social network: un'analisi linguistica. *Italiano Lingua Due*, 6(1): 202-231.
- Vujović, Marija. 2022. Analiza sintaksičkih elemenata neostandardnog italijanskog jezika u dva savremena italijanska romana: *Io e te*, N. Amanitija i *Esco a fare due passi*, F. Vola. *Zbornik za jezike i književnosti Filozofskog fakulteta u Novom Sadu*, 12 (12): 111-131.
- Zingaro, Anna. 2024. "Neostandard o substandard? Criteri metodologici di orientamento per la didattica." *Cuadernos de Filología Italiana*, 31: 229-47. <https://dx.doi.org/10.5209/cfit.92779>

FRASI SCISSE NEI MANUALI DELL'ITALIANO SPECIALISTICO

Riassunto

L'oggetto di questo studio è la presenza delle frasi scisse nei manuali destinati all'apprendimento dell'italiano specialistico. Dal punto di vista sintattico, la frase scissa è una costruzione in cui un enunciato viene diviso in due parti, ciascuna delle quali ha un proprio verbo. Nella prima frase, con il verbo *essere*, viene enfatizzata un'informazione nuova, mentre la seconda parte contiene un'informazione già nota (Sabatini 1990; Serianni 1989; Renzi, 1988; Prandi and De Santis, 2011). Dal punto di vista pragmatico, le frasi scisse svolgono prevalentemente una funzione stilistica volta ad attirare l'attenzione degli ascoltatori. Le precedenti tendenze della linguistica italiana, che consideravano l'uso delle frasi scisse una caratteristica del parlato e un'influenza di altre lingue, sono state progressivamente sostituite da un crescente interesse per questo fenomeno. Nell'insegnamento della lingua, le frasi scisse sono generalmente trattate nei livelli più avanzati dell'apprendimento linguistico (Đorović 2015). Lo scopo di questo studio è di verificare se questa costruzione sintattica venga ancora considerata una peculiarità dell'italiano parlato, che inevitabilmente si differenzia dalle caratteristiche della lingua specialistica, soprattutto sul piano lessicale e sintattico. Attraverso l'analisi dei contenuti dei manuali destinati all'insegnamento dell'italiano specialistico, i risultati della ricerca mostrano in che modo l'interesse per lo studio di questo fenomeno linguistico si rifletta nella pratica.

Parole chiave: italiano, frase scissa, manuali, italiano specialistico

TATJANA SAMARDŽIJA*

UNIVERZITET U BEOGRADU, FILOLOŠKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0003-4339-4268>

RELATIVES PÉRIPHRASTIQUES ET PROGRESSION GLOBALE EN FRANÇAIS DES SCIENCES

Résumé : Les propositions relatives périphrastiques ont pour antécédent formel un pronom démonstratif, lequel connaît différents degrés d’(inter)dépendance sémantique ou syntaxique par rapport à la relative. Nous étudions d’abord les propriétés sémantiques et syntaxiques opposant *ce* aux formes *celui/celle(s)/ceux*. Dans l’étape suivante, nous contrastons les emplois anaphoriques et cataphoriques des démonstratifs, et de *ce* en particulier. La dernière partie argue en faveur de *ce* que nous considérons comme un type particulier de progression thématique – la progression thématique globale.

Mots-clés : proposition relative périphrastique, progression thématique globale, français des sciences, pronom démonstratif, antécédent formel.

1. INTRODUCTION

Par une analyse récente (Mirić et Samardžija 2024) des propositions relatives dans les articles scientifiques en français, nous avons montré la correspondance entre différentes fonctions syntaxiques du relatif *dont* et les types de progression thématique, établis par Daneš (1974) et développés en français par Combettes (1983).

La présente analyse continue l’étude des types de progression thématique réalisée par les relatives (REL) au sein des phrases complexes. Elle part d’un corpus de 226 REL dites *périphrastiques* (Riegel 2009, 814) prélevé sur 50 articles scientifiques – 25 en sciences humaines et sociales (SHS), 25 en médecine. Les REL périphrastiques, ou *indépendantes* (Sandfeld 1977, 85), sont l’un des deux types de REL sans antécédent nominal (Pierrard 1988). Leur trait spécifique est le binôme formé par le démonstratif (DEM) *ce/celui/celle(s)/ceux* et le pronom relatif simple *qui/que/dont* :

* tatjana.g.samardzija@gmail.com

- (1) Mais comment reconnaître *une arme offensive, celle qui n'est pas conservée dans un hangar ou une caserne mais dans des cerveaux, humains ou électroniques* ? RIS_096_0107

À la différence de l'antécédent nominal caractérisant les REL prototypiques, appelées *adjointes* (Sandfeld 1977, 160), le DEM représente un antécédent formel, ou *postiche* (Wilmet 2007, 592), mais responsable des usages textuels particuliers de telles REL :

« Les relatives périphrastiques [...] ont donc un statut intermédiaire entre celui des relatives adjectives [= *adjointes*] (équivalant à l'épithète ou au complément de nom) et des substantives proprement dites [= *indéfinies, sans aucun antécédent, même formel*] (équivalant à un GN), elles sont quasi nominales. Elles n'ont pas de véritable antécédent ; le terme qui les introduit n'a qu'un sens catégoriel très général [...] Quant au pronom relatif, il constitue une variable dont les différentes valeurs (spécifique ou générique, par exemple) sont déterminées par le contenu de la relative. » (Riegel et al. 2009, 814; gras supprimés)

Ces propriétés sémantiques et syntaxiques du DEM expliquent pourquoi S. Kordić (1995) nomme les périphrastiques *relatives à antécédent formel* (ser. *relativna rečenica sa formalnim antecedensom*). Dans la présente analyse, après avoir contrasté les emplois anaphoriques et cataphoriques du DEM antécédent, de même que les périphrastiques introduites par *celui/celle(s)/ceux* et celles en *ce*, nous examinerons ces dernières, nommés *neutres* (Sandfeld 1977, 107). La dernière section de l'analyse examinera le type de progression thématique réalisé par les périphrastiques neutres à valeur anaphorique :

- (2) *La conjugaison des prédicats nominaux est dépendante de la nature sémantique des prédicats nominaux, ce qui n'est pas le cas des verbes.* NEO_2022_34.3

Dans (2), *ce (qui)* reprend le contenu de toute une proposition à gauche (en italiques) – afin de développer ce contenu dans la REL. Cette progression *globale* ne figure pas dans les études phares de Daneš (1974), Firbas (1997) et Combettes (1983) à côté des trois types principaux de progression thématique (linéaire, à thème constant, à thème dérivé),¹ bien que la même structure syntaxique et thématique caractérise notamment le latin depuis l'Antiquité. Nous arguons ici que la progression thématique globale mérite, pour des raisons synchroniques et diachroniques, d'être reconnue comme le quatrième type de progression thématique.

1 Notre recherche en ligne n'a pas permis de relever un seul article scientifique traitant d'un type de progression autre que les trois types classiques. Parmi les très rares mentions de la progression globale, nous mentionnons le blog du Département des lettres et langue françaises de l'Université Ibn Khaldoun à Tiaret, en Algérie. <<http://assosougueur.unblog.fr/2021/06/18/la-progression-thematique/>>.

2. RELATIVES PÉRIPHRASTIQUES : ANTÉCÉDENT, RELATIVE ET RÉFÉRENCE

Les formes *ce/celui/celle(s)/ceux* qui fonctionnent comme antécédents formels sont responsables des différentes propriétés syntaxiques et sémantiques des REL périphrastiques. Un tel antécédent est considéré comme *formel* du fait de précéder la REL à l'instar d'un antécédent nominal (*ce/la chose que tu sais*), mais sans aucune capacité référentielle,² puisque le DEM est toujours référentiellement dépendant d'un coréférent dans le contexte. Plus précisément, le DEM peut chercher son coréférent dans le contexte gauche (anaphorique) ou droit (cataphorique). Les REL périphrastiques ont une structure morphosyntaxique largement identique en français et en serbe, à cette différence près qu'en serbe le DEM et le REL se déclinent :

- (3) *Ce que* | *tu fais* | *n'est pas* | *honnête.*
 (3a) *Ono što* | *radiš* | *nije* | *pošteno.*
 (4) *Tu ne connais pas* | *celle que* | *j'aime.*
 (4a) *Ne poznaješ* | *onu koju* | *volim.*

C'est pourquoi l'étude des REL en croate (et serbe, monténégrin et bosniaque, *ipso facto*) que nous devons à S. Kordić (1995) est pertinente pour notre analyse des périphrastiques en français, d'autant plus que l'auteure compare les REL substantives périphrastiques avec tous les autres types structurels de relatives.

2.1. Relatives périphrastiques et indéfinies

Commençons par les ressemblances et dissemblances entre les REL périphrastiques (à *antécédent formel* chez S. Kordić) et indéfinies (Riegel et al. 2009, 816 ; cro. *slobodne*; Kordić 1995, 211). Les indéfinies sont reconnaissables par l'absence d'un antécédent quelconque et constitutives de nombreux proverbes : *Qui veut noyer son chien l'accuse de la rage*. En français, toutes les indéfinies peuvent aussi être précédées de *celui/celle(s)/ceux* (à l'exception de *ce*) en devenant périphrastiques :³

- (5) fr. *Qui* | *sème* | *le vent* | *récolte* | *la tempête.*
 (5a) ser. *Ko* | *seje* | *vetar* | *žanje* | *oluju.*
 (6) *Celui/celle(s)/ceux* | *qui sème(nt) le vent récolte(nt) la tempête.*
 (6a) *Onaj/ona/oni/one* | *ko(ji/ja/je) žanje/u vetar seje/u oluju.*
 msg/ fsg / mpl / fpl msgpl/fsg/fpl sg /pl sg/pl

2 Pour simplifier, sous *syntagmes nominaux* nous entendons aussi ceux contrôlés par des prépositions, donc les syntagmes prépositionnels.

3 N'oublions pas qu'un antécédent, formel ou nominal, est obligatoire devant *dont* et *que* : *Ce/la décision dont je suis d'accord* ≠ **Dont je suis d'accord. Ce/le chef que j'apprécie* ≠ **Que j'apprécie.*

En absence de tout antécédent, le relatif de l'indéfinie a un sens aléatoire ('n'importe qui') et distributif ('tout un chacun') visant n'importe quel être masculin et féminin, singulier et pluriel. En transformant la REL indéfinie en périphrastique, les formes *celui/celle(s)/ceux* introduisent les catégories de nombre et de genre, en imposant une restriction importante de la classe de référents possibles, par rapport à l'indéfinie. En serbe, le féminin et le pluriel entraînent le remplacement du REL indifférencié *ko* (*qui*) par le REL qui distingue le genre et le nombre *koi/koja/koi/koje* (*lequel/laquelle/lesquel(le)s*). En d'autres mots, tout DEM vise un sous-ensemble plus ou moins spécifique par rapport à l'ensemble de toutes les entités possibles désignées par l'indéfinie. Pierrard schématise cette opposition par le tenseur binaire de la psychomécanique guillaumienne. Dans cette perspective, les REL périphrastiques correspondent au mouvement particularisant (du général vers le particulier) produisant différentes interprétations spécifiques, alors que les REL indéfinies correspondent au mouvement généralisateur (du particulier au général) produisant une interprétation générique :

« Le paradigme analytique [c'est-à-dire DEM+REL] indique une indifférenciation particularisante, réalisée au moyen de la détermination [démonstratif comme déterminant] du SN complexe [c'est-à-d. de la relative périphrastique] et de son aptitude à énoncer un acte de référence spécifique. » (1988 : 267)

Cette perspective unique de Pierrard perçoit donc dans *ce* précédant la relative un déterminant « article », et dans *celle(s)/celui/ceux*, des « déterminant[s] 'indicateur[s]' » (1988, 267), tous opérant une particularisation comparable à celle dans *ces pensées*. Au contraire, les REL substantives indéfinies, comme dans *Qui [=quiconque] dort (dîne)*, ont une portée générique, « une indéfinition maximale » (1988, 264) propre aux proverbes. De telles REL ne peuvent plus désigner « une personne particulière » (1988, 268), contrairement à *ce/celle(s)/celui/ceux qui dort*, à référence limitée et spécifique. L'introduction du DEM *ce* produit un changement d'ordre différent :

- (5) Qui | sème | le vent | récolte | la tempête.
 (5a) Ko | seje | vetar | žanje | oluju.
 (7) Ce qui sème le vent récolte la tempête.
 (7a) Ono što [= quoi] žanje vetar seje oluju.

Cette fois, dans les deux langues, *ce*, neutre, impose à *qui* une lecture « unipersonnelle » (Marchello-Nizia 1989, 173) ou encore « indifférenciée » (Grevisse 1988, 755 ; Wagner et Pinchon 1962, 56 ; in Marchello-Nizia 1989, 173). C'est pourquoi, en serbe, *ko* (animé) est remplacé par *što* (non animé). La lecture unipersonnelle de *ce qui* annule toute opposition en genre et nombre et inclut toute catégorie de référent (*Ce qui s'aime ne se lâche pas*), raison pour laquelle *ce*

est considéré par Marchello-Nizia comme le « seul vrai neutre, car seul pronom symboliquement neutralisé, par troncation du masculin ou du féminin [c'est-à-dire de *celui* et *celle*] » (1989, 179). Grâce à cette « indéfinition maximale », le sens de *ce* est entièrement procédural, ce qui lui permet de correspondre à une gamme très large de référents : êtres, objets, phénomènes, idées – comptable et non comptable – raison pour laquelle *ce* n'a pas de pluriel. Ainsi, en français des sciences, *ce*+REL désigne prioritairement des concepts, exprimés par syntagmes ou propositions entières :

(8) Abandonnant *La Liberté* le 25 mai 1848, *Dumas devient rédacteur politique de La France nouvelle à partir du 1er juin 1848, ce que* ce dernier journal s'empresse d'afficher sur les murailles parisiennes. SR_039_0013.23/1.2

En somme, si *qui* sans antécédent indique l'humain (tout genre et nombre), *ce qui* se positionne typiquement à l'autre extrême du continuum, indiquant prioritairement le non animé.

2.2. Démonstratif et relative

Comme le rappellent Kordić (1995, 188-191) et de nombreux auteurs croates, serbes et allemands qu'elle cite, de même que Riegel et al., le DEM antécédent formel est référentiellement dépendant du contexte, que ce soit le contexte gauche (valeur anaphorique) ou droit (valeur cataphorique). Inversement, les antécédents nominaux réfèrent directement à une entité ou à un concept au point de pouvoir à eux seuls constituer un énoncé (*La nuit. Le brouillard*). Si, à l'opposé des syntagmes nominaux, les DEM ne peuvent pas référer directement, quelle est donc la nature du rapport fonctionnel entre le DEM et la REL qui suit ? Kordić donne un premier élément de réponse en comparant ces *relatives à antécédent formel* avec les REL indéfinies et les REL à antécédent nominal :

« A la différence de la fonction syntaxique de la relative précédée d'un antécédent [nominal] et de la relative sans antécédent, la fonction syntaxique de la relative à antécédent formel est plus difficilement identifiable de manière précise. A savoir, vu le critère formel, cette relative est adjectivale tout comme les relatives à antécédent [nominal] ; or, en rajoutant à ce critère formel le critère sémantique, une telle relative est substantive tout comme les relatives sans antécédent. » (Kordić 1995, 210)⁴

Donc, formellement, antécédent il y a, sauf que le DEM des REL périphrastiques n'apporte aucun contenu lexical, mais « réfère à la REL en tant que porteur du contenu lexical » (1995, 209). Cela impose une co-dépendance référentielle entre

4 Faute d'espace, nous ne citons pas le texte original de Kordić, dont toutes les traductions sont les nôtres.

le DEM et la REL ou, plus précisément, un renversement du rapport fonctionnel entre REL et antécédent nominal : étant « substantive » ou « quasi nominale », la périphrastique semble fonctionner comme tête d'un syntagme où le DEM antécédent formel serait son déterminant. Telle est la position unique de Pierrard, qui appelle les DEM « déterminants » (1988, 267). Dans ce cas, le DEM est incident à la REL, et non pas, comme c'est le cas des antécédents nominaux, la REL au DEM. Toutefois, les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* gardent une approche formaliste :

« Les relatives périphrastiques constituent *formellement* l'expansion d'un pronom démonstratif, *ce* ou *celui*, ou encore d'un adverbe comme *là*, de manière à former avec lui l'équivalent d'un GN » (2009 : 814 ; nos italiques)

Si le DEM détermine la REL, ou bien la REL modifie le DEM – telle est le dilemme constitutif de l'identité de toutes les REL périphrastiques. Nous essaierons de montrer plus loin que la réponse doit distinguer le cas de *ce* par rapport à *celui/celle(s)/ceux*.

Une question complémentaire est celle de savoir si le DEM antécédent formel fait partie de la relative périphrastique. Autrement dit, ce binôme a-t-il subi une grammaticalisation telle que le DEM n'est plus conçu comme antécédent, mais comme fusionné en quelque sorte avec la relative ? Tel est l'avis de Wagner et Pinchon (1962, 189) commentant la phrase *Fais ce que tu voudras* :

« Dans l'analyse de ces syntagmes, on évitera de dissocier l'antécédent du relatif. C'est le groupe *ce que tu voudras* qui est, d'ensemble, le complément d'objet de *fais*. »

Le DEM serait donc soudé avec la relative. Nous verrons dans la suite que Kordić argue pour une analyse semblable, mais plus nuancée, synthétisante : tout en distinguant la relative de son antécédent formel, elle insiste sur leur interdépendance sémantique :

„le premier mot référentiel [DEM] renvoie au second [REL], pour qu'ensuite le second renvoie au premier » (Kordić 1995, 195)

Dans le cas standard, le relatif trouve sa référence dans l'antécédent nominal, mais le DEM et le REL étant tous les deux référentiellement dépendants, leur coréférentialité ne suffit pas pour identifier le référent, et ils doivent, ensemble, trouver un coréférent référentiellement autonome à droite ou à gauche. Kordić généralise ce mécanisme de la référence indirecte du DEM+REL, qui vaut pour les emplois anaphoriques et cataphoriques :

« Avec une telle référence mutuelle, les deux pronoms resteraient vides. Pour obtenir tout de même un contenu lexical, la référence anaphorique s'élargit

jusqu'au lexème nominal le plus proche. On renvoie au lexème de manière uniquement conceptuelle ; autrement dit, il ne s'agit pas d'une anaphore pleine, qui comprendrait le renvoi référentiel. » (1995, 195)

Ainsi, dans (1), *celle qui* ne référerait à rien de spécifique en absence d'une *arme offensive*.

D'un autre côté, par la distinction entre *ce* et les autres DEM, ainsi qu'entre les emplois anaphoriques et cataphoriques de ces antécédents formels, nous espérons démontrer que ces facteurs produisent différents rapports entre le DEM et la REL, entraînant différents degrés de leur interdépendance. Nous verrons plus loin que cette interdépendance semble être la plus prononcée pour le *ce* cataphorique ; toutefois, notre corpus signale une dissociation libre entre *ce* et REL :

- (9) Comment définir *ce qui* n'existe pas encore (l'innovation) *ou qui* renvoie à un jugement subjectif (sens aigu de l'esthétique) ? SOART_023_0053.62
- (10) Nous sommes dans un monde où le prix du pétrole est particulièrement élevé, *ce qui* permet de débloquent de nouvelles ressources et des opportunités technologiques coûteuses *et qui* implique « une stratégie des combustibles liquides à long terme ». GEOEC_074_0029.44/4.5.6

Dans (9) et (10), les REL coordonnées gravitent vers un seul DEM : *ce qui* + (*ce*) *qui*. Donc, même *ce*, si référentiellement vide soit-il, est détachable de la REL, ainsi que *celui/celle(s)/ceux*. Ces deux exemples prouvent la possibilité de dissociation entre DEM et REL autant dans les emplois cataphoriques (9)⁵ – où *ce* renvoie uniquement au contenu de la REL à sa droite et non pas à un élément du contexte gauche – que dans les emplois anaphoriques (10) – lorsque le DEM renvoie clairement à un segment introduit dans le contexte gauche, *ce qui* est, dans le cas de *ce*, toute une proposition : *nous sommes dans un monde où le prix du pétrole est particulièrement élevé* (v. aussi ex. 8).

2.3. *Ce vs. celui/celle(s)/ceux*

Tout comme le DEM distingue les REL périphrastiques des indéfinies, de même, dans les deux langues, plusieurs critères sémantiques et morphosyntaxiques, voire textuels distinguent les REL périphrastiques introduites par *ce* de celles suivant *celui/celle(s)/ceux*.

Premièrement, à la différence de *celui/celle(s)/ceux*, la distribution syntaxique du pronom neutre *ce* est modeste en français moderne : à part la fréquente structure attributive *C'est ADJ/NOM*, *ce* ne peut être suivi que de la REL. Dans

⁵ Nous épousons l'interprétation de la valeur anaphorique du démonstratif offerte par Riegel et al. (2009, 287), tandis que ce que ces auteurs nomment cataphorique ne représente pour nous, selon les exemples qu'ils proposent, qu'une variante d'anaphore ou, à la rigueur, d'exophore.

les autres contextes syntaxiques, *ce* est remplacé par *cela/ceci*. On distingue, évidemment, le *ce* pronom neutre du *ce* adjectif masculin, à moins de parler de polysémie catégorielle ou bien de reprendre l'avis cité de Pierrard, pour qui tout DEM antécédent formel est un « déterminant propositionnel » (1988, 264) : *ce que vous voyez = ce spectacle*.

Considérons d'abord la fréquence des antécédents formels *celui/celle(s)/ceux* dans le corpus, par rapport à *ce* :

Tableau 1. Fréquences des DEM	sous-corpus SHS	sous-corpus médecine
REL périphrastiques - total (et moyenne par page)	187 (0,47)	39 (0,21)
<i>ce</i> + REL (fréquence et pourcentage)	144 (77%)	34 (87%)
<i>celui/celle(s)/ceux</i> + REL	43 (23%)	5 (13%)

Les deux sous-corpus affichent une prédominance écrasante des périphrastiques introduites par *ce* sur celles en *celui/celle(s)/ceux*. Pourquoi ces derniers introduisent-ils si rarement une REL périphrastique ? Pourtant, au total, les formes *celui/celle(s)/ceux* sont plus fréquentes dans le corpus que *ce*, mais sont rarement suivies d'une REL ; la grosse majorité en est complétée d'une structure alternative. En guise de preuve, dans le sous-corpus médical, sur le total de 73 occurrences de *celui/celle(s)/ceux*, 5 seulement sont suivies d'une REL, les 68 autres étant complétés de syntagmes prépositionnels (27 occurrences), participes (24) ou adverbess démonstratifs *-ci/là* (16) : *celle du torémifène et de la chloroquine* ; *ceux placés en soins intensifs* ; *celle-ci*. Dans un cas, exceptionnel dans le corpus, *celui/celle(s)/ceux* est complété d'un adjectif relationnel de spécialité (*les causes ischémiques et celles non ischémiques*). De la sorte, *celui/celle(s)/ceux* sélectionne toute une série de compléments nominaux, ce qui n'est nullement le cas de *ce* : **ce placé en soins intensifs*, **ce du torémifène*. Les propriétés syntaxiques de *celui/celle(s)/ceux* sont donc pleinement celles d'un nom, ce qui n'est pas le cas de *ce*, dont l'incompatibilité avec lesdits compléments nominaux signale le changement de son statut catégoriel. Il semblerait que *ce* pronom neutre et atone ne possède pas les propriétés d'abord sémantiques qui lui permettraient d'être la tête d'un syntagme contrôlant les compléments dépendant de *celui/celle(s)/ceux* – la forme composée de ces derniers (*ce+lui/elle*) témoignant qu'il s'agit de formes toniques. Or, cet argument est insuffisant puisque les formes *ceci* et *cela* n'acceptent pas non plus lesdits compléments nominaux : **ceci placé en soins intensifs*, **cela du torémifène*. Pour revenir au tableau, il faut aussi noter que les REL périphrastiques sont deux fois plus fréquentes par page dans les articles en SHS que dans les articles médicaux.

3. EMPLOIS ANAPHORIQUE ET CATAPHORIQUE DES ANTÉCÉDENTS FORMELS

Dans cette section, nous opposerons les emplois anaphorique et cataphorique des DEM *celui/celle(s)/ceux*, d'un côté, et de *ce*, de l'autre. À part S. Kordić, les auteurs de la *Grammaire méthodique du français* semblent être les seuls à remarquer (dans la quatrième édition ; 2009, 815) cette différence entre les emplois anaphoriques (nos ex. 1, 2, 8) et cataphoriques (ex. 3, 4, 6, 7) du DEM antécédent formel – notamment de *ce* – opposition importante dans la suite de notre analyse.

Dans les cas de l'emploi anaphorique du DEM antécédent formel – statistiquement prédominant dans l'ensemble du corpus – il cherche son coréférent dans le contexte précédent (ou gauche ou amont). L'autre emploi est *cataphorique*, où le DEM ne vise aucun contenu déjà introduit dans le discours, mais des unités communicatives à droite du DEM – plus précisément, le contenu de la REL.

En vue de pouvoir évaluer les taux respectifs des deux emplois en fonction du DEM en question, nous présentons le tableau suivant :

Tableau 2. Emplois anaphoriques et cataphoriques	sous-corpus SHS	sous-corpus médecine
REL périphrastiques (total et moyenne par page)	187 (0,47)	39 (0,21)
ce + REL (fréquence et pourcentage)	144 (77%)	34 (87%)
emploi anaphorique	66	30
emploi cataphorique	78	4
celui/celle(s)/eux + REL	43 (23%)	5 (13%)
emploi anaphorique	32	5
emploi cataphorique	11	0

Si le sous-corpus SHS abonde en emplois à la fois anaphoriques et cataphoriques, le sous corpus médical compte les deux emplois pour les périphrastiques neutres, mais ne contient aucun emploi cataphorique de *celui/celle(s)/eux*. Vu sa richesse en périphrastiques des deux emplois, nous nous focaliserons sur les structures du sous-corpus SHS, tout en commentant quelques exemples du sous-corpus médical.

3.1. Emplois anaphoriques et cataphoriques de *celui/celle(s)/eux*

Dans le sous-corpus SHS, sur 43 REL en *celui/celle(s)/eux*, 32 sont anaphoriques et 11 cataphoriques (3/4). Seront d'abord analysés les cas d'anaphore :

- (11) *L'arme secrète*, comme le V2 ou la bombe atomique – *celle dont on dissimule la nature ou les effets à l'ennemi pour créer la surprise* –, reste généralement cachée le temps d'être fabriquée, avant une utilisation spectaculaire. RIS_096_0107

Dans ce cas, *celle* + REL sert à définir la collocation *arme secrète* par l'équation Nom + Adjectif = Pronom + REL. Il est donc intéressant de noter que *celle* ne reprend pas toute la collocation, mais uniquement *arme*, ce qui prouve l'avis de Kordić, mentionné dans la section 2.2, concernant un renvoi purement « conceptuel ». La fonction de la REL est de définir ou d'identifier, cruciale pour le discours scientifique. La distance entre le coréférent à gauche et le DEM peut être plus importante, comme dans le cas de cette note de bas de page:

- (12) Comme *celles que pratique Anonymous*. RIS_096_0107

Où le coréférent de *celles*, à savoir *les attaques (dites de subversion)*, se trouve dans le corps du texte, plus haut à la même page.

Dans les 5 occurrences du sous-corpus médical, *celui/celle(s)/ceux* est strictement anaphorique – il cherche son coréférent dans un syntagme (pro) nominal du contexte amont (*les COVID-19 hypertendus*):

- (13) Une courte méta-analyse [18] ne retrouvait pas d'association entre les traitements par IEC/ARA2 et les formes graves de COVID-19 (odds ratio 0,71 [IC95 % 0,46–1,08]) et montrait une réduction de la mortalité chez *les COVID-19 hypertendus* qui recevaient des IEC/ARA2 par rapport à *ceux* qui n'en recevaient pas (odds ratio 0,57 [0,38–0,84] ; p = 0,004). Covid3.252

Le cas de (13) est d'autant plus intéressant que le coréférent *les COVID-19 hypertendus* est suivi lui-même d'une REL, ce qui crée une symétrie sémantique et structurelle : *les COVID-19 hypertendus* + REL = *ceux* + REL.

De l'autre côté, les emplois cataphoriques sont caractérisés par l'absence de tout coréférent à gauche, de sorte que le DEM, par l'intermédiaire du relatif, cherche son coréférent à droite, dans le contenu de la REL qui suit :

- (14) Se sentir en paix avec soi-même pour mener à bien son existence est sans doute plus difficile si l'on n'est pas réconcilié avec *ceux qui*, vivants ou morts, vous ont donné la vie. CTF_054_0107

Qui sont *ceux* ? *Ceux qui, vivants ou morts, vous ont donné la vie*. Seule la REL fournit le contenu référentiel au DEM, résultant de la référence spécifique aux parents. *Ceux* ne peut être défini/identifié que par la REL qu'il introduit, de sorte

que le DEM et la REL créent une séquence ininterrompue. C'est pourquoi les emplois cataphoriques correspondent à un plus haut degré de fusion sémantique et syntaxique entre DEM et REL. C'est ce que Kordić semble avoir en vue en généralisant :

« Tous les antécédents formels ont en commun de référer à la relative comme porteuse du contenu lexical, ainsi que d'exprimer par leur forme la fonction syntaxique du *syntagme qu'ils forment avec la relative*. » (1995, 209 ; nos italiques)

Pour nous, Kordić a raison en principe, mais manque de noter que le statut du DEM antécédent n'est pas le même selon que l'emploi est anaphorique ou cataphorique. C'est que le DEM anaphorique n'est pas orienté vers la REL, mais vers le coréférent à gauche, de sorte que le coréférent gauche fournit le référent au DEM, suivi de la REL fonctionnant maintenant comme toute REL dépendant d'un antécédent nominal :

(15) Dans ce cas, il existe une dichotomie entre *les valeurs* (confiance, respect, etc.) pratiquées dans l'EF et *celles [valeurs]* qui guident les relations avec le reste de la société. ENTRE_133_0073

Le coréférent *valeurs* du contexte gauche fournit à *celles* une référence nette, de sorte que la REL qui le suit est une simple restrictive.

L'emploi cataphorique est donc reconnaissable par un DEM orienté vers la REL, seule source de données référentielles, ce qui augmente la cohésion entre DEM et REL :

(16) La difficulté est pour l'historien d'accéder aux archives sans pour autant adhérer au récit mémoriel de *ceux qui les détiennent* [...] POUV_153_0085

En absence du coréférent gauche, le thème même du texte permet d'inférer dans (16) la classe de personnes visée par le DEM. Ainsi, même si le coréférent n'est pas explicite, le thème de tout le texte (archives) permet d'inférer que *ceux* sont des personnes liées avec les archives, alors que la REL restreint cette classe à *ceux* (= *personnes/institutions*) qui *détiennent (les archives)*. Ainsi, inférer la classe d'entités visée s'avère plus complexe pour DEM+REL cataphorique. Dans les autres exemples également, ce qu'Adam appelle *ancrage* (1992, 85) – l'attribution au texte du thème-titre – suffit pour indiquer la classe visée par le DEM (dans notre corpus : chercheurs, politiciens, experts, etc). À la classe ainsi inférée, la REL apporte le contenu restrictif qui permet de spécifier le membre (singulier) ou la sous-classe (pluriel) visés. Une autre structure cataphorique, exceptionnelle dans notre corpus – et symétrique à l'emploi anaphorique, présente un DEM puisant sa référence d'un syntagme nominal à sa droite :

- (17) *Celles qui n'acceptent que les articles en français sont en général des revues de vulgarisation, pas des revues où sont publiés les articles de recherche originaux.* FIU_2019_16

Cette fois, le DEM suivi de la REL restrictive précède un coréférent nominal explicite. Autrement dit, la classe désignée par *celles* n'est identifiée qu'après le contenu de la relative : la restriction précède la classe à restreindre. Or, une fois de plus, *celles* ne renvoie pas à tout le syntagme à droite *revues de vulgarisation*, mais seulement à sa tête *revues*.

3.2. Emplois anaphoriques et cataphoriques de *ce*

Les emplois anaphoriques et cataphoriques de *ce* antécédent formel nous permettront d'étudier, dans la dernière partie, un type spécial de progression thématique. Faute d'espace, nous allons présenter brièvement les structures cataphoriques avec *ce*+REL du sous-corpus SHS (absentes dans le sous-corpus médical), lesquelles partagent toutes un trait sémantique unique : *ce*+REL y désigne non pas des entités, mais des concepts et phénomènes – matériau des opérations intellectuelles propres à la recherche scientifique. D'autre part, *celui/ celle(s)/ceux* ne peuvent jamais, de par leur sémantisme, coréférenter à un contenu propositionnel.

Le premier cas est la structure cataphorique la plus fréquente (49 sur 78, 63%) :

- (18) Cependant, on le sait, une grande différence existe entre *ce qui* est prescrit et *ce qui* s'observe, c'est-à-dire le curriculum réel.
SOART_023_0053.64/1.2.3

Cette structure représente le prototype de l'emploi *cataphorique*, pareil à ce que nous venons d'observer pour *celui/celle(s)/ceux* : dans *ce qui est prescrit* et *ce qui s'observe*, *ce* ne réfère à aucun contenu accessible dans le cotexte gauche ou dans la situation communicative. Cet emploi cataphorique de *ce*+REL représente en fait la cohésion maximale entre DEM et REL, vu leur (inter)dépendance référentielle. C'est la structure qui justifie le plus l'analyse inverse de Pierrard en termes de *ce* déterminant de la REL substantive. Faute d'espace, nous ne pourrions pas présenter les autres structures cataphoriques, dont les *pseudo-clivées* (Riegel et al. 2009, 725 ; Kuyumcuyan 2018) et la dislocation (Riegel et al. 2009, 725) thématique *en/pour ce qui concerne*.

Pour *ce qui* est de l'emploi anaphorique de *ce* antécédent, il correspond dans notre corpus à une seule structure, très stable et facilement identifiable, distincte de tous les autres emplois de DEM+REL. Si son mécanisme de coréférence est le même que pour *celui/celle(s)/ceux*, sa propriété unique est le type de contenu et de structure propre au coréférent gauche.

- (19) D'autre part, des travaux anthropologiques sur la famille démontrent que *la différence entre une solidarité réciproque et l'exploitation des sentiments familiaux est quelquefois bien mince, ce qui* signifie que des membres de la famille, comme les femmes, peuvent se sentir exploités (Stewart, 2003). ENTRE_133_0073.82/2.3.4.5.6

Ici, ce coréférent au contenu de toute la complétive à droite (italiques). C'est donc tout le contenu d'une proposition/phrasedséquence qui est repris. Ce schéma syntaxico-sémantique correspond à un schéma unique de progression linéaire – progression globale – que nous étudions dans le dernier segment de l'analyse.

4. « RELATIVES DE LIAISON » ET PROGRESSION THÉMATIQUE GLOBALE

Les travaux fondamentaux de Daneš (surtout 1974), ainsi que leur reprise en français par Combettes (1983), élaborent trois prototypes de progression thématique : progression à thème constant, progression linéaire et progression à thème/rhème dérivé (ou divisé). Tous les trois types comprennent la reprise, dans une proposition, d'unités communicatives introduites dans la/les proposition(s) précédente(s). Evidemment, la progression thématique concerne par définition des relations anaphoriques. Or, aucun des auteurs ne mentionne la possibilité de reprendre comme thème toute la proposition précédente, voire plusieurs, et ce moyennant une structure relative.⁶ Cela étonne d'autant plus qu'une telle structure est bien attestée chez les écrivains latins classiques, puis en latin ecclésiastique. Elle est étudiée comme telle dans les grammaires latines et connue sous le nom de « relatif de liaison » ou « liaison relative ».⁷

E. Kotler (2005) montre à quel point différentes variantes de ce tour étaient fréquentes dans la Renaissance. Parmi maints exemples, l'auteure relève trois occurrences ouvrant trois paragraphes consécutifs d'une lettre de Gargantua :

- (20) *Laquelle* mienne conversation a été moyennant l'aide et grâce divine [...] *Par quoi*, ainsi comme en toi demeure l'image de mon corps, si pareillement ne reluisaient les mœurs de l'âme, l'on ne te jugerait point [...] *Ce que* je ne dis par défiance que j'aie de ta vertu, laquelle m'a été jà par ci-devant éprouvée, mais pour plus fort t'encourager à profiter de bien en mieux. (*Pantagruel*, chapitre VIII, 257-258)

6 Dans Samardžija-Grek 2008, nous avons étudié la progression thématique que produisent les relatives narratives avec la proposition d'accueil correspondante.

7 V. par ex. la séquence *quod cum* (ser. litt. 'koje kad') de la Vulgate dans Genèse 9: 22, Nombres 25:7, 1 Samuel 31:7, Luc 5:8, etc. Pareillement, J.-J. Brunner (1981, 16) compare les relatives dites narratives (Samardžija 2008) en français avec les relatives de liaison latines de la *Guerre des Gaules*.

Toutes les trois relatives ont la capacité de résumer des paragraphes entiers. De manière semblable, les nombreuses occurrences de *ce*+REL de notre corpus enchaînent sur le contenu de la proposition/phrased précédente :

- (21) *Les Archives comme institutions sont à la fois méprisées (ce qui laisse aux archivistes une marge de manœuvres abritée derrière la culture professionnelle) et instrumentalisées.* POUV_153_0025.31/2

L'élégance de la structure relative provient non seulement de la capacité d'une forme aussi brève qu'est l'antécédent formel *ce* de résumer le contenu d'une structure aussi longue et complexe, mais également de la double nature du relatif, dont les deux composantes – pronominale et conjonctive – permettent l'enchaînement des contenus propositionnels. Rajoutons que la progression thématique globale ne peut être considérée comme sous-type de la progression linéaire ou à thème constant, puisque la progression globale reprend toute la proposition précédente, et non pas seulement son thème ou son rhème. Enfin, il est évident qu'il ne s'agit pas non plus de la progression dérivée, puisque *ce* n'est pas une partie du tout désignée par la proposition reprise. Toutes les propriétés décrites de *ce*+REL montrent que la progression globale représente un quatrième et unique type de progression thématique.

5. CONCLUSION

Cette analyse a montré un comportement différent de *ce* par rapport aux formes *celui/celle(s)/ceux* en ce que *ce* permet une référence indirecte « indifférenciée », visant des entités, des concepts, mais aussi des contenus propositionnels.

En distinguant les emplois anaphoriques des emplois cataphoriques, nous avons montré en quoi l'emploi anaphorique de *celui/celle(s)/celui* se rapproche des relatives restrictives avec antécédent nominal, tandis que, à l'autre pôle du continuum, l'emploi cataphorique de *ce* fusionne ce démonstratif avec la relative à un haut degré.

Finalement, vu la capacité du *ce* anaphorique à reprendre le contenu de toute la proposition précédente, même très complexe – analogue au « relatif de liaison » latin – en vue de rendre possible l'enchaînement entre le contenu propositionnel repris et le contenu propositionnel de la relative, nous proposons de reconnaître dans cette structure un type particulier de progression thématique – la progression thématique globale.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, Jean-Michel. 1992. *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan Université.
- Brunner, Jean-Jacques. 1981. « Ces relatives qui n'en sont pas. » *L'information grammaticale* 8 : 12-16.
- Combettes, Bernard. *Pour une grammaire textuelle*. 1983. Bruxelles : De Boeck, Paris/Gembloux : Duculot.
- Daneš, František. 1974. « Functional Sentence Perspective and the Organization of the Text. » In *Papers on Functional Sentence Perspective*, dirigé par František Daneš, 106-128. The Hague : Mouton.
- Firbas, Jan. 1997. *Functional sentence perspective in written and spoken communication*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Fournier, Nathalie. 1998. *Grammaire du français classique*. Paris : Belin, coll. « SUP-Lettres ».
- Grevisse, Maurice. 1988. *Le bon usage*. 12^e édition. Paris-Gembloux : Duculot.
- Kordić, Snježana. 1995. *Relativna rečenica*. Zagreb : Hrvatsko filološko društvo.
- Kotler, Éliane. 2005. « Les relatifs dits de liaison dans l'œuvre de Rabelais ». In *Cohésion et cohérence*, édité par Anna Jaubert. Lyon : ENS Éditions.
- Kuyumcuyan, Annie. 2018. « L'extension des pseudo-clivées. » *Scolia* 32. *Autour des pseudo-clivées*, 95-116.
- Marchello-Nizia, Christiane. 1989. « Le neutre et l'impersonnel ». *Linx* 21. *Genre et langage. Actes du colloque tenu à Paris X-Nanterre les 14-15-16 décembre 1988*, 173-179.
- Mirić, Milica, et Tatjana Samardžija. 2024. « Propositions relatives en français scientifique ». *Facta Universitatis. Série : Linguistique et Littérature* 22(2) : 317-332.
- Pierrard, Michel. 1988. *La relative sans antécédent en français moderne*. Paris : Editions Peeters, Société pour l'Information grammaticale.
- Riegel, Martin, Jean-Christophe Pellat, et René Rioul. 2009. *Grammaire méthodique du français*. 4^e édition entièrement revue et corrigée. Paris : PUF.
- Rouquier, Magali. 2018. « Les Constructions clivées ». *Encyclopédie grammaticale du français*. <<https://univ-tlse2.hal.science/hal-01982765v1>>
- Samardžija-Grek, Tatjana. 2008. *Propositions relatives narratives en français*. Thèse soutenue à l'Université Paris III Sorbonne Nouvelle.
- Sandfeld, Kristian. 1977. *Syntaxe du français contemporain. Les propositions subordonnées*. Genève : Droz.
- Wilmet, Marc. 2007. *Grammaire critique du français*. Bruxelles/Paris : De Boeck.

РЕЛАТИВНЕ РЕЧЕНИЦЕ СА ФОРМАЛНИМ АНТЕЦЕДЕНСОМ И ГЛОБАЛНА ТЕКСТУАЛНА ПРОГРЕСИЈА У ФРАНЦУСКОМ ЈЕЗИКУ НАУКЕ

Резиме

Релативне реченице са формалним антецеденсом препознају се у француском језику по демонстративним облицима *ce/celui/celle(s)/ceux* који претходе релативној заменици. Овакви формални антецеденси налазе се у односу (међу) зависности са релативном реченицом, и то различитог степена зависно од тога да ли је реч о *ce* или *celui/celle(s)/ceux*. У раду најпре разматрамо семантичка и синтаксичка својства која разликују *ce* од облика *celui/celle(s)/ceux*. У наредној етапи истраживања, супротстављамо анафоричке и катафоричке употребе демонстратива као формалног антецеденса, а посебно демонстратива *ce*. Последњи део заступа становиште по ком анафоричка употреба демонстратива *ce* омогућује нарочити тип текстуалне прогресије – глобалну текстуалну прогресију.

Кључне речи: релативне реченице са формалним антецеденсом, глобална тематска прогресија, француски језик науке, показна заменица, формални антецеденс.

SLADANA D. STANOJEVIĆ*

UNIVERSITY OF KRAGUJEVAC, FACULTY OF PHILOLOGY AND ARTS

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0003-2427-2361>

LEXICAL FEATURES OF FOOTBALL TERMS IN ITALIAN, ENGLISH AND SERBIAN**

Abstract: The paper aims to provide a contrastive analysis of the most salient terms used in the field of football within three different languages: Italian, English and Serbian. The research is based on a corpus consisting of 398 terms extracted from various dictionaries and glossaries in the three aforementioned languages. The selected terms are those used to describe player positions, game officials, club staff, styles of play, types of kicks, rules of the game, parts of the playing field, parts of the match as well as spectator and fan terms. Our analysis aims to investigate the primary lexical features of football terminology in all three languages. Therefore, our intention is to discover which processes of word formation are most frequently used in creating football terms, which percentage of terms is borrowed from other languages and whether there is a common etymology for the loanwords. Furthermore, we paid particular attention to exploring the potential parallels and discrepancies between the lexical tendencies observed within the bounds of football terminology in the three linguistic systems in question and attempted to offer a detailed description of the ways in which they influence one another.

Keywords: football terminology, lexical analysis, Italian, English, Serbian

1. INTRODUCTION

The language of football is a complex subsystem aimed at denoting all the concepts necessary to engage with the game of football in the role of a player, a referee, a manager, a sports journalist or a fan. Seeing as the most relevant feature of any specialistic language is considered to be its terminology

* sladjana.stanojevic@filum.kg.ac.rs

** The present research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract for the implementation and financing of scientific research organizations in 2025 number 451-03-137/2025-03/ 200198.

(Szemberska 2020, 1), we have chosen to make exactly that the main focus of our research. With this aim in mind we created a corpus containing football terminology of three languages – English, Italian and Serbian.

As football is not only considered a worthy pastime, but is also ranked highly on the cultural ladder and boasts a dedicated following among the speakers of all three languages, our principal objective was that of comparing the aforementioned three terminological systems in order to see how they relate to one another. Thus we aimed to establish a comparison on the structural level, by means of word formation and morphemic analysis, and on the etymological level, through the consideration of the origins of the terms present in our corpus. Given that England is considered to be the birthplace of modern football (Kholtbutaevich 2023, 25), it is to be expected that English has accumulated the largest number of specialized terms related to the game. Therefore another aim of our study was to examine the possible consequences of the impact of English terminology on the formation of corresponding terminologies in the other two languages and to establish whether there are ways in which Italian and Serbian have affected the football terminology of English in return.

2. MAIN CHARACTERISTICS OF FOOTBALL TERMINOLOGY

In order to engage adequately with any sphere of human activity, one must first be well versed in the corresponding terminology. This terminology consists of a system of lexemes charged with denoting each concept related to a specific field of interest with a high level of precision and clarity, providing a neutral yet expressive description which is able to function both independently of a wider context and within it (Paviluk et al 2022, 17–18). The boundaries of such a system are never fixed but expand as necessary to accommodate the development of various aspects of the activity they are bound to describe (Sageder 2010, 126). In order to fill the newly formed semantic gaps the language usually resorts to structural derivation, metaphorization and lexical or semantic borrowing (Szemberska 2020, 1; Paviluk et al. 2022, 17).

Within the domain of football, the relevant terms are those used to describe the various actors of the game and their corresponding roles and positions, the types of actions, movements or rules performed or followed by them, the pieces of equipment required to play, the temporal components of a match or a season, the spatial organization of the field of play and the hierarchical structure of different competitions (Paviluk et al. 2022, 22, 27–28). In short, football terms are the words any follower of the game would need to know to fully understand it. However, one could claim that in any given football match, the action is not contained only to what is happening on the pitch. It is instead complemented by the activities of the fans in the stands and commentators in television or radio booths or even the sports journalists covering the games for the newspapers (Guerra 2014, 61). Therefore, the language of football is not only a self-contained

sublanguage, but also one that, due to the variety of speakers who use it and given the diverse mediums of communication it employs, often interacts with other jargons, subvarieties and technolects, which is evident in its terminology. In addition, within the wider field of sports terminology, football terms cannot always be considered in isolation, as many of them appear concurrently in many different sports disciplines or have even been borrowed from everyday language (Budinčić 2022, 112).

Throughout its long history the game of football has developed significantly from both a technical and a social point of view (Kholbutaevich 2023, 26). On the one hand, a consequence of football's continued technical development is a corresponding need to introduce new terms into its already existing terminological system, in order to provide an apt description of all its innovative minutiae (Paviluk et al. 2022, 18). On the other hand, however, it is of note that many new terms originate within the fan groups, which often consist of adolescents and members of lower and middle classes (Guerra 2014, 64), who are generally considered to be the main innovators and propagators of linguistic innovations in any society (Hickey 2012, 18; Labov 2001, 360). Therefore, another important feature of the language of football is its dynamic nature, mirrored in the constant generating of neologisms (Guerra 2014, 68). New terms are introduced into the language of football in two ways: through various mechanisms of word formation or through processes of semantic change. The frequency with which different morphological mechanisms are employed depends on the general characteristics of the language in question, the features of the existing semantic lacunes and, in many cases, of the wider context in which the processes occur. The most widespread patterns of semantic change can be subsumed under two general processes – specialization and metaphorization. Specialization refers to a process in which an already existing neutral word gains a narrower meaning, functional exclusively in specific contexts related to the semantic field of football. Metaphorization pertains to the abstraction of meaning which allows words to function in new, previously inaccessible contexts. In both cases the processes are gradual and, if completed, can produce standardized football terms, which often become a part not only of football terminology but also of everyday vocabulary (Paviluk et al. 2022, 20).

At times, instead of utilizing established semantic or morphological mechanisms in order to transform the existing linguistic material so as to create terms describing new concepts, the speakers will resort to borrowing terms from other languages (Szemlerska 2020, 1). These terms can often be imported together with the concept or object they refer to and they usually originate in the source language and carry a strong cultural significance. The influx of loanwords can also be socially motivated, occurring as a result of the presence of foreign players within the teams or foreign fans in the stands, as well as contact between fan groups belonging to different language communities (Guerra 2014, 68). Some loanwords can even become omnipresent in football terminologies in different

languages, due to their source language's prevalence in the media dedicated to the topic of football (Kholtbutaevich 2023, 26). The presence of loanwords in a language can be noticeable both on the orthographic and the morphological level, especially if they are relatively newly established. Such loanwords are often marked in texts by the use of italics or quotation marks (Szemberska 2020, 4). In many cases their introduction into a language, especially within the bounds of the language of newspapers, can also be motivated by the need to create a colorful, evocative and appealing linguistic expression aimed at capturing the readers' attention (Budinčić 2022, 120). However, not all loanwords become a permanent part of football terminology, and their longevity in a given language is contingent upon many factors, such as semantic necessity, morphological functionality and cultural relevance.

3. CORPUS AND RESEARCH METHODOLOGY

The corpus upon which this research is based consists of 398 football terms in English, Italian and Serbian. The initial point of reference in compiling the list was the available dictionaries of sporting terms in all three languages. Given that the relevant literature on English terms was by far the most comprehensive, it was decided that our starting point would be the English football terminology. We therefore collected 276 terms, selected through a careful examination of the existing dictionaries and the extraction of solely those terms that are essential to the game of football (Leigh, Woodhouse 2004; Room 2010). By consulting four additional bilingual and monolingual dictionaries we aimed to find equivalents for all the selected terms in the remaining two languages (Bonanno 1988, Ragazzini 1998; Marini 2004; Milić, Panić Kavgić and Kardoš 2022). In order to ascertain that the list of terms we had produced was as exhaustive as possible, we chose to also consult various online resources, such as sports magazines and official, semi-official and fan-made glossaries and lexicons. By examining them we found that they contained more up-to-date material than would be available in most dictionaries (Franceschi 2023, 22), and realized it was necessary to expand our initial selection of terms.

Once we had established a final version of our corpus, we encountered another issue. After consulting all the literature at hand in the process of finding adequate equivalents in all three languages, we came to the conclusion that the dictionaries themselves, which although comprehensive, were in some cases either relatively outdated or dedicated to sports terms in general and consequently not as informative on the topic of football as we would have hoped, would not be enough to complete such a task. Thus, to complement them, we turned our attentions to the available online resources, such as glossaries and artificial intelligence, verifying all the obtained results by examining how the found equivalents were used in authentic sports texts in all three languages. Our work on the corpus elucidated on the fact that there is a clear need for

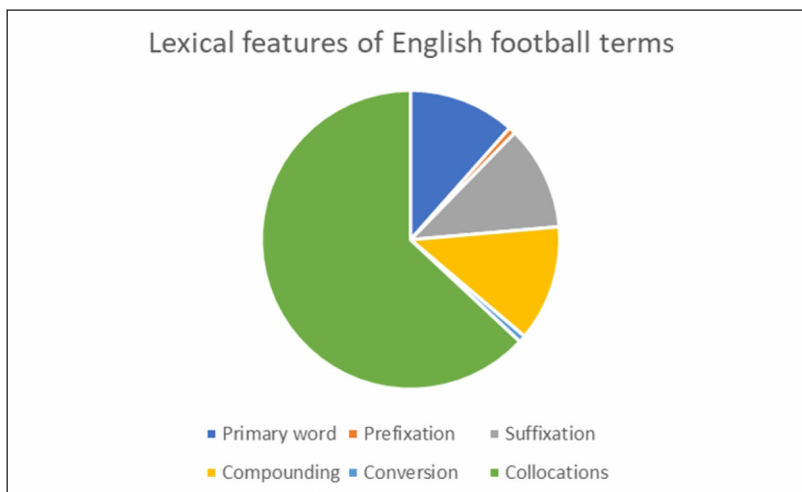
establishing modern online dictionaries of different sports terminologies, which would not only update the linguistic material present in printed dictionaries, but also rely on modern technologies to provide adequate definitions and illustrations, making the technical side of the sport easier to grasp and studies of this type less challenging to conduct (Franceschi 2023, 26).

Once we had established a final list of equivalents, we proceeded with the analysis. Our main aim was to examine the terminological systems of the three individual languages – English, Italian and Serbian. Given that all three language communities consider football a culturally and socially significant pastime, boasting prolific subcultures dedicated to the game of football, we sought to determine whether this is also reflected in the features of their terminologies and if we could perceive any interlinguistic influence between them. With this aim in mind we conducted a threefold analysis, examining their football terminologies' formal, semantic and etymological features so as to establish how closely the three systems correspond to one another.

4. LEXICAL FEATURES OF FOOTBALL TERMS

4.1. Lexical features of English football terms

Our analysis of the formal characteristics of the English terms present in our corpus has revealed that the most prevalent category is collocations, found in 63 percent of all examples, followed closely by compounds, primary words and derivatives by suffixation, which constitute approximately 12.5, 11.5 and 11.3 percent of all cases respectively, as presented in Graphic 1. The categories least present in the corpus are the derivatives by prefixation and nouns formed by conversion (0.75 percent each).



Graphic 1. Lexical features of English football terms

Within the category of collocations, the most frequent structural patterns are the following: Noun + Noun (38% of examples): *aggregate score, scissors kick, boot room, bicycle kick, chip pass, cup run, elevator team, phoenix club*; Adjective + Noun (36%): *Big four, dead ball, European night, golden goal, passive offside, travelling army*; Verb + Noun (7.5%): *draw a foul, gain possession, kill the ball* and Noun + Preposition + Noun (6%): *ball in play, game in hand, group of death, man of the match*. Other, less frequent combinations include: Number + Noun (*third man, triple crown*) and Adjective + Adjective (*deep lying*).

In our corpus, we have found examples of open, closed, and hyphenated compounds, generally observing the following models: Noun + Noun (*armband, crossbar, goalkeeper, half-time, handball, hat-trick*); Adjective + Noun (*freestyle, free kick*); Adverb + Noun (*offside, overlap*), Verb + Adverb (*dugout, kick-off*), Adjective + Adverb (*fullback*), Preposition + Noun (*on-side, through-ball*) and Noun + Preposition (*throw-in*), with the first one being the most productive.

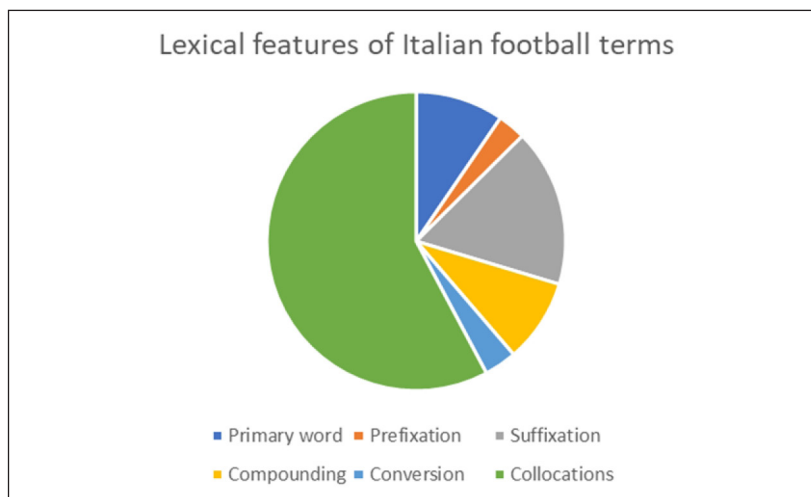
Among derivatives formed by suffixation the most prolific ones are nouns with the suffixes *-er* (*attacker, defender, manager, stopper, keeper, winger*), *-ing* (*booking, diving, pressing*) and *-ion* (*formation, deflection, obstruction, promotion, relegation*), derived most often from verbal roots and thus denoting the person who performs a certain action or the result of such action (Paviluk et al. 2022, 25). On the other hand, there is only a handful of examples derived by prefixation (*preseason*) or conversion (*substitute* by elipsis from *substitute player*, exemplifying a frequent phenomenon in English sports terms (Ćirić-Duvnjak 2013, 67–68).

4.2. Lexical features of Italian football terms

Within the domain of Italian football terms the most numerous group of lexemes are once again collocations, with 57.8 percent of all examples present in the corpus. They are followed by suffixed lexemes, with 17% of all cases, primary words and compounds, with 9.5% and 9% respectively. The least productive word formation mechanisms continue to be conversion and prefixation, but, compared to English, in the Italian terminology, they are slightly more frequent (3.5% and 3%).

Our results show that the most productive structural models for collocations differ significantly from those noted while analyzing English terms. Most examples in our corpus, amounting to 46 percent of all examples found, follow the pattern Noun + Preposition + Noun: *tiro a banana, gol di consolazione, lega dei contadini, pallone da Hollywood, trappola del fuorigioco calcio dello scorpione, partita d'addio, gol da urlo*. The second most prevalent model (27.6%) is Noun + Adjective: *passaggio corto, palla incrociata, tempi supplementari, piede alto, porta vuota, rimessa laterale*, followed by Verb + Noun (7.1%): *procurare un fallo, perdere punti, riconquistare il possesso* and Adjective + Noun (3.7%): *ultimo uomo, massima divisione*. The rest of the models, based on the structural

patterns Preposition + Noun (*in trasferta*), Number + Noun (*quarto ufficiale*, *prima squadra*) and Noun + Adverb (*tiro rasoterra*), are significantly less prolific.



Graph 2. Lexical features of Italian football terms

Within the domain of compound words, the most frequently present models are Adjective + Noun (*mezzala*, *lungolinea*), Verb + Noun (*parastinchi*, *raccattapalle*), Adverb + Noun (*fuorigioco*) and Noun + Adverb (*centravanti*). We have also found some examples of special types of compounds, such as prefixoid compounds (*autogol*, *autorete*), lexical conglomerates (ital. *conglomerati* (Samardžić 2011, 169): *il dai e vai*) and binominal compounds (*calciatore girovago*, *uomo partita*, *squadra ascendente*, *recupero palla*). Whereas the differences between the results concerning Italian and English terminology, such as the prevalence of binomial structures with or without the inclusion of a preposition or the prepositioning or postpositioning of the adjective in relation to the noun can mostly be explained by the preferences ingrained in the linguistic systems of the two languages, some findings, for instance the relative frequency of the model Noun + Noun in Italian could be an indication of the influence of the English terminology on its Italian counterpart.

Suffixed derivatives are both more frequent and more varied in this part of the corpus, presenting multiple productive suffixes denoting *nomina agentis* (-ante/-ente: *assistente*, *attaccante*, -tore/-sore: *allenatore*, *difensore*, -iere: *canniere*, -ista: *trequartista*, *regista*, -ino: *terzino*, -aro: *panchinaro*, -ano: *capitano*) and verbal nouns (-aggio: *vantaggio*, *salvataggio*, *passaggio*, -zione: *ostruzione*, *ammonizione*, *deviazione*). It is also of note that we have encountered a relatively large number of examples derived with suffixes -accio (*catenaccio*), -etto/-etta/-etti (*palonetto*, *scudetto*, *fischietto*, *braccetto*, *dopietta*, *tacchetti*), -one

(*traversone*), typically tied to the formation of diminutives, augmentatives and pejoratives. Prefixed derivatives (*anticalcio*, *prestagione*, *retropassaggio*) and examples of conversion (*gli europei*) continue to be fairly rare in this part of our corpus.

4.3. Lexical features of Serbian football terms

In the Serbian part of our corpus, the situation is markedly different. The largest part of the terminology is still constituted by collocations (77.6%), but the rest of the examined football terms belong to the categories of derivatives formed by suffixation (9.8%), primary words (7.3%), compounds (3.3%) and prefixed lexemes (1.9%). No examples of conversion were found.



Graphic 3. Lexical features of Serbian football terms

Within the category of collocations, the most productive structural patterns were as follows: Adjective + Noun (42.5%): *pomoćni sudija*, *zadnja stativa*, *utešni gol*, *mrtva lopta*, *klizeći start*, *visoka noga*, *zimski šampion*; Noun + Noun (19.7%): *skupljač loptica*, *osvajanje lopte*, *skraćivanje ugla*; Verb + Noun (14.4%): *voditi loptu*, *iznuditi faul*, *preseći loptu*, *umiriti loptu*; Noun + Preposition + Noun (14.1%) *lopta u igri*, *gužva u šesnaestercu*, *šut na gol*, *udarac iz ugla*, *gol iz igre*; Number + Noun (3.1%): *prva postavka*, *četvrti sudija*, *treća linija*. Whereas the characteristics of the examined collocations align with the structural patterns prevalent in the Serbian language, some examples, such as *feniks klub*, *fen tretman* and *duh gol*, depict the use of a noun as a premodifier for another noun, a use which is highly unusual in Serbian and is therefore likely to be an example of transference of English structural properties (Budinić 2022, 112).

The suffixed lexemes in this part of the corpus are generally derived with the use of suffixes utilized in the formation of *nomina agentis* (-ač: *napadač, igrač, skupljač, čistač*), verbal nouns (-nje: *obaranje, prebacivanje, prigovaranje, bacanje, izjednačenje, odugovlačenje, markiranje, proigravanje*) or verbs (-ati: *driblati, -irati: faulirati*). Compound words tend to observe the models Noun + Verb (*centaršut, kostobran*) and Number + Noun (*prvoligaš*), and there are some examples of hyphenated compounds, mostly of English origin (*gol-aut, het-trik, aut-linija*). Examples of prefixed words remain relatively scarce (*kontranapad, poluvreme, predsezona*).

5. ETYMOLOGICAL FEATURES OF FOOTBALL TERMS

5.1. Etymological features of England football terms

Given that the modern iteration of football owes its worldwide popularity largely to English football, it is expected that the English language would exert a significant influence on the formation and the dissemination of football terms in different languages (Szemberska 2020: 2). Therefore it is not surprising that the percentage of loanwords in the English part of our corpus amounts to only 2.7%.

Among these terms the most prevalent ones are italianisms (*catenaccio, curva, libero, panna, tifo, zona mista*), followed by hispanisms (*tiki taka, rabona*), gallicisms (*ultras*) and bohemisms (*panenka*). The mentioned terms generally refer to different players' roles, types of kicks, styles of play or fan activities, which have originated or are strongly tied to the countries they come from. On the phonological and morphological level they remain unadapted to the target language system and are thus generally invariable.

5.2. Etymological features of Italian football terms

Within the Italian part of our corpus the percentage of loanwords found is slightly higher, amounting to 8.5 percent. Among the examples found, 88% were lexemes of English origin. The loanwords in question were predominantly unadapted (*assist, box-to-box, derby, freestyle, mister, manager, playoff, pressing, tackle, treble, jolly, poker*). This is especially true of the more recently borrowed terms (Szemberska 2020, 4). In rare cases, the words are found to have been subjected to morphophonological alterations necessary to obtain a higher level of functionality within the Italian system (*dribblare* from engl. *dribble*, *tripletta* from engl. *triplet*). Most of them are not motivated by necessity, given that in many cases it is possible to find an adequate Italian equivalent (for example: *foul/fallo, tackle/contrasto, lob/pallonetto, tunnel/busta*). In a significant number of examples, it is not only the English word that is borrowed, but entire constructs are translated into Italian, creating calques: *falso nove* (*false nine*), *palla incrociata* (*crossed ball*), *squadra ascensore* (*elevator team*), *uccisione del gigante* (*giant-killing*), *terzo uomo in corsa* (*third man running*), *uomo partita* (*man of the match*), *ala* (*winger*), *centrocampo* (*midfield*).

Loanwords from other languages are limited to hispanisms (*golazo/gollazzo/gollonzo, tiki taka/tiqui-taca, goleador, rabona*), which, as can be seen, present forms with various levels of structural adaptation.

5.3. Etymological features of Serbian football terms

Compared to the previously analyzed parts of our corpus, the Serbian terminology paints a slightly more varied picture. Approximately 9.3 percent of all examples in this section of the corpus belongs to the category of loanwords, with around three quarters of them being anglicisms. However, contrary to our findings concerning the characteristics of English loanwords in Italian, in Serbian anglicisms are consistently adapted to the prevalent morphological and phonological patterns of the language and are generally fully functional at the syntactic level. Such examples include the following: *korner, derbi, driblati, faul, fristajl, pas, selektor, ofsajd, plejmejker, plejof, stoper, gol-aut, het-trik, aut-linija, volej*. Examples of unadapted or partially adapted loanwords are few (*build up faza, fan park, fider klub*), but the influence of English structures is, as we had already mentioned, visible in some binominal structures with a noun functioning as a premodifier (*lift tim, feniks klub, gol razlika*) (Budinčić 2022, 114–115).

About fifteen percent of all loanwords in this part of the corpus are of Italian origin (*finta, katenáo, libero*), while the remaining ten percent contains lexemes borrowed from Hispanic languages, French (*ultrasi, baraž*) and Czech (*panenka*).

6. EQUIVALENCE OF FOOTBALL TERMS IN ENGLISH, ITALIAN AND SERBIAN

In the course of our research we came to the conclusion that although it was possible to find adequate equivalents for most of the terms selected as part of our corpus, the morphological systems of English, Italian and Serbian are significantly different. Cases in which the three languages presented independently formed separate words that functioned as complete semantic equivalents were few if not nonexistent. In fact, most examples could be considered cases of partial equivalence, characterized by the existence of multiple lexemes (usually in Italian or Serbian) that together covered the entire spectrum of meaning of a given English term. A good example, noticed by Zaripov, Sadykova and Lovtsevich (2017, 309), but also present in our corpus, is that of the English term *playmaker*, which has three Italian equivalents – *regista, trequartista* and *fantasista*, neither of which corresponds entirely to its meaning. Another similar example is the Italian term *mezzala*, whose possible equivalents in English would be *inside forward, central attacking midfielder* and the newly coined *half winger*. As can be seen, the reason behind such cases is the continued evolution of the game and the increasing specificity in the interpretation of the roles of different players.

In around half of all analyzed examples, the type of equivalence established between the terms in the three languages was explanatory, wherein Italian and

Serbian provided a more substantial and semantically transparent structure to convey the meaning of the English terms. For example, the English term *low shot* can be translated as *tiro rasoterra* in Italian and *lopta upućena po tlu* in Serbian, while *flat back four* is translated as *difesa a quattro in linea* and *četvorka u liniji* respectively. The same method is often used in cases of zero equivalence, where it is impossible to find an apt lexeme which would convey the same meaning in the target language (Vrbinc & Vrbinc 2017, 524). Such cases are most frequent with culturally marked words and expressions, which are often very colloquial in nature and require a certain measure of encyclopedic knowledge to be understood. A good example is that of the Italian term *in zona Cesarini*, usually translated as *in the last minute/in the dying minutes* or *u poslednjim minutima* (Franceschi 2023, 19). Aside from this example, similar ones in our corpus are: *doing a Leeds*, *Fergie time*, *hairdryer treatment*, *handbags at dawn*, *Roy of the Rovers stuff*, *dribbling Aurelio*. However, in order to avoid such methods of resolving the lack of acceptable equivalents, which may provide linguistic items that can be perceived as too cumbersome, the speakers often turn to alternative solutions, resorting thus to direct borrowing in the form of loanwords and calques, resulting in a constant increase in the number of borrowed terms (Szemlerska 2020: 8).

Our comparison of the terminological systems of English, Italian and Serbian brings us to the conclusion that, although the individual characteristics of the three language system have a significant influence on their structure, English more often than not serves as a source language for the other two, providing original terms which are then transferred into the target languages through direct borrowing or manifested through loan translations or encyclopedic explanations. There are of course some examples of the same process happening with originally Italian terms being transferred into English, albeit on a much smaller scale. It is also of note that there are differences in the frequency with which Italian and Serbian implement different methods of borrowing English terms. For instance, Italian generally resort to direct borrowing of terms, without any morphophonological adaptations, while Serbian tends to adjust all loanwords to the rules of its grammatical system. Also, whereas Italian has a clear tendency to create its own versions of terms, forming frequent semantic and structural calques, Serbian shows a marked preference for using paraphrases.

7. CONCLUSION

Our analysis has shown that, all thing considered, English, Italian and Serbian have a rich football lexicon, but go about building it using different resources, influenced by both the tendencies inherent to the singular language systems and to sociocultural elements of influence. Such differences are especially visible on the structural level, in the English preference for compounding over derivation, and the Italian and Serbian tendency to favour derivation over all other types

of word formation. It is also interesting that all three languages boast a large number of collocations, which are generally considered the fastest growing category in the formation of new terms at the global level (Pavliuk et al. 2022, 23).

The impact of English on the other two languages is made clear by considering the etymological characteristics of the three examined terminologies. Such a result was to be expected, given that anglicisms are the most prevalent type of loanwords in most spheres of human activity due to many factors, some of them being the status of English as a global language, the number of its speakers worldwide and its sociocultural prestige in various cultural, political and economic areas (D'Achille 2006, 81). English football terms are generally imported into a language both by professionals in a given field, who prefer them for being concise and are not hindered by their relative opaqueness, and by followers of the sport, motivated by the desire to show themselves capable connoisseurs of the topic (D'Achille 2006, 81; Guerra 2014, 68–69; Budinčić 2022, 108). In addition to that, English loanwords are often disseminated further through the means of journalistic texts, television and radio broadcasts and online podcasts, potentially becoming so ingrained in the terminological systems of the target languages to become standardized (D'Achille 2006, 236; Pavliuk et al. 2022, 20).

This is exactly what has happened with the many English terms found to be integral parts of the Italian and Serbian football terminologies in our corpus and what may happen with many more that can be found in the online forums where fans discuss the results of their favourite teams' matches daily, on the banners presented in the stands every match day or the chants echoing from the home and away crowds. Of course, it is important to indicate that such methods of expansion of football terminology do not only concern the influence of English, but also the impacts made by other languages, as exemplified by various italianisms, bohemisms, gallicisms and hispanisms found in our corpus. Football terminologies function as a sort of identity card for the community that uses them, revealing all their opinions, values, preferences, grievances and histories. As such, they tell us much of the past development of the game of football in their communities but also make us wonder about its current and future growth exemplified in a constantly changing and expanding lexical landscape that surely warrants a deeper examination and a greater attention.

REFERENCES

- Bonanno, Vincenzo. 1988. *Dizionario dello Sport e di Medicina Sportiva inglese-italiano, italiano-inglese*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Budinčić, Valentina. 2022. "O elementima leksičke anglicizacije u aktuelnim sportskim tekstovima u dnevnoj štampi". *Uzdanica*, 19(1), 107–123.
- Ćirić-Duvnjak, Katarina. 2013. "Uloga anglicizama u sportskoj terminologiji srpskog jezika". *SPORT-nauka i praksa*, 3(1), 63–70.
- D'Achille, Paolo. 2006. *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- Franceschi, Daniele. 2023. "The Challenges of Creating a Bilingual (English-Italian) E-Dictionary of Sports and Games Terminology" *International Journal of English Linguistics*, 13(7), 17–26. <https://doi.org/10.5539/ijel.v13n7p17>.
- Guerra, Nicola. 2014. "Il discorso e la lingua speciale del calcio, una definizione inclusiva. I meccanismi di creazione dei neologismi e le dinamiche di contatto e interferenza." *Italianisch: Zeitschrift fur Italienische Sprache und Literatur*, 61–74.
- Hickey, Raymond. 2012. "Internally and Externally Motivated Language Change". In *The handbook of historical sociolinguistics*, edited by Hernández-Campoy, J. M., & Conde-Silvestre, J. C., 387–407. Oxford: John Wiley & Sons.
- Kholbutaevich, Toshkulov Shukhrat. 2023. "The lexical-semantic features of terms relating to football in Uzbek and English languages". *Conferencea*, 25–29.
- Labov, William. 2001. *Principles of language change: Social factors*. Malden, MA: Blackwell.
- Leigh, John, Woodhouse, David. 2004. *Football lexicon*. Grantham Book Services.
- Marini, Tiziano. 2004. *Dizionario di scienze dello sport*. Varese: Centro di Documentazione Sportiva.
- Milić, Mira, Panić Kavgić, Olga, Kardoš, Aleksandra. 2021. *Novi englesko-srpski rečnik sportskih termina*. Novi Sad: Prometej.
- Pavliuk, Alla., Rohach, Oksana, Sheludchenko, Svitlana, Yefremova, Nataliia, Boichuk, Valentyna. 2022. "Structural and derivational parameters of the sports terminology." *Research trends in modern linguistics and literature*, 5, 16–31.
- Ragazzini, Giuseppe. 1998. *Dizionario dello sport. Inglese-italiano, italiano-inglese*. Bologna: Zanichelli.
- Room, Adrian. 2010. *Dictionary of Sports and Games Terminology*. McFarland & Company.
- Samardžić, Mila. 2011. *Pogled na reči*. Beograd: Filološki fakultet.
- Szemberska, Anna. 2010. "Forestierismi nel lessico calcistico italiano". *Romanica. doc*, 1(1), 82–90.
- Vrbinc, Marjeta, Vrbinc, Alenka. 2017. "Approaches to the treatment of zero equivalence in a bilingual dictionary". *Lexikos*, 27, 522–539.
- Zaripov, Ayrat, Sadykova, Aida, Lovtsevich, Galina. 2017. "Sport Terms Borrowings: A Comparative Study." *International Journal of Scientific Study* 5(5), 307–310.

CARATTERISTICHE LESSICALI DEI TERMINI CALCISTICI IN ITALIANO, INGLESE E SERBO

Riassunto

Il presente articolo mira a fornire un'analisi contrastiva dei termini più salienti utilizzati nel campo del calcio in tre lingue diverse: italiano, inglese e serbo. La ricerca si basa su un corpus composto da 398 termini estratti da vari dizionari e glossari nelle suddette lingue. I termini selezionati sono quelli usati per descrivere le posizioni dei giocatori, gli ufficiali di gara, il personale del club, gli stili di gioco, i tipi di calci, le regole del gioco, le parti del campo da gioco, le parti della partita, nonché i termini relativi a spettatori e tifosi. La nostra analisi ha cercato di esaminare le principali caratteristiche lessicali della terminologia calcistica in tutte e tre le lingue. Pertanto, la nostra intenzione è stata di scoprire quali meccanismi di formazione delle parole vengono utilizzati più frequentemente nella creazione dei termini calcistici, quale percentuale di termini è presa in prestito da altre lingue e se esiste un'etimologia comune per i prestiti linguistici. Inoltre, abbiamo prestato particolare attenzione all'esplorazione dei potenziali parallelismi e discrepanze tra le tendenze lessicali osservate all'interno della terminologia calcistica nei tre sistemi linguistici in questione e abbiamo cercato di offrire una descrizione dettagliata dei modi in cui si influenzano a vicenda.

Parole chiave: terminologia calcistica, analisi lessicale, italiano, inglese, serbo

MAJA STEVANOVIĆ*

University of Belgrade, Faculty of Philosophy
Serbia

 <https://orcid.org/0000-0001-5846-0462>

CONCEPTUAL METAPHORS IN THE DISCOURSE OF SOCIOLOGY AND ESP LANGUAGE TEACHING AND LEARNING

Abstract: Teaching ESP (English for Specific Purposes) to sociology students relies on the use of the authentic discourse of sociology which often resorts to explaining complex concepts in terms of conceptual metaphors. Some metaphors are conventionalized to such an extent that students often fail to recognize or are not aware of the use of metaphorical expressions which are indicative of a certain type of a conceptual metaphor. Against the background of Conceptual Metaphor Theory (CMT) as proposed by Lakoff and Johnson (1980), the aim of this paper is to shed light on the importance of *metaphor awareness* which implies introducing and familiarizing students with the theoretical framework of conceptual metaphors prior to assessing their *metaphoric competence* in recognizing the relevant conceptual metaphors which are part of the discourse of sociology. Within a specifically designed classroom activity, the paper illustrates the way in which the SOCIETY IS A MACHINE, the SOCIETY IS A PERSON and SOCIAL PROBLEMS ARE A DISEASE metaphors are recognized linguistically and conceptually, but also contextually - as being part of the specific theoretical perspective in sociology.

Keywords: Conceptual Metaphor Theory (CMT), metaphor awareness, metaphoric competence, ESP (English for Specific Purposes), discourse of sociology

1. INTRODUCTION

In the wake of Lakoff and Johnson's *Metaphors We Live By* (1980) which outlined the main tenets of Conceptual Metaphor Theory (CMT), the prevalence of the figurative use of language in everyday discourse has been widely recognized. In the domain of foreign language teaching, it has also become apparent that language learners "are bound to be confronted with figurative

* maja.stevanovic@f.bg.ac.rs

discourse at various stages of the learning process” (Boers 2000, 553) and that raising metaphor awareness can be a useful pedagogical tool for enhancing both receptive and productive language skills (Littlemore and Low 2006). With the development and expansion of CMT, “applied linguists began to explore the practical implications of the theory for language learning and teaching” (Nancey 2017, 503) which has resulted in numerous studies which integrate CMT insights with either specific ESP objectives (Charteris-Black 2000, Đurović and Silaški 2014) or general foreign language learning objectives which are outlined in Nancey (2017), MacArthur (2017), and Littlemore and Low (2006). The underlying aim of such studies is related to raising foreign language learners’ metaphor awareness which can be broken down into more specific goals: (1) recognizing that metaphorical expressions are a common feature of language, (2) recognizing that metaphorical expressions are not arbitrary but motivated and (3) recognizing that metaphorical expressions are surface manifestations of deeper conceptual links between literal and abstract domains of meaning. The concept of *metaphor awareness* thus implies introducing and familiarizing students with the cognitive linguistic definition of conceptual metaphors which opposes the traditional view of metaphors as being nothing more than “ornamental language devices” (Kövecses 2017,13).

The applications of CMT to foreign language teaching and learning also emphasize the importance of *metaphoric competence* which is “an umbrella term that has been used to refer to an individual’s ability to understand and produce metaphors” (Littlemore and Low 2006, 79). One of the ways of gaining insight into foreign learners’ metaphoric competence is “to measure their understanding of metaphorical language” (Nancey 2017, 505). However, *measuring* the understanding of metaphorical language in either quantitative or qualitative terms is more easily said than done especially because “metaphoric competence relies as much on generic cognitive abilities as it does on linguistic ones” (Littlemore and Low 2006, 79). For example, a foreign language learner’s degree of metaphoric competence (usually tested via gap-fill exercises related to metaphorically motivated idiomatic phrases, prepositions, phrasal verbs, collocations or other phrases) may depend upon their general cognitive learning style - “a person’s habitual way of perceiving, organizing and processing information” (Littlemore, 2001, 462) as much as upon the presented CMT-related instructions. In that sense, metaphoric competence is thought to be inherently variable, but still significant in terms of assessing the *practical* skills of foreign language learners in decoding and encoding metaphorically structured concepts which could improve their overall foreign language competence.

The aim of this paper is to assess the metaphoric competence of first-year sociology students who take ESP classes as part of their curriculum. Since students usually have no prior knowledge of the cognitive linguistic definition of metaphor, we specifically wanted to focus on the effects of instruction-based

learning in verifying whether introducing and familiarizing students with the theoretical background and practical instantiations of conceptual metaphors (as part of the metaphor awareness procedure) would help them recognize similar patterns in the discourse of sociology. Within a specifically designed classroom activity, the assessment of *metaphoric competence* is here qualitatively assessed in terms of sociology students' overall ability to *comprehend* and *recognize* the relevant conceptual metaphors both linguistically and conceptually, but also *contextually*, as being liable to the interpretation within a specific sociological perspective.

2. THEORETICAL FRAMEWORK AND METHODOLOGY

The following section provides insight into the key conceptual metaphor terminology and constructs which were presented to students as part of the theoretical input prior to taking part in the activity designed to assess their metaphoric competence. The first step involved asking the students to pay attention to the relation between the underlined word (*theory*) and words in *italics* (commonly used for emphasis or contrast) and decide whether the following examples¹ were metaphorical or not:

1. Major premises, including facts and assumptions, are the *foundation* of any scientific theory.
2. If you want to *build* a theory, you have to follow a scientific approach.
3. Their theory *caved in* under the weight of criticism.
4. Sociologists *construct* different theories to prove their point of view.
5. This is just the *framework* of the proposed theory.
6. Their theory needs more *support*, otherwise it will *fall apart*.
7. If you don't *support* your theory with *solid arguments*, the whole thing will *collapse*.

Of the total of 30 students participating in the activity, 21 recognized that examples used for describing the concept of theory are metaphorical because the italicized words (*foundation, framework, build, support, construct, cave in, fall apart, collapse*) are “somehow borrowed”² from their literal sense, i.e. used in their non-literal sense “to describe the characteristics of things which are not physical in nature”, but were not yet sure as to how to describe the precise metaphorical nature of these examples other than stating that “we usually use the same words for describing both physical and abstract things based on the similar type of experience”. The remaining 9 students reported that there was nothing metaphorical about these examples and that these were conventional

1 The set of examples presented here are taken from various sources (Lakoff and Johnson 1980, Grady 1997, Kövecses 2010) and have been slightly adapted.

2 The citations without direct reference to the source (author), used here and thereafter, represent the transcripts of students' responses to the relevant question.

ways of talking about theories. This result is consistent with the variable level of foreign language learners' metaphor awareness (Littlemore and Low 2006).

Based on the examples given above, the following step focused on introducing the conceptual metaphor THEORIES ARE BUILDINGS³. The students were familiarized with the common conceptual metaphor form TARGET DOMAIN IS SOURCE DOMAIN with the aim of illustrating that conceptual metaphors operate on a *conceptual basis as cross-domain mappings* (Lakoff 1993) where the SOURCE domain (usually more concrete - e.g. BUILDINGS) enables the conceptualization of the TARGET domain (usually more abstract in nature - e.g. THEORIES) based on *experiential correlations or similarity* (Lakoff and Johnson, 1980). Moreover, the students were once again reminded that the term *metaphorical expression* refers to "a linguistic expression (a word, phrase or sentence) that is the surface realization of a cross-domain mapping" (Lakoff 1993, 203) and that "conceptual metaphors are both a linguistic and a cognitive phenomenon" (Charteris-Black 2000, 154). In examining the relevant metaphorical expressions which instantiate the THEORIES ARE BUILDINGS metaphor, we thought that it would be convenient to ask why the following sentences⁴ seemed odd:

1. ?This theory has no *windows*.
2. ?The *tenants* of the theory are behind in their *rent*.

The purpose behind presenting these examples was to show that only *salient* elements in the target domain of THEORIES have a corresponding role in the source domain of BUILDINGS (Grady 1997, 40). Kövecses (2010, 91-92) sees this as a case of *metaphorical utilization* - cross-domain mappings rely on the selective exploitation of the source domain with the aim of *highlighting* the aspects of the target domain that are relevant in conceptualization.

The last step involved familiarizing students with the Metaphor Identification Procedure (MIP) which is a practical and systematic method for identifying metaphorically used words in a text (Steen et al. 2010). It consists of several different steps (Pragglejaz group 2007, 3) the ultimate aim of which is to establish the difference between the *basic* and the *contextual* meaning of a lexical unit. The contextual meaning should be (1) sufficiently distinct from the basic meaning and (2) similar enough to be understood in comparison with the basic meaning. The students were asked to check the meaning of the word *foundation* by accessing the on-line *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDCE) where they learned that the basic meaning '*the solid layer of cement, bricks, stones etc. that is put under a building to support it*' is metaphorically used to denote '*a basic idea, principle, situation etc. that something develops from*'.

3 The THEORIES ARE BUILDINGS conceptual metaphor, often cited in the cognitive linguistic literature, is specifically chosen as an example here because it aligns with and bears relevance to the first-year sociology course *Sociological Theories* taught in Serbian.

4 The examples are taken from Steen (2007, 38).

Following the short introduction of some of the key concepts related to conceptual metaphors, the handouts consisting of 30 randomly arranged metaphorical expressions (excerpted from various sources related to the discourse of sociology) were distributed to 30 students participating in the activity. Their main task was to group the metaphorical expressions in relation to the relevant target and source domains. The students were additionally informed that they should focus on three conceptual metaphors the target domains of which are SOCIETY or a relevant feature of SOCIETY.

3. RESULTS AND DISCUSSION

The overall results of the metaphor awareness activity showed that first-year sociology students were particularly quick in recognizing the SOCIETY IS A MACHINE metaphor both linguistically and conceptually, while the remaining two conceptual metaphors posed a challenge either in terms of grouping the examples which instantiate the given metaphors or in terms of deciding on the relevant source/target domain. The following sub-sections illustrate the results in more detail.

3.1. The SOCIETY IS A MACHINE metaphor

The SOCIETY IS A MACHINE metaphor (Kövecses 2010, 155) was easily recognized in terms of metaphorical expressions that dominate and motivate the underlying conceptual link between the target and the source domain. The most illustrative corpus examples provided by students include the following:

1. We all are just *cogs in the machine* of society.
2. As *parts of a machine*, we keep the *gears* of society turning.
3. How does our society *work*? What makes a society *function* well?
4. We either live in a *functional* or a *dysfunctional* society.
5. What social problems are seen as *dysfunctions* of a society?
6. All of these problems can lead to a *breakdown* of a society.
7. How do we *mend* a *broken* society?

The conceptualization of SOCIETY in terms of a MACHINE revolves around the perspective on society which implies the interconnectedness and interdependency of all of its elements. As individuals, we are (1) *cogs in the machine* or (2) *parts of the machine* who keep the *gears turning* in an effort to ensure that our society (3) *works* or *functions* well. The students suggested that these metaphorical examples seemed to be motivated by Émile Durkheim's (1858–1917) perspective which proposed that a society was greater than the sum of its parts. If we all contribute by playing our roles in society, the system will function smoothly. To that effect, we can recognize the difference between (4) a *functional* or a

dysfunctional society. A *dysfunctional* society usually implies that some parts do not positively contribute to the maintenance of society but cause disharmony and conflict rather than coherence and integration. As a consequence, social problems arise as (5) *dysfunctions* of a society. For example, crime can bring dysfunction to communities, while divorce and domestic abuse can bring dysfunction to families. These metaphorical expressions were, quite unexpectedly, recognized by students as being specifically related to Robert Merton's (1910-2003) theory of (manifest or latent) *functions* and *dysfunctions* of society. A (6) *breakdown*, which denotes a major mechanical failure in its literal sense, is here used to highlight the prolonged failure of a society to function appropriately due to large-scale issues such as wars, natural catastrophes, mass migrations, etc. If we wanted to (7) *mend* a *broken* society, it is clear that we would not need to literally repair something that is physically damaged or broken but provide informed arguments or suggestions for the resolution of social problems which characterize a *broken* society in the sense of the overall lack of unity, equity and equality between its members.

3.2. The SOCIETY IS A PERSON metaphor

In trying to frame the second conceptual metaphor, the students suggested that the conceptualization of the target domain (SOCIETY) either draws on the source domain of HUMAN BODY or HUMAN BEING. Since both of these source domains are in line with “personification as a form of ontological metaphor” (Kövecses 2010, 39), we agreed that the SOCIETY IS A PERSON metaphor, which is conventionally recognized in cognitive linguistic literature (Lakoff and Johnson 1980, 17; Kövecses 2010, 155), would be best suited for the following corpus examples:

1. A *healthy* society is the one in which all of its citizens play a role in shaping the future.
2. In an ideal society, each individual is a *cell* that is *integral* to the *organism's* well-being.
3. Social institutions and other *organs* of our society can *sicken*.
4. Values, beliefs, behaviors, norms and ideologies are the *connective tissue* of our society.
5. A society can lose its cultural *identity* through colonization, migration and globalization.
6. The most *vulnerable parts* of our society are children, the elderly, persons with disabilities, ethnic minorities, etc.
7. We are *blaming* the society, yet *we are the society*.

In discussing the potential motivation for the conceptual mappings, the students were able to recognize that the first three examples instantiating the SOCIETY IS A PERSON metaphor can be seen in juxtaposition to the examples of

the SOCIETY IS A MACHINE metaphor since they rely on the same conceptual link – the interconnectedness and interdependency of parts of the abstract system. A (1) *healthy* society, therefore, can be seen as a counterpart of the MACHINE source domain which deals with how our society *works* or *functions* well (example 3 in 3.1.). In referring to (2) *cells* that are *integral* to the *organism's* well-being, the implication is similar to the one suggested by *cogs* or *parts of the machine* (examples 1 and 2 in 3.1). The (3) *organs* of our society that can *sicken* can be compared to parts of the machine that can malfunction and thus bring *dysfunction* to the whole society (examples 4 and 5 in 3.1). Apart from these, the source domain of a PERSON highlights many other aspects of the society – (4) the *connective tissue* (that holds our body together) primarily encompasses parts of non-material culture (values, beliefs, norms, ideologies, etc.), whereas the self-perception of a society in terms of its overall cultural traits is conceptualized as (5) *identity*. The (6) *vulnerable parts* of our society are members who are most susceptible to violations of their fundamental human rights and thus need special protection. In (7) *blaming* the society, we are trying to distance our individual selves from the causes of social injustices by assigning blame to “the other” personified entity. However, since (7) *we are the society* metonymically presupposes the relationship in which the sum of individuals stands for the collective entity personified by society, we realize that we all bear a responsibility in ensuring equal access to wealth, health, well-being, privileges and opportunity.

3.3. The SOCIAL PROBLEMS ARE A DISEASE metaphor

In formulating the last conceptual metaphor, the students had difficulty determining the appropriate target and source domain. As plausible as it may seem at first sight, the SOCIETY IS A SICK PERSON metaphor, which was suggested by the students, does not really capture the appropriate motivation for the cross-domain mappings illustrated by the metaphorical examples in our corpus.

Perhaps too optimistically, the students were expected to recognize that the SOCIETY IS A PERSON metaphor (presented in 3.2) belongs to a wider BODY-based ILLNESS metaphorical scenario (Musolff 2016) which allows for the conceptualization of SOCIAL PROBLEMS in terms of the source domain of a DISEASE. After some corrections, the students agreed that the following set of metaphorical expressions was illustrative of the underlying conceptual correlation:

1. For many societies, the new forms of *plague* are nepotism and bribery.
2. Corruption is *metastasizing* and *spreading its malignancy* to other cells of the society.
3. The homeless and migrants are *sucking the blood* of this society.
4. How do we *detect* the *symptoms* of organized crime in our society?
5. We have to admit that organized crime is a *chronic disease* of our society.

6. Societies are rarely *diagnosed* with one *disease* only.
7. Can a society really be *cured* of all the *ills*?

When SOCIAL PROBLEMS are foregrounded and conceptualized as a DISEASE in relation to the SOCIETY IS PERSON metaphor, nepotism and bribery take the form of a (1) *plague* which is a contagious disease, while corruption is seen in terms of a terminal malignant disease which is harder to treat as it is (2) *metastasizing* and *spreading its malignancy* to other *cells*. The image of homeless people and migrants (3) *sucking the blood* of our society evokes the derogatory concept of *parasitic species* and most likely suggests that these members of a society are exploiting and abusing the welfare system instead of working hard to earn a living on their own. By trying to (4) *detect the symptoms* of a (5) *chronic disease*, we are actually trying to find evidence that supports the cause of a persistent social problem such as organized crime. When societies (6) are rarely *diagnosed* with one *disease* only, we are in fact admitting that multiple social problems can occur simultaneously but that they can be clearly identified, delineated and evaluated in the context in which they occur. The question of whether a society (7) can really be *cured* of all the *ills* further corroborates the conceptual correlation between the SOCIETY IS A PERSON metaphor and the SOCIAL PROBLEMS ARE A DISEASE metaphor.

4. CONCLUSION

By delving deeper into the subject matter of sociology for the purpose of teaching ESP to first-year university students, we realized that sociological concepts and relations could be explained in terms of conceptual metaphors but that the students were not aware of the metaphorical nature of the discourse of sociology. With the aim of raising metaphor awareness, we designed an activity (1) to illustrate how theoretical implications of CMT (Cognitive Metaphor Theory) match their practical applications in language use, but more importantly, (2) to test whether the students understood the motivation for the use of certain conceptual metaphors against the theoretical background of sociology. Based on the corpus of metaphorical examples, the conceptual metaphors that the students were expected to recognize were not randomly chosen. The SOCIETY IS A MACHINE and the SOCIETY IS A PERSON metaphors were intended to show that the target domain of SOCIETY can be conceptualized in terms of different source domains depending on the process of reification and personification (i.e. the conceptualization of SOCIETY in terms of an inanimate or animate entity respectively). The SOCIAL PROBLEMS ARE A DISEASE metaphor was expected to be tied to a wider BODY-based ILLNESS scenario which relies on the SOCIETY IS A PERSON metaphor but essentially emphasizes SOCIAL PROBLEMS as the primary target of conceptualization.

In terms of the motivation behind the use of these metaphors in the discourse of sociology, the students were able to recognize that both the SOCIETY IS A MACHINE and the SOCIETY IS A PERSON metaphor reflected the relationship between the individual and the society, whereas the SOCIAL PROBLEMS ARE A DISEASE metaphor emphasized social problems as conditions that disrupt the normal functioning of a society. What is more important, however, is the fact that the students were able to attribute the use of these metaphors to the framework of *(structural) functionalism* - a sociological theory which sees society as a complex system whose parts work together to promote solidarity and stability.

Based on the overall results presented in this paper we would like to suggest that activities designed with the aim of raising metaphor awareness can be a valuable asset in ESP teaching and learning. Foreign language learners can benefit from metaphor related activities as it gives them the opportunity to explore the figurative potential of the target language and draw comparisons with the figurative nature of their own native languages. Such activities can also assist them in deciding which expressions from the target language can be transferred (or literally translated) to their native language (Littlemore and Low 2006) and may reveal a degree of universality and systematicity of certain conceptual metaphors.

When it comes to teaching and formally assessing the pedagogical applications of metaphor, one of the problems which has been recognized by pedagogy-oriented cognitive linguists is the fact that the whole concept of metaphor and metaphoric competence is “not reflected in any of the major models currently guiding syllabus design, such as the CEFR⁵” (MacArthur 2017, 418). This could be attributed to the general belief that metaphorical language does not merit attention as it is being thought of as an ‘icing-on-the-cake’ type of knowledge: useful, but not absolutely necessary (Nancey 2017). Another reason could also be the fact that foreign language learners might be able to develop metaphoric competence quite independently of any interventions on the part of their teachers. However, as Kövecses (2001) notes, the passive existence of metaphorical expressions in the mind is not enough - learners must be made aware of the underlying conceptual motivation to be able to actively use them in the process of learning a foreign language. Lastly, the reason as to why CMT-inspired research has not had a greater impact on syllabus design could also be the fact that metaphor-related exercises “are still marginal” in published language teaching materials (MacArthur 2017). In examining how figurative language is dealt with in teaching materials, Littlemore and Low (2006, 203-209) recognize three different approaches. The first approach is to “present figurative language as something special” which involves treating figurative language, or more specifically some *aspects* of figurative language, as something unusual. The second is the “present conceptual metaphor” approach where sets of lessons

5 CEFR (Common European Framework of Reference for Languages)

are structured around conceptual metaphors. The third and most challenging is the “attempt to integrate figurative language into the textbook” approach. This approach implies the integration of activities focusing on various aspects of metaphoric competence into standard teaching textbooks and sees it as crucial if research into metaphoric competence is to have much real impact on language teaching, learning and assessment.

REFERENCES

- Boers, Frank. 2000. “Metaphor awareness and vocabulary retention.” *Applied Linguistics*, 21(4): 553-571.
- Charteris-Black, Jonathan. 2000. “Metaphor and vocabulary teaching in ESP economics.” *English for Specific Purposes*, 19 (2): 149-165.
- Đurović, Tatjana and Silaški, Nadežda. 2014. “Lost or found in translation: Metaphor comprehension by ESP economics students.” In *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, edited by Snežana Gudurić and Marija Stefanović, 301-309. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Grady, Joseph. 1997. *Foundations of meaning: primary metaphors and primary scenes*. PhD dissertation, University of California, Berkeley.
- Kövecses, Zoltan. 2001. “A cognitive linguistic view of learning idioms in an FLT context.” In *Applied Cognitive Linguistics II.: Language Pedagogy*, edited by Martin Pütz, Susanne Niemeier and Rene Dirven, 87-116. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.
- Kövecses, Zoltan. 2010. *Metaphor. A Practical Introduction*. Second Edition. Oxford: Oxford University Press.
- Kövecses, Zoltan. 2017. “Conceptual metaphor theory.” In *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, edited by Elena Semino and Zsófia Demjén, 13-27. New York: Routledge.
- Lakoff, George and Johnson, Mark. 1980. *Metaphors We Live By*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, George. 1993. “The contemporary theory of metaphor.” In *Metaphor and thought*, edited by Andrew Ortony, 202-251. New York: Cambridge University Press.
- Littlemore, Jeannette. 2001. “Metaphoric competence: A language learning strength of students with a holistic cognitive style?” *TESOL Quarterly*, 35: 459-91.
- Littlemore, Jeannette and Low, Graham. 2006. *Figurative thinking and foreign language learning*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- MacArthur, Fiona. 2017. “Using Metaphor in the teaching of second/foreign languages.” In *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, edited by Elena Semino and Zsófia Demjén, 413-425. New York: Routledge.
- Musolff, Andreas. 2016. *Political metaphor and analysis. Discourse and scenarios*. London: Bloomsbury.
- Nacey, Susan. 2017. “Metaphor comprehension and production in a second language.” In *The Routledge Handbook of Metaphor and Language*, edited by Elena Semino and Zsófia Demjén, 503-516. New York: Routledge.
- Pragglejaz Group. 2007. “MIP: A Method for Identifying Metaphorically Used Words in Discourse.” *Metaphor and Symbol*, 22(1): 1-39.

- Steen, Gerard. 2007. *Finding metaphor in grammar and usage. A methodological analysis of theory and research*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins Company.
- Steen, Gerard, Biernacka, Ewa, Dorst, Lettie, Kaal, Anna, López-Rodríguez, Irene and Pasma, Trijntje. 2010. "Pragglejaz in practice: Finding metaphorically used words in natural discourse." In *Researching and Applying Metaphor in the Real World*, edited by Graham Low, Zazie Todd, Alice Deignan and Lynne Cameron, 165-184. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins.

POJMOVNE METAFORE U DISKURSU SOCIOLOGIJE I NASTAVI I UČENJU ENGLESKOG JEZIKA STRUKE

Rezime

U ovom radu predstavljeni su osnovni postulati teorije pojmovnih metafora (Lejkof i Džonson 1980) koji su poslužili kao deo teorijskog inputa studentima sociologije u nastavi engleskog jezika kao jezika struke na prvoj godini osnovnih studija. U cilju prepoznavanja metaforičnosti diskursa sociologije, osmišljena je aktivnost koja je od studenata zahtevala da na osnovu izbora određenih metaforičkih izraza iz korpusa prepoznaju i formulišu tri pojmovne metafore i odrede motivisanost upotrebe datih metafora u svetlu njihovih saznanja o sociologiji kao nauci koja izučava društvo. U okviru prve dve metafore studenti su prepoznali da se ciljni domen DRUŠTVA može konceptualizovati u terminima izvornih domena MAŠINE i OSOBE. Treća metafora se oslanja na metaforu DRUŠTVA kao OSOBE, ali se fokusira na DRUŠTVENE PROBLEME koji se konceptualizuju kao BOLEST. Na osnovu aspekata društva koje ove metafore združeno ističu, motivisanost njihove upotrebe prepoznaje se u kontekstu funkcionalizma kao sociološke teorijske perspektive koja analizira društvo kao sistem međusobno povezanih delova.

Ključne reči: pojmovna metafora, metaforička kompetencija, engleski jezik struke, diskurs sociologije

MARIJA STOJANOV*

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF ORGANIZATIONAL SCIENCES

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0005-7162-9935>

THE GENRE OF JOB ADVERTISEMENTS: ESP COURSE BOOKS VERSUS LINKEDIN

Abstract: The present paper aims to examine whether the rhetorical structure of job advertisements presented in English for Specific Purposes course books (hereafter ESP) corresponds to that employed in designing LinkedIn job advertisements with a view to uncovering overlaps and discrepancies between them. To that end, two analyses were performed both quantitatively and qualitatively. Following Swales' (1990) move-step approach and Lacka-Badura's (2015a, 92-93) model, the first analysis was based on the sample advertisements provided in ESP course books, while the second one focused on a corpus of LinkedIn job advertisements. The comparative analysis suggests that although online advertisements have retained the core elements exemplified by the course book samples, they have also adopted new features. This finding calls for a better symbiosis of the traditional and the modern in materials writing and teaching.

Keywords: corpus linguistics, ESP, job advertisements, genre, move-step analysis

1. INTRODUCTORY REMARKS

The digital revolution has profoundly transformed the corporate world and the way in which various departments in an organization conduct their business operations, one of them being human resources management. One of its key functions has always been attracting, recruiting and selecting high-quality expertise that would enhance corporate performance and profitability by way of job advertising (Dessler 2013, 128), which refers to "placing press, online or other media advertising to attract potential candidates to respond" (Brown and Swain 2009, 224). Although the core of this practice has remained the same, the medium of advertising vacancies has changed in recent decades. Once popular press advertising has become obsolete and the contemporary

* marija.stojanov@fon.bg.ac.rs

society has placed an impetus for new mediums of advertising to address the rapid technological advancement, which has led to the emergence of electronic recruitment (Beardwell, Holden and Claydon 2004, 209), a trend that is here to stay for apparent reasons. Electronic recruitment minimizes recruitment cycle time, reduces costs, reaches a wider audience and provides global coverage (Beardwell, Holden and Claydon 2004). With this in mind, it is not surprising that employers are increasingly turning to the Internet for job advertising in their professional practice.

Numerous researchers have demonstrated the enormous research potential of recruitment advertisements. Relying on the relevant body of literature, Harper (2012) maintains that job advertisements are conducive to analysis due to the fact that they are easily accessible, organic and of use to potential job seekers. Some researchers focused on the practical implications for employers and job seekers, including Arcodia (2002) who examined skills sought by Australian employers, Backhaus (2004) who focused on establishing how companies build their reputation through e-advertising and Gaucher and Friesen (2011) who discovered that wording in job advertisements may sustain gender inequality. Others examined the rhetorical structure of job advertisements following Swales' (1990) theory of genres first applied in the analysis of academic discourse, but broadened the scope of study to encompass business genres as well, including job advertising. Among them are Brutanix (1996), Bhatia (1993), Gillaerts (2012) and Lacka-Badura (2015a), which are the main sources for this paper.

However, not enough attention has been given to the examination of job advertisements as teaching materials provided in ESP, or, more specifically English for Human Resources Management (HRM) textbooks, and to the question of whether the input they provide still fulfills its objective in the world where job postings are mainly announced on online platforms. This is a pertinent question to ESP materials writers and teachers whose task is to equip future HR practitioners with the know-how of devising effective job advertisements. E-recruitment has undoubtedly brought about the need for re-examination of what we teach and how we teach, while making the best use of the modern in face of the old.

The aim of this paper is to compare the genre of job advertisements in English for Human Resources Management (HRM) course books and on LinkedIn with a view to revealing gaps and overlaps, and to suggest practical implications for ESP teachers and materials writers. The present paper is structured in five sections. Following a brief introduction, Section 2 discusses job advertisements as a genre, both on the Web and in English for HRM course books. Section 3 briefly outlines the methodology used, while Section 4 focuses on the analysis of the two corpora and their comparison while offering practical implications. Finally, concluding remarks are stated in Section 5.

2. LITERATURE REVIEW

The concept of genres has its roots in the genre theory first proposed by Swales (1990). In his research on academic discourse, Swales (1990, 58) defines the concept of genre as “a class of communicative events, the members of which share some set of communicative purposes (...) recognized by the expert members of the parent discourse community”. Job advertisements meet this criteria and may thus be regarded as a genre (Lacka-Badura, 2015a, 88-89). First, they are communicative events that realize a number of primary communicative functions such as attracting suitable candidates, informing them about the vacancy, persuading them to apply, deterring unsuitable candidates, building credibility and positive public image (Lacka-Badura 2015, 88). Secondly, they are written in a structured and conventional way incorporating certain key components and specialized, industry-specific lexis, and are shared among members of the discourse community (Lacka-Badura 2015, 89). Lastly, recruitment advertisements draw on shared genre conventions, enabling job advertisement writers to meet candidates’ expectations of the nature of the advertised vacancy, and candidates to assess the attractiveness of the advertisement and their fit for the role (Lacka-Badura 2015a, 89).

The genre analysis of job advertisements commenced with the examination of classified advertisements where prominent researchers Bruthiaux (1996) and Gillaerts (2012) reached important findings related to their rhetorical structure. Both Bruthiaux’s (1996, 125-126) and Gillaerts’ model (2012, 263-276) included information about the company, candidate, duties of the job, requirements, contact information, but they showed differences in the temporal focus as well as the greater specificity of Bruthiaux’s (1996) ‘reward’ move over Gillaerts’ (2012) move of ‘specifying the offer’. More contemporary research is provided by Lacka-Badura (2015a) who studied how the rhetorical structure and linguistic features of online job advertisements contribute to employer branding. Her (2015a) corpus consisted of 400 online job advertisements and in order to analyze their structure, she followed Swales’ (1990) move-step approach, where *moves* refer to the bigger rhetorical units that perform a communicative function and may contain smaller elements known as *steps* that serve “to achieve the purpose of the move to which they belong” (Lacka-Badura 2015a, 45). Lacka-Badura (2015a, 92) further developed a model for job advertisement analysis by synthesizing the components of a typical job advertisement proposed by Bruthiaux’s (1996) and those proposed by HR researchers and practitioners so that each component corresponds to a particular move : step structure (Table 1).

Table 1. Rhetorical model of job advertisements (Lacka-Badura 2015, 92-93).

MOVE	Communicative function realised by the move
MOVE 0	Job identification (job overview/summary)
MOVE 1	Announcing availability of the position STEP 1: Stating job title STEP 2: Announcing job opportunity (<i>We are looking for...</i>); (optionally: repetition of basic information about the vacancy)
MOVE 2	Presenting the organisation – building credibility STEP 1: Revealing the name of employing organisation STEP 2: Specifying type of activity (products, services) STEP 3: Announcing achievements STEP 4: Communicating/referring to organisation's vision/ /mission/values/culture STEP 5: Providing links to other sources of information (company website) STEP 6: Including Equal Employment Opportunity statement STEP 7: Employer's LOGO
MOVE 3	Specifying responsibilities and requirements involved STEP 1: Describing position and tasks involved STEP 2: Specifying candidate's personality STEP 3: Specifying requirements and competencies (qualifications and experience)
MOVE 4	Offering benefits STEP 1: Specifying the amount of salary (or salary range) STEP 2: Describing the salary as attractive/competitive STEP 3 Salary depending on/commensurate with experience STEP 4: Promising other benefits
MOVE 5	Inviting applications/Instructing candidates how to apply STEP 1: Specifying contact method STEP 1a: The <i>Apply here!</i> <i>Apply for this job</i> button generated by the website STEP 2: Deadline for applications STEP 3: Specifying requirements related to application process STEP 4: Urging responses/high pressure tactics

2.1. Recruitment advertising on the Web

It has been made manifest in literature that genres are flexible, dynamic and have a huge propensity to evolve and change (Caballero 2008, 22). One such change has occurred due to the integration of the latest technologies to conduct business practices in digital ways (Garzone 2012, 33). As a result, there are terms such as digital genres and electronic genres (Askehave & Nielsen 2005) and cybergenres (Caballero 2008). There are two ways of approaching electronic genres, the first one being 'the reading mode' in which a digital text is analyzed as the usual traditional correspondent, and 'the navigating mode' which treats digital texts as interactive mediums with all their functionalities (Garzone 2018, 203). In the present research, digital texts will be analyzed in the reading mode

since we are concerned with comparing the text of the course book ads with the text of online ads.

One commonly used platform for recruitment advertising on the Web is LinkedIn. Founded in 2003, it is “the most important professionally oriented social networking site” (Garzone 2018, 204). It is an open access platform that offers many functionalities such as “to connect with the professional world, stay informed through professional news and knowledge, get hired and build careers” (Weiner 2014, as quoted in Garzone 2018, 204). HR managers may post vacancies or reach out to users that meet specific job requirements via direct message (Garzone 2018, 204), which is why LinkedIn is one of the most practical recruitment tools today.

2.2. Recruitment advertising in ESP textbooks

One of the aims of higher education is to familiarize students with various forms of texts that they are likely to encounter in their academic and professional lives. In our context, job advertising is part of an ESP course called *English for Human Resources* offered at the Faculty of Organizational Sciences in Belgrade, Serbia. The lesson objective is to familiarize students with the genre and register of job advertisements and enable them to design a job advertisement effectively. The following course books are employed for lesson input and the present paper: *Cambridge English for Human Resources*, *Oxford English for Human Resources* and *Check your English Vocabulary for Human Resources* since they are likely to be the most comprehensive course books that deal with this topic on the market. It is worth mentioning here that general English and business English course books have been disregarded due to the fact that they include samples of simplified job advertisements designed to serve as a prompt for writing emails, which is not the aim of this paper.

3. METHODOLOGY

The present paper aims to establish the extent to which the rhetorical structure of job advertisements (hereinafter JAs) in the three course books corresponds to the structure of LinkedIn JAs, as well as to determine whether there are any variations in the realization of moves and steps. In order to do that, this study is quantitative, qualitative and comparative. It employs the general principles of corpus linguistics and genre analysis. More specifically, it is based on the Swales’ (1990) move-step approach and takes into account the model of a job advertisement proposed by Lacka-Badura (2015a, 92-93). Even though this model cannot be taken as a framework but rather a proposal due to the fact that “decisions pertaining to classification of a given stretch of language as a move or step cannot be entirely objective” (Lacka-Badura 2015a, 92), it seems to be most conducive to the present study as it focuses on on-line JAs.

The first data for analysis is obtained from the relevant units covered in the three ESP course books: 'Recruitment advertising' (*Check Your Vocabulary for Human Resources*) and 'Selection' (*Oxford English for Human Resources*), since they each contain one example of a job advertisement. The third course book, *Cambridge English for Human Resources*, does not contain an example of a job advertisement, so we have decided to include unit 2 'Employee resourcing and talent management' that covers job descriptions and person specifications since their elements are integral parts of job advertisements. We have also synthesized the information found in this unit in a job advertisement, hence the first corpus involves the move-step analysis of the three job advertisement samples.

The second corpus comprises 70 online job advertisements retrieved from LinkedIn between September and December, 2024. The reasoning behind choosing LinkedIn as the only platform is the fact that it is one of the most predominantly used platforms for recruitment in Serbia. In order to find relevant job ads easily, the job search feature on LinkedIn was used, entering filters for location, position, experience level and date posted. The corpus sample contains ten JAs from each of the following countries which collectively make up the total of 70 JAs: the USA, Australia, Ireland, New Zealand, Serbia, Singapore and the UK. Further, a diverse range of company sizes has been ensured, from small (11-500 employees), medium (501-10,000) and large companies (over 10,000 employees), as well as varied experience level from junior to senior positions. Regarding the position, we targeted Training Managers, Project Managers and Production Managers since those are the positions covered by the relevant units in the three course books, but from a variety of industries including construction, education, information technology, media, retail, hospitality, healthcare and other.

The present study involves the following stages:

1. Conducting the move-step analysis of the course book advertisement samples, entering data manually in an electronic document, sorting, organizing and synthesizing data;
2. Manually copying JAs from LinkedIn to individual Word documents according to the established criteria, highlighting moves and steps in each LinkedIn JA manually, sorting and synthesizing information in an Excel file, data interpretation;
3. Comparing the move-step analyses between the two corpus samples to establish the frequency of individual moves and steps, shared moves and variations in step realizations and drawing conclusions.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Rhetorical structure of JAs in ESP course books

What follows below is the analysis of the rhetorical structure of the three JAs available in the aforementioned course books, relying on Lacka-Badura's (2015a,

92-93) JA model. The first one is taken from *Check your English Vocabulary for Human Resources* provided in the unit entitled 'Recruitment advertising'. The task itself comprised completing a sample job advertisement in the form of a gap-filling exercise where the words appropriately inserted are marked with numbers 1-21.

Table 2. Job advertisement provided
in *Check Your English Vocabulary for HR* (Wyatt 2005, 43)

JOB ADVERTISEMENT	MOVE-STEP ANALYSIS
Leading manufacturing company APB has a (2) vacancy for the (3) post of	MOVE 2: STEP 1 MOVE 1: STEP 2
Sales manager	MOVE 1: STEP 1
to begin work in our busy Manchester office from this September.	MOVE 1: STEP 2
The successful (4) applicant will be suitably (5) qualified and should have had extensive (6) experience in sales management. They will be able to work as part of a (7) team, and should have (8) drive and the ability to (9) motivate and inspire their (10) colleagues.	MOVE 3: STEP 2 MOVE 3: STEP 3
In return, we can offer an (11) attractive (12) rewards (13) package, which includes a (14) basic (15) salary of £20K per (16) annum, 10% (17) commission on all sales, a guaranteed annual (18) increment of £1K, and other (19) benefits/perks such as a company car and free meals.	MOVE 4: STEP 2 MOVE 4: STEP 1 MOVE 4: STEP 4
If you are interested in working for this us, send your (20) CV with a (21) covering letter to:	MOVE 5: STEP 3
APB Ltd, Norton Towers, Blackberry Way, Whittersley, WH8 4RT.	MOVE 5: STEP 1
APB is an equal opportunities employer.	MOVE 2: STEP 6

The advertisement begins with the name of the employing organization (2:1) and the announcement of the job opportunity (1:2) using different wording from the standard 'We are looking for...'. This is followed by the job title (1:1) highlighted in boldface for emphasis. Information is given about the starting month of employment and location realized through 1:2. What follows is a

description of the candidate's personality (3:2) and requirements, competencies and experience (3:3). These steps are closely interwoven, which confirms Lacka-Badura's (2015a) theory that steps tend to co-occur and are, thus, difficult to separate at times. The employing organization then states that the salary is attractive (4:2), specifies the exact amount of salary (4:1) and promises other benefits such as a company car and free meals (4:4). Following benefits, the employing organization specifies the requirements for applying such as sending a covering letter (5:3) and contact method (5:1). Finally, the advertisement ends with Equal Employment Opportunity statement (2:6).

The second job advertisement is taken from *Oxford English for Human Resources*, unit 2 'Selection'. The analysis of the moves is presented below.

Table 3. Job advertisement provided in *Oxford English for HR* (Pledger 2007, 15)

Job Advertisement	MOVE-STEP ANALYSIS
<p>Travel Adviser The Office, Crawley Virgin Atlantic</p>	<p>MOVE 1: STEP 1 MOVE 1: STEP 2 MOVE 2: STEP 1 MOVE 2: STEP 7</p>
<p>The Image At Virgin Atlantic we're renowned for our high standards of customer service and know that first impressions count. Our Reservations Team creates a rapport with our callers, understanding their needs, and providing advice and assistance on all their travel requirements. The responsibilities are varied and include promoting Virgin's ever-expanding range of services, whilst maintaining our high levels of customer service.</p>	<p>MOVE 2: STEP 1 MOVE 2: STEP 4 MOVE 2: STEP 2</p>
<p>The Demands Speaking to around 100 callers each day, you need to be self-motivated whilst maintaining high levels of accuracy in this busy environment. On your shift pattern, there will be a variety of start and finish times, including some early mornings and late nights. Don't forget, shift work means you might have to work weekends and bank holidays.</p>	<p>MOVE 3: STEP 1 MOVE 3: STEP 2 MOVE 3: STEP 3</p>

<p>The Interview</p> <p>The interview process consists of a group interview, which will last approximately one and a half hours. You will then take part in a series of exercises. Our experienced recruitment assessors will monitor your performance and look for specific competencies such as customer relationships, service orientation, and attention to detail. If you are successful through the group stage, you will be asked to attend an individual interview with two recruitment assessors. You will be notified of the outcome of this final stage in writing.</p>	<p>MOVE 5: STEP 3 MOVE 3: STEP 3</p>
<p>The Rewards</p> <p>The starting salary is generous and, as a shift worker, you will also receive a shift allowance. There is an increase to the basic salary on successful completion of your six-month probationary period.</p> <p>On completion of the probationary period, you will be entitled to a generous holiday allowance and a discretionary benefits package which includes a pension, life assurance, Virgin Group discount scheme, and concessionary travel (one of the best in the business!).</p>	<p>MOVE 4: STEP 2 MOVE 4: STEP 4 MOVE 4: STEP 3</p> <p>MOVE 4: STEP 4</p>

The advertisement begins with the job title (1:1), the basic information related to the location of the office (1:2) and the name of the company (2:1) with the company logo (2:7) in the header of the JA. The next section of the JA presents information about the company, first restating its name (2:1), then communicating its company culture by claiming that they pride themselves on their excellent customer service (2:4) and further specifying the type of services they provide (2:2) such as understanding the clients' needs, providing advice and assistance on travel requirements, as well as some of their responsibilities, which may also be interpreted as the applicant's future tasks and duties (3:1). This section is followed by a description of the tasks involved (3:1), namely speaking to around 100 callers a day, specifying the candidate's personality (3:2) and stating requirements (3:3). The next section specifies the requirements related to the application process or, more specifically, the interview and its various stages (5:3). Finally, the salary is described as generous (4:2) along with a shift allowance (4:4), an increase to the basic salary after the probationary period (4:3) and some benefits that are to be provided after the completion of the probationary period (4:4).

The proposed advertisement based on the third course book involves the information on job description and person specification outlined in unit 2 'Employee resourcing and talent management' and is presented below.

Table 4. Job advertisement adapted from
Cambridge English for HR (Sanford 2011, 23-24)

Job Advertisement	Move-step analysis
Cable TV Project Manager	MOVE 1: STEP 1
Location: Moscow Employment Type: Full-time, Hybrid Work Arrangement	MOVE 0
Key Responsibilities: <ul style="list-style-type: none"> • Achieve 20% market share in the first year. • Develop and implement brand identity and business plans. • Negotiate client contracts and liaise with team members across our Moscow office. • Carry out building inspections to ensure they meet with legal regulations. • Occasional business travel to New York office. 	MOVE 3: STEP 1
Requirements: <ul style="list-style-type: none"> • MBA required; telecom qualifications preferred. • At least 3 years of experience in the telecom sector (5+ years is a plus). • Proven leadership and project management skills. • Creativity, mental toughness, and good judgment. • Fluent in Russian and English. 	MOVE 3: STEP 3 (qualifications) MOVE 3: STEP 3 (experience) MOVE 3: STEP 3 (competencies) MOVE 3: STEP 2 (personality) MOVE 3: STEP 3 (competencies)
Benefits: <ul style="list-style-type: none"> • Fully expensed company car. • Hybrid work model (city-centre office and home working). 	MOVE 4: STEP 4

The JA starts by stating the job title (1:1) and job summary (MOVE 0), followed by all steps of MOVE 3 related to job responsibilities and requirements, and ending

with the promise of other benefits (4:4). As evident from the synthesized model, the JA does not contain any information about the employing company, salary information or application instructions due to the fact that the two documents are not advertising a particular vacancy. However, this JA best exemplifies MOVE 3 which is one of the central elements of a JA (Lacka-Badura 2015a).

Having synthesized the information on the components of all three ads, the following table is used as a model for comparing the analysis of the corpus of LinkedIn JAs.

Table 5. Synthesis of moves and steps
of JAs in three course books on English for HRM

MOVES	Check your English Vocabulary for HR	Oxford English for HR	Cambridge English for HR
MOVE 0			+
MOVE 1: STEP 1	+	+	+
MOVE 1: STEP 2	+	+	
MOVE 2: STEP 1	+	+	
MOVE 2: STEP 2		+	
MOVE 2: STEP 3			
MOVE 2: STEP 4		+	
MOVE 2: STEP 5			
MOVE 2: STEP 6	+		
MOVE 2: STEP 7		+	
MOVE 3: STEP 1		+	+
MOVE 3: STEP 2	+	+	+
MOVE 3: STEP 3	+	+	+
MOVE 4: STEP 1	+		
MOVE 4: STEP 2	+	+	
MOVE 4: STEP 3		+	
MOVE 4: STEP 4	+	+	+
MOVE 5: STEP 1	+		
MOVE 5: STEP 1a			
MOVE 5: STEP 2			
MOVE 5: STEP 3	+	+	
MOVE 5: STEP 4			

Based on this synthesis, the core elements of JAs are the job title (1:1), candidate's personality (3:2), requirements (3:3) and other benefits (4:4), which are crucial for attracting suitable candidates. Somewhat less prevalent are the steps of announcing the opportunity (1:2), company name (2:1), duties (3:1),

describing salary as attractive (4:2) and stating the application requirements (5:3). Not surprisingly, company information (2:5), achievements (2:3) and other instructions on how to apply (MOVE 5) are not included in any of the three advertisements, which means that course books disregard the fact that such information is relevant in the process of responding to JAs. In the overall context of ESP textbook samples of JAs, this can be seen as a major drawback as it does not match modern JAs which naturally contain such elements for the purpose of building reputation (Backhaus 2004).

4.2. Rhetorical structure of JAs on LinkedIn

Relying on the model of ESP textbook samples of JAs analyzed against the theoretical framework provided by Lacka-Badura (2015, 92-93) the percentage of online JAs realized through particular moves and steps has been summarized in the table below.

Table 6. Realization of moves and steps in the corpus of on-line LinkedIn JAs

MOVES and STEPS	NUMBER OF JAs	PERCENTAGE OF JAs
MOVE 0	70	100%
MOVE 1: STEP 1	70	100%
MOVE 1: STEP 2	34	48.6%
MOVE 2: STEP 1	70	100%
MOVE 2: STEP 2	43	61.4%
MOVE 2: STEP 3	29	41.4%
MOVE 2: STEP 4	40	57.1%
MOVE 2: STEP 5	16	22.9%
MOVE 2: STEP 6	27	38.6%
MOVE 2: STEP 7	70	100%
MOVE 3: STEP 1	69	98.6%
MOVE 3: STEP 2	39	55.7%
MOVE 3: STEP 3	68	97.1%
MOVE 4: STEP 1	16	22.9%
MOVE 4: STEP 2	14	20%
MOVE 4: STEP 3	5	7.1%
MOVE 4: STEP 4	39	55.7%
MOVE 5: STEP 1	14	20%
MOVE 5: STEP 1a	70	100%
MOVE 5: STEP 2	6	8.6%
MOVE 5: STEP 3	6	8.6%
MOVE 5: STEP 4	2	2.9%

As evident from the table, job summary (MOVE 0), job title (1:1), company name (2:1), logo (2:7) and 'apply here' button (5:1a) are present in the entire corpus with no exception, proving to be the core elements of online JAs. Clearly, online advertisements attach more importance to employer branding by including basic information about the company (2:2) in 61.4% of the JAs, 57.1% of the JAs which communicate the employer's culture and mission (2:4) and 41.4% of the JAs which announce company achievements (2:3). Duties (3:1) and requirements (3:3) follow suit as the core elements and appear in 96.6% of the JAs and 97.1% of the JAs, respectively. Surprisingly, the percentage of advertisements that include personality characteristics (3:2) is below our initial expectations, accounting for only 55.7% of all JAs, presumably because employers prioritize objective criteria and rely on personality tests for character assessment. As regards MOVE 4 realizing the function of offering benefits, the most prevalent information is related to other benefits (4:4) and is present in 55.7% of the JAs. Rarely do job advertisements under investigation mention the salary amount (22.9%) or describe salary as competitive or attractive (20%), which could be due to the recruitment strategy, confidentiality, flexibility and budget constraints.

There are some variations in how certain steps are realized in the corpus. Some of the more varied ones are formulaic realizations of 1:2, posed in the form of conditional sentences or through questions. In addition, there are also variations in the realization of MOVE 0 where it sometimes contains only basic information, and sometimes additionally includes working hours, contact duration, working method and salary amounts. A high number of advertisements also employs the informal e-mail structure, with informal greetings and endings. There are also components that do not appear in Lacka-Badura's (2015a, 92-93) model and they are: information on the training sessions provided by the company, information about the hiring process, information about confidentiality and personal data protection, reassurance to apply when insecure, section stating information about the hiring and an assumption of rejection if candidates do not receive a reply.

4.3. Comparison of the rhetorical structure of the course book JAs and the LinkedIn JAs

Based on the move-step analysis of the three course book JAs and 70 LinkedIn JAs, some key findings have emerged. Namely, job summary (MOVE 0), job title (1:1), logo (2:7) and 'apply here' button (5:1a) are included in 100% of the JAs on LinkedIn, while tasks (3:1) and requirements (3:3) appear in over 97% of the JAs on LinkedIn, making them most prevalent steps in the digital corpus. In contrast, course book JAs include job titles and requirements consistently, but job summary and logo appear only in one course book sample, 'apply here' button understandably in none, highlighting the divide between the traditional and digital medium. LinkedIn JAs also place a greater emphasis on employer

branding through logos, company information and mission statements, while course book JAs often omit this information due to their fictive nature. Apart from job titles and requirements, the course book JAs commonly include personality traits (3:2) and other benefits (4:4). Traits appear in all JAs in the course books, but in only 55.7% of the LinkedIn JAs, thus reflecting a real-world preference for skills and experience over personality. Salary is specified in only 22.9% of the LinkedIn JAs and one course book JA, plausibly due to confidentiality and relevance.

To summarize, both corpora samples prioritize job titles, tasks and requirements, but LinkedIn JAs better reflect current trends that include concise job summaries, elements of employer branding digital features and creative language use. While course book ads are short (119-282 words), fictive, designed for vocabulary and comprehension practice and limited in number, LinkedIn ads are longer (300-1,000 words) and thus richer in language, authentic, contextualized and communicative, which makes them more effective for teaching not only the genre itself but also how it relates to other genres in the job application process while exposing them to the target environment completely by way of technology.

5. CONCLUSION

This paper has attempted to examine whether the rhetorical structure of job advertisements provided in the English course books for Human Resources Management can still be applied in today's context of electronic job advertising. In this attempt, we have analyzed and compared three sample course book advertisements to a sample of 70 job advertisements posted on LinkedIn using the Swales' (1990) move-step approach and Lacka-Badura's (2015a, 92-93) advertisement model. The main finding is that online job advertisements have mostly remained conventionalized, which confirms previous findings (Lacka-Badura, 2015a). Their structure overlaps with the core elements of the course book samples in that their shared core elements are the job title (1:1), duties (3:1) and job requirements (3:3). It follows that course books are still indispensable in that they provide a concise model of a job advertisement, which is a good starting point for learning the basics about the genre. However, LinkedIn advertisements also embrace features of the digital world such as company logo (2:7), 'apply here' button (5:1a), links to other information (2:5), which are neglected in the course books. In addition, LinkedIn job advertisements put a greater emphasis on employer branding and many companies include information on company activity, mission and culture, as well as achievements, which are underrepresented in course books. Further, LinkedIn advertisements are "set in a complex environment and are therefore fully contextualized" (Garzone 2018, 205), which is necessary for students to be exposed to in order to be fully engaged with the genre. Course books should, therefore, be modernized and supplemented

with exercises that familiarize students with e-recruitment, employer branding, digital tools, variations in structure and language that better reflect today's market demands. Alternatively, LinkedIn advertisements could compensate for this lack as supplementary teaching material. This opens a new avenue for further research which could compare the level of attainment and engagement between a control group where traditional course book materials are used and an experimental group that uses only LinkedIn advertisements and engages in the exploration of meaning, form and language use. There are some limitations of the study worth mentioning. First, the sample of online advertisements is rather small, collected from a single platform during a limited time period, advertising only three positions and analyzed in the reading mode, disregarding the functionalities of the virtual environment. These are the constraints that could be eliminated in further research. Regardless, it is clear that genres do change with the changes in the environment in which they occur and these changes should be taken into consideration by materials writers and language teachers so that they best meet the demands of modern ESP courses such as English for HRM.

REFERENCES

- Arcodia, Charles. 2002. "A Review of Web-Based Job Advertisements for Australian Event Management Positions". *Journal of Human Resources in Hospitality & Tourism* 1 (4): 1-18.
- Askehave, Inger, Nielsen, Anne Ellerup. 2005. "What are the Characteristics of Digital Genres? - Genre Theory from a Multi-modal Perspective". *Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences*. DOI: 10.1109/HICSS.2005.687
- Backhaus, Kristin. 2004. "An exploration of corporate recruitment descriptions on Monster.com." *Journal of Business Communication* 41(2): 115-136.
- Basturkmen, Helen. 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Lawrence Erlbaum Associates publishers. London. New Jersey.
- Beardwell, Ian, Holden, Len, Claydon, Tim. 2004. *Human Resource Management: A Contemporary Approach*. Financial Times Prentice Hall.
- Bhatia, Vijay. 2013. *Analyzing Genre. Language Use in Professional Settings*. Routledge. London and New York.
- Bhatia, Vijay. 2014. *Worlds of Written Discourse. A Genre-Based View*. London: Bloomsbury Publishing. First published 2004.
- Bhatia, V. K. 2015. Critical Genre Analysis: Theoretical Preliminaries. *HERMES - Journal of Language and Communication in Business*, 27(54), 9-20.
- Bhatia V. K. 1993. *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. London: Longman.
- Bhatia, Vijay. 2005. "Generic Patterns in Promotional Discourse". *Persuasion Across Genres: A Linguistic Approach*, edited by Helena Halmari, Tuija Virtanen, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam: 213-228.

- Biber, Douglas, Conrad, Susan. 2009. *Register, Genre and Style*. Cambridge.
- Brown, Jane N., Ann Swain. 2009. *The Professional Recruiter's Handbook. Delivering Excellence in Recruitment Practice*. London and Philadelphia: Kogan Page.
- Bruthiaux, Paul. 1996. *The discourse of classified advertising. Exploring the nature of linguistic Simplicity*. New York: Oxford University Press.
- Caballero, Rosario. 2008. "Theorizing about Genre and Cybergenre". *CORELL: Computer Resources for Language Learning* 2, 14-27.
- Dessler, Gary. 2013. *Human Resource Management*. Pearson Education.
- Garzone, Giuliana, Ilie, Cornelia. 2014. *Genres and Genre Theory in Transition. Specialized Discourses across Media and Modes*. BrownWalker Press.
- Garzone, Giuliana. 2012. "Why do genres change?" *Genre Change in the Contemporary World* edited by Maurizio Gotti, 159: 9-21. Peter Lang.
- Garzone, Giuliana Elena. 2018. "Job Advertisements on LinkedIn. Generic integrity and evolution". *Lingue Linguaggi* 26: 197-218.
- Gaucher, Danielle, Friesen, Justin. 2011. "Evidence That Gendered Wording in Job Advertisements Exists and Sustains Gender Inequality". *Journal of Personality and Social Psychology* 101 (1): 109-128.
- Gillaerts, Paul. 2012. "From Job Announcements to Recruitment Advertising: The Evolution of Recruitment Ads in a Flemish Newspaper (1946-2010)". In Garzone G., Catenaccio P. and Degano C. (eds.), *Genre Change in the Contemporary World. Short-term Diachronic Perspectives*, Peter Lang, Bern: 263-276.
- Harper, Ray. 2012. "The collection and analysis of job advertisements: A review of research methodology". *Library and Information Research* 36 (112): 29-54.
- Hyland, Ken. 2004. *Genre and Second Language Writing*. University of Michigan Press.
- Łącka-Badura, Jolanta Maria. 2015a. *Recruitment Advertising as an Instrument of Employer Branding. A Linguistic Perspective*. Cambridge Scholars Publishing.
- Łącka-Badura, Jolanta Maria. 2015c. "Focusing on the positive: Business register in recruitment advertising". *Multiaspectual Approach to ESP Training and Use. Verbal and Non-verbal Facets*, edited by Julian Maliszewski, 43-57.
- Paltridge, Brian, Starfield, Sue. 2013. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Wiley-Blackwell.
- Pledger, Pat. 2007. *English for Human Resources*. Express Series. Oxford.
- Sandford, George. 2011. *Cambridge English for Human Resources*. Cambridge.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis. English in academic and research settings*. Cambridge University Press. Cambridge.
- Wyatt, Rawdon. 2005. *Check your English Vocabulary for Human Resources and Personnel Management*. Bloomsbury.

ONLINE SOURCES

www.linkedin.com

ОГЛАСИ ЗА ПОСАО КАО ЖАНР У УЏБЕНИЦИМА ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ И НА ПЛАТФОРМИ LINKEDIN

Резиме

Овај рад има за циљ да пружи одговор на питање да ли се и у којој мери реторичка структура огласа за посао која је обрађена у уџбеницима енглеског језика за посебне намене, тачније у области људских ресурса, подудара са реторичком структуром огласа за посао који су доступни на платформи за интернет оглашавање, LinkedIn. Како бисмо то утврдили, спровели смо анализу двају корпуса, а потом их упоредили да бисмо дошли до практичних закључака. Најпре смо издвојили релевантне лекције у савременим реномираним уџбеницима који се баве огласима за посао и анализирали њихову реторичку структуру, ослањајући се на теорију жанрова коју је први увео Свејлз (1990) и на модел огласа за посао који је предложила Лака-Бадуре (2015а, 92-93) позивајући се на рад својих претходника. Потом смо прикупили корпус од 70 огласа за посао на платформи LinkedIn на основу унапред одређених параметара и мануелно анализирали њихову реторичку структуру. Након упоређивања добијених резултата, утврдили смо да, иако су емигрирали у дигитални свет, огласи за посао су умногоме задржали своје првобитне компоненте. Ипак, дигитализација је такође унела и нове компоненте које нису обрађене у савременим уџбеницима. Ово сазнање има практичну примену у настави страних језика и у дизајну материјала и уџбеника, а то је да је потребна јача симбиоза између традиционалног и новог.

Кључне речи: корпусна лингвистика, реторичка структура, оглас за посао, теорија жанрова, LinkedIn

Ана Вујовић*

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ, ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВАЊЕ УЧИТЕЉА И ВАСПИТАЧА

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0000-0001-9403-3257>

ФРАЗЕМИ ВЕЗАНИ ЗА РЕЛИГИЈУ У ФРАНЦУСКОМ И СРПСКОМ ЈЕЗИКУ

Апстракт: Питању фразема може се приступити са становишта правилног разумевања њиховог значења и употребе, односно учења лексике, или са становишта проучавања сличности и разлика између два језика и две културе, односно анализирања неких културних одлика средине из које дати изрази потичу и у којој се користе. У овом раду најпре анализирамо неке честе француске фраземе везане за религију, а потом у оба језика анализирамо најчешће фраземе са речима Бог и ђаво (Dieu, diable) са циљем да укажемо на културолошке сличности и разлике. Користећи дескриптивно-експликативну и компаративну методу предложимо једну могућу класификацију најчешћих француских фразема у овој области, анализирати идентичне или сличне фраземе у српском језику, као и њихово значење у оба језика. Закључујемо да су мање присутни фраземи који се искључиво односе на обичаје и ритуале везане за практиковање хришћанске вере, а да су бројнији они који у свом саставу имају неку реч која припада религијском вокабулару, али који заправо имају много шири значења.

Кључне речи: фраземи, религија, француски језик, српски језик

1. УВОДНО ОДРЕЂЕЊЕ ПОЈМА ФРАЗЕМА

Разумевање и превођење фразема представља можда и највећи проблем свима који уче или користе неки страни језик, а посебно ауторима речника и преводиоцима. Најпре због тога што је већина речи које улазе у састав фразема полисемична, а посебно зато што комбиновање датих појединачних речи са другима у оквиру фразема читавој целини може дати и врло различита, понекад неочекивана значења. Такви устаљени изрази могу припадати и само неком од језичких регистара (фамилијарном или негованом, али не и стандардном) или неком од дијалеката датог језика. Такве изразе тешко

* ana.vujovic@uf.bg.ac.rs

је или чак немогуће наћи у речницима, како дво/вишејезичним тако и једнојезичним, а специјализовани фразеолошки речници и даље су ретки (што показује и наш корпус наведен на крају рада). Ситуацију компликује и начин организовања таквих речника, према почетној речи фразема или према оној која се осећа као основни носилац значења, што отежава претраживање. Потешкоћу представља и чињеница што овакви изрази с временом нестају из употребе или у некој мери мењају своје значење, а у континуираном процесу развоја језика настају и нови фраземи који често имају јаку културну конотацију и за чију је ширу и редовну употребу, као и прецизно дефинисање значења, потребно неко време.

Фраземи или фразеолошки изрази су целине које се састоје од две или више речи, па чак и од читаве једне реченице, а у којима појединачне речи постају нераздвојне и најчешће добијају посебно значење, у мањој или већој мери другачије од онога које имају кад су употребљене изван фразема. И у српском и у француском језику постоји неколико термина који означавају овакве устаљене изразе: традиционалан назив је обрти (*tours, tournures*), изрази и устаљени изрази (*expressions figées, locutions, locutions toutes faites*), идиоми (*idiomes*), идиоматски изрази (*expressions idiomatiques*), а у новије време и фразеолошки изрази и фразеологизми (*expressions phraséologiques, phraséologismes*), односно фразеолошке синтагме (*syntagmes phraséologiques*) и фраземи (*phrasème*). Без обзира на разлике у називу и могуће незнатне разлике у значењима тих назива, оно што је свима заједничко и што је главна особеност оваквих израза јесте чињеница да су елементи у оваквим изразима стопљени тако да чине једну нову лексичку целину која има своју мисаону и значењску самосталност, односно која најчешће има значење другачије од значења сваког њеног појединог елемента. Када је такав спој стабилан и устаљен, елементи синтагме постају нераздвојни и чине устаљене изразе односно фраземе (термин за који смо се ми определили у овом раду). Под термином фразем најчешће се подразумева уобичајен израз (Вујаклија 1970, 1023), устаљени израз, конструкција или обрт речи који има своју мисаону и значењску самосталност (*Речник српскохрватскога књижевног језика* 1976, том 6, 685) или устаљени израз од двеју или више речи чије значење обично не произлази из појединачних значења саставних делова (Клајн и Шипка 2008, 1359), а фразеологија се дефинише као наука о особеним изразима својственим неком језику, збирка таквих израза (Вујаклија 1970, 1023), скуп устаљених говорних исказа карактеристичних за неки језик, односно део науке о језику који проучава такве изразе (*Речник српскохрватскога књижевног језика* 1976, том 6, 685) или као збир устаљених говорних обрта карактеристичних за неки језик (Клајн и Шипка 2008, 1359).

Фраземи могу припадати фамилијарном/разговорном, популарном, вулгарном или формалном језичком регистру, а неки имају само фигуративно значење. Могу се анализирати са више аспеката: формално-граматичког

(какве све облике они могу имати), семантичког (каквим све семантичким пољима могу припадати) и културолошког (да ли и у којој мери ови изрази имају културолошку вредност и особеност само за одређену средину). (Вујовић 2022, 159) Извесно је да изнад сваке појединачне националне културе постоји и свеобухватнија европска, потом и шира хришћанска култура, а изнад ње и још универзалнија људска култура. Стога су и многи фраземи исти или лако препознатљиви и разумљиви у многим језицима и културама, посебно они који имају јасну поредбену структуру. (Марјановић, 2017) Свако ко учи неки страни језик често са мање или више лакоће може да разуме бројне фразеолошке изразе у страном језику. Са културолошког становишта најзанимљивији су изрази који немају свог парњака у другом језику, као и они који су наизглед исти или веома слични, али имају друго значење.

2. АНАЛИЗА КОРПУСА

У овом раду најпре анализирамо неке честе француске фраземе везане за религију, а потом у оба језика анализирамо најчешће фраземе са речима Бог и ђаво (Dieu, diable), а циљ нам је да укажемо на културолошке сличности и разлике које постоје између српског и француског језика. Корпус на којем смо спроводили ово истраживање дат је на крају рада, а за наведене речнике смо се определили јер су једини француско-српски и српско-француски речници идиома и изрека који су код нас објављивани у последњих 40 година. Постојећи речници фразеолошких или идиоматских израза мало места посвећују културолошким разликама, што је разумљиво јер нити је то њихов првобитни и основни циљ, нити могу садржати све што је у том смислу занимљиво. Анализираним речницима додали смо и листу француских фразеолошких израза која се редовно допунује и и којој се може приступити без сталне претплате (што је чини врло погодном за повремено коришћење какво је углавном и потребно нашим студентима). Наравно, овакав корпус никад није и не може бити целовит и завршен, али је важно да садржи најчешће коришћене фраземе који нису одређени неком регионалном или дијалекатском особенешћу и који ће бити јасни свим изворним говорницима датог језика.

Многи француски фраземи везани за религију лако су разумљиви говорницима српског језика, али има и оних који могу представљати проблем најчешће због тога што поред основног и дословног значења имају и неко значење које излази из домена религије. Не заборављајући да је немогуће пописати све фраземе који се односе на било коју област живота, па тако и на религију, овде ћемо покушати да сачинимо једну могућу класификацију таквих израза наводећи само неке од најчешћих који при том и илуструју сличности и разлике оваквих фразема у српском и француском језику. Стога смо се определили да анализирамо француске фраземе који садрже речи

чија је повезаност са религијом најочигледнија: Dieu, foi, église, religion/religieux, saint, paroisse, chandelle, encens, paradis, enfer, damner, diable, démon, ange, Évangile, péché, chapelle, carême (бог, вера, црква, религија/религијски, свети и светац, парохија, свећа, тамјан, рај, пакао, проклети, ђаво, демон, анђео, Јеванђеље, грех, капела, пост) итд. (Вујовић, 2012)

Анализирани су најпре француски фраземи који би се могли поделити на две основне категорије: фраземе који у свом саставу имају неку од ових или сличних речи и заиста се односе на веру и оне фраземе који овакве речи садрже, али се не односе на веру (или бар не само на њу). Долази се до закључка да су француски фраземи из ове друге групе далеко бројнији, што показује колико су се неке речи које су се изворно односиле на хришћанску религију и обичаје везане за црквене ритуале одомаћиле у француском језику и постале саставни део свакодневног живота и говора.

1. Бројни француски фраземи у овој првој групи сасвим су јасни на српском, чак и када слични изрази не постоје у српском језику, што вероватно указује на чињеницу да су они шири одлика хришћанских култура, а односе се на обичаје везане за практиковање хришћанске вере и обичаја:

- entrer en religion (закалуђерити се)
- embrasser la vie religieuse (закалуђерити се, ући у монашки ред)
- mettre en religion (замонашити)
- recevoir le bon Dieu (причестити се, примити причест)
- élever autel contre autel (изазивати/стварати шизму)
- faire carême (постити)

2. У француском језику најбројнији су и најразноврснији фраземи који припадају другој групи и у којима су присутни помињани термини, али им основно значење није везано за религију (што заправо и није чудно јер су многе од анализираних речи полисемичне) или није везано само за религију, иако је разумљива њихова утемељеност у хришћанству:

- être de bonne foi (бити добронамеран/честит/поштен)
- être de foi (бити поуздан, не подлегати сумњи)
- mauvaise foi (злонамерност)
- recevoir quelque chose comme un article de foi (тврдо веровати у нешто)
- parler chrétien (говорити да свако разуме)
- tenir la chandelle (помагати у рђавим пословима)
- surprendre la religion de quelqu'un (обманути/преварити кога)
- se vouer à tous les saints (обраћати се свима и свакоме)
- se brûler à la chandelle (рђаво се провести, опећи се)
- ne savoir à quel saint se vouer (не знати на коју страну се окренути/шта предузети)
- être en odeur de sainteté auprès de (стајати у великом уважавању код некога)
- faire le bon apôtre (правити се частан/поштен/светац)

- porter sa croix (борити се са свакидашњим тешкоћама/невољама)
- porter habit de deux paroisses (показивати се и овакав и онакав, бити на обе стране)
- prêcher pour sa chapelle /son saint (навртати воду на своју воденицу, радити у свом интересу)
- brûler de l'encens sur l'autel de quelqu'un (ласкати некоме)
- être aux anges (бити врло срећан, блажено се осећати)
- entendre les joies du paradis (гледати преко плота, гледати туђа уживања)
- c'est parole d'Évangile (сасвим веродостојно/поуздано)
- donneur d'eau bénite /фиг./ (који много обећава, а ништа не испуњава)
- mal sacré (падавица, епилепсија)

3. Постоје и малобројни фраземи који немају ниједну реч која директно асоцира на религију или не само на њу, али имају значење које се на њу односи:

- prendre l'habit (ући у ред духовника)
- quitter l'habit (напустити посао свештеника)
- implorer le ciel (преклињати Бога)
- jurer le ciel (клети се Богом)

У оба језика постоје фраземи у којима се помињу неки свеци и светитељке и у којима се алудира на неке за њих типичне особине или понашања или се, пак, односе на догађаје који су везани за њихов живот и страдање или за празнике њима посвећене. Тако фразем *avoir coiffé sainte Catherine* значи остати неударена/уседелица¹, *léger comme l'oiseau de saint Luc* асоцира на представљање светог Луке као крилатог вола и односи се на нешто што има велику тежину; *employer toutes les herbes de la Saint-Jean* значи исцрпiti сва средства². Имајући у виду сталне промене које сваки језик трпи, разумљиво је да бројни фраземи постепено нестају из употребе, како у српском, тако и у француском језику, и то најчешће зато што се одређени предмети или појаве и обичаји губе. Тако фраземи *face de carême* / *figures de carême* / *têtes de carême* у значењу бледог и испошћеног лица постају ретки јер је и пост ретка навика савремених Француза, а о слабљењу религиозних осећања сведочи и чињеница да горе поменути фразем *coiffer Sainte-Catherine* излази из моде, док се свеци/ saint све више помињу у називима вина (Saint Émilien, Saint Julien, Saint Joseph...) или сирева (Saint Marcellin, Saint Nectaire, Saint Maure...). (Pivot 2008, 48, 131) У језику савремених Француза готово су сасвим нестали фраземи попут: *le diable bat sa femme et marie sa fille* у значењу „il pleut et il fait soleil en même temps“ (време је лепо и ружно у исто време); *c'est le diable à confesser* – „impossible d'obtenir un aveu, une confidence“ (немогуће

1 Света Катарина је пострадала мученичком смрћу (одрубљена јој је глава) као девица и њен празник 25. новембра обележавају неударе девојке од 25 година тако што главу покривају зелено-жутом капом.

2 Будући да се овај празник обележава првог дана лета односно 21. јуна када је вегетација најбујнија, асоцијација је јасна.

је добити признање); *c'est la poupée du diable* – „femme mal habillée“ (лоше обучена жена); *brûler une chandelle au diable* – „flatter un méchant pouvoir pour en obtenir une faveur“ (ласкати лошем човеку ради неке користи); *crever l'oeil au diable* – „agir en dépit des envieux“ (радити нешто упркос завидљивцима). (Pivot 2008, 63)

Занимљиви су француски фраземи који садрже реч *saint/свети* и наизглед се односе на неког светитеља или на празник њему посвећен, али заправо није тако, па тако *tout le saint-frusquin* представља све оно што неко поседује, од одеће до новца. Они су најчешће вишезначни и практично непреводиви у сличном облику на неки други језик, што показује и истраживање о њиховом превођењу са француског на румунски језик (Crudu 2012, 323).

3. ФРАЗЕМИ СА РЕЧИМА DIEU/БОГ И DIABLE/ЂАВО

Сасвим је разумљиво да су фраземи који садрже реч *Бог/Dieu* веома бројни у оба језика. По правилу, а у зависности од конкретне употребе, реч *Бог* пише се великим почетним словом ако се односи на једно једино божанство (што је најчешће када се мисли на хришћанског Бога), а малим почетним словом ако уопштено означава узвишено биће, мада оваква подела није доследно спроведена у пракси. Већ смо дали примере неких француских и српских фразема који садрже речи повезане са религијом а да се заправо не односе на религију. То се можда у највећој мери односи управо на фраземе који садрже реч *Бог/Dieu*, користе се у свакодневном говору толико често да је њихова употреба постала навика и нека врста узречице, односно изговарају их чак и особе које уопште нису религиозне и које ни не помишљају на Бога.

- Њима се најчешће изражава жеља да се деси нешто лепо и добро: *plaise à Dieu* – дао Бог да; *s'il plaît à Dieu, si Dieu le veut* - ако Бог да; *Dieu vous bénisse !* - Бог вас благословио! *Dieu vous entend !* - Из ваших уста у Божије уши! *Dieu vous aide/assiste !* - Нека вам је Бог у помоћу!

- Неки фраземи користе се да уклоне зло, да га одбаце, да спасу од нечега чега се бојимо и што не желимо да се деси: *à Dieu ne plaise* - не дао Бог, *Dieu nous en garde/préserve* – да нас Бог сачува, *Dieu vous protège* – нека вас Бог чува.

- Постоје и они који се говоре у тренутку нечије смрти, уз жеље за добробит душе покојника: *que Dieu ait son âme* – покој му души, *Бог нека му душу прости*.

- Фразем *vive Dieux* употребљава се као заклетва у значењу „тако ми бога“, *nom de Dieu!* – побогу брате! је израз нестрпљења у оба језика, док фразем *Dieu merci* - хвала Богу изражава захвалност.

Занимљиво је да поједини фраземи са речју *Бог* могу бити употребљени и као претња или проклињање: показати некоме свога бога; видети свога бога; Да те бог убије, па чак и као псовка: *Nom de Dieu! Sacré nom de Dieu!* - Бога ти твога! У српском језику постоје и фраземи са речима бог или

светац/свети који изражавају бес, незадовољство и нестрпљење: *Боже свети! Свеца му Божјега! Тако ти свих светаца Божијих!* У њима се реч бог чешће пише малим словом јер се више односи на божанску моћ у најширем смислу, а мање на хришћанског Бога. С друге стране, фраземе са речју *ђаво/враг* односно на француском *diable*, налазимо у оба језика у псовкама и бесном обраћању: *que diable/par tous les diables* - до ђавола, *va-t-en au diable* - иди до ђавола, *le diable t'emporte* - ђаво те однео. (Drobnjak, Gudurić 2012, 292-293)

Анализа корпуса показала је да се, донекле изненађујуће, релативно мали број ових фразема односи директно на практиковање вере, као на пример *homme de Dieu* у значењу свештеник, побожан човек. Већи број је заправо у форми поређења или метафоре : *beau comme un dieu* – леп као бог односи се на физичку лепоту, док фразем *c'est le pain du bon Dieu* персонификује моралну лепоту ; *sourd à n'entendre pas Dieu tonner* односи се на недостатак (у значењу „глув толико да не чује ни божију грмљавину, односно не види ни очигледно“). Постоје и фраземи чије значење јесте утемељено у хришћанским обичајима и ритуалима, али их превазилази и знатно је шире: *devoir une belle chandelle à Dieu* – избећи велику опасност; *devoir à Dieu et au monde* - бити дужан на све стране. Конотативна значења су врло разноврсна и одражавају језичке, културне, социолошке, историјске и друге особености. Занимљиво је да у оба језика постоји један фразем у готово идентичном облику, а у којем се помиње бич Божији као јасно указивање на хунског вођу Атилу: *être le fouet de Dieu* – Атила, Бич Божији, што само потврђује значај који је ова историјска личност имала у културама оба народа иако није припадао ниједној од њих.

У неким фраземима лако разумљивим у оба језика помињу се и Бог и ђаво: *on ne peut bien servir Dieu et le diable/le* у значењу „не може се служити и Богу и ђаволу“; *craindre ni Dieu ni diable* у значењу „не боји се ни Бога ни ђавола“ означава особу која не зазира ни од чега, која је арогантна у својој неизмерној храбрости. И у неким другим фраземима бог алтернира са ђаволом/врагом да би изразио несигурност, незнање, неизвесност, запитаност: *ђаво/враг ће га знати, ђаво/враг би га знао*, али и *бог би га свети знао, бог свети сам зна, бога питај* и сл.

Бог се помиње у неким српским фраземима за које, по нашем сазнању, не постоје слични изрази у француском језику: *Бог и батина, буди Бог с нама, како га је Бог дао, као Бог и шеширџија, красти Богу дане, Богу иза леђа*. Такви фраземи постоје и са речима ђаво и враг: *враг је однео шалу, доћи ће враг/ђаво по своје, један те исти ђаво/враг, црн као враг, проћи се врага, не лези враже, бежати као ђаво од крста, знати где ђаво спава, који му је ђаво, није ђаво него враг, ђавола, ко с ђаволом тикве сади о главу му се лупају* итд. Ови фраземи углавном су слике или поређења што олакшава њихово разумевање говорницима других језика који уче српски.

У српском језику се *враг/ђаво* и изведенице од ових основа употребљавају паралелно за изрицање негативног става; *ни врага* је заправо појачано одрицање, „нико, ниједан, ништа“; *ђавола* је емоционално обојени израз за

негацију; за *ђавола* значи „узалуд, бескорисно“. Употребљава се и *ког врага/ђавола* у значењу питања у љутини - „зашто, чему“. (Мршевић-Радовић 2008, 74)

У старој српској религији, богови (у множини) понашају се попут генија који управља животом сваког појединца и изједначавају се с домаћим свецима или прецима као заштитницима. У заклетвама *светац* алтернира са *бог*: *Тако ми свеца/бога! Тако ми светац/бог помогао!* Неоспорно је да у нашим изразима често богова има више, као у псовки *сто му богова*, или у изразу *не помажу ни сви богови*. У псовци *Бога ли вам детињег дечији бог се издваја* као нека врста дечијег заштитника. (Мршевић-Радовић 2008, 182) А у изрази *има бога – има правде* смо дубоко у хришћанској религији и традицији јер се на Бога гледа као на онога од кога се очекује да успостави праведније односе међу људима и који је сам законе васељене поставио на праведним основама. Слично је значење и у фразему *Није само твој Бог – „неће Бог само теби да помаже“*. (Мршевић-Радовић 2008, 182)

Вражје станиште се жели што више удаљити те се замишља на великој удаљености, као забачено и неприступачно место, што је очигледно у фраземима: *богу иза леђа, врагу за леђима*, док је фраземима *отићи у врага/доврага/у ђавола/дођавола* у значењу „пропасти“ блиско и просторно значење „врло далеко“. У том смислу схватамо и фразем *где је бог рекао лаку ноћ* – „сасвим заборављен, веома удаљен/забачен“, док се *до божје куће* пре може схватити као „до крајњих граница/мере/могућности“ и нема просторно значење.

Бројни су фраземи у којима бог има позитивно значење, али које не мора и да буде у вези са религијом, нити да има увек свог дословног парњака у другом језику: *леп као бог - beau comme un dieu gres*, *живети као (мали) бог - vivre comme un coq en pâte*, *гледати у кога као у бога; разликовати се као бог и шеширџија - être comme le jour et la nuit*, *бити као Божић и Бадњи дан - être comme cul et chemise*.

Анализирајући корпус приметили смо да су у оба језика фраземи који садрже реч *ђаво/враг (diable, démon)* много чешћи од оних који користе реч *Бог/Dieu*, те нам се чини да то представља значајну психолошку и социолошку одлику и сличност између француског и српског језика и културе. Фраземи са речима *ђаво/враг* подједнако су чести у стандардном и фамилијарном језику и показују да говорници оба језика, иако мање или више религиозни, често користе ове речи у псовкама или изразима чије значење асоцира на нешто лоше, опасно, покварено и сл. Ове речи повезане су у колективној менталној свести говорника оба језика са нечим што је лоше, зло, непријатно, штетно, опасно, ружно, подмукло, и показује велику сличност између култура и понашања два народа који се у великој мери разликују како по свом географском положају тако и по историјским и идеолошким околностима у којима су живели. Бројни су фраземи са речју *diable (ђаво)* који указују на

моралну исквареност – *de tous les diables* (ђаволски), на немиран дух и бес – *avoir le diable au corps* (бити ђаволски несташан/немиран, расрдити се) или на неку потешкоћу : *tirer le diable par la queue* (провући се кроз иглене уши, наметати, кубурити) ; *c'est là le diable* (у томе је теškoћа, ту је чвор); *être battu du diable* (немати уточишта/свратишта); *à la diable* (врло лоше, на брзу руку, накарадно); *aller au diable vert* (изгубити сваки траг, нестати); *faire le démon/diable* (дизати несносну грају, правити лом). Занимљиво је да српском фразему ружан као ђаво на француском одговара фразем *laid comme un crapaud* што није његов дословни превод већ се користи јасно поређење са жабом крастачом. Постоје и изрази, додуше у фамилијарнијем језику, у којима реч нема погрдно значење: *pauvre diable* (убоги ђаво), *grand diable* (дугоња, дугајлија) или *bon diable* (добричина).

Не чуди што слична пракса постоји и у неким другим језицима, попут румунског, на пример, у којем постоје фраземи са негативном конотацијом који изражавају ружноћу ђавола, непријатност коју његов поглед ствара, лоше и безвољно ураћен посао, изазивање да се учини нешто рђаво итд. Употребљавају се и за псовање, претње и клетве, попут: *nek te ђаво однесе, отићи к врагу* (у значењу „бити изгубљен, пропасти“), *видећеш ти ђавола!* Овај други израз нам се чини посебно занимљивим у поређењу са српским у којем се за претњу користи израз „видећеш ти бога свог“. (Radulescu, 2013)

4. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

Бројни су проблеми које разумевање оваквих израза представља за преводиоце и ауторе двојезичних речника, пре свега зато што је за правилно разумевање и употребу фразема увек потребно и одлично познавање дате стране културе, имајући у виду дубоку утемељеност већине фразема управо у културним одликама средине или средина у којима се неки језик говори, у различитим идеологијама, традицијама, менталитетима.

Када је реч о фраземима везаним за религију, упркос чињеници да су се француски и српски језик развијали у различитим друштвено-економским, историјским и културним реалностима и у оквирима две различите деноминације унутар хришћанства, закључујемо да је таквих проблема мање него можда у неким другим доменима/областима, што је вероватно последица чињенице да је у овим фраземима доминантно припадање широј хришћанској култури. Вера је заузимала важно место у животу људи и у великој мери је обликовала њихов поглед на свет и морална начела на којима су заснивали функционисање својих друштава, посебно у прошлости када су ови фраземи и настајали. Мање су присутни фраземи који се искључиво односе на обичаје и ритуале везане за практиковање хришћанске вере, а бројнији су они који у свом саставу имају неку реч која припада религијском вокабулару, али који заправо имају много шира значења. Имајући у виду такође да се наши студенти не припремају да буду преводиоци и стручњаци

за страни језик који уче, за њих је најкорисније да само разумеју значења неких честих фразема везаних за струку којом ће се бавити, чак и ако нису у стању увек да нађу адекватне преводне еквиваленте у свом језику. Наша анализа је показала да већина овде представљених фразема не представља озбиљан проблем говорницима српског језика који уче француски, било зато што у оба језика постоје слични или исти фраземи, било зато што велика већина ових фразема нема тако специфичну структуру са значењем толико измењеним у односу на своје основно значење, да би то онемогућило разумевање ових фразема на једном од анализирана два језика. Њихово значење је често метафорично и односи се на особине људи, понашање, прихватљиве моралне и друштвене вредности, осећања, а њихова употреба честа је у свим језичким регистрима. И на тај начин су религијски вокабулар и фраземи везани за религију присутни заправо у свим доменима људског живота, како конкретним тако и апстрактним, чак и без обзира на то да ли је нека особа религиозна или није. Чини се да су управо фраземи везани за религију најбољи пример дубоке и дуготрајне утемељености религије и веровања у свакодневни живот људи, који су настали у прошлости, али живе и данас.

Питање разумевања и употребе фразема у страном језику, а посебно њихово присуство у настави и учењу неког страног језика једно је од најсложенијих у методици наставе/учења страних језика. Стога не чуди што је често занемаривано, свесно или несвесно, особито у настави/учењу страног језика струке. Сматрамо међутим, да би редовно, али и дозирано увођење фразема у рад са студентима могло да допринесе њиховој већој заинтересованости за дати страни језик и бољој мотивацији за учење.

Корпус

Les expressions françaises décortiquées : explications sur l'origine, signification, exemples, traductions. s.d. <https://www.expressio.fr/toutes-les-expressions> (цајт посећен у новембру 2024).

Драшковић, Владо. 1990. *Француско-српскохрватски фразеолошки речник са пословицама*. Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.

Милосављевић, Бошко. 1994. *Српско-француски речник идиома и изрека*. Београд: Српска књижевна задруга, Просвета.

ЛИТЕРАТУРА

Crudu, Mihai. 2012. Du sacré au profane... De la pluralité connotative des unités phraséologiques religieuses. Approche contrastive. *Revue roumaine d'études francophones*. https://www.academia.edu/41660440/Du_sacre%3%A9_au_profane_De_la_pluralite%3%A9_connotative_des_unit%3%A9s_phras%3%A9ologiques_religieuses_Approche_contrastive

Drobnjak, Dragana i Snežana Gudurić. 2012. « DIEU dans les phraséologies française et serbe ». In *Les études françaises aujourd'hui – La représentation de l'espace dans la*

- littérature française et francophone. Le français: de la forme au sens et inversement.* Beograd : Faculté de philologie de l'Université de Belgrade, Association de coopération culturelle Serbie-France, 283-294.
- Pivot, Bernard. 2008. *100 expressions à sauver.* Paris : Éditions Albin Michel.
- Rădulescu, Anda. s.d. Le mot *drac / diable* dans les dictionnaires mono et bilingues roumains-français : analyse des expressions figées. https://www.academia.edu/35084312/LE_MOT_DRAC_DIABLE_DANS_LES_DICTIONNAIRES_MONO_ET_BILINGUES_ROUMAINS_FRAN%C3%87AIS_ANALYSE_DES_EXPRESSIONS_FIG%C3%89ES
- Вујаклија, Милан. 1970. *Лексикон страних речи и израза.* Београд: Просвета.
- Вујовић, Ана. 2012. *Француски језик за студенте теологије.* Београд: Православни богословски факултет, Институт за теолошка истраживања.
- Вујовић, Ана. 2022. „Свет детета у фраземима на француском и српском језику“. *Филолошки преглед*, XLIX 2022 1, 157-170.
- Клајн, Иван и Милан Шипка. 2008. *Велики речник страних речи и израза.* Нови Сад: Прометеј.
- Марјановић, Саша. 2017. „Поредбене фраземе с компонентом *comme/као* у француском и српском језику“. Докторска дисертација, Универзитет у Београду, Филолошки факултет.
- Мршевић-Радовић, Драгана. 2008. *Фразеологија и национална култура.* Београд: Друштво за српски језик и књижевност Србије.
- Речник српскохрватскога књижевног језика.* 1976. Нови Сад: Матица српска.

PHRASÈMES EN LIEN AVEC LA RELIGION EN LANGUES FRANÇAISE ET SERBE

Résumé

Le vocabulaire révèle au maximum la culture, les croyances et les attitudes d'un peuple et le fonctionnement de sa société. La question des phrasèmes peut être abordée du point de vue de la bonne compréhension de leur sens et de leur utilisation, c'est-à-dire de l'apprentissage du vocabulaire, ou du point de vue de l'étude des similitudes et des différences entre deux langues et deux cultures, c'est-à-dire l'analyse de certaines caractéristiques culturelles de l'environnement d'où proviennent les expressions données et dans lequel elles sont utilisées. Dans cet article, nous analysons d'abord quelques phrasèmes français fréquents liés à la religion dans le but de faciliter la compréhension de nos étudiants en théologie à la fois des textes professionnels et de la langue générale d'usage courant dans deux milieux et deux confessions différentes au sein du Christianisme. À l'aide de la méthode descriptive-explicative et comparative, nous proposerons une classification possible des expressions françaises les plus courantes dans ce domaine, analyserons des expressions identiques ou similaires dans la langue serbe, ainsi que leur signification dans les deux langues. Ensuite, dans les deux langues, nous analysons les phrasèmes les plus courants avec les mots Dieu et diable (Bog, đavo) dans le but

de souligner les similitudes et les différences culturelles. Nous concluons qu'il y a moins de phrasèmes qui se réfèrent exclusivement aux coutumes et rituels liés à la pratique de la foi chrétienne, et qu'ils sont plus nombreux ceux qui ont un mot qui appartient au vocabulaire religieux, mais qui ont en réalité une signification beaucoup plus large. Nous concluons également que les problèmes de compréhension et de traduction de ces phrasèmes sont souvent moins importants que dans certains autres domaines professionnels et scientifiques, ce qui vient probablement du fait que ces phrasèmes sont dominés par l'appartenance à la même culture chrétienne plus large.

Mots-clés : phrasèmes, religion, langue française, langue serbe

O nastavi i nastavnim
resursima

On Teaching and
Teaching Resources

МИРЈАНА АДАМОВИЋ*

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0009-0007-8523-9465>

САВРЕМЕНИ УЏБЕНИК РУСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ ЗА СТУДЕНТЕ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ НАУКА**

Апстракт: У настави страног језика струке уџбеник игра кључну улогу као основно средство учења и централна компонента у систему наставних средстава. Проблеми у конструкцији и стручности уџбеника језика струке представљају једне од најактуелнијих тема у савременој методици професионално оријентисане наставе страног – руског језика. У овом раду, на примеру наставе руског језика струке на Филозофском факултету Универзитета у Београду, истражујемо које критеријуме савремени уџбеник руског језика струке треба да задовољи и како га најбоље конципирати да би задовољио потребе свих учесника наставног процеса. Сагледавањем уџбеника из теоријско-концепцијског аспекта (анализа структурних компоненти на макронивоу и микронивоу, анализа елемената садржаја уџбеника и указивање на функционалне специфичности уџбеника језика струке у односу на уџбеник општег језика) и практичног аспекта (анализа квалитета уџбеничких садржаја и њихове функционалне усаглашености са реалним потребама струке и науке), покушаћемо да предложимо могући концепт који би служио као смерница за креирање што прикладнијег модела уџбеника руског језика струке за дати друштвено-хуманистички профил.

Кључне речи: руски језик, језик струке, уџбеник руског језика, концепт уџбеника

1. УВОД

Образовање стручњака и научних радника данас свакако укључује и страни језик струке, и то не само енглески, чије се познавање у савременом свету готово подразумева, већ и осталих страних језика, у циљу успешне

* mirjana.adamovic@f.bg.ac.rs

** Реализацију овог истраживања финансијски је подржало Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије у склопу финансирања научноистраживачког рада на Универзитету у Београду – Филозофском факултету (број уговора 451-03-137/2025-03/ 200163).

академске и професионалне комуникације у оквиру одговарајуће стручне/ научне заједнице. Настава руског језика за нефилолошке студенте Универзитета у Београду опстаје, већ више од пола века, упркос превирањима и изазовима које ново време и корените промене у образовном систему носе, прилагођавајући се новим потребама студената у модерном свету.

2. РУСКИ ЈЕЗИК КАО ЈЕЗИК СТРУКЕ НА ФИЛОЗОФСКОМ ФАКУЛТЕТУ

Настава руског језика на Филозофском факултету се одвија у оквиру рада Кабинета за стране језике. Кабинет за стране језике Филозофског факултета основан је 1961. године, када се од тадашњег Филозофског факултета одвојио Филолошки факултет. Кабинет за стране језике организује наставу из енглеског, руског, француског, немачког, италијанског и шпанског језика као језика струке.

Руски језик се изучава четири семестра, са фондом од два часа у прва два, и фондом од четири часа у трећем и четвртном семестру. Реч је два двосеместрална курса: *Руски језик 1* и *Руски језик 2*¹. Посебна одлика наставе на овом нивоу јесте дисциплинарна хетерогеност група, о чему се посебно мора водити рачуна при планирању и извођењу наставе. Предмет Руски језик струке саставни је део студијских програма основних студија свих 10 одељења Филозофског факултета (одељења за филозофију, социологију, психологију, педагогију, андрагогију, историју, историју уметности, антропологију и етнологију, археологију и класичне науке). Свакако највећа разлика у односу на учење страног језика на другим нивоима школовања и изван формалног школског систем јесте у специфичним циљевима наставе усмереним пре свега на језик струке.

2.1. Циљеви наставе језика струке

Пре него што почнемо с анализом актуелног уџбеника руског језика струке који се користи у настави на Филозофском факултету, а како бисмо дошли до оптималног конструкцијског решења за будући уџбеник руског језика струке за дати профил, пажњу бисмо посветили циљевима наставе језика струке.

У односу на наставу општег страног језика, наставу страног језика струке карактерише специфичан приступ у одабиру, организацији и презентацији наставних садржаја, формулисању циљева, као и избору стратегија и метода рада које би биле најадекватније постављеним циљевима. Специфичност приступа огледа се и у томе што на развој и промене у овој настави не утичу само нова сазнања у области лингвистике, педагогије и психологије, као

1 О настави руског језика струке, статусу, програму предмета и специфичностима у реализацији наставе детаљније у Адамовић 2023.

што је то случај код наставе општег језика, већ и промене, тј. нова научна сазнања у областима и научним дисциплинама на којима се конкретан курс наставе страног језика струке базира. Тако Кончаревић закључује да се на нефилолошким факултетима и вишим школама руски језик учи као предмет општег образовања, и то са практичним циљем развијања неопходних навика и умења у читању, аудирању, говорењу са оријентацијом на професионалну сферу општења (2004, 48). Као један од најопштијих циљева који се издваја јесте оспособљавање студената за научно-стручну комуникацију и самостално коришћење стручне литературе на одређеном језику (Раичевић 2011, 71; Буженинов 2014, 87). У настави руског језика струке, посебно на нефилолошким факултетима, улога наставника није да предаје стручни садржај из области коју студенти изучавају, већ да омогући студентима да тај садржај усвоје путем одговарајућих језичких средстава. Како наглашавају Хачинсон и Вотерс „наставник не треба да постане предавач стручне области, већ заинтересовани ученик те области” (the teacher should not become a teacher of the subject matter, but rather an interested student of the subject matter) (1987, 163). Овакав приступ подстиче сарадњу између наставника и студената, засновану на заједничком откривању и разумевању стручних текстова, при чему наставник преузима улогу медијатора између језика и садржаја, а не експерта у конкретној научној дисциплини.

Из спецификације предмета за *Руски језик* 1² видимо да постављени циљеви предмета предвиђају развијање комуникативне компетенције, упознавање са основном академском и терминологијом предметне области и овладавање писаном и усменом рецепцијом и продукцијом у општем језику и језику у функцији струке. Из спецификације предмета за *Руски језик* 2³ видимо да постављени циљеви предмета предвиђају обнављање и систематизацију стеченог знања; посебно оних делова језичког материјала (граматике, лексике и синтаксе) који су релевантни за језик струке; развијање комуникативне компетенције и академских вештина неопходних за коришћење руског као страног језика струке у конкретној области (филозофији, социологији, психологији, педагогији, андрагогији, историји, историји уметности, антропологији и етнологији, археологији и класичним наукама).

3. УЏБЕНИК РУСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

У настави руског језика на Филозофском факултету у употреби је уџбеник Даре Дамљановић из 2009. године *Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля* (Дамљановић 2009). Ради ефикасног коришћења уџбеника, подразумева се претходно усвојено знање руског језика у обиму који одговара наставном програму средњих школа или нивоу

2 Доступне на сајту Филозофског факултета (<http://147.91.75.9/manage/shares/AKR2021/AR/6089.pdf>).

3 Доступне на сајту Филозофског факултета (<http://147.91.75.9/manage/shares/AKR2021/AR/6095.pdf>).

језичке компетенције А2 до Б1, у складу са Заједничким европским оквиром за живе језике. Структура и садржај уџбеника подређени су циљевима наставе руског језика на предметима *Руски језик 1* и *Руски језик 2*.

Уџбеник је подељен на два дела, а сваки део на тематске целине (укупно 17 тематских целина). На крају првог дела уџбеника дат је речник лингвистичких термина и решења граматичких задатака.

Првих шест поглавља уџбеника оријентисано је примарно на преглед граматичких структура које су карактеристичне за научни стил у хуманистичким и сродним дисциплинама, као и на усвајање одређеног терминолошког и лексичког фонда. У следећа три поглавља пажња је посвећена лингвистици текста (организација реченице, делова текста и текста у целини помоћу одговарајућих лексичких, граматичких и семантичких средстава), терминолошком апарату научних дисциплина које се проучавају на Факултету, интерпретацији текста (аргументација, исказивање личних ставова на понуђене информације), упознавање са појмовима конспекта, резимеа, рецензије, приказа текста. Други део уџбеника садржи кратак преглед развоја руске културе.

У односу на поједине видове говорне делатности, уџбеник нуди материјал за читање (текстове из научне и стручне литературе, за писање (текстови који помажу да се увежбава састављање биографије, писање састава, резимеа), за говор (теме везане за представљање, за студирање, исказивање властитих ставова, тражење неопходних информација).

4. КОНЦЕПТ УЏБЕНИКА РУСКОГ ЈЕЗИКА ЗА СТУДЕНТЕ ДРУШТВЕНО-ХУМАНИСТИЧКИХ СТУДИЈА С ПРИМЕРИМА

У овом делу истраживања се полази од анализе актуелног стања – критичког сагледавања самог уџбеничког материјала – како бисмо указали на добре стране и извесне недостатке уџбеника на структурном и садржајном плану и предложили одређене корекције и допуне ради побољшања квалитета и конструисања што бољег модела уџбеника руског језика за поменути образовни профил. Уџбеник, како наводи Кончаревић, у односу на сва остала наставна средства има и примогенитурни (први је по настанку) и примордијални карактер (први је по значају и рангу), али има и функцију обједињавања осталих наставних средстава (2004, 276).

Назив уџбеника одражава замисао аутора и разумљив је студентима. Уџбеник је подељен на лекције унутар којих се дефинише одређена тема која ће бити обрађивана. Свака лекција након дефинисања теме која ће бити у оквиру ње обрађена, нуди најпре кратак преглед онога што садржи и што ће студенти њеном обрадом моћи да савладају. Као пример наводимо представљање лекције број 4. у уџбенику:

«РАЗДЕЛ 4

ОБРАЗОВАНИЕ, ОБУЧЕНИЕ

ЛЕКСИКА

Образование, обучение

Основные проблемы современного образования

Система образования в нашей стране

ТЕКСТЫ ДЛЯ ЧТЕНИЯ

Роль образования в обществе

Слова иноязычного происхождения в научном стиле речи

Из интервью с педагогом-новатором Щетининым

Как развивать детскую и педагогическую талантливость

СКАЖИТЕ

Расскажите о системе образования в нашей стране

Как вы думаете, от чего зависит успех на экзаменах

Расскажите о лекциях и о ваших впечатлениях от этих лекций

Какие курсы лекций вы считаете интересными и полезными

НАПИШИТЕ

Рекомендации молодому преподавателю

ГРАММАТИКА

Морфологические категории глагола

Неопределенная форма глагола – инфинитив

Вид глагола

Предложения со словом который

Образование отглагольный существительных типа понимание»

(Дамьянович 2009, 59)

Овај сегмент лекције има изузетан значај како за студенте, тако и за наставнике. Студентима омогућава да се унапред упознају са тематиком и циљевима лекције, што им помаже да усмере пажњу, боље разумеју наставни садржај и активније учествују у наставном процесу. Са друге стране, наставницима служи као полазиште за планирање и реализацију наставе, јер им омогућава јасно дефинисање очекиваних исхода и ефикасније праћење напретка студената.

4.1. Избор текстова за читање и слушање

Једно од најважнијих питања у вези са концепцијом садржаја уџбеника за страни језик струке односи се на избор текстова за читање и слушање (в. Кончаревић 2004, 202–217). У конкретном уџбенику заступљени су искључиво текстови за читање, док текстови за слушање нису део уџбеничког комплета. Овакво решење може се делимично објаснити ограниченим финансијским средствима за продукцију овог типа уџбеника, који је намењен мањем броју корисника и штампа се у ограниченом тиражу. Овај недостатак може се превазићи применом дигиталних решења – укључивањем мултимедијалних ресурса путем QR кодова, линкова ка аудио и видео материјалима, или

коришћењем обновљивих онлајн платформи као што је Јутјуб канал на којим би се објављивао пратећи материјал.

Посебно важно питање представља и избор текстова као репрезентативних примера дисциплина које се изучавају на конкретном нефилолошком факултету. Сав наставни материјал – лексички, граматички, као и говорни обрасци – уводи се у наставу кроз текст, који служи као основна методичка јединица за организацију садржаја. Анализом уџбеника утврђено је да су у њему заступљени текстови и монолошког и дијалошког типа, при чему доминирају монолошки.

Централно место у уџбенику заузимају аутентични текстови научног и научно-популарног стила. Углавном је реч о изабраним одломцима из научних радова, монографија, енциклопедија, чланака из научних часописа или стручних приручника. Текстови веће дужине могу успешно послужити за развијање вештина дијагоналног читања и разноврсне облике професионалног усменог и писменог изражавања, као што су презентације, реферисања, дискусије, анотације, израда плана теза, конспекта, рецензије и реферата.

Као пример научног текста наводимо одломак из текста *Роль философии в решении глобальных проблем*:

«Выделяя специфику философского осмысления глобальных проблем, отметим наиболее важные, присущие только этой форме познания особенности, вытекающие из основных функций философии.....

(Н. Ф. Бучило, А. Н. Чумаков: Философия, Москва 1998)»

(Дамљановић 2009, 109–110).

Из наведеног примера види се употреба термина и синтаксичких структура карактеристичних за научни стил, као што су апстрактни појмови (нпр. *форма познания, основные функции*) и сложене реченице. То доприноси развијању језичке компетенције студената у области читања и разумевања стручних и научних текстова. Осим тога, пример је функционалан у настави јер може послужити као основа за дискусију, анализу садржаја, као и за вежбе прераде текста у форме као што су анотација, план или реферат.

Научно-популарни текстови често обједињавају елементе различитих стилова, што их чини изузетно корисним за развој комуникацијских компетенција у различитим контекстима. У наставку наводимо пример текста преузетог из часописа *Вокруг света* (број 3, 2008):

«Метод Поршаха

На 10 карточках-таблицах изображены... Как бы это назвать? ...Пятна? ...В общем, нечто неопределенное, смутно напоминающее какие-то фигуры, картины. Каждое изображение разделено пополам, – левая и правая половины изображения симметричны. Кстати, первые таблицы представляли собой

именно чернильные пятна. Тест Роршаха, или пятна Роршаха, – один из наиболее сложных и интересных методов исследования личности и психодиагностики, входящих в арсенал психологов и клиницистов. ... »

(Дамљановић 2009, 175–176).

Из овог примера јасно је видљиво како научно-популарни стил функционише на граници између научног и разговорног, уз употребу стилских средстава као што су питања (*Как бы это назвать?*), разговорни изрази (*пятна?, нечто неопределенное*) и описне формулације. Овакав текст је нарочито погодан за рад са студентима јер омогућава интердисциплинарни приступ (на пример у вези са психологијом), развијање лексике специфичне за одређену област, као и подстицање критичког мишљења и интерпретације.

4.2. Систем вежбања у уџбенику

У уџбенику руског језика струке који смо прегледали уочена су предтекстуална, притекстуална и послетекстуална вежбања. Предтекстуална вежбања су усмерена на преглед и семантизацију потенцијално непознатих речи и израза из текста. Циљ ових вежби је да припреми студента за читање новог текста, да га постепено уведе у нову тему, али и да активира пасивни, као и потенцијални речнички фонд, путем препознавања лексема у одређеном контекстуалном окружењу или путем активирања различитих механизма језичког наслуђивања. Притекстуална вежбања обично се дају са циљем разумевања основног смисла и садржаја текста, добијања одређених информација, али и са циљем скретања пажње на употребу одређених речи и израза или специфичних граматичких и језичкостилских средстава за обликовање текста. Послетекстуална вежбања заступљена су у великом броју, и то најчешће у облику давања одговора на питања у вези са текстом, препричавања, превођења, постављања питања, коментарисања, али и у виду граматичких задатака у вези са текстом, састављања плана, осмишљавања наслова за поједине сегменте текста или текст у целини, издвајање кључних речи, састављање резимеа и других писаних форми у вези са прочитаним текстом.

Доминирају вежбе послетекстуалног типа које обезбеђују контролу разумевања прочитаног текста и истовремено подстичу и унапређују развој свих осталих језичких вештина на бази читања (писмена и усмена прерада текста, састављање плана, усмено и писмено препричавање, одговарање на питања, коментарисање, састављање резимеа, превођење и сл.).

У актуелном уџбенику руског језика струке за друштвено-хуманистички профил заступљен је велики број вежбања на бази унутарлексичке системности – груписање лексема на основу парадигматског, синтагматског и методичког принципа. Посебна пажња посвећена је лексемама које потенцијално могу бити извор проблема при рецепцији и декодирању научних саопштења

(полисемичне речи, међујезички хомоними и пароними, разлике на плану валентности речи), као и терминолошкој лексици. Изучавање специфичне лексики, тј. стручне терминологије, несумњиво би се могло одредити као први приступ језику струке (Шафран, 2005: 240–242). У наставку дајемо неколико примера:

1. «Прочитайте и запомните данные синонимы: зоркий – пристальный – пронизательный; пыливый – любознательный; умозрение – мыслительное представление» (Дамљановић 2009, 86).
2. «Среди приведённых слов подберите антонимы: Смелый, талантливый, робкий, бездарный, ответственность, талант, бездарность, безответственность, недостаток, достоинство, переоценка (способностей), недооценка (способностей)» (Дамљановић 2009, 144).

Од студената се најчешће тражи да на основу творбене структуре, тј. истог корена, одреде значење речи уз помоћ речника или без њега, да продуже творбени низ и сл. У продужетку наводимо неколико карактеристичних примера:

1. «Определите значение однокоренных слов: Общйй – общество – общественный; возраст – возрастной; язычество – язычник – языческий; справиться – справочник – справочный; след – следовать; уют – уютный – уютность» (Дамљановић 2009, 44).
2. «Определите значение однокоренных слов без словаря. Напишите с ними словосочетания: Основать – основание – основатель; родина – родной – родственный – родственник; наследовать – наследование – наследник – наследство – наследственный – наследственность» (Дамљановић 2009, 163).
3. «От данных глаголов образуйте существительные с суффиксом –ение: Вдохновить, применять, измерять, провозгласить, предполагать, выполнять, накопить, определить, продолжать» (Дамљановић 2009, 96).
4. «От данных прилагательных образуйте существительные женского рода на -ость типа редкость: Взаимный, малочисленный, ценный, особенный, нравственный, прочный, гибкий, глупый, дикий, смелый» (Дамљановић 2009, 26).
5. «Назовите глаголы, от которых образованы данные существительные: Использование (результатов исследования), освоение (космоса), управление (государством), сотрудничество (с другими странами), воздействие (на окружающую среду), автоматизация (производства), проведение (исследования), повышение (квалификации), принятие (решения), оказание (помощи)» (Дамљановић 2009, 115).

Тематски организован лексички материјал нарочито је погодан за обраду разговорних тема које се тичу академско-професионалне комуникације, али се успешно примењује и у обради текста. На пример, у уџбенику студентима се најпре презентује лексика у оквиру теме «Совещания, конференции, конкурсы», а затим предлаже да прочитају неколико информативних саопштења у којима је дата лексика садржана. Након читања, студенти добијају задатак да укратко изложе основни садржај саопштења (Дамљановић 2009, 129). Тако на пример, у једном од вежбања студентима се предлаже да испричају о систему образовања у својој земљи служећи се датим лексичким минимумом (Дамљановић 2009, 73–74).

Као што видимо, тематски организован лексички материјал најчешће је у функцији подстицања навика говорења на руском језику. Осим тога, речи које су обједињене истом темом лакше се памте, повезују и асоцирају са истим или сличним комуникативним ситуацијама. У наставку дајемо Табелу која представља пример лексичке вежбе засноване на тематски повезаним речима и њиховој граматичкој обради:

Заполните таблицу: глаголы и существительные иноязычного происхождения.

Существительное	Глагол Инфинитив	Глагол Настоящее время
демонстрация	демонстрировать	демонстрирую, -ешь
стабилизация	стабилизировать	стабилизирую, -ешь
изоляция		
активизация		
конкуренция		
классификация		
информация		
ирония	иронизировать	
бойкот	бойкотировать	
гарантия		
реформа		
транспорт		
организация	организовать	организую, -ешь
нормализация		
нейтрализация		

(Дамљановић 2009, 70)

Циљ овакве активности је усвајање глагола и именица страног порекла кроз препознавање деривационих веза и увежбавање њихове употребе у различитим облицима. На основу овог примера можемо закључити да се лексичка обрада заснива на препознавању и формирању парова именица и глагола, што студентима омогућава не само проширивање вокабулара већ и боље разумевање деривационих процеса у руском језику. Вежба је посебно корисна у раду са апстрактним појмовима и интернационализмима, јер подстиче свесно повезивање лексики са њеном употребом у конкретним комуникативним оквирима.

С обзиром да се настава изводи у групама које су у претходном школовању већ училе руски језик, те се претпоставља да већ поседују солидну лексичку базу, тумачење нове лексики после сваке лекције може и да изостане како би се подстакло самостално и слободно служење уџбеничком и стручном литературом, речницима, приручницима, интернет ресурсима и сл. Дакле, уџбеник и даље остаје основно средство наставног рада, али и инструмент за самостално читање, учење и истраживање у складу са личним афинитетима, склоностима и комуникативним потребама студената.

Ипак, без обзира на сву разноврсност и квантитет лексичких вежби, оне углавном остају на преткомуникативном нивоу, или имају за циљ развој навика и умења рецептивних говорних вештина, пре свега читања. Само мали број лексичких вежбања усмерен је на развој навика активног коришћења лексема у говору, и то пре свега у монолошкој форми, као пример дајемо следећу вежбу:

«Расскажите о себе.

Проведите интервью с самим собой. Ответьте на вопросы. В ответах используйте данные слова и словосочетания.»

(Дамљановић 2009, 22–23)

Мишљења смо да вежбања усмерена на продукцију говора морају бити саставни део језичких садржаја професионално оријентисане наставе руског језика.

У уџбенику су заступљене и вежбе за развој навика и умења писменог изражавања. У наставку наводимо примере:

1. *«Прочитайте слова. Составьте и напишите с ними предложения по образцу. Образец: А. П. Чехов, научная работа, медицина, по, подготовить. А. П. Чехов подготовил научную работу по медицине. А. П. Чеховым была подготовлена научная работа по медицине. 1. Юмористические рассказы, первый сборник, он, опубликовать, в 1884г. 2. А. П. Чехов, Пушкинская премия, юмористические рассказы, за, наградить. 3. Первая пьеса, театр, сцена, Чехов, поставить, на, в, 1887 г. [...]»*

(Дамљановић 2009, 135–136)

Вежба илуструје пример вежби за развој писменог изражавања у којој студенти према обрасцу састављају реченице.

2. «Составьте вопросный, назывной или тезисный план изложения текста *Беседа как метод исследования.*» (Дамљановић 2009,170)
3. «Составьте резюме текста. Используйте подходящие по смыслу клише. *Статья посвящена...; в тексте рассматривается...; излагаются причины... . Указывается на...; показывается важная роль...; характеризуется... . Особое внимание уделяется... .*» (Дамљановић 2009, 157)
4. «Напишите аннотацию текста, используя выражения: *В тексте (название) даётся (дано) определение; раскрываются проблемы; приводятся факты, подтверждающие данные определения; утверждается, что... . Статья посвящена проблемам; в статье освещаются проблемы; в тексте излагается материал, связанный с проблемами; автор рассматривает ряд проблем, связанных с ...; в работе даётся (дана) периодизация (чего?), автор даёт периодизацию (чего?).*» (Дамљановић 2009, 154–155)
5. «Дайте оценку книги. Употребите при этом выражения: *создать полезную, нужную книгу; книга будет полезна не только учащимся, но и; в книге изложен нужный и полезный материал.*» Дамљановић 2009, 183)
6. «Вместе с группой или самостоятельно напишите рецензию на кинофильм по плану: 1. Рассказ о режиссёре фильма. 2. Краткое содержание фильма. 3. Характеристика игры актёров. 4. Положительные и отрицательные стороны кинокартины.» (Дамљановић 2009, 186)

Наведене вежбе од 2. до 6. примера су погодне за развој писменог изражавања у којима студенти састављају план текста научног стила, припремају се за усмено или писмено излагање, затим вежбају састављање резимеа, анотације и спремају се за писмено излагање уз изношење оцене, сопственог става и аргументације, као и за писање рецензије.

4.3. Граматика (презентација и вежбе)

Циљ граматичког аспекта наставе руског језика струке огледа се у повећању степена аутоматизације граматичких елемената које су студенти већ усвојили у претходном школовању, као и у увежбавању граматичких појава специфичних за стручни и научни дискурс у оквиру дисциплина које се изучавају на конкретном факултету (в. Кончаревић 2004: 411). Граматички садржаји у уџбенику најчешће се излажу линеарно, по принципу прогресије, и у потпуности на страном језику. Аутор уџбеника се придржава традиционалног редоследа: прво се обрађују именичке речи, затим глаголске, потом несамосталне речи, док се највише простора посвећује синтакси. Синтактички подсистеми су темељно обрађени: синтакса речи,

синтагматике, просте и сложене реченице, различити типови синтаксичких веза, структура синтагми и функције реченичних чланова. Посебна пажња посвећена је лексичким, морфолошким и синтаксичким одликама научног стила, што је од суштинског значаја за развој језичке компетенције студената у академском контексту.

Сва граматичка објашњења дата су искључиво на руском језику, што може представљати тешкоћу у разумевању сложених граматичких конструкција које су специфичне за научно-стручни дискурс. Посебно место у том смислу заузимају активни и пасивни партиципи садашњег и прошлог времена, који у великој мери обележавају научни стил. Стога се препоручује да се за те облике понуде објашњења и на српском језику, уз посебно истицање њихове функције унутар реченице и односа према осталим деловима текста. Не треба инсистирати на продукцији ових облика од стране студената, већ на њиховом правилном препознавању и разумевању, што је довољан степен граматичке компетенције у оквиру наставе језика струке (в. Гинић 2018: 149).

У наставку наводимо пример вежбе која је усмерена на трансформацију партиципских конструкција у придевске реченице са везником *который*. Сврха овакве активности није усавршавање саме трансформације као технике, већ дубље разумевање значења и структуре партиципских конструкција у научном тексту:

1. «Замените причастные обороты придаточными определительными предложениями. [...]

Метод исследования, применяемый этим учёным, даёт хорошие результаты. Гипотеза, выдвинутая психологами, получила экспериментальное подтверждение.

Человека окружает культура, созданная предшествующими поколениями.»
(Дамљановић 2009, 89)

Само пасивно знање и умеће трансформације партиципске конструкције у одредбену реченицу која почиње везником *который* (вежба није сама себи циљ, циљ је разумевање саме конструкције) више је него довољно за студенте.

На основу претходно задатих елемената – као што су табеларни прикази граматичких облика, примери реченица, граматички модели или краћи теоријски текстови – од студената се очекује да читају, уочавају, памте, пореде, објашњавају или самостално формулишу граматичко правило или закључак. Пажња студената у овом типу активности усмерена је искључиво на спољашњу, формалну структуру језичке грађе. Инструкције као што су *Дополните предложения словами из скобок, Вставьте необходимый по смыслу глагол в правильной форме, Ответьте на вопросы, используя слова, данные в скобках* представљају типичне формално оријентисане задатке, који са становишта мотивације често нису довољно подстицајни за

студенте. Да би се превазишла монотонија традиционалних и стереотипних инструкција, препоручује се употреба проблемских или комуникативно интонираних задатака. Овакви задаци не само да активирају студенте, већ и прикривају њихов преткомуникативни или условно-комуникативни карактер, стимулишући притом функционалну употребу језика. Као пример успешно формулисаног задатка који комбинује комуникативни приступ са граматичком обрадом наводимо следећу вежбу:

«Перед вами карьерная лестница Ефимова Николая Николаевича. Опишите, каким он был на каждой из этих ступеней. Используйте глаголы быть, стать, работать.»

Ребёнок (умный, но капризный); школьник (способный, но ленивый); студент (целеустремлённый и трудолюбивый); аспирант (талантливый, но занятой); журналист (достаточно известный, но бедный); преподаватель (любимый, но требовательный); декан (строгий, но справедливый); проректор (прогрессивный, демократичный); ректор (мудрый, уважаемый, но усталый).»

(Дамљановић 2009, 48)

5. ЗАКЉУЧНА РАЗМАТРАЊА

У савременом контексту наставе страних језика за специфичне потребе, уџбеници имају централну улогу у обликовању наставног процеса и постизању жељених исхода учења. У овом раду разматран је концепт савременог уџбеника руског језика струке, уз анализу његове структуре и садржаја на примеру наставе на Филозофском факултету Универзитета у Београду, с циљем да се сагледају конкретне потребе и искуства у настави овог предмета.

Уџбеник *Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля* ауторке Даре Дамљановић испуњава многе захтеве који се постављају пред савремени уџбеник за руски језик у области хуманистичких наука: тематски је добро осмишљен, обогаћен културолошким садржајем, а стил и методологија прилагођени су студентима виших година студија. Назив уџбеника одговара његовој концепцији и разумљив је циљној групи. Структура уџбеника укључује логичку поделу на лекције у којима се обрађују тематске целине, основни текстови, презентација новог материјала, задаци за увежбавање, провера усвојеног знања, као и културолошки прилози и ситуације из области професионалне комуникације. Ипак, уџбеник не обухвата све елементе који се данас сматрају стандардом савремене наставе. Недостаје дигитална компонента (аудио, видео, онлајн вежбе), што је све значајније у савременом образовању. Садржај није прилагођен појединачним академским дисциплинама – на пример, не постоји специјализовани речник или текстови за студенте свих студијских група на Факултету или је он јако оскудан (на пример за студенте андрагогије, класичних наука, историје

уметности). Допунски материјали чине текстови посвећени прегледу развоја руске културе и цивилизације. Граматичка објашњења су дата искључиво на руском језику. За сложеније граматичке структуре – посебно активне и пасивне парципе, који су карактеристични за научни и стручни дискурс – било би корисно понудити додатна објашњења и на српском језику. Ови облици, који се у говорном језику ретко користе, не би требало да буду предмет самосталног образовања, већ је важно развити разумевање њихове функције и правилно их повезати са осталим елементима реченице.

Модернизација наставних материјала руског језика струке мора одговарати различитим профилима студената, као и технолошким и методолошким захтевима савременог образовања. Комбинацијом културолошког садржаја, стручне терминологије, интерактивних алата и пројектне наставе може се значајно побољшати мотивација студената и примена руског језика у реалном академском и професионалном контексту. Будући уџбеник руског језика струке требао би да превазиђе уочене недостатке и понуди целовит, мултимодалан и дисциплински прилагођен приступ настави, јер савремени приступ настави страних језика подразумева усклађеност са конкретним потребама професије, развој вишејезичности и интеркултуралности, као и примену савремених дигиталних алата у наставном процесу.

ЛИТЕРАТУРА

- Адамовић Мирјана. 2023. "Руски као језик струке на Филозофском факултету Универзитета у Београду" In *Руски језик у Србији и Републици Српској данас: зборник радова поводом 75 година Славистичког друштва Србије*, уредници Биљана Марић, Јелена Гинић, Лука Меденица, 275–287. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Буженинов, Александр Э. 2014. "LSP как объект обучения в неязыковом вузе (на примере LSP гомеопатии)." *Этнодиалоги*, 6: 87–89.
- Гинић, Јелена. 2018. "Од традиционалног ка савременом уџбенику руског језика правне струке." In *Страни језик струке и професионални идентитет: тематски зборник*, уредници Вујовић, А., Шипрагић Ђокић, С., Паптрић, М, 139–154. Београд: Друштво за стране језике и књижевности Србије.
- Дамљановић Дара. 2009. *Русский язык, русская культура: для студентов гуманитарного профиля*. Београд: Завод за уџбенике.
- Кончаревић, Ксенија. 2004. *Савремена настава руског језика: садржаји, организација, облици*. Београд: Славистичко друштво Србије.
- Паптрић, Маријана. 2016. "Систем наставе руског језика као језика струке на хуманистичким студијама у српској говорној и социокултурној средини." Докторска дисертација, Београд: Филолошки факултет Универзитета у Београду.
- Паптрић, Маријана. 2018. "Савремена настава руског језика струке: проблеми и перспективе." *Иновације у настави*, 31 (1): 43–57.
- Паптрић, Маријана. 2019. "Концепт уџбеника руског језика струке: стање и могућа решења." *Иновације у настави*, 32 (2): 67–79.

- Раичевић, Вучина. 2011. *Речник лингводидактичке терминологије*. Београд: Завод за уџбенике.
- Шафрањ, Јелисавета. 2005: “Уџбеничка литература за потребе наставе енглеског језика на нефилолошким факултетима техничког усмерења.” *Педагошка стварност*, 3–4: 239–249.
- Hutchinson, Tom and Waters, Alan. 1987: *English for Specific Purposes*. Cambridge: Cambridge University Press.

СОВРЕМЕННЫЙ УЧЕБНИК РУССКОГО ЯЗЫКА ДЛЯ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ ДЛЯ СТУДЕНТОВ ОБЩЕСТВЕННЫХ И ГУМАНИТАРНЫХ НАУК

Резюме

В контексте профессионально ориентированного обучения иностранным языкам учебник выступает в качестве ключевого средства обучения, а также центрального элемента в системе дидактических ресурсов. Актуальность разработки и экспертизы учебников по языку специальности обусловлена необходимостью соответствия содержания и структуры учебного материала современным требованиям профессиональной и академической среды.

Настоящее исследование направлено на определение критериев, которым должен отвечать современный учебник русского языка для профессиональных целей, а также на выявление принципов его оптимальной структурной и содержательной организации. В качестве эмпирической базы рассмотрен опыт преподавания русского языка по специальности на Философском факультете Университета в Белграде.

Анализ проводится как с теоретико-концептуальной позиции через рассмотрение макро- и микроструктуры учебника, анализ его содержательных компонентов и определение специфики функционального назначения учебника языка специальности по сравнению с учебником общего языка, так и с практической позиции, включающей оценку качества учебного материала и его соответствия реальным потребностям студентов, научной и профессиональной сферы.

Цель работы заключается в формулировании концептуальной модели учебника русского языка для профессиональных целей, которая могла бы служить ориентиром при разработке дидактически и содержательно обоснованных учебных материалов для студентов факультета гуманитарного профиля.

Ключевые слова: русский язык, язык специальности, учебник русского языка, концепция учебника

IVONA JOVANOVIĆ*

UNIVERZITET CRNE GORE, FAKULTET ZA TURIZAM I HOTELIJERSTVO – KOTOR

CRNA GORA

 <https://orcid.org/0009-0008-2075-7090>

EDINA MANDIĆ-ABDIĆ

JU ŠKOLA ZA SREDNJE I VIŠE STRUČNO OSPOSABLJAVANJE “SERGIJE STANIĆ” – PODGORICA

CRNA GORA

UDŽBENICI U FUNKCIJI NASTAVE/UČENJA FRANCUSKOG JEZIKA U TURIZMU I HOTELIJERSTVU U CRNOJ GORI

Sažetak: Uprkos rastućim potrebama za frankofonim turističkim poslenicima u Crnoj Gori, sve je manji broj zainteresovanih za izučavanje francuskog jezika, kako u srednjim stručnim školama, tako i na fakultetima namenjenim školovanju turističkog kadra. Uvidom u nastavne planove i programe stranih jezika i ankete realizovane sa nastavnicima francuskog jezika u srednjim stručnim školama turističkog i hotelijerskog usmerenja, uočen je nedostatak odgovarajućih udžbenika u nastavi/učenju francuskog. Nastavnici ističu brojne poteškoće u radu usled neujednačenog nivoa znanja učenika i ukazuju na nedovoljno snalaženje u pronalaženju i kreiranju didaktičkog materijala. Nakon prikaza aktuelnog stanja na terenu učenja/nastave francuskog jezika struke u crnogorskim školama i fakultetima, u radu su analizirana novija izdanja udžbenika francuskog jezika u turizmu i hotelijerstvu, sa ciljem definisanja budućih smernica koje bi obezbedile veću motivisanost nastavnika, učenika i studenata, kontinuitet u radu i efikasnost nastavnog procesa.

Ključne reči: francuski jezik struke, turizam i hotelijerstvo, udžbenici, Crna Gora

1. UVOD

Uči li se strani jezik “radi njega samog” ili da bi nečemu služio, ključno je pitanje koje još 1993. godine postavlja Denis Lehmann (Lehmann 1993, 82) u publikaciji *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Od tada pa do danas, došlo je do porasta “jezičkog udela posla” (Mourlhon-Dallies 2007, 13), odnosno do povećanja učešća jezičkih aktivnosti u obavljanju radnih zadataka na globalnom nivou. U takvom kontekstu, poznavanje stranog/stranih jezika struke može biti od presudne važnosti prilikom zapošljavanja.

* ivonaj@t-com.me

Ova konstatacija odnosi se i na industriju turizma koja beleži konstantan rast u globalnoj ekonomiji. Naime, baviti se turizmom znači komunicirati verbalno, kako usmenim, tako i pismenim putem. U zanimanjima koja zahtevaju direktan dodir sa turistima na destinaciji (vodič, recepcioner, konobar) komunikacija se najčešće obavlja usmenim putem, dok kadrovi angažovani na kreiranju i prodaji turističkih aranžmana, u komunikaciji sa svojim kolegama/klijentima pribegavaju češće poslovnoj korespondenciji (e-mail, poslovno pismo).

Zadatak nastavnika stranog jezika struke je da svoje učenike/studente pripremi za buduće profesionalne situacije i da govorne činove koje uvežbava kroz brojne aktivnosti u nastavnom procesu smesti u specifičan kontekst njihovih budućih potreba. U Francuskoj se za nastavu /učenje francuskog jezika struke koriste različiti termini : *Francuski za posebne namene* (Français sur objectifs spécifiques - FOS), *Stručni francuski* (Français langue de spécialité - FLS), *Francuski jezik struke* (Français langue professionnelle - FLP). Za razliku od nastave/učenja *Francuskog jezika za posebne namene* koji predstavlja odgovor na precizno postavljene zahteve za jezičkom obukom za koju je potrebno kreirati pojedinačno deskriptore profesionalnih kompetencija za svako zanimanje (Magniante 2007, 130), *Stručni francuski* u širem smislu stavlja fokus na specifične sintaksičke strukture, stručnu leksiku i diskurs svojstven određenoj struci, a ne na konkretnom zanimanju. Konačno, *Francuski jezik struke* ima širi dijapazon i često izlazi iz okvira same struke, ne zapostavljajući status određene profesije, ambijent u kojem se obavlja, kulturološke elemente koji se vezuju za određenu profesionalnu oblast, itd. (Magniante 2007, 130). Florence Mourlhon-Dallies ističe da je francuski jezik struke namenjen onima koji svoja zanimanja integralno obavljaju na francuskom jeziku, odnosno onima koji se na radnom mestu ne služe francuskim jezikom samo povremeno u komunikaciji. Bazira se, kako to objašnjava ova profesorica sa Univerziteta Paris-Descartes, na evolutivnim kompetencijama koje proizilaze iz multidimenzionalnog karaktera radnog mesta, na kojem dolazi do ukrštanja više različitih pozicija i izlaganja brojnim poslovnim izazovima. Mourlhon-Dallies govori o nekoj vrsti progresivne putanje kroz koju zaposleni prolazi i tokom koje može doći i do promene radne pozicije u okviru određenog područja rada (Langevin 2014, 48). O genezi francuskog jezika struke i različitim terminima koji se za njega vezuju, piše univerzitetska profesorica Milica Mirić u knjizi *Francuski jezik struke – teorijski i leksičko-morfološki aspekti* (Mirić, 2020).

Ukoliko se usredsredimo na oblast turizma, poznato je da on obuhvata i sektor hotelijerstva koji zapošljava 9/10 aktivne populacije u turizmu. Max Dany, autor jednog od prvih udžbenika iz oblasti francuskog jezika u turizmu i hotelijerstvu objavljenog 1980. godine ističe da ne postoji jasna granica koja razdvaja ova dva sektora, budući da se na recepciji hotela često odvijaju i turističke aktivnosti poput prodaje izleta, karata, pružanja informacija o kulturnim dešavanjima itd. (Dany 1979, 74). Osim toga, rezultati istraživanja o kojima u svojoj doktorskoj

disertaciji piše Ilić-Radojković potvrđuju teorijska stanovišta da nastavni program jezika struke mora da sadrži elemente opšteg jezika, posebno one učestale u određenoj profesionalnoj oblasti, kao i da profesionalne potrebe učenika/studenata uglavnom uključuju i situacije iz drugih područja aktivnosti (Ilić-Radojković 2014, 242). U oblasti turizma/hotelijerstva, profesionalni kontakti se retko svode samo na stručnu komunikaciju, pa se komunikacija ne može podeliti na segmente, gde bi se isključili jedni ili drugi elementi.

Od obnove nezavisnosti 2006. godine, Crna Gora je prevashodno orijentisana ka razvoju turizma koji danas sačinjava preko 30% njenog BDP-a. Najmanja balkanska država, kandidat je za članstvo u EU od 2010. i članica je od 2017. godine NATO pakta, međunarodne organizacije čiji su službeni jezici engleski i francuski. Uprkos činjenici da francuski turisti u Crnoj Gori spadaju među najbrojnije iz zemalja EU, da francuski predstavlja odmah posle engleskog najizučavaniji strani jezik u pomenutoj međunarodnoj zajednici i da francuskim opšti 26% njenih stanovnika, paradoksalno je da za njegovo izučavanje u Crnoj Gori opada interesovanje (Jovanović, Lazarević-Milivojević 2021, 121-139). Analiza koju je realizovalo *Udruženje profesora francuskog jezika Crne Gore* ukazuje na činjenicu da je broj učenika francuskog jezika u crnogorskim osnovnim i srednjim školama danas prepolovljen u odnosu na 2014. godinu. Još više zabrinjava situacija na Univerzitetu Crne Gore gde je mali broj upisanih studenata na studijskom programu za Francuski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Nikšiću kao i onih koji se opredeljuju za učenje francuskog na Fakultetu za turizam i hotelijerstvo u Kotoru. Jedinu izuzetak, među visokoškolskim ustanovama, predstavljaju studije Međunarodnog hotelijerstva i menadžmenta privatnog Univerziteta UDG, koje se u Podgorici organizuju u saradnji sa Vatel grupom, liderom u obrazovanju menadžera u hotelijerstvu u Francuskoj.

Osim na Univerzitetu, stručni kadrovi u turizmu i ugostiteljstvu, obrazuju se u Crnoj Gori u školama za srednje stručno obrazovanje za zanimanja IV stepena (hotelsko-turistički tehničar, restorater i gastronom) i zanimanja III stepena (konobar, kuvar i poslastičar). Francuski jezik kao drugi ili treći strani jezik - predmet po izboru, izučava se kao nastavni predmet u osam od ukupno petnaest srednjih škola stručnog usmerenja za područje rada turizam i ugostiteljstvo. U realizaciji nastavnog programa, srednjoškolski nastavnici francuskog jezika dužni su da se rukovode obrazovnim programima zasnovanim na opšteobrazovnim i stručnim ishodima učenja koje je Centar za stručno obrazovanje Crne Gore propisao za strani jezik u turizmu i ugostiteljstvu (za obrazovne profile hotelsko-turistički tehničar i restorater). Međutim, izbor udžbenika i dodatnog materijala za nastavu nije nametnut, pa su slobodni da se u nastavi koriste i drugim metodama i priručnicima za ostvarivanje ciljeva predviđenih programom. Taj izbor predstavlja složen zadatak za svakog predavača, budući da su crnogorska odeljenja francuskog jezika struke često heterogenog karaktera, bilo da je reč o stručnom ili jezičkom predznanju polaznika. Iz pomenutog razloga upotreba jednog udžbenika često nije dovoljna u nastavi, pa je neophodno kombinovati

materijal iz više udžbenika i dopunjavati autentičnim dokumentima što zahteva dodatni rad nastavnika i veću sistematičnost i organizovanost u radu učenika.

Cilj ovog rada je da odredi smernice o kojima bi nastavnici francuskog jezika u turizmu i hotelijerstvu trebalo da se rukovode u odabiru udžbenika u srednjim školama i Univerzitetima, s namerom da se crnogorski učenici/studenti motivišu da u većem broju biraju francuski kao strani jezik po izboru. Za potrebe istraživanja analizirani su udžbenici francuskog jezika u turizmu i hotelijerstvu, francuskih kao i crnogorskih izdavača, kako bi se s jedne strane, utvrdilo u kojoj meri se njihov sadržaj poklapa s opšteobrazovnim i stručnim ishodima učenja kojih se nastavnici moraju pridržavati u srednjoškolskom nastavnom procesu, a s druge strane, kako bi učinili nastavu efikasnijom i približili je učenicima čiju je pažnju sve teže zadržati. Da bi se na adekvatan način sagledali stavovi i mišljenja nastavnika, sprovedena je anketa/upitnik na koju je odgovorila većina srednjoškolskih nastavnika francuskog jezika struke u Crnoj Gori. Rezultati istraživanja ukazuju na kompleksnu problematiku odnosa opšteg jezika i jezika struke i na važnost u odabiru odgovarajućeg udžbenika koji, ne samo da nastavnicima pruža podršku u radu, već učenicima značajno olakšava učenje, osiguravajući im autonomiju i sigurnost prilikom savladavanja gradiva.

2. UČENJE/NASTAVA FRANCUSKOG JEZIKA U TURIZMU I HOTELIJERSTVU U CRNOJ GORI - PRIKAZ SITUACIJE NA TERENU

Ukoliko se izuzmu master studije Fakulteta političkih nauka na Univerzitetu Crne Gore (studijskog programa Međunarodni odnosi i Novinarstvo), francuski se kao jezik struke u Crnoj Gori institucionalno kao obavezan predmet po izboru, izučava jedino u srednjoškolskim i visokoškolskim ustanovama koje školuju kadrove u turizmu i hotelijerstvu.

U okviru obrazovnih profila turizam i ugostiteljstvo koji nas zanimaju u ovom radu, francuski se u crnogorskim srednjim školama u najvećem broju slučajeva izučava kao drugi, a ređe kao treći strani jezik, s tim da broj učenika varira u zavisnosti od interesovanja, kadrovskih mogućnosti škola i pojedinačnih odluka rukovodilaca obrazovnih ustanova. U Crnoj Gori se učenici srednjih stručnih škola u najvećem broju opredeljuju za izučavanje italijanskog jezika, budući da je najzastupljeniji u osnovno-školskom obrazovnom sistemu, te nastavljaju da ga izučavaju i u srednjoj školi. Potom, po broju zainteresovanih učenika, sledi izučavanje nemačkog, ruskog i francuskog jezika.

Na Univerzitetu Crne Gore, francuski se kao drugi strani jezik izučava na Fakultetu za turizam i hotelijerstvo u Kotoru kao obavezan predmet po izboru. Osim francuskog, studentima su ponuđeni nemački, ruski i italijanski jezik. I na ovom nivou obrazovanja, studenti se uglavnom opredeljuju za izučavanje drugog stranog jezika koji su u prethodnom školovanju izučavali, a to su italijanski ili ruski jezik u najvećem broju slučajeva.

Srednjoškolski nastavnici francuskog jezika u nastavnom procesu koriste različite udžbenike koji su im delom dostupni posredstvom Zavoda za udžbenike i nastavna sredstva i Centra za stručno obrazovanje Crne Gore. Reč je o udžbenicima namenjenim izučavanju opšteg jezika *La classe* (nivo A1, A2, B1 francuskog izdavača Clé international) i *Bienvenue au Monténégro!* (nivo A1, za I razred srednjih škola za područje rada Trgovina, turizam i ugostiteljstvo čiji je izdavač Centar za stručno obrazovanje Crne Gore). Dva nastavnika se u nastavnom procesu koriste udžbenikom *Bon voyage!* nivoa A1-A2 izdavača Clé international koji je školama donirala Ambasada Francuske u Crnoj Gori. Nastavnici francuskog jezika turizma i hotelijerstva na Univerzitetu se u svom radu najčešće služe udžbenicima *Hotellerie.com* i *Tourisme.com* izdavača Clé international.

3. UDŽBENICI FRANCUSKOG JEZIKA U TURIZMU I HOTELIJERSTVU DOSTUPNI NA TRŽIŠTU FRANCUSKE I CRNE GORE

Uprkos činjenici da Francuska predstavlja državu sa najvećim prilivom inostranih turista u svetu, da je njena gastronomija jedna od najrenomiranijih, a da je Francuski gastronomski obrok upisan 2010. godine na listu UNESCO-ve nematerijalne kulturne baštine, iznenađuje mali broj publikovanih udžbenika za izučavanje francuskog kao stranog jezika u turizmu i hotelijerstvu. Naime, na tržištu Francuske dostupna su svega tri udžbenika francuskog kao stranog jezika za oblast turizam i tri udžbenika za oblast hotelijerstvo, restoraterstvo i kulinarstvo. Nijedan od udžbenika nije namenjen početničkom nivou izučavanja francuskog jezika, iako pojedini autori ističu kao ciljnu grupu polaznike nivoa A1/A2.

Uočen nedostatak, nadomešten je još 2008. godine udžbenikom *Bienvenue au Monténégro!* publikovanim u Crnoj Gori za početnički nivo izučavanja francuskog jezika, čije su kreatorke autorke ovog rada. Nakon objavljivanja ovog udžbenika koji je finansirala vlada Kraljevine Norveške i delom ambasada Francuske u Crnoj Gori, JU Centar za stručno obrazovanje Crne Gore nije raspisivao konkurs za dostavljanje novih rukopisa udžbenika stranih jezika namenjenih srednjim stručnim školama.

Zanimljivo je napomenuti da je pre dve i po decenije, na tržištu Francuske, broj udžbenika francuskog kao stranog jezika u turizmu i hotelijerstvu bio znatno veći od današnjeg (Jovanović 2001, 123-131). Pretpostavljamo da su sa razvojem digitalizacije, u iznalaženju i kreiranju didaktičkog materijala, nastavnici sada upućeniji na rad sa stručnim dokumentima i materijalom dostupnim preko interneta, kao i da se udžbenici stranog jezika struke u većoj meri štampaju u matičnim zemljama učenika /studenata.

U udžbenike francuskog jezika kao stranog za područje rada Turizam francuskih izdavača spadaju udžbenici *Tourisme.com*, *Le français en contexte - Tourisme* i udžbenik *Bon voyage!* Sva tri udžbenika sadrže priručnik za nastavnika

i CD MP3 audio. Namenjeni su polaznicima jezičkog nivoa A2 i komunikativno-akcionog su pristupa. Na akcionom pristupu insistiraju autori udžbenika *Bon voyage!* i *Français en contexte-Tourisme* u kojima se u okviru svake lekcije učenici/studenti upućuju na izradu finalnog projekta. Sva tri udžbenika namenjena su polaznicima jezika struke, s tim da *Français en contexte-Tourisme* zahteva solidna stručna predznanja iz oblasti turizma. Ovaj udžbenik sadrži pripremne vežbe za ispite Francuskog jezika u turizmu i hotelijerstvu koje organizuje Privredna komora Pariza¹. Dok su udžbenici *Tourisme.com* i *Bon voyage!* predviđeni za 60 časova nastave francuskog jezika, udžbenik *Le Français en contexte - Tourisme* namenjen je za 120 sati nastave.

Za razliku od udžbenika *Tourisme.com* i *Français en contexte - Tourisme*, udžbenik *Bon voyage!* ne sadrži dovoljan broj usmenih i pismenih vežbanja koja bi osigurala očekivani napredak učenika/studenta. Nadalje, određene gramatičke strukture u udžbeniku, ili nisu prezentovane, ili nisu obrađivane progresivno (npr. uvodi se glagol *pouvoir*, a tek nakon toga glagoli prve grupe); njihovo usvajanje nije u dovoljnoj meri razrađeno što dezorijentiše i obeshrabruje polaznike, ne ulivajući im sigurnost prilikom izražavanja; određena stručna leksika je površno prezentovana (primer vokabulara za orijentaciju u prostoru), dok je s druge strane previše detaljisana za manje frekventne situacije (izdavanje/iznajmljivanje automobila). Rad na fonetici je zanemaren u sva tri udžbenika.

Za područje rada Hotelijerstvo/Restoraterstvo/Gastronomija, na tržištu Francuske nailazimo na udžbenike *Hôtellerie-Restaurations.com*, *En cuisine* i *En cuisine et en salle*. Sva tri udžbenika dopunjena su priručnikom za nastavnika i CD-om MP3 audio. Dok su prva dva udžbenika namenjena učenicima nivoa A2, treći je koncipiran za nivo B1/B2.

Budući da se francuski u struci za zanimanja konobar i kuvar u crnogorskim srednjim stručnim školama izučava u odeljenjima trećeg, a ređe četvrtog stepena obrazovanja, i da ga često pohađaju učenici početnog nivoa znanja francuskog jezika, nijedan od gore pomenutih udžbenika nije adekvatan za rad u nastavnom procesu. Naime, udžbenik *En cuisine* je izvorno napisan za govornike španskog kao maternjeg jezika koji imaju daleko manje poteškoća u savladavanju romanskih jezika, u ovom slučaju francuskog.²

Udžbenik *Bienvenue au Monténégro!* za područje rada Trgovina, Turizam i Hotelijerstvo je publikovan u Crnoj Gori 2008. godine. Namenjen je početnicima u izučavanju francuskog jezika i dopunjen je CD-om na kojem je snimljen veliki broj vežbi slušanja. Komunikativnog pristupa, udžbenik sadrži i veliki broj aktivnosti i vežbanja. Svaka je lekcija obogaćena kulturološkim elementima povezanim sa strukom, prezentovanim na crnogorskom jeziku u okviru kraćih ilustrovanih tekstova (francuska gastronomija, francuski kafe, Pariz grad

1 DELF Pro CIEP-a i DFP tourisme et hôtellerie koji organizuje Privredna i industrijska komora Pariza

2 Udžbenik *En cuisine* je rezultat projekta koji je pokrenula Francuska Alijansa iz Lime (Peru) 2011. godine.

svetlosti, francuske regije, francuski praznici i godišnji odmor, Francuska u Crnoj Gori). Budući da je udžbenik publikovan pre sedamnaest godina, zahteva da bude dopunjen, posebno u delu koji predstavlja poznate i slavne ličnosti Francuske iz sveta umetnosti, sporta i politike.

4. PRILAGOĐENOST UDŽBENIKA FRANCUSKOG JEZIKA U TURIZMU I HOTELIJERSTVU CRNOGORSKIM INSTITUCIONALNIM OKVIRIMA – REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA

U Priručniku publikovanom za nastavnike crnogorskih osnovnih i srednjih škola koji sadrži ključne kompetencije kojima učenik mora da ovlada, uz brojne druge, istaknuta je kompetencija višejezičnosti (Ključne kompetencije – priručnik za nastavnike 2020, 52). Naime, kada je reč o predmetu Drugi strani jezik, očekuje se da učenik na kraju srednjoškolskog obrazovanja:

- koristi vokabular, gramatičke norme osnovne vrste verbalne interakcije i registra drugog stranog jezika na nivou A2 ZEO

- uvažava društvene konvencije, kulturne aspekte i promjenljivost stranih jezika u komunikaciji

- sluša, čita, govori i piše drugi strani jezik na nivou A2 ZEO

- pronalazi i koristi različite komunikacione situacije i izvore za učenje različitih jezika

- ponašanjem i djelovanjem demonstrira uvažavanje kulturnih različitosti, interesovanje i radoznalost o različitim jezicima i interkulturnog ponašanja

Osim navedenog dokumenta, nastavnici se u crnogorskim srednjim stručnim školama za područje rada turizam i ugostiteljstvo moraju rukovoditi programom koji propisuje opšteobrazovne i stručne ishode učenja. Ovaj program je 2021/22. godine izradio Centar za stručno obrazovanje Crne Gore, a odobrio Nacionalni savjet za obrazovanje. Obrazovni programi su istovetni za sve strane jezike, dok su ishodi učenja usklađeni sa ostalim stručnim predmetima za odgovarajući razred.

Za potrebe ovog rada analizirani su udžbenici francuskog jezika u turizmu i hotelijerstvu sa ciljem utvrđivanja zastupljenosti tematskih celina sa propisanim opšte-obrazovnim i stručnim ishodima učenja za zanimanja hotelsko-turistički tehničar³ i restorater⁴. Iz pomenute analize izuzeti su udžbenici *En cuisine* i *En cuisine et en salle* iz prethodno pomenutih razloga. Analizi smo priključili udžbenik poslovnog francuskog jezika *Français.com* (srednji nivo) čija je tematika usmerena ne samo ka poslovnom svetu, već i ka svetu putovanja. Ovaj udžbenik izdavača Clé international zahteva predznanje francuskog jezika na nivou A1,

3 Obrazovni program za zanimanje hotelsko-turistički tehničar, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2021. Program je usvojen na XIX sjednici Nacionalnog savjeta za obrazovanje održanoj 16. juna 2021.

4 Obrazovni program za zanimanje Restorater, Centar za stručno obrazovanje, Podgorica, 2021. Program je usvojen na II sjednici Nacionalnog savjeta za obrazovanje, održanoj 28. jula 2022. godine

pokriva 100 sati nastave i priprema polaznike za polaganje ispita iz poslovnog francuskog (u organizaciji Privredne komore Pariza) i međunarodnog ispita opšteg francuskog jezika DELF. Bazira se na akcionom pristupu, insistirajući na progresivnom pristupu gramatici. Stručna terminologija nije navedena u formi popisa, već je prezentovana na kraju udžbenika u sklopu rečenica, radi lakšeg memorisanja. Svaka lekcija obuhvata i aspekte kulture i dotiče se interkulturalnih odnosa.

Rezultati istraživanja pokazuju da (ukoliko se izuzmu teme propisane obrazovnim programom koje obuhvataju zdrave stilove života, različite tipove restorana i prezentaciju vinske karte koje se ne obrađuju ni u jednom udžbeniku) udžbenik *Français.com* koji nije namenjen francuskom jeziku u turizmu i hotelijerstvu, već poslovnom francuskom, ima najveći udeo podudarnosti sa propisanim opšte-obrazovnim i stručnim ishodima učenja za hotelsko-turistička i ugostiteljska zanimanja.

Naime, nakon urađene analize, uočavamo da nijedan od ponuđenih udžbenika, ne korespondira u potpunosti propisanim opšte-obrazovnim i stručnim ishodima učenja za zanimanja hotelsko-turistički tehničar i restorater. Iznenaduje činjenica da udžbenik koji nije koncipiran za stručne profile kojima se bavimo u radu, sadrži najveći procent poklapanja sa ishodima učenja za zanimanje restorater, dok se isti po izboru tema nalazi na drugoj poziciji kada je reč o usmerenju hotelsko-turistički tehničar. Ovaj podatak ukazuje na činjenicu da se poslovni kontakti u oblasti turizma i hotelijerstva ne svode samo na uskostručnu komunikaciju i da u velikoj meri sadrže elemente karakteristične za opšti jezik i širi profesionalni kontekst.

Za potrebe rada realizovana je aprila 2024. godine i anketa, u formi upitnika, koju su ispunjavali nastavnici francuskog jezika. U anketi je učestvovalo 7 od ukupno 10 srednjoškolskih nastavnika koji predaju francuski jezik u turizmu i hotelijerstvu u Crnoj Gori. Svi nastavnici ističu problem „nepoklapanja“ sadržaja udžbenika sa propisanim ishodima učenja, što ih primorava da kombinuju materijal iz različitih udžbenika i donose na čas autentične dokumente. Ovakav način rada zahteva od njih mnogo veći angažman i dužu pripremu, pa su gotovo svi jednoglasni da bi im adekvatan udžbenik znatno olakšao rad u učionici i uštedeo vreme u pripremnjoj fazi časa. Učesnici ankete posebno podvlače problematiku nedostatka udžbenika za početni nivo izučavanja francuskog jezika za zanimanje konobar i restorater budući da bi trebao biti namenjen učenicima koji se uglavnom školuju na nivou trećeg stepena obrazovanja, pripremajući se, već u maloletnom periodu života, za izazove tržišta rada. Uz udžbenik *Bienvenue au Monténégro!* nivoa A1 koji većina profesora koristi u svom radu sa učenicima prvih razreda usmerenja hotelsko-turistički tehničar, nastavnici predlažu izradu slično koncipiranog udžbenika za više nivoe (A2/B1) u kojima bi tematski bilo zastupljeno i crnogorsko podneblje i crnogorska kulturna baština.

5. ZAKLJUČAK

Nastava/učenje stranog jezika struke je u Crnoj Gori marginalizovana na svim nivoima obrazovanja uprkos strategiji razvoja države usmerenoj ka članstvu u EU, i turizmu kao prioritetnoj privrednoj delatnosti. Ovakva konstatacija je posebno uočljiva u nastavi/učenju drugog stranog jezika budući da se u Crnoj Gori ona ne sprovodi planski, u skladu sa potrebama tržišta rada i drugim relevantnim kriterijumima vrednovanja stranih jezika u kontekstu današnje globalne ere (Jovanović, Lazarević-Milivojević 2020, 227-228). Posebno se ističe nedovoljna svest donosioca odluka kada je reč o izučavanju stranih jezika na Fakultetu za turizam i hotelijerstvo u Kotoru gde se svi strani jezici (prvi kao i drugi izborni) izučavaju samo na I i II godini studija sa fondom od 2+1, što ne korespondira sa evropskom jezičkom politikom i programima drugih evropskih fakulteta istog ili sličnog profila.

Osim nedovoljnog fonda časova, istakli bismo činjenicu potvrđenu od strane anketiranih nastavnika francuskog jezika, da je izbor drugog stranog jezika u pojedinim školama u Crnoj Gori, nametnut učenicima od strane školskog menadžmenta. Nadalje, usled nedostatka nastavnog kadra i nedovoljnog broja učenika za formiranje nastavnih grupa, u određenom broju stručnih škola učenici koji su u osnovnoj školi učili francuski jezik nisu u mogućnosti da nastave sa njegovim izučavanjem.

Budući da nijedan ponuđeni udžbenik u crnogorskim srednjim turističkim školama nije tematski u potpunosti prilagođen potrebama učenika i njihovom stručnom profilu, nastavnici su u svom radu prinuđeni da kombinuju materijal iz različitih udžbenika, što im u znatnoj meri otežava rad. S druge strane, neposredovanje adekvatnog udžbenika i njegovo nedonošenje na čas često destimuliše učenike srednjih stručnih škola naviknute da gradivo uvežbavaju, obnavljaju i uče iz jednog udžbenika.

Izazov u nastavnom procesu predstavlja i nedostatak kvalitetnog udžbenika za početni nivo učenja francuskog jezika, posebno za zanimanje konobar i restorater, preciznije udžbenika namenjenog učenicima koji se školuju na nivou trećeg stepena obrazovanja. Kreiranje ovakvog udžbenika koji bi bio dvojezičan i usmeren isključivo na određene profesionalne situacije podstakao bi motivaciju pomenutih učenika koji se uglavnom opredeljuju za izučavanje onih stranih jezika koje smatraju jednostavnijim za savladavanje (ruski, italijanski).

S druge strane, za one učenike koji se obrazuju za zanimanje hotelsko-turistički tehničar kao i za studente koji se pripremaju za Bachelore turizma i hotelijerstva, udžbenik jezika struke bi morao sadržati u značajnijoj meri elemente opšteg jezika, jer se njihove buduće profesionalne potrebe neće uvek ograničavati na profesionalne situacije. Osim pomenutog, važan je i kulturološki i promotivni aspekt udžbenika koji bi, osim francuskih turističkih atrakcija i kulturno-istorijskog nasleđa, uključivao i elemente crnogorske kulturne baštine uz obaveznu interkulturnu komponentu povezanu sa francusko-crnogorskim

nasleđem. Jer, kako ističe Odile Challe, izvan strogo utvrđenih institucionalnih zahteva, struka koju učenik/student treba da pokuša da iskaže na francuskom jeste struka njegovog podneblja i njegove kulture (Challe, 2002, 131).

LITERATURA

PRIMARNI IZVORI

- Bošković, Dušan (koordinator). 2021/22. *Obrazovni program Hotelsko-turistički tehničar*. Doc: OP-100141. Podgorica: Centar za stručno obrazovanje: 11,70,132,187.
- Bošković, Dušan (koordinator). 2021/22. *Obrazovni program Restorater*. Doc: OP-100141. Podgorica: Centar za stručno obrazovanje: 10,53,104,167.
- Ilić-Radojković, Katarina B. 2014. „Nastava jezika struke/jezika za posebne namene u kontekstu evropske obrazovne jezičke politike.“ PhD diss., Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.
- Jovanović, Ivona. 2001. „Francuski jezik turizma i hotelijerstva.“ Master's thesis, Filozofski fakultet, Univerzitet u Novom Sadu.

NAUČNE I STRUČNE PUBLIKACIJE

- Challe, Odile. 2002. *Enseigner le français de spécialité*. Paris: Economica.
- Dany, Max. 1979. „Le français de l'hôtellerie et du tourisme.“ *Le Français dans le monde*, no. 149: 74-80.
- Jovanović, Ivona, Lazarević-Milivojević, Isidora. 2021. „La place du FLE dans le système éducatif monténégrin: analyse d'une situation paradoxale.“ In *Enseignement/Apprentissage du français dans les Balkans*, edited by Ksenija Djordjevic Léonard and Jovan Kostov, 121-141. Roma: Aracne.
- Jovanović, Ivona, Lazarević-Milivojević, Isidora. 2020. „Francuski jezik u turizmu i jezična politika Crne Gore na primjeru općine Kotor.“ In *Strani jezici i turizam*, edited by Vlado Sušac, Tomislav Krpan and Ivana Lozo, 213-233. Zadar: Morepress.
- Langevin, Sébastien. 2014. „Apprendre au travail et par le travail.“ *Le Français dans le monde*, no. 391: 48-49.
- Lehmann, Denis. 1993. *Objectifs spécifiques en langue étrangère*. Paris: Hachette.
- Magniante, Jean-Marc. 2007. „Une démarche de référentialisation en français des professions: le partenariat Universités – Chambre de Commerce et d'Industrie de Paris.“ *Français dans le monde - Recherche & Applications. Langue et travail*. no.42: 129-146.
- Mirić, Milica. 2020. *Francuski jezik struke - Teorijski i leksičko-morfološki aspekti*. Beograd: Univerzitet u Beogradu – Filozofski fakultet.
- Mourlhon-Dallies, Florence. 2007. „Quand faire, c'est dire: évolutions du travail, révolutions didactiques?“ *Français dans le monde - Recherche & Applications*. no 42: 12-32.

UDŽBENICI

- Bencini, Vera, Cangilioli, Monique, Paola, Naldini, Francesca, Aurélie, 2025. *En cuisine et en salle - Français professionnel*. Paris: Clé international.
- Cholvy, Jérôme. 2014. *En cuisine!- Français professionnel*. Paris: Clé international.

- Corbeau, Sophie, Dubois, Chantal, Penfornis, Jean-Luc. 2013. *Tourisme.com – Français professionnel*, Paris: Clé international.
- Corbeau, Sophie, Dubois, Chantal, Penfornis, Jean-Luc, Semichon, Laurent. 2013. *Hôtellerie-restauration.com – Français professionnel*. Paris: Clé international.
- Dany, Max, Laloy, Jean-Robert. 1980. *Le Français de l'hôtellerie et du tourisme*. Paris: Hachette.
- Dussac, Elisabeth. 2017. *Bon voyage! - Le français du tourisme*. Paris: Clé international.
- Laygues, Arnaud, Coll, Andreu. 2014. *Le Français en contexte – méthode de français professionnel Tourisme A1+/A2+*. Paris: Maison des langues.
- Jovanović, Ivona, Mandić-Abdić, Edina. 2008. *Bienvenue au Monténégro!* Udžbenik francuskog jezika za I razred srednjih stručnih škola, Područje rada: Trgovina, turizam i ugostiteljstvo. Podgorica: Centar za stručno obrazovanje.
- Penfornis, Jean-Luc. 2011. *Français.com (niveau intermédiaire) – méthode de français professionnel et des affaires*. Paris: Clé international.

IZVOR SA INTERNETA

„Ključne kompetencije – priručnik za nastavnike osnovnih i srednjih škola sa smjernicama za formativno vrednovanje “. Projekat „Integracije ključnih kompetencija u obrazovni sistem Crne Gore“, verzija 31.08.2020. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ikces.me/wp-content/uploads/2020/09/Prirucnik-za-nastavnike-kljucne-kompetencije.pdf

LES MANUELS ET L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS DU TOURISME ET DE L'HÔTELLERIE AU MONTÉNÉGRO

Résumé

De tous les pays des Balkans, l'économie du Monténégro est celle qui est la plus basée sur le développement du tourisme. Le nombre de touristes français étant en hausse depuis plus d'une décennie, l'industrie du tourisme a de plus en plus besoin de professionnels francophones. Cependant, le nombre d'apprenants attirés par l'enseignement /apprentissage du français ne cesse de diminuer. Ce chiffre, en 2024 ne représente que la moitié des effectifs de 2014. Cet état de fait engendre un manque évident de spécialistes francophones, en particulier de guides touristiques, ce qui oblige les agences de voyage à importer les cadres déficitaires des pays voisins. Face à cette situation paradoxale, nous avons voulu réfléchir aux méthodes destinées à l'enseignement du français du tourisme et de l'hôtellerie, avec l'objectif de susciter davantage d'intérêt pour son apprentissage. L'analyse des plans d'études et des programmes d'enseignement des langues étrangères, ainsi qu'une enquête réalisée auprès des enseignants du français du tourisme et de l'hôtellerie des lycées techniques monténégrins, nous révèle le manque de méthodes adéquates destinées à l'enseignement du français professionnel. Les enseignants soulignent de nombreuses difficultés rencontrées dans des classes de langues à répartition

hétérogène et mettent en évidence la problématique de l'acquisition des manuels adaptés et l'élaboration du matériel didactique.

À la suite d'un état des lieux de l'enseignement/apprentissage du français du tourisme et d'hôtellerie au Monténégro, nous avons jeté un regard sur les méthodes de FLP, FOS, disponibles sur le marché français et/ou monténégrin et sur celles utilisées en classe de langue au Monténégro. Une analyse comparative des programmes d'enseignement et des contenus des manuels nous amène à réfléchir aux besoins de l'élaboration de méthodes plus généralistes englobant des situations moins uniformes qui souligneraient les spécificités locales du pays et la composante interculturelle liée à l'héritage franco-monténégrin.

Mots clés : français professionnel, tourisme et hôtellerie, manuels, Monténégro

Исидора Комадина*

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0000-0003-0302-8079>

АЛЕКСАНДРА БЕГОВИЋ

УНИВЕРЗИТЕТ У ПРИШТИНИ СА ПРИВРЕМЕНИМ СЕДИШТЕМ У КОСОВСКОЈ МИТРОВИЦИ,
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

УСВАЈАЊЕ ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИХ САДРЖАЈА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Апстракт: Лингвокултурологија која проучава тесну међусобну повезаност културе и језика за предмет изучавања има лингвокултуреме, тј. језичке јединице које одражавају културу једног народа. Оне се могу јавити у облику лексеме, синтагме, реченице, као и текста. Проучавајући како су, и у којој мери лингвокултуролошки садржаји прописани, и на који начин их студенткиње и студенти усвајају можемо утврдити колико се на часовима страног језика струке може научити о националним културама. У овом раду представимо резултате анкетног истраживања о заступљености и начинима провере и примене лингвокултуролошких садржаја у настави страних језика (енглеског, немачког, руског и француског језика) на друштвено-хуманистичким катедрама Филозофског факултета Универзитета у Приштини. За ову сврху креиран је упитник којим смо у мају и јуну академске 2023/24. године испитале студенте и студенткиње прве године у којој мери познају лингвокултуролошке садржаје, дакле њихово предзнање, начин на који усвајају нова знања из те области, те како се усвојеност тих знања проверава и да ли, и на који начин стечена знања примењују. Осврнуле смо се и на однос језика и културе, тј. програмом прописане културолошке садржаје који су до овог нивоа образовања морали бити усвојени. Истраживањем смо дошле до закључака да лингвокултуролошки садржаји нису прецизно дефинисани у силабусима, а ни издвојени у посебан аспект наставе као и да студенткиње и студенти у малом броју самостално истражују информације везане за културу, али оно што су научили на часовима страног језика користе у свакодневним животним ситуацијама.

Кључне речи: настава страних језика, лингвокултурологија, наставни програми, културолошки садржаји

* isidora.komadina@pr.ac.rs

1. ОДНОС ЈЕЗИКА И КУЛТУРЕ

Данас постоји знатан број наука које се баве експликацијом културе, најчешће јер су препознале потребу за академским изучавањем свеукупности културних манифестација у савременом друштву. Чињеница је да су науке, којима је предмет проучавања култура, врло блиске, упућене једна на другу, да се њихови предмети често преплићу, што у објашњењу извесних појава доводи до потпуног утапања једне науке у друге друштвене дисциплине или до њиховог условног разграничавања.

На питање којој науци припада поље многоструких веза између језика и културе, Бугарски одговара да нема кратког и јасног одговора. „Област културе толико је разливена, и сама по себи и у вези с језиком, да нема једне дисциплине која би могла претендовати да све то покрије. Поједина тематска чворишта из тог широког опсега могла би спадати у надлежности антрополошке лингвистике, културне антропологије, социологије језика, социјалне психологије, културологије и других интердисциплинарних научних подручја.” (Бугарски 2005: 26).

Једно од мишљења је и да је потребно створити једну јединствену науку о култури која би синтетизовала различите методе, стратегије, истраживања или прикупљање чињеница и сазнања која се односе на културу. Тако заснована наука покривала би све области културе које нису уопште, или барем не адекватно испитане попут слоја симбола, језика „језичког система” који је присутан у наукама, у уметности, као и у кодексима права и морала (Соколов 2001:7).

Наука која се бави односом језика и културе на српском и руском говорном подручју називамо *лингвокултурологијом*. Проучаваоци енглеског језика и културе користе термин *елементи језика и цивилизације*, француског језика и културе такође *лингвокултурологија и/или елементи језика и цивилизације*, док се германисти служе термином *лингвопрагматика*, који према речима Оливере Дурбабе, није тако широк појам као што је лингвокултурологија (Дурбаба 2011: 48). Из наведеног видимо да не постоји једна наука којој поље односа културе и језика припада, напротив има их више, и оне се међусобно преплићу и упућене су једна на другу. Такође, не постоји један устаљени појам којим се поље проучавања односа језика и културе именује, већ видимо да то зависи од језика до језика, тј. од културе до културе. Како прецизности и одређености на овом пољу не постоје, то додатно компликује наставу културе на часовима страног језика јер, како тврди Паулдрах, настава културе и цивилизације страног језика је најзахтевнији сегмент унутар процеса учења страног језика, јер са тим делом наставе никада нисмо обрадили све, никад нисмо дошли до краја или циља. Култура и цивилизација разликују се од других наставних садржаја као што су граматика, фонетика, а она постаје прича без краја („unendliche Geschichte“) у настави страног језика (Pauldrach 1992: 4–15).

2. ПРОПИСАНЕ НОРМЕ ЗА УСВАЈАЊЕ ЛИНГВОКУЛТУРОЛОШКИХ САДРЖАЈА НА СВИМ НИВОИМА ОБРАЗОВАЊА

Познато је да у оквиру својих надлежности које произилазе из Закона о основама система образовања и васпитања (Службени гласник РС бр.88/2017, 27/2018- др. закон, 10/2019, 27/2018- др.закон 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 197/2025) Министарство просвете прописује садржаје наставе посебним документима, односно правилницима о плану и програму наставе и учења којима се регулишу стандарди образовања, образовни циљеви, наставни програми и начин реализације наставе за основно и средње образовање. Избор наставних садржаја за сваку конкретну етапу и образовни профил зависи од циљева и исхода, одлика педагошког процеса, одабраног метода, детерминантних психолошких, дидактичких и социјалних чинилаца учења страног језика. С друге стране, на факултетима и другим високошколским установама се садржаји наставе и начин реализације регулише силабусима предмета, које креирају сами реализатори наставе у зависности од захтева и карактера студијског програма. Стога не можемо говорити о универзалним наставним садржајима, него о њиховим варијететима, самим тим што су наставни програми у високом образовању условљени захтевима науке и струке за разлику од нпр. основних школа, где су они значајно лимитирани предзнањима ученика и њиховим узрасним и когнитивним карактеристикама.

Пошто се настава културе разликује од других наставних садржаја, најпре ћемо размотрити како су ти културолошки садржаји дефинисани у основном и општеобразовном средњем образовању. Анализом програма најпре увиђамо да термин лингвокултурологија није заступљен ни у једном сегменту програма, већ су културолошки садржаји дефинисани као интеркултурни, тј. социокултурни. Према актуелном плану и програму у нашој земљи као циљ учења страних језика у основном образовању и васпитању наводи се следеће: *„Циљ наставе страног језика јесте да се ученик усвајањем функционалних знања о језичком систему и култури и развијањем стратегије учења страног језика оспособи за основну усмену и писмену комуникацију и да стекне позитиван однос према другим језицима и културама, као и према сопственом језику и културном наслеђу.”*¹ Дакле, у самом циљу је јасно наглашено да се поред језичког система усвајају и елементи културе, гради се однос како према другим културама, тако и према сопственој. Прописани културолошки садржаји нису дефинисани као лингвокултуролошки, већ као део интеркултурне компетенције. У програму за основну школу наилазимо на експлицитно дате интеркултурне садржаје који се морају усвојити у датом разреду. Такође, према актуелном наставном плану и програму за гимназије, циљ учења страних језика јесте *„да ученик усвајањем функционалних знања о језичком систему и култури и унапређивањем стратегија учења страног*

1 Службени гласник РС - Просветни гласник, година LXVIII, бр. 5, 27. мај 2019, стр 39.

језика развије комуникативну компетенцију, оспособи се за писмену и усмену комуникацију, интеркултурално разумевање и професионални развој.² И овде се може приметити како се од ученика очекује да паралелно са овладавањем језичког система усвајају и културу земаља и народа чије језике уче и развијају интеркултурну осетљивост и разумевање. Овакав налаз може деловати необично, али се можда може објаснити специфичношћу наставе страних језика када је реч о лингвокултуролошким садржајима који су свакако имплицитно присутни у програмима, али нису експлицитно и наведени као посебни елементи у односу на језичка знања.

Анализом законом одређених докумената којима се прописују културолошки садржаји за основношколски и општеобразовни средњошколски ниво образовања можемо да закључимо следеће: а) у циљевима наставе јасно је наглашено да се културолошки садржаји усвајају паралелно са језичким; б) они нису издвојени као посебан аспект наставе, већ се усвајају заједно са лексичким, граматичким, фонетским и ортографским садржајима; в) не постоји прецизно упутство или препоруке за то како се проверава и процењује усвојеност ових садржаја, иако у *Заједничком европском референтном оквиру за живе језике* постоје прецизно дефинисани садржаји које је потребно усвојити, као и дескриптори за њихову проверу, а опште је познато да се национални програми у великој мери усклађују са горе поменутим документом.

Када је реч о настави страних језика на факултетима и лингвокултуролошким садржајима заступљеним у њој, у овом раду смо се фокусирале на Универзитет у Приштини, с обзиром на то да смо као наставници страних језика на Филозофском факултету имали поред непосреданог увида у прописане силабусе и контакт са студенткињама и студентима. Филозофски факултет Универзитета у Приштини са привременим седиштем у Косовској Митровици, нажалост, нема велики број студената, од уписаних 100 студената на првој години студија распоређених на десет катедара, учешће у анкети узело је њих педесеторо који редовно похађају наставу. Међутим, овај узорак може нам послужити као основа од које ћемо поћи и проширити истраживање на друге факултете истог Универзитета, као и на друге универзитете у земљи, како бисмо стекли шири увид у усвајање културолошких садржаја у настави страног језика струке. Што се тиче фонда часова страног језика на Филозофском факултету, он је у претходно акредитованим силабусима био веома разнолик како по броју часова, тако и по карактеру наставе, која се приказује различитим бројем часова, па смо тако имали ситуацију да се на катедри за историју страни језик слушао са 2 часа предавања и 2 часа вежби, на катедри за педагогију тај однос је био 3+1, на катедри за психологију 1+1 итд. У претходно акредитованим програмима

2 Службени гласник- РС - Просветни гласник, година LXIX – број 4 Београд, 2. јун 2020. Правилник о плану и програму наставе и учења за гимназију, 263.

енглески језик је имао статус обавезног предмета, што значи да су студенти слушали два страна језика и то енглески језик као обавезни страни језик, и један изборни страни језик. Студенти су као други страни језик најчешће бирали руски језик, што је и данас случај. Страни језици су се слушали четири семестра, док се сада слушају само два семестра.

Последњом акредитацијом на Филозофском факултету од 2021. године број часова страног језика је усаглашен на готово свим катедрама, и то са 0 часова предавања и 2 часа вежби, а студенти бирају један од следећих понуђених страних језика: енглески језик, немачки језик, руски језик или француски језик, који слушају два семестра. Донедавно су студенти у понуди имали и италијански и шпански језик, али због недостатка кадра ти језици више нису део акредитационог програма.

Да бисмо сазнали да ли су и како прописани лингвокултуролошки садржаји у настави страних језика и на терцијарном нивоу образовања, анализирали смо силабусе предмета страни језик (енглески језик, немачки језик, руски језик, француски језик) који се изучава на Филозофском факултету Универзитета у Приштини. Анализом силабуса дошле смо до следећих закључака: силабуси који се односе на учење енглеског језика као изборног страног језика не садрже ни у једном свом сегменту (циљ предмета, исходи, садржаји предмета и литература) формулацију која се односи на културолошке садржаје³.

Силабуси који се односе на учење француског језика као изборног страног језика најдетаљнији су у навођењу културолошких садржаја који се морају усвојити и заступљени су у сваком сегменту силабуса, а најиздашнији у делу Садржаји предмета: *Елементи културе и цивилизације: Основни појмови о Француској, називи неких области и већих градова. Славне личности из класичне и савремене француске књижевности, уметности, културе и политике. Информације о ценама и платама. Навике Француза. Телефон и минител. Места за добијање информација. Полиција-ватрогасци-служба хитне медицинске помоћи (SAMU). Велики француски модни креатори. Историјске личности и савремени менталитет. Слике места становања. Париз. Снови и вредности Француза. Наслови у штампани и на телевизијским програмима. Међународни културни утицаји. Франкофонија и француске прекоморске територије. Понашања потрошача (међународно поређење). Француски психолошки филм.*⁴

3 <https://docs.google.com/document/d/1qcoDgxlAdaPJ48wTKYKFKOOHTXgqPQQK/edit> (EJ1)

<https://docs.google.com/document/d/1Uyxt-iLJt4dK21VkJeq4obKDHPXSDx/edit> (EJ 2)

<https://docs.google.com/document/d/1f4DRVWKpaY08sdykp7C51fyEuGHMJ-15/edit> (EJ 3)

<https://docs.google.com/document/d/1jUh9U406NTDBbcnNnULjkXnzJgiQ3BS2/edit> (EJ 4)

4 <https://docs.google.com/document/d/1wraGmf5OKRcLxL4412HR4kJw7CrWO97S/edit> (ФЈ 1)

https://docs.google.com/document/d/1qu8m8lFOiE_2KIWbbtIpGeWielyvVMZL/edit (ФЈ 2)

<https://docs.google.com/document/d/1kHtFameJGaCSZlbieh8q48OJBE6UvYTq/edit> (ФЈ 3)

<https://docs.google.com/document/d/11g-CqzyTphd1lQ7QE6M8qgMdW5s2ZXA6/edit> (ФЈ 4)

Силабуси који се односе на учење руског језика као изборног предмета врло кратко помињу културолошке садржаје и то кроз циљеве предмета и исходе кроз следеће реченице: ... и упознавање најзначајнијих елемената руске културе. ... упознавање и разговор о културолошким садржајима руског језика ... иницирају интеркултурални сусрет у физичком или дигиталном окружењу како би задовољили сопствену знатижељу и/или разменили информације.⁵

Силабуси који се односе на учење немачког језика као изборног предмета такође врло кратко промовишу културолошке садржаје највише кроз циљ предмета: ... усвајање функционалних знања о језичком систему и култури ... оспособљавање за интеркултурално разумевање и професионални развој.⁶

Из анализираних силабуса можемо извести следеће закључке:

- културолошки садржаји нису равномерно заступљени по језицима, те се из приложеног може видети да они предњаче у програму за француски језик док су нешто мање и у сведеној формулације циљева заступљени у програмима за руски и немачки језик;
- културолошки садржаји у силабусима за енглески језик су у потпуности изостављени;
- у припреми силабуса није било сарадње међу ауторима програма за различите језике која би омогућила да силабуси имају заједнички карактер, односно да делови силабуса као што су циљ предмета и исходи буду заједнички и унифицирани за све језике као да је један предмет, а да се кроз садржаје провуку специфичности сваког језика понаособ;
- у делу силабуса који се односи на проверу знања није експлицитно наведено да ли се део провере односи и на знања из културологије;
- чак и тамо где можемо претпоставити да има таквих знања није наведено колика је заступљеност тих елемената.

Све горе наведено доводи нас до закључка да очигледно не постоје јасно дефинисани критеријуми по којима би се могло испитати познавање лингвокултуролошких елемената код студената на Филозофском факултету Универзитета у Приштини.

3. МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Самом истраживању претходила је анализа доступних законских докумената који говоре о програмима учења страних језика на

5 <https://docs.google.com/document/d/1ZPGHWx7LKWYrYSiqJl5ZPoLgWj7iP9Fw/edit> (PJ 1)
<https://docs.google.com/document/d/1PSgifiQI9TBkrcTO0O9ZPVUe7a3Lc6hE/edit> (PJ 2)
<https://docs.google.com/document/d/1HDioRDcljwE9YHeSEWw1GgylInOmvxAv/edit> (PJ 3)
https://docs.google.com/document/d/1KPw_lU5Ezb_pU1nCб-UrHAJW8uKDHDwO/edit (PJ 4)

6 <https://docs.google.com/document/d/1HYAJ96Zzmv6TLKSESA2TTj4Ov8TjwY-M/edit> (HJ 1)
<https://docs.google.com/document/d/19usjx4wnUjtTqplalGADgFx8gWBlaO29/edit> (HJ 2)
<https://docs.google.com/document/d/1LgTP3YstUKIEyql2JjYzvyW4CWBphjXR/edit> (HJ 3)
https://docs.google.com/document/d/1USYl8RobMIH9jW8viuUOCiZ-5-nC_U42/edit (HJ 4)

универзитетском нивоу. Увидом у доступну документацију и анализом наведених облика увођења културолошких елемената у силабусе, увериле смо се да није могуће само овим путем утврдити заступљеност културолошких садржаја у програмима, јер су подаци неравномерно дати, често оскудни или потпуно изостају. С обзиром на то да доступни законски документи нису могли пружити опсежне информације приступиле смо анкетирању учесника наставног процеса, тј. студената и студенткиња (педесеторо студената прве године студија који су слушали енглески језик, немачки језик, руски језик или француски језик). Циљ истраживања био је да се испита чињеница да ли су студенти и студенткиње током студирања усвајали културолошке садржаје; на који начин су их усвајали; како се спроводила провера усвојености таквих садржаја, као и да ли и како данас студенти и студенткиње стечена знања из ове области реално употребљавају.

За потребе овог истраживања креиран је упитник помоћу платформе Google Forms који је садржао четрнаест питања, од којих седам отвореног, четири затвореног типа и три тврдње које је требало проценити помоћу Ликертове скале. Циљна група нашег истраживања јесу студенти и студенткиње прве године студија друштвено-хуманистичких катедара на Филозофском факултету Универзитета у Приштини. Узорак на ком је истраживање спроведено чинило је педесеторо студенткиња и студената прве године са десет катедара који слушају један страни језик који бирају између четири понуђених страних језика (енглеског, немачког, руског и француског језика). Анкета је спроведена на крају школске 2023/2024 године, у јуну месецу.

3.1. Резултати истраживања

Оно што нас је најпре занимало јесте којој студијској групи тј. катедри студенткиње и студенти припадају, те је прво питање гласило: *Студент/студенткиња сам које групе на Филозофском факултету Универзитета у Приштини*. На Филозофском факултету постоји десет катедара тј. студијских група и то: Српска књижевност и језик, Српски језик и књижевност, Руски језик и књижевност, Енглески језик и књижевност, Историја уметности, Историја, Психологија, Педагогија, Социологија и Филозофија. Највећи број студената је са група за Енглески језик (35,4%) и за Психологију (27,1%), док су сви остали у мањем проценту (између 4% и 8%). Из наведеног видимо да је највећи број испитаних студената (49) давао одговоре који се односе на учење руског, француског и немачког језика, јер као студенти групе за енглески језик нису га могли слушати и као изборни страни језик.

Страни језик који студенткиње и студенти у највећем броју бирају као изборни страни језик јесте енглески језик. Имајући у виду претходно питање и проценат оних који студирају енглески језик, можемо закључити да студенти свих осталих катедри у највећој мери бирају енглески језик као изборни страни језик. На другом месту то је руски језик, најчешће и зато што су га у

великом броју изучавали на претходним нивоима образовања, затим следи немачки језик, док се у најмањем проценту опредељују за француски језик.



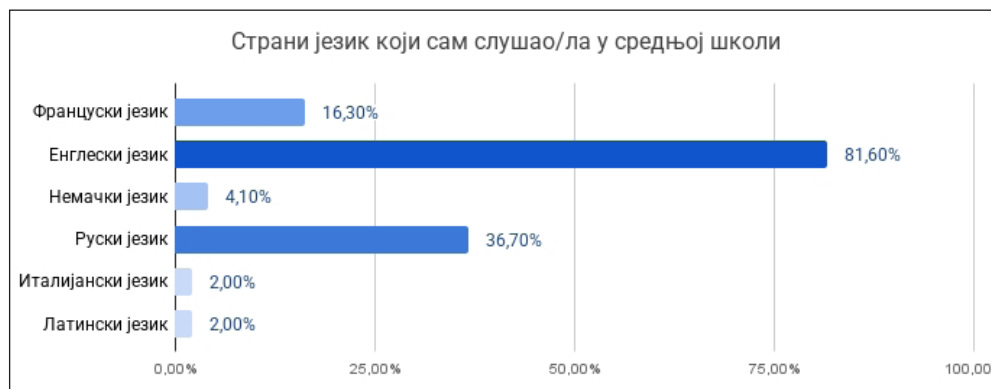
Графикон 1. Страни језик који слушам на 1. години студија

Страни језик који су слушали у основној школи у највећој мери односио се на енглески језик (91,8%), друго место заузима руски језик (61,2%), затим следе француски језик (20,4%) и најзад немачки језик (6,1%). Оваква процентуална подељеност је потпуно очекивана јер се на простору Косова и Метохије, одакле долази 90% студенткиња и студената Филозофског факултета Универзитета у Приштини, предмет Енглески језик изучава као обавезни предмет и први страни језик, а ученици бирају као други страни језик један од понуђених страних језика, најчешће, руски и француски језик. Најзаступљенији други страни језик јесте руски језик који се изучава у више од 60% основних школа, а затим следи француски језик који се углавном изучава у градским срединама на северу Косова и Метохије. На овом простору не постоји основна или средња школа у којој се као изборни страни језик учи немачки језик, овај проценат који смо добили (6,1%) из нашег истраживања односи се на студенте који су основну школу завршавали ван Косова и Метохије, најчешће у области Новог Пазара, Тутина и северне Црне Горе.



Графикон 2. Страни језик који сам слушао/ла у основној школи

Слична ситуација је и код изучавања страног језика у средњој школи. Највећи број испитаника наставио је са учењем енглеског (81,6%) и руског језика (36,7%), док су у мањој мери бирали француски (16,3%), немачки (4,1), италијански (2%) и латински језик (2%). Податке о језику који су слушали на претходним нивоима образовања важни су из разлога да установимо колико су лингвокултуролошког знања усвојили, и да ли та усвојеност зависи од страног језика који су изучавали или таква повезаност не постоји.



Графикон 3. Страни језик који сам слушао/ла у средњој школи

На питање колико су током основног и средњошколског образовања научили о култури страног језика који су слушали студенткиње и студенти су у највећем броју одговорили са *средње* (51%), следи *доста* (22,4), док чак 18,4% студената сматра да је то било у *врло малом* броју. Само 4,1% одговора се односе на *врло много* и *нимало*. Из овога видимо, посматрајући позитивне одговоре на степен усвојености знања, да позитивни одговори предњаче и износе укупно 81,1%, што је врло задовољавајућа ситуација.



Графикон 4. Колико сте током основног и средњошколског образовања научили о култури страног језика који сте слушали?

На питање о којим су то конкретно областима научили на часовима страног језика у основној и средњој школи, а имали су опцију да одаберу више понуђених одговора, студенткиње и студенти су у највећем проценту одговорили да су то били садржаји који се односе на свакодневни живот (67,3%), и обичаје (61,2%), затим следи историја (44,9%), спорт (28,6%), уметност (24,5%) и географија (22,4%), наука (18,4%) и политика са (2%), док је свега 6,1% оних који тврде да културолошке садржаје нису обрађивали.



Графикон 5. О којим областима културе сте нешто више или највише сазнали на часовима страног језика у основној и средњој школи?

На исто питање о типу лингвокултуролошких садржаја који су усвојили на часовима страног језика, само сада на терцијарном нивоу образовања, одговори се не разликују у великој мери од одговора добијених на претходно питање. Наиме, исто предњаче усвојена знања из области свакодневице (67,3%) и обичаја (49%), предност у односу на историју (38,8%) има поље уметности (40,8%), затим наука (26,5%), географија и спорт (18,4%), политика (10,2%) и друго (2%). На овом нивоу учења страног језика није било студената који су тврдили да се лингвокултуролошки садржаји нису обрађивали.



Графикон 6. О којим областима културе сте више сазнали на часовима страног језика у току студирања?

Када смо студенткиње и студенте упитале на који начин су наведене лингвокултуролошке садржаје усвајали током студирања истовремено их сматрајући најкориснијим, добиле смо одговор да је то најчешће у току предавања и дискусија. Ово је врло позитивна повратна информација која указује на то да студенти и студенткиње нису препуштени самосталном трагању за знањима већ те садржаје усвајају уз помоћ предметног професора. На другом месту су уџбеници (38,8%) што је сасвим логично јер се у току наставе служе уџбеницима у којима су на очигледан начин заступљена наведена знања. Следи видео материјал (30,6%) који се користи у току саме наставе за презентовање културолошке стварности. Њих 26,5% одговорило је да су лингвокултуролошка знања усвојили на радионицама и вежбама, што је такође веома позитивна повратна информација на основу које можемо закључити, да се лингвокултуролошки садржаји на часовима страних језика на Филозофском факултету Универзитета у Приштини усвајају претежно током наставе. Стога је важно да се силабусима ова врста наставе правилно и са довољним бројем часова испланира, као и да се прецизирају начини провере овог типа знања. Одговори које смо добиле говоре нам и да су наставници ти који мотивишу студенткиње и студенте да се и ван формалног образовања интересују за културолошке садржаје.



Графикон 7. Који вам је начин усвајања културолошких садржаја током студирања био најкориснији?

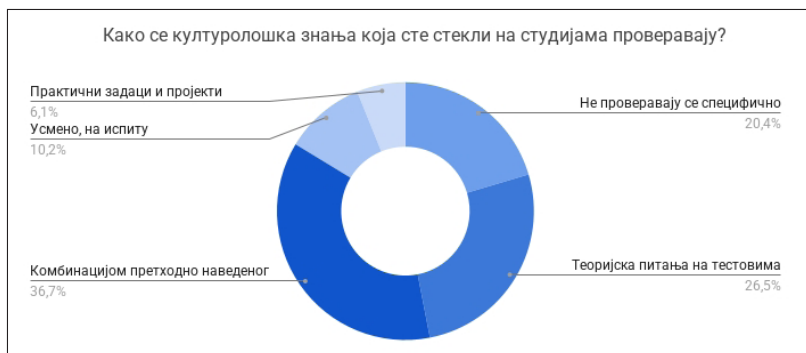
Поред питања о томе који је најкориснији начин усвајања лингвокултуролошког знања, интересовало нас је и да ли су студенткиње и студенти наведене садржаје усвајали на часовима који су посебно посвећени културолошким садржајима или истовремено са садржајима из лексике и граматике. Одговор који смо добили јесте да се лингвокултуролошка знања на часовима страног језика у току студија усвајају истовремено и интегрисано са садржајима из лексике и граматике (69,4), док је 30,6% студената и студенткиња истакло да то чине на часовима који су посебно посвећени

културолошким садржајима. Овај резултат је сасвим очекиван с обзиром на то да културолошки садржаји најпре нису издвојени и дефинисани у самим силабусима, па није за очекивати ни да ће бити издвојени и организовани на посебним часовима.



Графикон 8. Начин усвајања културолошких садржаја

Утврдивши да за проверу усвојености лингвокултуролошких знања не постоје прописани дескриптори, како на основном и средњем нивоу образовања, тако ни у силабусима за стране језике наведеног факултета, занимало нас је како се усвојена знања на часовима страног језика проверавају и вреднују. Одговори које смо добили путем анкетног истраживања откривају нам да се лингвокултуролошка знања у највећој мери, (36,7%) проверавају комбинацијом теоријских питања на тестовима, усмено на испиту, и практичним задацима и пројектима. Испитаници су истакли, њих 26,5%, да се провера врши помоћу теоријских питања на тестовима, (10,2%) њих тврди да се провера врши усмено на испиту, а (6,1%) истиче да се провера усвојености лингвокултуролошких знања обавља помоћу практичних задатака, и у оквиру пројеката. Велики је проценат студената (20,4%) који се изјаснио да се лингвокултуролошка знања не проверавају експлицитно и специфично, што би у складу са модерним тенденцијама у глотодидактици требало мењати.



Графикон 9. Провера културолошких знања на студијама

Када смо утврдили да ли су, како, и у којој мери студенти и студенткиње усвојили лингвокултуролошке садржаје на часовима страних језика које слушају, занимало нас је да ли су их часови, и оно што су чули и научили на њима, подстакли да самостално потраже додатна сазнања, или их инспирисали да посете земљу/земље о чијој култури су знања стекли. Наведено смо проверавали помоћу питања: *Да ли сте додатно истраживали неку област културе страног језика који сте слушали на студијама?* Одговор који смо добили јесте да су то чинили понекад 36,7%, ретко 30,6% или никада 14,3%, док се свега 18,4% студенткиња и студената изјаснило да је то чинило често. То нас наводи на закључак да се говорило доста о лингвокултуролошким садржајима, и с обзиром на то да су знања проверавана махом теоријским питањима, нису довољно инспирисани, а ни заинтересовани, да се сегментима културе који су били предмет њиховог интересовања позабаве и ван саме наставе.

На питање: *Да ли сте разматрали посету земљи/земљама говорног подручја страног језика који сте слушали на студијама, инспирисани културолошким садржајем који сте тада чули?* добили смо позитивнији одговор и то да се 75,5% студената и студенткиња изјаснило да би радо посетили земљу или земље говорног подручја страног језика који су слушали, док 24,5% и не би.

На још једно питање, уједно и последње, које смо поставиле студенткињама и студентима у намери да сазнамо *да ли стечена лингвокултуролошка знања користе у свакодневном животу, и ако да на који начин то чине*, добили смо одговор да 63,3% студената користи стечена знања у свакодневном животу, док 36,7% то не чини. Занимало нас је, које су то ситуације у свакодневном животу за који се највећи број студената изјаснио да користи лингвокултуролошка знања и одговори које смо добили били су веома разнолики. У наставку издвајамо неке од њих: *примењујем најчешће у друштву, када водимо разговор о земљи у коју путујем; када комуницирам са људима који су представници те културе чији сам језик учио; на путовањима; на факултету, у току предавања; у различитим ситуацијама, када дочекујемо госте на факултету; у свакодневним дискусијама на теме из штампе; када усвајам нова знања, ова стара ми помажу да нова боље разумем; док гледам квиз „Слагалица“; у разговору где се неке културе упоређују па ја изнесем шта знам о култури коју познајем; када комуницирам са странцима којих у мом месту има пуно итд.*

Оно што из наведеног можемо видети јесте да су студенткиње и студенти, без обзира на недостатке у организованости и провери лингвокултуролошких садржаја, мотивисани да сазнања о култури која је предмет њиховог изучавања даље истражују, и да наведена сазнања користе у свакодневном животу.

4. ЗАКЉУЧАК

На основу анализираних података које смо кроз наше истраживање прикупили можемо закључити, да је највећи број студентлиња и студената Филозофског факултета Универзитета у Приштини на претходним нивоима образовања учио енглески језик. То значи да су лингвокултуролошка предзнања која поседују углавном стицана на часовима енглеског језика. Како највећи број испитаних студената и студенткиња и на терцијарном нивоу припада студијској групи за енглески језик, изводимо закључак да су своје одговоре креирали на основу искуства са часова нека од три језика која су могла бирати као предмет изборни страни језик, и то француског, руског и немачког језика. Дакле, већина испитаних студенткиња и студената стицала је лингвокултуролошка знања на часовима сва четири наведена језика, и своје знање су већином оценили као средње, до доста добро. Када говоримо о карактеру културолошких знања, закључујемо да се усвојени садржаји на претходним нивоима образовања и садржаји које су научили на студијама готово поклапају. То значи, иако културолошки садржаји нису прецизно дефинисани наставним плановима и наставним програмима, као и силабусима, добром организацијом наставе они су ипак усвојени. Усвојени су искључиво на часовима страног језика, а у много мањој мери на часовима других предмета или самосталним радом.

Како се ни на претходним нивоима образовања културолошки садржаји не издвајају у посебан аспект наставе, тако и на терцијарном нивоу предњаче часови где се лингвокултуролошки садржаји презентују истовремено са лексиком и граматиком. Као што видимо, лингвокултуролошки садржаји нису прецизно дефинисани, па још ни издвојени у посебан аспект наставе, све то чини и њихову проверу сложеном. Без јасних критеријума проверу је тешко спровести, а поставља се и питање колико је провера усвојености културолошких елемената оправдана уколико она није експлицитно и систематично увођена у наставу. Провера на терцијарном најчешће се чини помоћу теоријских питања на тесту, што не представља добар начин провере, јер нема усменог тумачења, размене информација и практичних решења за употребу у комуникативним ситуацијама. Из свега наведеног закључујемо да су нам дефинисани дескриптори за проверу лингвокултуролошког знања преко потребни, како би овај сегмент добио чвршћи оквир, бољу утемељеност и видљивост у настави.

Ово истраживање пружило нам је и увид у то да студенткиње и студенти готово и не претражују информације везане за културу, што би такође било пожељно променити, нарочито на нивоу образовања где се оваква врста самосталности не само очекује, већ и подразумева. И најзад, истраживање је потврдило да студенткиње и студенти користе сазнања из поља културе у свакодневном животу, што је врло позитивна повратна информација коју треба искористити како би се оно што даје резултате задржало, и детаљније испитало, као на пример које су то све ситуације у којима им је ова врста

знања корисна. Тај модел би требало затим применити на пољу изучавања страног језика као језика струке, као и у области друштвено хуманистичких наука где је културолошки елемент јасније изражен.

ЛИТЕРАТУРА

- Bugarski, Ranko. 2005. *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Durbaba, Olivera. 2011. *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
- Pauldrach, Andreas. 1992. *Eine unendliche Geschichte. Anmerkungen zur Situation der Landeskunde in den 90er Jahren: Deutsch als Fremdsprache*, Heft 6.
- Sokolov, E.V. 2012. *Kulturologija – ogledi iz teorija o kulturi*. Beograd: Prosveta

ACQUISITION OF LINGUISTIC AND CULTURAL CONTENTS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES

Summary

In this paper, we will present the results of a survey of the degree, method, verification and application of linguistic and cultural content in the teaching of foreign languages (Russian, German, English, French) at the social humanities departments of the Faculty of Philosophy, University of Pristina. For this purpose, a Google questionnaire was created to examine the extent to which students know linguistic and cultural content, i.e. their prior knowledge, the way in which they acquire new knowledge, how this acquisition is checked, and whether and in what way students apply the acquired knowledge. We also looked at the relationship between language and culture and the prescribed cultural content that had to be adopted up to this level of education.

Keywords: teaching of foreign languages, linguo-cultural studies, curriculum, cultural contents

MELINA NIKOLIĆ*

ALFA BK UNIVERZITET, FAKULTET ZA STRANE JEZIKE

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0001-9527-4351>

INOVACIJE U NASTAVI STRANOG JEZIKA STRUKE NA MATIČNIM FAKULTETIMA

Apstrakt: Cilj ovog rada je da kroz pregled studijskih programa osnovnih, master i doktorskih akademskih studija stranih jezika i književnosti u Srbiji pruži uvid u inovacije u nastavi stranog jezika struke koje su uvedene u periodu između dva poslednja kruga akreditacije studijskih programa na filološkim, odnosno matičnim fakultetima, kao i da ukaže na potrebu za daljim inoviranjem i osavremenjivanjem silabusa i kurikuluma u pogledu osposobljavanja budućih nastavnika stranog jezika struke kako u srednjoškolskom tako i u visokom obrazovanju. Analizirani su kurikulumi i silabusi studijskih programa svih stranih jezika koji su uključeni u nastavu u srednjem i visokom obrazovanju i izvršeno je poređenje kako između različitih programa, tako i između aktuelnih i prethodnih programa na istim fakultetima, kako bi se stekao detaljniji uvid u zastupljenost stranog jezika struke na matičnim fakultetima gde se zapravo školuju i osposobljavaju budući nastavnici stranog jezika struke. Rezultati ukazuju na svojevrsan *status quo*, jer i pored inovacija u metodici nastave i samoj nastavi stranog jezika struke na pojedinim fakultetima, većina studijskih programa i dalje u svojim nastavnim programima nema jezik struke, niti je on prisutan u metodici nastave.

Ključne reči: strani jezik struke, studijski programi, metodika nastave stranog jezika, inovacije u nastavi

1. STRANI JEZIK STRUKE NA FAKULTETIMA U SRBIJI

U Beogradu se od 2008. godine održava Međunarodna konferencija o jeziku struke, na kojoj se predstavljaju radovi o metodici nastave, nastavnim programima, evaluaciji i testiranju, kreiranju kurikuluma i nastavnih materijala, usavršavanju nastavnika i raznim drugim teorijskim pitanjima i praktičnim

* melina.nikolic@alfa.edu.rs

aspektima nastave, ali i jeziku struke u srednjoškolskom i visokom obrazovanju, njegovoj zastupljenosti, položaju i statusu. Ova druga grupa radova se prevashodno bavi jezikom struke na nematičnim fakultetima uopšte (Vujović 2015, Đorović i Janković 2018, Zalad 2022, Petrović 2022), njegovim statusom na pojedinim nematičnim fakultetima (Mirović, Bogdanović i Ličen 2009, Živković i Lainović Stojanović 2011, Anđelković i Meršnik 2022, Lazić, Ilić Đorđević i Ilić 2022), nefilološkim fakultetima Univerziteta u Beogradu (Ignjačević 2009, 2011), kao i privatnim nefilološkim fakultetima (Bulatović, Gak i Bogdanović 2009, Petrović 2022). U svim pomenutim radovima izražava se zabrinutost zbog sve lošijeg položaja jezika struke na univerzitetima u Srbiji koji se ogleda u ukidanju pojedinih jezika, smanjenju broja časova i/ili ESP bodova, što su urednice zbornika radova lepo primetile i jasno iskazale. Prenosim u celosti izvode iz reči urednica tri poslednja zbornika. Posle Treće konferencije urednice zaključuju:

Jedan od zaključaka Druge konferencije bio je da se moraju unaprediti jezičke kompetencije studenata na nefilološkim fakultetima, a da filološki fakulteti treba da omoguće usavršavanje nastavnika stranog jezika struke, na master i na doktorskim studijama. Naglašena je potreba za povećanjem broja stranih jezika u ponudi jezika struke, kao i za neprestanim radom na poboljšanju statusa ovog predmeta i nastavnika koji ga predaju u visokom školstvu.

Neki radovi predstavljeni u zborniku Treće konferencije, pod nazivom *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, ukazuju na činjenicu da od Druge konferencije, nažalost, nije bilo očekivanog i željenog napretka. Nema poboljšanja ni u položaju predmeta i nastavnika, ni u broju časova i ESPB bodova koji su dodeljeni stranom jeziku struke; ovaj predmet sve češće prelazi u status izbornog predmeta, i sve je više fakulteta na kojima se ne može učiti nijedan drugi strani jezik osim engleskog.“ (Čakeljčić, Vujović i Stevanović 2015, 599)

Sličan zaključak možemo pročitati i nakon Četvrte konferencije, u zborniku koji izlazi tri godine kasnije:

Sabrani radovi ukazuju da poslednjih nekoliko godina, nažalost, nije bilo očekivanog i željenog poboljšanja ni u položaju predmeta i nastavnika, ni u broju časova i ESPB bodova koji su dodeljeni stranom jeziku struke. Cilj nam je da ponovo ukažemo na značaj poznavanja stranog jezika struke za izgradnju i razvijanje profesionalnog identiteta svakog pojedinca, što je, paradoksalno, često nedovoljno jasno najodgovornijima u visokom obrazovanju, te se strani jezici struke i dalje sve više potiskuju iz studijskih planova naših univerziteta, a to za posledicu ima nedovoljno korišćenje evropskih programa univerzitetske mobilnosti. [...] Sa zabrinutošću ukazujemo na to da višezjezičnost postepeno nestaje iz našeg srednjeg stručnog i visokog obrazovanja, a to može da ima dugoročne negativne posledice u oblastima političke, ekonomske i kulturne saradnje sa zemljama različitih jezičkih područja. (Vujović, Šipragić Đokić i Paprić 2018, 3-4)

Urednice zbornika radova sa Pete konferencije *Jezik – struka – nauka*, u uvodnoj reči posebno ističu panel diskusiju o višjejezičnosti iz koje navodimo jedan od zaključaka:

Jedno od najvažnijih pitanja [...] je pitanje (nepostojeće) jezičke politike i da li su naše vlade svesne kako svet se brzo menja, odnosno koliko je važno negovati višjejezičnost kako bismo za naše mlađe generacije i zajedno sa njima oblikovali bolju budućnost. Samo jedan jezik nije dovoljan u multikulturalnom svetu. (Janković 2022, 24).

Jasno je da jezičke politike koja bi se bavila jezikom struke u svetlu globalnih trendova u Srbiji nema, pa se stoga jezik struke sve više potiskuje iz nastavnih planova na nefilološkim fakultetima. Zahvaljujući pomenutim radovima o jeziku struke na nematičnim fakultetima možemo da pratimo promene u zastupljenosti i statusu jezika od pristupanja bolonjskom procesu 2002. i reforme visokoškolskog obrazovanja 2004. Ali u nedostatku istraživanja o njegovom položaju na filološkim fakultetima, nemamo podatke o zastupljenosti, statusu, bodovanju, kao ni o promenama koje se odvijaju u matičnim ustanovama.

Pošto se nastavnici stranog jezika struke obrazuju i usavršavaju na filološkim fakultetima, neophodno je povremeno sprovesti analizu statusa jezika struke u akreditovanim studijskim programima stranih jezika. U pregledu literature o toj temi nailazimo samo na jedan rad ograničenog obima koji se bavi analizom studijskih programa anglistike na tri matična fakulteta Univerziteta u Beogradu, Novom Sadu i Nišu. Nakon što su sprovele detaljnu analizu nastavnih programa i specifikacija predmeta za Engleski jezik i književnost, autorke zaključuju da „jezik struke nije zastupljen u specifikacijama predmeta anglistike. Međutim, na sva tri univerziteta prisutni su jezički kursevi (razvoj jezičkih veština) i prevodilački predmeti preko kojih se na indirektan način upoznaje sa jezikom struke, kao i opšti predmeti iz oblasti metodike nastave, pretežno orijentisani na sticanje kompetencija za rad sa učenicima osnovnih i srednjih škola i predavanje opšteg engleskog jezika. [...] Metodička praksa ne uključuje direktno jezik struke.“ (Zivlak i Šafranjan 2018, 331). Uzimajući u obzir složenost koju bi iziskivalo detaljno istraživanje nastavnih programa i specifikacija predmeta za sve strane jezike i književnosti na svim srpskim filološkim fakultetima, u svim prethodnim akreditacijama, ne čudi što takvo istraživanje dosad nije sprovedeno.

2. PREDMET I CILJ RADA

I dok svedočimo smanjenju obima zastupljenosti stranog jezika na nefilološkim fakultetima, javila se potreba da proverimo u kojoj je meri strani jezik struke zastupljen na filološkim studijskim programima. Videli smo već da u literaturi, osim jednog istraživanja ograničenog obima, ne možemo pronaći relevantne podatke, kako aktuelne, tako ni iz ranijih akreditacija. Namera mi je bila da uradim analizu filoloških studijskih programa na svim univerzitetima u

Srbiji kako bismo mogli da steknemo jasan uvid u zastupljenost stranog jezika struke u matičnim ustanovama. Analiza obuhvata pregled studijskih programa osnovnih, master i doktorskih akademskih studija stranih jezika i književnosti na svim univerzitetima u Srbiji. Fokus je inicijalno bio usmeren na najzastupljenije jezike – engleski, nemački, francuski, ruski, italijanski i španski – jer se oni predaju kao jezik struke na nematičnim fakultetima i u srednjoškolskom obrazovanju, ali su kasnije analizom obuhvaćeni i drugi jezici koji se studiraju na filološkim fakultetima, pre svega zbog poražavajuće malog broja predmeta koji se bave jezikom struke u okviru gorepomenutih jezika.

Naglasak je stavljen na analizu promena u nastavnim programima u smislu unapređenja stranog jezika struke, tj. da se utvrdi koji se predmeti bave jezikom struke i u kojoj meri; da li isti predmeti postoje u oba poslednja kruga akreditacije, i ako ne, do kakvih je promena došlo; da li se radi na inoviranju predmeta koji se bave jezikom struke, tj. da li se uvode novi predmeti.

Cilj rada je, dakle, višestruk:

- da se stekne uvid u zastupljenost stranog jezika struke na matičnim fakultetima,
- da se poređenjem između fakulteta i studijskih programa utvrde sličnosti i razlike,
- da se izvrši analiza promena, sa fokusom na potencijalno inoviranje predmeta koji se bave jezikom struke nastalih između dve poslednje akreditacije i
- da se ukaže na eventualnu potrebu za daljim promenama i inovacijama.

3. METODOLOGIJA

Istraživanjem su obuhvaćeni podaci dostupni na zvaničnim internet stranicama svih državnih i privatnih univerziteta i fakulteta u Srbiji. Analizirana su dva korpusa. Primarni korpus se sastoji od strukture studijskih programa i specifikacija predmeta jezika koji se predaju u srednjim školama i na univerzitetima: engleskog, nemačkog, francuskog, ruskog, italijanskog i španskog. Sekundarni korpus obuhvata sve ostale strane jezike koji se mogu studirati na našim univerzitetima. Fokus je prevashodno stavljen na metodičke predmete koji se bave nastavom stranog jezika struke, kao i konkretne kurseve jezika struke (poslovni, pravni i sl.). Mada je nesporno da se u okviru kurseva prevođenja studenti susreću sa jezikom struke, to ipak podrazumeva samo indirektno upoznavanje sa pojedinim aspektima posebnih registara, i ne upućuje studente – buduće nastavnike – u specifičnosti nastave jezika struke, pa ti predmeti nisu uvršteni u analizu. Za oba korpusa su analizirani dokumenti iz sadašnje i prethodne akreditacije.

Analiza obuhvata pregled predmeta i njihov status (obavezni/izborni) na sva tri nivoa studija: osnovnim, master i doktorskim. Izvršeno je poređenje između aktuelnog akreditovanog studijskog programa i prethodnog/prethodnih da bi se

utvrdilo da li su, i ako jesu, u kojoj meri, uvedene promene vezane za jezik struke. Nažalost, za pojedine studijske programe nije bilo moguće izvršiti poređenje, jer na internet stranicama akreditaciona dokumentacija nije dostupna, bilo aktuelna, bilo prethodna, ili nijedna. Konačno, izvršeno je poređenje kako između pojedinačnih studijskih programa tako i između studijskih programa državnih i privatnih univerziteta.

4. REZULTATI I DISKUSIJA

4.1. Univerziteti u Srbiji

U visokoškolskom sistemu Srbije postoji 19 univerziteta – 9 koje finansira država i 10 privatnih. Studijski programi stranih jezika postoje na 6 državnih – Univerzitetu u Beogradu (Filološki fakultet), Univerzitetu u Novom Sadu (Filozofski fakultet), Univerzitetu u Nišu (Filozofski fakultet), Univerzitetu u Kragujevcu (Filološko-umetnički fakultet), Univerzitetu u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici (Filozofski fakultet) i Državnom univerzitetu u Novom Pazaru (Departman za filološke nauke) – i 5 privatnih univerziteta – Univerzitetu Singidunum, Alfa BK Univerzitetu (Fakultet za strane jezike), Fakultetu za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić (FLV) Univerziteta Union, Univerzitetu u Novom Pazaru i Univerzitetu Metropolitan.

Broj programa varira od jednog ili dva na privatnim do više od 20 na pojedinim državnim univerzitetima. Svi univerziteti imaju osnovne (OAS) i master (MAS) studije, a pojedini državni i doktorske (DAS), osim Državnog univerziteta u Novom Pazaru koji nudi integrisane akademske studije (IAS) i Univerziteta Metropolitan koji je zasad akreditovao samo OAS 2024. godine..

4.2. Strani jezici

Najzastupljeniji strani jezik je engleski, koji se izučava na svim univerzitetima. To je ujedno i jedini jezik koji se može studirati na privatnim univerzitetima, osim na Internacionalnom univerzitetu u Novom Pazaru koji pored engleskog nudi i nemački.

Na državnim fakultetima je ponuda mnogo šira. Univerziteti u Beogradu, Novom Sadu, Nišu i Kragujevcu imaju ima sva tri nivoa studija. Na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu može se studirati 21 jezik. Osim engleskog, nemačkog, francuskog, ruskog, italijanskog i španskog, programi uključuju i sledeće jezike: bugarski, poljski, slovački, češki, ukrajinski, holandski, skandinavski, grčki, turski, arapski, kineski, japanski, rumunski, mađarski i albanski. Na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Novom Sadu mogu se studirati engleski, nemački, francuski, ruski, mađarski, rumunski, slovački, rusinski, italijanski, španski. Na Univerzitetu u Nišu, Filozofski fakultet nudi engleski, nemački, francuski i ruski, a Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu engleski, nemački, francuski, italijanski, španski. Na Filozofskom

fakultetu Univerziteta u Kosovskoj Mitrovici akreditovani su samo OAS i MAS za engleski i ruski jezik, dok Državni univerzitet u Novom Pazaru nudi IAS samo za engleski jezik u trajanju od 5 godina.

4.3. Analiza rezultata

Analizom su obuhvaćeni samo predmeti koji se bave nastavom stranog jezika struke i kursevima jezika struke, pošto oni predstavljaju praktičan primer nastave jezika struke. Gde je bilo moguće konsultovala sam specifikacije predmeta, a gde nije, rukovodila sam se nazivom predmeta. U tabelama 1 i 2 navedeni su svi pronađeni predmeti po nivoima studija.

Tabela 1. Predmeti na državnim univerzitetima prema podacima iz septembra 2024.

Jezik struke na državnim univerzitetima			
Aktuelni akreditovani programi	OAS	MAS	DAS
Univerzitet u Beogradu - Filološki fakultet 21 studijski program OAS 8 MAS 1 DAS	Nemački jezik struke 1, I ¹ Nemački jezik struke 2, I Nizozemski kao jezik struke 1, O* ² Nizozemski kao jezik struke 2, O* Jezik arapskih medija, O* Poslovni arapski jezik, O* Japanski jezik u medijima, O*	Italijanski jezik nauke i struke, I Poslovni nemacki jezik, I Jezik u menadžmentu (germanski jezikci), I	Pravci u istraživanju italijanskog jezika nauke i struke, I Francuski kao jezik struke, I Nastava stranog jezika kroz tekst diskurs i kontekst, I
Univerzitet u Novom Sadu - Filozofski fakultet 15 OAS 10 MAS 1 DAS	/	Francuski jezik ekonomske i pravne struke, I Španski kao jezik struke, I	/

1 O – obavezni predmet, I – izborni predmet.
2 Predmeti obeleženi zvezdicom (*) su iz sekundarnog korpusa.

Univerzitet u Nišu - Filozofski fakultet 4 OAS 4 MAS 1 DAS	Jezik struke 1: Francuski za međunarodne odnose, I Jezik struke 2: Francuski za poslovnu komunikaciju, I Metodika nastave jezika struke i univerzitetskog francuskog, I	Poslovni ruski jezik, I Francuski jezik u funkciji struke, I	Jezik nauke i struke u teoriji i praksi, I
Univerzitet u Kragujevcu - Filološko-umetnički fakultet 5 OAS 5 MAS 1 DAS	Diskurs reklamiranja, oglašavanja i poslovanja, I (francuski i italijanski) Jezik struke 1, I (italijanski) Jezik struke 2, I (italijanski)	Francuski jezik struke, I Italijanski jezik struke i poslovna korespondencija, I	/
Univerzitet u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici 2 OAS 2 MAS	/	Ruski poslovni jezik, O	/
Državni univerzitet u Novom Pazaru 1 IAS	ESP 1 (Engleski kao jezik struke 1 – društvene nauke) ESP 2 (Engleski kao jezik struke 2 – prirodne nauke) ESP 3 (Engleski kao jezik struke 3 – tehničke nauke)	-	-

Tabela 1 daje pregled predmeta na državnim univerzitetima. Već na prvi pogled je jasno da je jezik struke na filološkim fakultetima zastupljen u veoma maloj meri, kako kvantitativno tako i proporcionalno ukupnom broju predmeta i studijskih programa uopšte. U okviru 47 programa OAS ima ukupno 11 predmeta koji se odnose na jezik struke. Od tih 11 predmeta, 7 je iz primarnog korpusa, tj. jezika koji se predaju u srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju, a 4 iz sekundarnog. Na MAS nailazimo na 10, a na DAS na 4 predmeta.

Nažalost, izgleda da možemo očekivati da se ovaj broj još više umanjuje. Naime, prema podacima iz septembra 2024. na Državnom univerzitetu u Novom Pazaru (DUNP) studenti su mogli da slušaju 3 predmeta iz engleskog jezika struke. Ovaj univerzitet na zvaničnoj internet strani nema dostupnu dokumentaciju ni za jednu akreditaciju, pa ne možemo utvrditi niti od koje godine se studenti upisuju po aktuelnoj akreditaciji, niti kakva je struktura kurikuluma. Jedini dokument iz kog možemo zaključiti koji predmeti se slušaju na ovom programu je raspored ispita. Kada sam analizirala podatke za Konferenciju u septembru, dostupan je bio raspored ispita za julski rok 2023/2024. gde su na spisku bila gore navedena 3 predmeta engleskog jezika struke. Tokom pisanja rada, proverila sam ponovo dokumentaciju na internet strani DUNP i pronašla raspored ispita za januar 2024/2025. Uočila sam izmenu u statusu predmeta ESP 1 (Engleski kao jezik struke 1 – društvene nauke). Naime, u julu 2024. taj predmet je bio na spisku predmeta iz treće godine studija. Međutim, u januarskom roku 2025, tj. u narednoj akademskoj godini, nalazi se na spisku predmeta po starom programu, dok ga u redovnom više nema. Možemo da zaključimo da je ovo predmet iz prethodne akreditacije. Očekujemo, dakle, nažalost, da se isto dogodi i sa predmetima ESP 2 i ESP 3, i da na ovom univerzitetu ubuduće bude manji broj predmeta u vezi sa nastavom stranog jezika struke ili, u najgorem slučaju, nijedan.

To su ujedno i jedini predmeti iz engleskog jezika struke. Zanimljivo je primetiti da ni na jednom drugom studijskom programu nijednog drugog državnog univerziteta nema nijednog predmeta iz engleskog jezika struke. Jezici koji se pojavljuju u kurikulumima drugih univerziteta su nemački, francuski, italijanski i ruski.

Svi predmeti sa sva tri nivoa studija iz primarnog korpusa imaju status izbornog predmeta, osim Ruskog poslovnog jezika na MAS na Univerzitetu u Kosovskoj Mitrovici koji je obavezan. Status predmeta sa DUNP ne možemo da utvrdimo usled nedostatka dokumentacije. Paradoksalno, svi predmeti iz sekundarnog korpusa se nalaze u statusu obaveznog predmeta. Reč je o nizozemskom, arapskom i japanskom jeziku struke.

Tabela 2. Predmeti na privatnim univerzitetima prema podacima iz septembra 2024.

Jezik struke na privatnim univerzitetima		
Aktuelni akreditovani programi	OAS	MAS
Univerzitet Singidunum 1 OAS 1 MAS	Poslovni engleski jezik 1, O Poslovni engleski jezik 2, O Usvajanje jezika struke 1, O Usvajanje jezika struke 2, O	Engleski jezik za posebne i akademske namene, I
Univerzitet Alfa BK 1 OAS 1 MAS	Poslovni engleski jezik 1, O Poslovni engleski jezik 2, O Metodika nastave engleskog jezika struke, I	/
Univerzitet Union – FLV 1 OAS 1 MAS	Poslovna korespondencija na engleskom jeziku, O Uvod u pravni engleski jezik, O Engleski jezik u poslovnom pravu, O Engleski jezik u bankarstvu, O Engleski jezik u finansijskom i IT poslovanju, I Pravni engleski jezik u modernom poslovanju, I	/
Univerzitet u Novom Pazaru 2 OAS	Poslovni engleski jezik, O	/
Univerzitet Metropolitan 1 OAS	Engleski jezik u savremenom poslovanju i komuniciranju, O Poslovna korespondencija na engleskom jeziku, O Engleski jezik u pravu i međunarodnom poslovanju, I Poslovna korespondencija na nemačkom jeziku, I Francuski jezik struke 1, I Francuski jezik struke 2, I Engleski jezik u odnosima s javnošću i marketingu, I Engleski jezik u informatici i digitalnom biznisu, I Engleski jezik u finansijama i bankarstvu, I Nemački jezik struke, I	/

U tabeli 2 su prikazani predmeti koji se slušaju na privatnim univerzitetima. Na 6 programa OAS 24 predmeta su u vezi sa jezikom struke, svi na studijskim programima anglistike. Uglavnom su to kursevi poslovnog i pravnog jezika, ali ima i 3 predmeta koja se bave metodikom nastave jezika struke. Univerzitet Singidunum i na MAS ima jedan predmet iz metodike nastave. Ovde je odnos između obaveznih i izbornih predmeta ujednačeniji: 13 predmeta ima status obaveznog, a 11 izbornog predmeta.

Kada poredimo zastupljenost jezika struke na pojedinim studijskim programima vidimo da Univerzitet Metropolitan ima najveći broj predmeta na jednom studijskom programu. Moramo da napomenemo da je naziv studijskog programa na Univerzitetu Metropolitan Engleski jezik u biznisu, pa je logično što je broj predmeta jezika struke veći. Malo čudi što su u program uključeni francuski i nemački jezik struke, s obzirom na činjenicu da budući anglisti neće moći da izvode nastavu iz tih jezika. Međutim, i samo upoznavanje sa različitim jezicima struke može dodatno obogatiti i unaprediti znanje i svest sudenata o važnosti ove lingvističke oblasti. Takođe je bitno primetiti da je Metropolitan tek 2024. akreditovao ovaj program, pa je logično očekivati i akreditaciju programa master studija gde bi se moglo naći još predmeta vezanih za jezik struke.

Ako uporedimo državne i privatne studijske programe, vidimo da je jezik struke proporcionalno daleko zastupljeniji na privatnim univerzitetima. Takođe možemo da zaključimo da se studenti engleskog jezika na privatnim univerzitetima obavezno susreću sa jezikom struke tokom studiranja kroz predmete iz oblasti poslovnog jezika. Na Singidunumu i Alfi se takođe mogu baviti metodikom nastave engleskog jezika struke ukoliko se za to odluče, jer su na oba univerziteta to izborni predmeti. Nasuprot tome, na državnim univerzitetima, samo se, i to samo zasad, na DUNP studenti susreću sa engleskim jezikom struke, i to verovatno u vidu kursa, što ne možemo znati sa sigurnošću, jer na internetu nisu dostupne specifikacije predmeta. Pritom, pošto ne znamo status ovih predmeta, moguće je da ni oni ne moraju da te predmete slušaju ukoliko su izborni. Što se tiče ostalih jezika iz primarnog korpusa, studenti mogu steći diplomu kako osnovnih tako i master studija a da se pritom ni ne upoznaju sa pojmom jezika struke jer su svi predmeti izborni.

Poređenje između prethodne i aktuelne akreditacije je bilo teže sprovesti, jer dokumentacija za prethodnu akreditaciju nije dostupna za sve univerzitete, pa sam komparaciju uradila tamo gde je bilo moguće.

Ako smo očekivali bitne inovacije ili poboljšanje položaja jezika struke na državnim filološkim fakultetima između dve akreditacije – očekivanja nam nisu ispunjena. Studijski programi se uglavnom ne razlikuju po pitanju jezika struke. Na državnim univerzitetima uočavamo različite trendove, kako povećanja tako i smanjenja broja predmeta, oba u minimalnom obimu. Na primer, Filološki fakultet u Beogradu je povećao broj predmeta na DAS sa jednog u 2015. na 3 u 2023. (pored Francuskog kao jezika struke, uvedeni su Pravci u istraživanju

italijanskog jezika nauke i struke i Nastava stranog jezika kroz tekst diskurs i kontekst), na MAS nema promena, a na OAS su uvedeni Nemački jezik struke 1 i 2. Na FILUM-u su takođe uvedeni novi predmeti na OAS: Diskurs reklamiranja, oglašavanja i poslovanja, kao i na MAS: Francuski jezik struke i Italijanski jezik struke i poslovna korespondencija.

Filozofski fakultet u Nišu je uveo samo jednu izmenu. Po starom programu, studenti su mogli da slušaju Metodiku nastave jezika struke i univerzitetskog francuskog 1 i 2, dok je po novoj akreditaciji sada ostao samo jedan predmet: Metodika nastave jezika struke i univerzitetskog francuskog.

Na ostalim državnim univerzitetima nema promena, a za DUNP nema dokumentacije ni za jednu akreditaciju.

Što se tiče privatnih univerziteta poređenje je bilo moguće sprovesti samo za Alfa BK Univerzitet na kojem je, pored dva kursa poslovnog engleskog jezika, 2024. uveden nov predmet Metodika nastave engleskog jezika struke, kao i za Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić (FLV) Univerziteta Union gde je svih 6 predmeta zadržano, samo su dva promenila status iz obaveznog u izborni. Kao što smo već pomenuli, Univerzitet Metropolitan je studijski program Engleski jezik u biznisu prvi put akreditovao ove godine, a za Univerzitet Singidunum i Univerzitet u Novom Pazaru dokumentacija za stari program nije dostupna, pe nemamo uvid u eventualne promene u kurikulumu.

5. UMESTO ZAKLJUČKA

Zastupljenost stranog jezika struke na filološkim studijskim programima svih nivoa je nezadovoljavajuća u odnosu na zastupljenost jezika struke na nefilološkim fakultetima i u srednjoškolskom obrazovanju, naročito državnim, gde na 81 studijskom programu stranih jezika nalazimo svega 30 predmeta iz ove oblasti. Uz ovoliki broj studijskih programa moglo bi se očekivati da svaki program ima bar po jedan predmet koji se na neki način bavi jezikom struke. Međutim, videli smo da to u praksi nije baš tako. Na privatnim univerzitetima je situacija proporcionalno bolja: na 9 programa ima 25 predmeta, dakle u proseku po tri predmeta na svakom programu; odnosno, na svim programima osnovnih studija postoji bar jedan takav predmet. Ne možemo sa sigurnošću znati zašto je na privatnim univerzitetima jezik struke zastupljeniji nego na državnim, ali glavni razlog verovatno leži u izvorima finansiranja. Pošto se privatni fakulteti finansiraju isključivo od studentskih školarina, studijski programi treba da budu raznovrsni i zanimljivi da bi privukli buduće studente. Tako, na primer, u svim studijskim programima privatnih univerziteta nailazimo na poslovni jezik, koji će studentima svakako biti neophodan u karijeri, bilo za komunikaciju na radnom mestu, bilo za osposobljavanje studenata da i sami mogu predavati te predmete.

Vidimo da inoviranje studijskih programa na državnim univerzitetima uglavnom ne uključuje i inovacije u pogledu jezika struke. Iako nailazimo na uvođenje novih predmeta u pojedinim studijskim programima, uglavnom su to

jedan ili dva nova predmeta koja ne prave veliku razliku. Isto tako nailazimo i na smanjenje broja predmeta koji se bave jezikom struke. Status ovih predmeta je takođe problematičan, jer su svi predmeti jezika struke koji se predaju u srednjoškolskom i visokoškolskom obrazovanju izborni, pa je velika verovatnoća da se će se diplomirani studenti koji dobiju posao u nastavi tada prvi put susresti sa jezikom struke. Naročiti problem predstavlja činjenica da se na državnim univerzitetima ni u jednom programu ne nalaze predmeti iz engleskog jezika struke, koji je pritom najzastupljeniji jezik struke na svim nivoima obrazovanja u Srbiji.

Neophodno je uvođenje metodike nastave jezika struke za sve strane jezike koji se predaju u srednjim školama i na visokoškolskim ustanovama. Nesumnjivo se u okviru većine studijskih programa u predmetima iz savremnog jezika/jezičkih veština i prevođenja studenti, u manjoj ili većoj meri, upoznaju sa jezikom struke, ali sasvim sigurno ne u dovoljnoj meri da bi nastavnik koji se prvi put susretne sa jezikom struke mogao sa samopouzdanjem i lakoćom da ode na svoj prvi čas. Nastavnici stranog jezika struke su prepušteni sebi, jer, iako se na matičnim fakultetima detaljno upoznaju sa metodikom nastave opšteg jezika, ne dobijaju osnovna znanja o metodici nastave jezika struke koji predaju. I mada se na nematičnim fakultetima strani jezik struke osipa, jezik struke se predaje u srednjim stručnim školama, u školama stranih jezika se sve više uvodi, naročito poslovni jezik, pa se stoga potreba za obučavanjem budućih nastavnika ne smanjuje.

Konačno, nameće se i (retoričko?) pitanje da li bi položaj stranog jezika struke mogao biti povoljniji da je njegov status na matičnim ustanovama bolji. Jer bi u tom slučaju matične ustanove mogle više da se zalažu za bolji status jezika struke u okviru jezičkih politika, kakve god one bile.

LITERATURA

- Anđelković, Jelena i Meršnik, Marija. 2022. English for more specialized purposes – benefits and challenges. *Jezik – struka - nauka*, Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije DSJKS, uredile Marijana Paprić, Milena Tanasijević i Nataša Janković, 51-63. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Bulatović, Vesna, Gak, Dragana i Bogdanović, Vesna. 2009. Nastava stranih jezika na privatnom fakultetu. *Jezik struke: teorija i praksa*, Zbornik radova sa Prve međunarodne konferencije, uredile Julijana Vučo, Anšelka Ignjačević i Milica Mirić, 329-332. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Čakeljčić, Vesna, Vujović, Ana i Stevanović, Maja (urednice). 2015. *Jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije DSJKS. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet Organizacionih nauka.
- Đorović, Danijela i Janković, Nataša. 2018. Bodovna vrednost stranog jezika struke na Beogradskom univerzitetu. *Strani jezik struke i profesionalni identitet*, Zbornik radova

- sa Četvrte međunarodne konferencije DSJKS, uredile Ana Vujović, Sanela Šipragić Đokić i Marijana Paprić, 581-588. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Ignjačević, Anđelka. 2009. Bolonjski proces i strani jezici na Univerzitetu u Beogradu. *Jezik struke: teorija i praksa*, Zbornik radova sa Prve međunarodne konferencije, uredile Julijana Vučo, Anđelka Ignjačević i Milica Mirić, 731-735. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Ignjačević, Anđelka. 2011. Reality of LSP teaching in Serbia. *Jezik struke: izazovi i perspektive*, Zbornik radova sa Druge međunarodne konferencije DSJKS, uredile Anđelka Ignjačević, Danijela Đorović, Nataša Janković i Maja Belanov, 938-942. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Lazić, Katarina, Ilić Đorđević, Sandra i Ilić, Dragana. 2022. Osnaživanje statusa stranog jezika biotehničke struke u akademskoj i široj javnosti. *Jezik – struka - nauka*, Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije DSJKS, uredile Marijana Paprić, Milena Tanasijević i Nataša Janković, 64-81. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Mirović, Ivana, Bogdanović, Vesna i Ličen, Branislava. 2009. Istorijat nastave stručnog engleskog jezika na Fakultetu tehničkih nauka u Novom Sadu. *Jezik struke: teorija i praksa*, Zbornik radova sa Prve međunarodne konferencije, uredile Julijana Vučo, Anđelka Ignjačević i Milica Mirić, 170-176. Beograd: Univerzitet u Beogradu.
- Paprić, Marijana, Tanasijević, Milena i Janković, Nataša (urednice). 2022. *Jezik – struka – nauka*. Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije DSJKS. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Petrović Ivana. 2022. English for specific purposes in higher education in Serbia – a case study of Belgrade Metropolitan University. *Jezik – struka - nauka*, Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije DSJKS, uredile Marijana Paprić, Milena Tanasijević i Nataša Janković, 82-95. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Vujović, Ana, Šipragić Đokić, Sanela i Paprić, Marijana (urednice). 2018. *Strani jezik struke i profesionalni identitet*, Zbornik radova sa Četvrte međunarodne konferencije DSJKS. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Vujović, Ana. 2015. Položaj francuskog jezika na nefilološkim fakultetima u Srbiji. *Jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost*, Zbornik radova sa Treće međunarodne konferencije DSJKS, uredile Vesna Čakeljčić, Ana Vujović, i Maja Stevanović, 581-588. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet Organizacionih nauka.
- Zalad, Gordana. 2022. ESP and LSP teaching at university: current status and perspectives. *Jezik – struka - nauka*, Zbornik radova sa Pete međunarodne konferencije DSJKS, uredile Marijana Paprić, Milena Tanasijević i Nataša Janković, 96-112. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.
- Zivlak, Jelena i Šafranjić, Jelisaveta. 2018. Zastupljenost engleskog jezika za posebne namene u studijskim programima anglistike na univerzitetima u Beogradu, Novom Sadu i Nišu. *Strani jezik struke i profesionalni identitet*, Zbornik radova sa Četvrte međunarodne konferencije DSJKS, uredile Ana Vujović, Sanela Šipragić Đokić i

Marijana Paprić, 325-333. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.

Živković, Slađana i Lainović Stojanović, Nadežda. 2011. Nastava stranih jezika na Građevinsko-arhitektonskom fakultetu u Nišu. *Jezik struke: izazovi i perspektive*, Zbornik radova sa Druge međunarodne konferencije DSJKS, uredile Anđelka Ignjačević, Danijela Đorović, Nataša Janković i Maja Belanov, 697-704. Beograd: Univerzitet u Beogradu.

KORPUS

Alfa BK Univerzitet (Fakultet za strane jezike), pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://alfa.edu.rs/osnovne-studije-oas-anglistika/>

Državni univerzitet u Novom Pazaru (Departman za filološke nauke), pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://www.dunp.np.ac.rs/ias-engleski-jezik-i-knjizevnost/>

Fakultet za pravne i poslovne studije dr Lazar Vrkatić (FLV) Univerziteta Union, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://flv.edu.rs/engleski-jezik/>

Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://fil.bg.ac.rs/sr/studije/osnovne-akademske-studije>; <https://fil.bg.ac.rs/sr/studije/master-akademske-studije>; <https://fil.bg.ac.rs/sr/studije/doktorske-akademske-studije>

Filološko-umetnički fakultet Univerziteta u Kragujevcu, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. https://www.filum.kg.ac.rs/index.php?option=com_content&view=article&id=3&Itemid=508&lang=sr

Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://www.filfak.ni.ac.rs/>

Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://www.ff.uns.ac.rs/sr/studijski-programi>

Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini sa privremenim sedištem u Kosovskoj Mitrovici, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. https://fifa.pr.ac.rs/studije/osnovne_studije/; https://fifa.pr.ac.rs/studije/master_studije/

Univerzitet Metropolitan, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://www.metropolitan.ac.rs/engleski-jezik-u-biznisu/>

Univerzitet Singidunum, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://ang.singidunum.ac.rs/>

Univerzitet u Novom Pazaru, pristupljeno 1. septembra 2024. i 25. januara 2025. <https://uninp.edu.rs/engleski-jezik-i-knjizevnost-oas/>; <https://uninp.edu.rs/njemacki-jezik-i-knjizevnost-oas/>; <https://uninp.edu.rs/jezik-knjizevnost-i-kultura-mas/>

INNOVATIONS IN TEACHING LANGUAGE FOR SPECIFIC PURPOSES AT PHILOLOGICAL FACULTIES

Summary

The aim of this paper is to review the study programs for undergraduate, master's, and doctoral academic studies in foreign languages and literature in Serbia, to provide an insight into the innovations in teaching foreign language for specific purposes that were introduced between the last two accreditation rounds of study programs at philological faculties. It also seeks to highlight the need for further innovation and modernization of the syllabi and curricula in training future teachers of language for specific purposes for both secondary and higher education. The curricula and syllabi of study programs for all foreign languages taught in secondary and higher education were analyzed, with a comparison made between different programs, as well as between current and previous programs at the same faculties, in order to gain a more detailed insight into the representation of foreign languages for specific purposes at philological faculties where future foreign language teachers are educated and trained. The results indicate a *status quo*, as, despite innovations in teaching methodology and the teaching of language for specific purposes at certain faculties, most study programs still do not include language for specific purposes in their curricula, nor is it present in subjects dealing with language teaching.

Keywords: language for specific purposes, study programs, syllabus and curriculum, foreign language teaching methodology, innovations in teaching

TANJA PETROVIĆ*

UNIVERZITET U VARŠAVI, INSTITUT ZA SLAVISTIKU

POLJSKA

 <https://orcid.org/0009-0003-4525-5090>

ZASTUPLJENOST LEKSIKE JEZIKA STRUKE U UDŽBENICIMA SRPSKOG KAO STRANOG

Apstrakt: U ovom radu bavimo se pitanjem zastupljenosti jezika struke u tri udžbenika srpskog kao stranog jezika, koji su namenjeni različitim nivoima, a to su početni, srednji i napredni. Analizom ovih udžbenika, pokušali smo da istražimo na koji način se stručni termini uvode u tekstovima i da li su ti tekstovi sistematizovani ili se stručni pojmovi u njima javljaju nasumično. Osim toga, fokusiraćemo se na identifikaciju tematskih polja u kojima se stručna leksika najčešće pojavljuje, kao i na nivoe na kojima se određeni termini koriste. Ova tema je od posebnog značaja jer razumevanje stručnog jezika igra ključnu ulogu u učenju i usvajanju jezika, posebno za one koji se pripremaju za profesionalnu karijeru u specifičnim oblastima. Pored toga, analiza ovih udžbenika može doprineti razvoju boljih nastavnih materijala koji su prilagođeni potrebama učenika, kao i unapređenju nastavnih metoda. Istraživanje, dakle, nastoji da pruži uvid u kvalitet i efektivnost nastave srpskog jezika kao stranog, kroz prizmu stručne leksike.

Ključne reči: analiza udžbenika, srpski jezik kao strani, jezik struke, leksika

1. UČENJE LEKSIKE I JEZIK STRUKE

Pre nego što razmotrimo na koji način se usvaja leksika, korisno je podsetiti se na koji način se u lingvističkoj terminologiji pravi distinkcija između pojmova leksike i vokabulara. Dok se leksika definiše kao ukupan broj leksema jednog jezika sa jasnom podelom na aktivni i pasivni fond, pod vokabularom se misli na „aktualizaciju te leksike u diskursu i komunikativnim situacijama” (Gómez 2003 u Bučevac-Nerić 2011, 375). Pod vokabularom se može podrazumevati i leksika koju koristi neka društvena grupa, naučna disciplina ili određeni autor (Samardžić 2011, 20). Bugarski pod vokabularom (ili leksikonom) podrazumeva

* tanjapetrovic.it@gmail.com

rečnik jednog jezika u kojem se može pronaći celokupna paradigma jedne lekseme (Bugarski 1995, 131). U tekstu ćemo se služiti i terminom *leksema* koja se u strogoj lingvističkoj podeli odnosi na reč shvaćenu kao osnovnu jedinicu rečnika. Leksema u odnosu na reč može biti uži pojam, ali se njome označavaju i kombinacije više reči, na primer polirematske složenice ili razni idiomatski izrazi (Samardžić 2011, 19).

U okviru proučavanja jezika struke, leksički fond se često deli na tri osnovna sloja: (a) opštu leksiku (engl. *general vocabulary*) koja obuhvata reči koje su univerzalne za svakodnevnu komunikaciju i nisu vezane za određeno stručno ili tematsko polje (npr. *kuća, jesti, dobro*), (b) opštestručnu leksiku (engl. *semi-technical vocabulary*) uključuje reči koje se mogu koristiti u više različitih stručnih oblasti, ali koje u stručnim kontekstima dobijaju specifično značenje ili funkciju poput reči *galerija, inženjer*, što čini sloj leksike koji predstavlja funkcionalnu vezu između opšteg jezika i jezika struke i ključan je za razumevanje tekstova sa profesionalnom tematikom u širem smislu (Nation 2001; Dudley-Evans & St John 1998) i (c) uskostručna leksika (engl. *technical/specialized vocabulary*): odnosi se na termine koji su specifični za određenu naučnu disciplinu ili profesionalni domen i obično nisu razumljivi van tog konteksta (npr. monetarizam u ekonomiji ili pneumotoraks u medicini). Kako ističu Dadli Evans i Sejnt Džon (Dudley-Evans & St John 1998, 83), upravo je opštestručna leksika ta koja „čini većinu jezika struke i omogućava učeniku da prati stručne sadržaje čak i kada ne poznaje terminološki najpreciznije izraze“. Ne čudi onda što i takozvane akademske liste reči (engl. *general academic word list*) sadrže najviše opštestručnih reči, budući da su upravo one neophodne za razumevanje tekstova iz različitih akademskih oblasti jer funkcionišu kao „leksički most“ između svakodnevnog i specijalizovanog jezika (Coxhead 2000).

Imajući ovo u vidu, možemo očekivati da će se na nižim nivoima učenja jezika učenik u udžbenicima stranog, pa i srpskog jezika kao stranog, sretati više sa prva dva od navedenih, nego sa trećim slojem leksike, dok će se stepen stručnosti leksema postepeno povećavati proporcionalno porastu jezičkih kompetencija i savladavanju viših jezičkih nivoa.

Poznavanje leksike jednog jezika predstavlja najvažniju komponentu za uspešno odvijanje konverzacije i upravo neke leksičke greške mogu trasirati tok konverzacije u pogrešnom smeru. Postoje čak i istraživanja koja pokazuju da leksičke greške neizvornih govornika ponekad više smetaju izvornim govornicima od gramatičkih grešaka (Gass, Selinker 2008, 449). Mnogi lingvisti opisivali su i stadijume leksičkog znanja. Rid, na primer, razlikuje pet stadijuma leksičkog znanja prema stepenu poznavanja određene reči: 1. „nikada je nisam video“; 2. „čuo sam je, ali ne znam šta znači“; 3. „prepoznajem je u kontekstu, mislim da znači...“; 4. „znam tu reč“; 5. sposobnost da se data reč izdvoji, prepozna i upotrebi na osnovu drugih reči koje su sa njom u vezi ili na planu značenja ili/i na planu forme (Read 2000, 27). Pojedini autori kao što je Nejšn (Nation 2001,

27) pri definisanju leksičkog znanja uzimaju u razmatranje i podelu poznavanja sveukupnog leksičkog fonda na aktivno i pasivno, odnosno na produktivno i receptivno znanje (Drljević 2014, 13).

U okvirima glotodidaktike, obim vokabulara, ističe Meara, predstavlja osnovnu dimenziju leksičke kompetencije, a sa porastom obima vokabulara raste i ukupna performansa. On uvodi dve nove dimenzije poznavanja leksike, a to su: obim vokabulara i organizacija leksike. Navodi da bi se opisivanjem ova dva aspekta stiglo do suštinskih osobina leksičke kompetencije i da bismo bili u stanju da je „izmerimo“ kod neizvornih govornika nekog stranog jezika (Meara 1996, 35–38). Postoje i autori koji misle drugačije. Na primer, prema Džordanu, leksička kompetencija je dostignuta onda kada je ostvareno zadovoljavajuće povezivanje nekoliko uslovljenih psiholoških procesa: učenik prvo primećuje reč, potom je ponovo uočava i prepoznaje u pisanoj ili govornoj formi, zatim je povezuje sa odgovarajućim konceptom ili predmetom, koristi je u ispravnom gramatičkom obliku, izgovara/piše datu reč ispravno, ima sposobnost da je kombinuje sa drugim rečima (formira kolokacije), da bi u poslednjoj fazi došlo do samostalne i kreativne upotrebe reči u odgovarajućem kontekstu, pri čemu postoji svest i o konotativnom i denotativnom značenju reči (Jordan 2000, 149). Dakle, sva ova istraživanja ukazuju na značaj leksičke kompetencije, a Drljević ističe da leksička kompetencija povezuje poznavanje sve četiri jezičke veštine: produktivne i receptivne, usmene i pisane i navodi da se razvoj leksičke kompetencije najbolje može pratiti kroz produktivne jezičke veštine (Drljević 2014: 14). Leksička kompetencija se u ZERO definiše kao komponenta lingvističke kompetencije. „Ona podrazumijeva znanja i sposobnosti za upotrebu leksičkog fonda nekog jezika koji se sastoji od: 1. leksičkih elemenata i 2. gramatičkih elemenata i sposobnosti njihove upotrebe“ (ZERO, 2003: 123).

2. ANALIZA STRUČNE LEKSIKE U UDŽBENIKU UČIMO SRPSKI 1

Udžbenik u nastavi stranog jezika i način na koji se u njemu uvode i obrađuju tematska polja i nove lekseme veoma je važan jer „leksička kompetencija predstavlja osnovni preduslov za dostizanje krajnjeg cilja u učenju i usvajanju stranog (LS), ali i maternjeg (L1) jezika – komunikativne kompetencije i možemo reći da je leksička kompetencija dostignuta onda kada su usvojene sledeće njene komponente: odgovarajući obim vokabulara, mreža asocijacija među rečima, produktivne i receptivne jezičke veštine, kolokacioni aspekt leksike, vanjezički – najčešće kulturološki i sociološki – kontekst unutar kojeg reči funkcionišu“ (Drljević 2014, 1). Jedan od najčešće korišćenih didaktičkih materijala u nastavi srpskog jezika kao stranog je udžbenik *Učimo srpski 1* čije su autorke Nataša Milićević Dobromirov i Biljana Novković Adžaić, a koji je izdat 2013. godine. Ovaj udžbenik je osmišljen za učenike na A1 i A2 nivou Zajedničkog evropskog referentnog okvira za žive jezike (u daljem tekstu: ZERO¹) i predstavlja značajan

1 Ovaj dokument nastao je iz potrebe da se definišu oblici učenja stranog jezika, odrede načini na koje

resurs za one koji započinju proces učenja srpskog jezika. ZERO za nivo A1 predviđa elementarno poznavanje pojedinačnih reči i izraza; na nivou A2 učenik bi trebalo da poseduje dovoljno leksičko znanje kojim će zadovoljiti osnovne komunikativne zadatke; od učenika koji su na B1 ili B2 nivoima očekuje se da poseduju relativno širok raspon leksičkog fonda koji su u stanju da upotpune veštinom parafraziranja. Na nivou C1 trebalo bi da se odlično vlada širokim idiomatskim i familijarnim izrazima; učenik koji vlada stranim jezikom na nivou C2 uz širok leksički repertoar pokazuje da ima i jasnu predstavu o postojanju i upotrebi semantičkih konotacija (ZERO, 2003: 125).

Struktura udžbenika obuhvata dvanaest lekcija, vežbanku, dodatak, šest testova, pregled gramatičkih pravila, kao i spiskove zvučnih zapisa i reči i izraza podeljenih po lekcijama, zajedno sa rešenjima svih zadataka. Ovakva organizacija materijala ima za cilj da olakša pristup različitim jezičkim aspektima, iako je naše iskustvo pokazalo da nepravilna struktura u vezi sa rasporedom tematskih polja ovog udžbenika otežava proces učenja leksike. Dvanaest lekcija koje se u ovom udžbeniku nalaze obuhvataju raznovrsna tematska polja, a njihovi naslovi su: *Dobar dan, Moja zemlja, Razumeš li?, Moja porodica, Moj svet, Šta radiš?, Srećan put!, Stil života, Upomoć, Kako je kod vas?, Odelo ne čini čoveka i Hotel s pet zvezdica*. Ove teme su odabrane kako bi se obradili različiti aspekti svakodnevnog života i kulture. Udžbenik se takođe oslanja na savremene metodologije učenja jezika kroz interaktivne vežbe i situacijske dijaloge. Ovaj pristup može dodatno obogatiti nastavu i učiniti učenje zanimljivijim. U tom smislu, udžbenik *Učimo srpski 1* može biti koristan kao baza u nastavi, ali zahteva i dodatne materijale kako bi se poboljšao proces učenja srpskog kao stranog.

Kada je reč o zastupljenosti stručne leksike, naša analiza pokazala je da se leksičke jedinice koje pripadaju specifičnim poljima i disciplinama u ovom udžbeniku pojavljuju sporadično, bez bilo kakve sistematizacije, što nas navodi na pretpostavku da autori u svojoj koncepciji nisu posebnu pažnju posvetili uvođenju leksike određenih oblasti, već su se u udžbeniku našle one specijalizovane lekseme koju su proistekle iz šire postavljene tematske oblasti. U nastavku ćemo dati pojedine primere takvih leksema uz napomenu u kojoj se lekciji pojavljuju.

Lekcija 3 - *Razumeš li?* Ova lekcija se fokusira na vežbanje muškog i ženskog roda, uvodeći lekseme kao što su *ekonomista, diplomata, doktor, medicinska sestra i inženjer*. Ovi izrazi pripadaju opštem stručnom vokabularu i predstavljaju temelj za razumevanje oblika za muški i ženski rod u srpskom jeziku. U anglosaksonskoj literaturi, ovakva leksika često se označava kao *semi-technical, sub-technical* ili *general academic vocabulary* (Nation 2001; Dudley-Evans & St John 1998; Coxhead 2000), u zavisnosti od stepena njene specijalizacije i funkcije u diskursu.

možemo registrovati napredovanje od potpunog neznanja do efektivnog ovladavanja stranim jezikom, olakša razmena informacija između nastavnika i učenika i utvrde mnogi drugi segmenti didaktike stranog jezika (ZERO 2003, 5).

Iako su ovi izrazi prisutni i u svakodnevnoj upotrebi, oni istovremeno označavaju specifične društvene uloge i profesionalne identitete, te stoga čine deo najšireg sloja stručne leksike, relevantne za razumevanje jezika različitih profesija i institucionalnih konteksta.

Lekcija 5 - *Moj svet*. U ovoj lekciji, učenici povezuju parove reči kao što su *široki bulevari, stari muzej, visoke zgrade, otvoreni trgovi i sportski centar*. Ova aktivnost obogaćuje svakodnevnu leksiku učenika, koja pripada leksici jezika struke kada govorimo o urbanom prostoru. Bez nje bi snalaženje u gradu ili komunikacija na ulicama nekog grada u Srbiji bili nezamislivi. Iako ove lekseme imaju visoku frekventnost u svakodnevnom razgovornom jeziku, one istovremeno čine najširi sloj opštestručne leksike u okviru tematskog polja urbanizma i predstavljaju neophodnu osnovu za razumevanje i opis prostorno-funkcionalnih karakteristika gradskog okruženja. U tom smislu, mogu se svrstati u leksiku određene, specifične oblasti, čak i ako su nam svima dobro poznate.

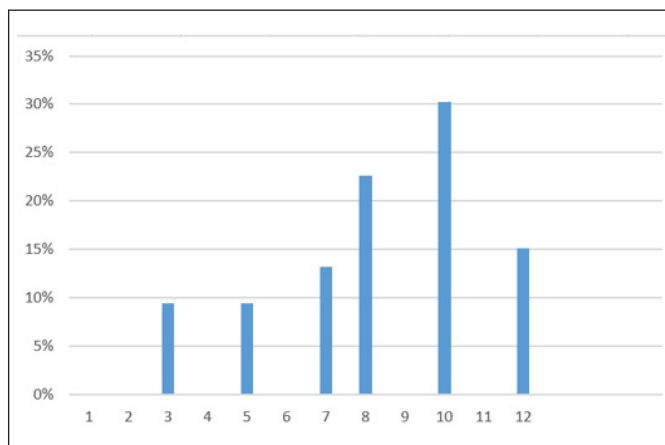
Lekcija 7 - *Srećan put!* Kroz temu putovanja, lekcija uvodi reči kao što su *kreditne kartice, mobilni telefon, laptop, turistička agencija, rezervisati smeštaj, dobiti vakcinu i strane sveta*. Ovaj deo leksike pruža osnovu za svakodnevne razgovore o putovanjima i pokriva funkcionalne potrebe početnog nivoa komunikacije. Ipak, primećujemo da su u lekciji izostavljene neophodne stručne lekseme iz ove oblasti, kao što su: *prtljag, prevozna sredstva ili turistički vodič*, koje predstavljaju ključne termine u jeziku turizma. Ovakve lekseme, iako česte u svakodnevnoj upotrebi, pripadaju sloju opštestručne leksike jer se sistematski javljaju u specijalizovanim kontekstima — u informativnim tekstovima, promotivnim materijalima i profesionalnoj komunikaciji u sektoru turizma. Njihovo uključivanje u ranu jezičku nastavu doprinosi razvijanju komunikativne kompetencije u realnim situacijama putovanja i interakcije sa institucijama ili pružaocima usluga.

Lekcija 8 - *Stil života*. U ovoj lekciji se, u vežbi razumevanja pročitano teksta gde je svakom pasusu potrebno dati odgovarajući naslov, uvode lekseme kao što su: *kućni red, javni prevoz, taksu, autobus, tramvaj i voz*. Ove reči pripadaju funkcionalnoj leksici iz domena svakodnevnog urbanog života i javne infrastrukture, te čine deo opštestručne leksike relevantne za snalaženje u gradskom prostoru. U istoj lekciji, uvode se i lekseme koje su usko vezane sa slavskim običajima u Srbiji. To su, na primer, *svetac zaštitnik, ikona, slavski kolač, kuvano žito i vino*. U ovom drugom delu lekcije studenti se mogu upoznati sa važnim kulturološkim aspektima naše zemlje, što doprinosi razumevanju jezičke upotrebe u tradicionalnim i religijskim kontekstima. Međutim, smatramo da uvođenje leksike iz dva veoma različita tematska i funkcionalna domena — jednog koji pripada svakodnevnoj gradskoj rutini, a drugog koji se odnosi na religijske i etnokulturne prakse — može biti zbunjujuće za studente na početnom nivou. Takva raznovrsnost otežava postepeno usvajanje leksičkih jedinica i može narušiti sistematičnost u obradi nastavnih sadržaja. Tematsko razdvajanje

ove građe u dve odvojene lekcije moglo bi doprineti boljoj organizaciji znanja i efikasnijem učenju.

Lekcija 10 - *Kako je kod vas?* U ovoj lekciji, učenici dopunjuju izraze u vezi sa vremenskim prilikama, a nove reči iz ove oblasti su: *maglovito, kišovito, vlažno, vetrovito, olujno, celzijus, hitna pomoć, auto-put* i *saobraćajni kolaps*. Ovi izrazi obuhvataju pojmove iz meteorologije, saobraćaja i službi javnog zdravlja i spadaju u opštestručnu leksiku jer se često koriste u medijama i u institucionalnoj komunikaciji. Analizirajući slike, učenici upoznaju i termine kao što su *alergija, zubobolja, groznica, kašalj, glavobolja, terapija* i *sunčanica*. Ovi izrazi čine deo jezika struke u oblasti zdravstva, jer omogućavaju funkcionalnu komunikaciju u kontekstu konsultacija sa lekarom, u apoteci ili prilikom dobijanja zdravstvenih saveta. Ova lekcija je posebno bogata leksikom jezika struke iz različitih oblasti koje su dobro uklopljene u tematski okvir, što omogućava učenicima razvoj receptivnih i produktivnih veština u situacijama svakodnevnice komunikacije sa institucionalnim oboležjima.

Lekcija 12 - *Hotel sa pet zvezdica*. Lekcija se fokusira na terminologiju vezanu za ugostiteljstvo i svakodnevni boravak u urbanom okruženju, uključujući lekseme kao što su: *švedski sto, kablovska, bežični internet, oglas za stan, grejna sezona, stanarina, centralno grejanje* i *mapa grada*. Ova leksika iz oblasti stanovanja uvedena je kroz raznovrsne vežbe i veoma je korisna za sve one koji uče srpski jezik s ciljem boravka, putovanja ili radnog angažovanja u Srbiji. Ovako koncipirana leksička sadržina omogućava učenicima da se priprema za buduće realne komunikativne situacije.



Grafikon 1. Zastupljenost jezika struke u lekcijama udžbenika Učimo srpski 1

3. ANALIZA STRUČNE LEKSIKE U UDŽBENIKU AZBUKI SRPSKI 3

Sledeći udžbenik koji smo analizirali je *Az buki srpski 3*, takođe iz edicije *Azbukum*, ali namenjen učenicima na B1 i B2 nivou. Autorke ovog udžbenika su Nataša Milićević Dobromirov, Biljana Novković Adžaić, Milica Kričković i Sanja Sekač, a izdat je 2020. godine.

Ovaj udžbenik sadrži šesnaest lekcija, vežbanke, zvučne zapise, pregled gramatičkih pravila, pregled rekcija glagola, zadatke sa rešenjima i spisak izraza i poslovice. Njegova jasna struktura i raznolika vežbanja omogućavaju studentima efikasan proces učenja srpskog jezika kao stranog. Primetili smo značajan napredak kod studenata koji koriste ovaj udžbenik, posebno u obogaćivanju leksike koja pripada različitim stručnim oblastima. Kao što je poznato, mnogi autori i smatraju da je mesto stručnoj leksici tek kada se pređu osnovni nivoi učenja. Tako Basturkmen ističe da se nastava jezika za specifične svrhe obično uvodi tek kada učenici dostignu srednji nivo znanja opšteg jezika, jer je osnovna jezička kompetencija preduslov za uspešno usvajanje stručne terminologije (Basturkmen 2010, 14). Različita tematska polja u pomenutom udžbeniku raspoređena su u sledećim lekcijama: *Moja porodica*, *Kada snovi postanu stvarnost*, *To sam što sam*, *Sam svoj gazda*, *U kom si filmu?*, *Tri*, *četiri – sad!*, *Luda kuća*, *Modni vremeplov*, *Čarobni svet*, *Od A do Š*, *Tajni jezik*, *Igre bez granica*, *Kocka je bačena*, *Lova do krova*, *Pet do dvanaest* i *Svi za jednog, jedan za sve!* Elemente jezika struke zapazili smo u devet lekcija:

Lekcija 5 - *U kom si filmu?* U ovoj lekciji, učenici povezuju pojmove sa njihovim opisima, pri čemu se uvode termini kao što su: *scenario*, *statista*, *premijera*, *specijalni efekti*, *remek-delo*, *žanr*, *reditelj*, *zaplet*, *ekranizovati* i *projekcija*. Pomoću ove aktivnosti studenti na zanimljiv način sami otkrivaju značenja novih stručnih leksema iz oblasti filma. Ovakve leksme su, uglavnom, internacionalne, tako da studenti prilikom njihovog usvajanja nisu imali nikakvih poteškoća.

Lekcija 6 - *Tri*, *četiri – sad!* Prilikom povezivanja glagola sa relevantnim imenicama u vezi sa saobraćajem, uvode se elementi jezika struke kao što su *zakon*, *brzina kretanja*, *ograničiti*, *zabrana*, *slepa ulica*, *pešački prelaz*, *raskrsnica*, *semafor*, *sirena* i *biciklistička staza*. Ova lekcija kroz mnoštvo ilustracija pospešuje razumevanje saobraćajnih pravila i učenje leksike iz ove oblasti.

Lekcija 9 - *Čarobni svet*. U ovoj lekciji se objašnjavaju značenja reči kao što su *mit*, *predanje*, *legenda*, *bajka*, *aždaja*, *vila*, *vampir* i *suđaja*. Terminologija je predstavljena u tekstovima za čitanje i omogućava studentima da istraže bogatstvo srpske mitologije i folklora. Ova terminologija jasno pokazuje prelaz na B2 nivo.

Lekcija 10 - *Od A do Š*. Učenici u jednom vežbanju treba da objasne značenja reči kao što su *pravopis*, *skraćenice*, *znakovi interpunkcije*, *stampati*, *levoruk*, *upitnik*, *uzvičnik*, *dve tačke* i *navodnici*. Zapažamo da u ovoj lekciji dominiraju pojmovi iz oblasti jezika i pravopisa, a poljskim studentima su oni već uglavnom poznati zbog sličnosti sa poljskim jezikom. Smatramo, ipak, da bi ovakvo uvođenje

stručnih pojmova moglo obeshrabriti studente čiji se maternji jezik umnogome razlikuje od srpskog, budući da se od studenata očekuje da već poznaju pomenute termine i treba sami da ih objasne na početku lekcije.

Lekcija 11 - *Tajni jezik*. Ova lekcija se fokusira na značenja reči kao što su *gest, gestikulacija, intonacija, mimika, signal, znak* i *govor tela*. Razumevanje ovih pojmova je veoma značajno u oblasti neverbalne komunikacije.

Lekcija 12 - *Igre bez granica*. U ovom delu, učenici se upoznaju sa vokabularom društvenih igara, uključujući termine poput *pomerati figure, stati na polje, povući potez, taktika, strategija, onlajn, gejmer, saigrač, video-igrice* i *ekipa*. Data lekcija obiluje elementima jezika koji se koristi u svetu društvenih igara. Oni su predstavljeni kroz ilustracije i kratke zanimljive tekstove. Ova tema, a samim tim i leksika, svim našim studentima je izrazito zanimljiva, tako da se uči veoma brzo i lako. U okviru lekcije, izdvojen je i rečnik društvenih igara. Važno je napomenuti da se ovde ne radi o stručnom jeziku u užem smislu reči, već o posebnom jeziku jedne društvene sfere².

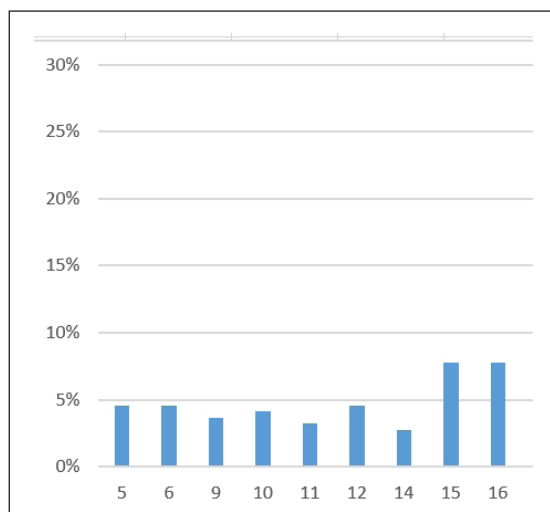
Lekcija 14 - *Lova do krova*. U ovoj lekciji se objašnjavaju značenja reči vezana za svaodnevnu ekonomiju kao što su *plata, priuštiti, troškovi, džeparac, ušteđevina* i *štedeti*. Tema četrnaeste lekcije je, dakle, ekonomija i učenici mogu lako shvatiti značenja novih reči koje su date u različitim kontekstima. Budući da je ova lekcija u drugom delu knjige i da je reč o B2 nivou, smatramo da bi se mogla dodatno obogatiti terminima koji pripadaju užem domenu ekonomske struke, kao što su: *plaćanje na rate, izvod iz banke, priznanica, faktura, kamatna stopa, žiro račun* itd. Uvođenje ovakvih termina doprinelo bi daljoj izgradnji stručne leksike i pripremi učenika za komunikaciju u složenijim administrativno-fnansijskim situacijama.

Lekcija 15 - *Pet do dvanaest*. Ovde su predstavljene reči i izrazi u vezi sa ekologijom, kao što su *biljne i životinjske vrste, oluja, požar, štetni gasovi, nivo mora, zagađenje, globalno zagrevanje, efekat staklene bašte, suša, nepogoda, poplava, klimatske promene* i *otapanje*. U ovoj lekciji možemo uočiti veliko bogatstvo stručnih pojmova (izbrojali smo oko dvadeset termina iz ove oblasti), što ne čudi budući da je glavna tema ekologija. Ova lekcija ističe važnost ekološke svesti i zaštite životne sredine, a elementi jezika struke, kao što smo već pomenuli, prisutni su u velikoj meri.

Lekcija 16 - *Svi za jednog, jedan za sve!* Naposletku, učenici se upoznaju sa rečima iz sveta sporta, kao što su, na primer: *šampion, prvenstvo, sudija, kapiten, trener, medalja, rekord, pehar, trofej, sportski analitičar, polufinale, olimpijski*

2 Ta distinkcija jasno je objašnjena u italijanističkoj literaturi, gde se pravi razlika između termina *lingua settoriale*, što jeste jezik struke u pravom smislu reči i termina *lingua speciale*, kako italijanski lingvisti (vidi npr. Cortelazzo, 1994) klasifikuju jezički varijetet koji pripada određenim aktivnostima ili interesnim grupama (kao što su gejming ili hobiji), ali koji ne zahteva formalno obrazovanje niti profesionalnu pripadnost nekom strukovnom području.

stadion, olimpijsko odličje, reprezentacija, selektor tima i stručni štab. Lekcija je izuzetno zanimljiva i govori o sportu i srpskim najznačajnijim sportistima. Sve ključne reči za ovu oblast su prisutne i uvode se postepeno i kroz različite tipove vežbanja. Ova lekcija dodatno potvrđuje značaj uključivanja leksike određenih specijalizovanih sfera ljudske delatnosti (ovde, sporta) u udžbenike za učenje srpskog kao stranog jezika, čime se doprinosi razvoju funkcionalne jezičke kompetencije učenika.



Grafikon 2. Zastupljenost leksičkih elemenata jezika struke u lekcijama udžbenika Azbuki srpski 3

4. ANALIZA STRUČNE LEKSIKE U UDŽBENIKU *SUPER SRPSKI*

Azbukumov udžbenik *Super srpski* autorki Nataše Milićević Dobromirov i Biljane Novković Adžaić, izdat 2016. godine, u širokoj je upotrebi kao didaktički materijal u nastavi srpskog kao stranog i namenjen je učenicima čije su jezičke kompetencije na veoma visokom nivou. Ovaj udžbenik sadrži osam lekcija koje pokrivaju raznovrsne teme, kao i dodatne materijale poput vežbanki, testova, zvučnih zapisa, pregleda gramatičkih pravila i čitanke. Sve lekcije, kao što se i moglo očekivati, obiluju elementima jezika struke, tako da ćemo u daljem radu dati kratak pregled tema i najreprezentativnije primere leksičkih jedinica vezanih za te teme.

Prva lekcija, *Priča bez reči*, fokusira se detaljnije na neverbalnu komunikaciju i idiome, istražujući kako se poruke prenose bez upotrebe reči. Ova lekcija je značajna za razumevanje neverbalne komunikacije. Tu nailazimo na izraze poput: *lični prostor, držati govor, dati reč, klimnuti glavom, slegnuti ramenima, mimika lica* itd.

U lekciji *Kao kod kuće*, obrađuju se teme života u inostranstvu, žargona i anglicizama. Ova lekcija pomaže studentima da se adaptiraju na različite jezičke i kulturne kontekste, proširujući njihovu leksiku i pospešujući razumevanje različitih jezičkih stilova i registara. Tu se učenici upoznaju sa leksemema kao što su: *dijaspora, talas migracija, državljanstvo, kakvi bakrači, biti udaren, šljaka, super* itd.

Treća lekcija, *Simboli oko nas*, uvodi studente u svet numerologije i računskih operacija u matematici. Ova tema je važna za razumevanje simboličkih i matematičkih elemenata jezika, a studenti dobijaju priliku da upoznaju različite termine koji su u Srbiji u upotrebi na časovima matematike. To znači da se u ovoj lekciji učenici upoznaju sa pravim naučnim terminima kao što su: *začetnik, znak jednakosti, deljenje, množenje, koren iz, oznaka, kvadratni metar, tri osmine* itd.

U lekciji *Stvarni svet*, učenici se upoznaju sa pravno-administrativnim stilom i pisanjem formalnog pisma. Ova lekcija je od značaja za razvoj veština pisanja u profesionalnom kontekstu. Termini i stručni izrazi vezani za administraciju i poslovanje poput — *neželjene poruke, ustupiti pravo, pošiljalac, sanduče, poštovani gospodine* itd. — deo su jezika za poslovnu komunikaciju, što mnogima koji uče srpski jezik i imaju specifične jezičke potrebe vezane za poslovnu sferu i te kako znači.

Lekcija *Imati i nemati* fokusira se na temu novca, konkurencije i samim tim na ekonomsku terminologiju, pružajući studentima bogatiju stručnu leksiku iz ove oblasti u odnosu na udžbenik *Azbuki srpski 3*. Tako se, na primer, ovde srećemo sa terminima kao što su: *investicija, ugovor, konzument, prihod, eksport, ulog, lični dohodak, profit, tržište* i sl.

U lekciji *Hleb naš nasušni*, obrađuju se zanimanja, intervju za posao i pisanje biografije. Neke od terminoloških jedinica koje učenici ovde upoznaju jesu: *broker na berzi, socijalni radnik, godišnji izveštaji o poslovanju, intervju za posao, radno iskustvo, rad sa računarom...* Ova tema je ključna za bogaćenje vokabulara za sve koji svoje jezičke potrebe u učenju srpskog imaju u sferi poslovnog sveta.

Lekcija *Od nemila do nedraga*, pokriva stilove života, prevozna sredstva, nezgode i naraciju. Ova lekcija razvija sposobnosti pripovedanja i razumevanja svakodnevnih situacija. Nudi leksiku na veoma visokom nivou, a čine je pojmovi kao što su: *kormilo, jarbol, atol, greben, posada, jedrenjak* itd.

Naposletku, lekcija *Neobični ljudi* istražuje legende, mitove i bajke, kao i različite narativne tehnike. Ova tema omogućava studentima da se upoznaju sa bogatstvom srpske kulture i tradicije i obrađena je tako da može biti zanimljiva i izvornim govornicima srpskog jezika. Nailazimo tu na reči i sintagme poput: *mitološka bića, usmena tradicija, vile, epske pesme, usmena srpska poezija* itd. Ovo interkulturno znanje je veoma važno, budući da se leksička veština zasniva i na različitim vrstama pragmatičkog znanja: socijalni i kulturni kontekst u kojem se koriste leksičke jedinice značajno utiču na njihovo značenje (Read 2009, 29), a to je veoma bitno i u glotodidaktičkom smislu.

5. ZAKLJUČNA RAZMATRANJA

Budući da se prema Zajedničkom referentnom okviru za žive jezike (ZERO) u okviru receptivne veštine čitanja na B2 nivou podrazumeva da je učenik, odnosno student, u stanju da poznaje opšterstučne i užestručne tekstove različitih disciplina, leksika iz jezika struke je u udžbenicima srpskog jezika kao stranog veoma malo zastupljena na početnim nivoima jezika, a njen obim se povećava na srednjem nivou, dok smo na naprednom nivou zapazili da je u manjoj ili većoj meri zastupljena u gotovo svakoj lekciji. Tematska polja koja su veoma česta na C1 nivou su, na primer, ekologija, pravo, medicina, ekonomija itd., te ne čudi veća zastupljenost stručnih pojmova u udžbenicima namenjenim onima koji su na naprednom nivou učenja srpskog jezika. Osim toga, leksika jezika struke nije sistematično raspoređena u strukturi samih udžbenika srpskog jezika kao stranog, te se ne može reći da joj je posvećena posebna pažnja. Stručni termini se negde uvode u novim tekstovima lekcija, a negde u vežbanjima.

Udžbenik *Učimo srpski 1* predstavlja resurs koji, iako ima svoje prednosti, ukazuje na potrebu za kritičkom analizom i dodatnim materijalima u okviru nastave srpskog jezika kao stranog. U svakoj od ovih lekcija možemo primetiti između pet i deset reči koje se mogu svrstati u leksiku jezika struke. Međutim, uočava se nedostatak sistematičnosti; dok su neke lekcije bogatije stručnim terminima, druge sadrže malo ili nimalo elemenata jezika struke. Leksika jezika struke je veoma malo prisutna u početnim lekcijama na A1 i A2 nivou, dok je najbrojnija u osmoj, desetoj i dvanaestoj lekciji ovog udžbenika. Lekcija ovog udžbenika u kojoj su najbrojniji elementi jezika struke je lekcija *Kod lekara*.

Udžbenik *Azbuki srpski 3* pruža bogatiju leksiku od prethodno alaniziranog udžbenika, kao i raznovrsnije teme koje su od značaja za učenike na B1 i B2 nivou. Njegova struktura i sadržaj omogućavaju efikasno učenje jezika i razvoj komunikativnih veština, a od pete lekcije skoro svaka naredna sadrži elemente jezika struke. Lekcije ovog udžbenika koje su na samom vrhu lestvice kada je reč o zastupljenosti leksike jezika struke - jesu lekcije o ekologiji i o sportu. Ekologiji se na B2 nivou pridaje poseban značaj i u testovima i u lekcijama. Po kriterijumu zastupljenosti leksike jezika struke, slede teme kao što su saobraćaj, film i društvene igre. Smatramo ipak da leksika iz oblasti ekonomije, prava i medicine nije dovoljno zastupljena u ovom udžbeniku, a trebalo bi da bude s obzirom na činjenicu da je drugi deo knjige posvećen onima koji su na B2 nivou.

Udžbenik *Super srpski* obiluje književnim i novinskim tekstovima. On je bogat izvor za učenike na C1 nivou, pružajući im priliku da unaprede svoje jezičke veštine kroz raznovrsne teme, stilove i elemente jezika struke. Udžbenik je sastavljen iz malog broja lekcija, ali kada je reč o temama i leksici, prisutnoj u njima, veoma je složen. I pored prisustva termina iz različitih oblasti ljudskog života i rada, primećujemo da udžbeniku nedostaje stručna leksika iz oblasti prava i medicine, što bi dodatno obogatilo sadržaj i omogućilo studentima da se bolje pripreme za specifične komunikativne ciljeve u tim područjima.

Nadamo se da će ovaj rad bar donekle podstaći kreatore jezičkih materijala za učenje srpskog jezika kao stranog da na sistematičniji način i vodeći računa o sve specifičnijim jezičkom potrebama učenika ovog profila, uvedu u neka buduća izdanja više stručne i naučne leksike koja u savremenom, multidisciplinarno orijentisanom, svetu predstavlja *conditio sine qua non* svakog učenja stranog jezika.

KORPUS

- Milićević Dobromirov, Nataša i Novković Adžaić, Biljana. 2013. *Učimo srpski 1*. Novi Sad: Azbukum.
- Milićević Dobromirov, Nataša i Novković Adžaić, Biljana. 2016. *Super srpski*. Novi Sad: Azbukum.
- Milićević Dobromirov, Nataša, Novković Adžaić, Biljana, Kričković, Milica i Sekač, Sanja. 2020. *Azbuki srpski 3*. Novi Sad: Azbukum.

LITERATURA

- Basturkmen, Helen. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. London: Palgrave Macmillan.
- Bugarski, Ranko. 1995. *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Bučevac-Nerić, Jasmina. 2011. "Vokabular u komunikativnoj nastavi stranih jezika." *Komunikacija i kultura online* II, no. 2: 372-391.
- Coxhead, Averil. 2000. "A New Academic Word List." *TESOL Quarterly* 34, no 2: 213-238.
- Cortelazzo, Michele. 1994. *Lingua, linguaggi settoriali e linguaggi speciali*. Padova: CLEUP.
- Drljević, Jelena. 2014. "Nastava leksike i razvoj leksičke kompetencije u početnoj nastavi italijanskog jezika na akademskim studijama." Doktorska disertacija, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.
- Dudley-Evans, Tony i St John, Maggie Jo. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gass, Susan i Selinker, Larry. 2008. *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. New York i London: Routledge.
- Jordan, Robert. 2000. *English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara, Paul. 1996. "The dimensions of lexical competence." *Performance and competence in second language acquisition*: 35-53.
- Nation, Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Samardžić, Mila. 2011. *Pogled na reči*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

THE DISTRIBUTION OF LSP VOCABULARY IN TEXTBOOKS OF SERBIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Summary

This paper examines the representation of language for specific purposes (LSP) in three Serbian as a foreign language textbooks, each designed for a different proficiency level: beginner, intermediate, and advanced. Through an analysis of these textbooks, we aim to explore how specialized vocabulary is introduced and whether its presentation is systematic or sporadic. We also identify the thematic fields in which specialized terms most frequently appear and determine the proficiency levels at which they are introduced. This topic is particularly important, as mastering LSP is essential for language learners preparing for professional careers in specific fields. Furthermore, the analysis can contribute to the development of more effective teaching materials tailored to learners' needs and to the improvement of teaching methodologies. Ultimately, this research offers insight into the quality and effectiveness of Serbian as a foreign language instruction through the lens of specialized vocabulary.

Keywords: textbook analysis, Serbian as a foreign language, language for specific purposes, vocabulary

ANDREJ SMODLAKA*

UNIVERSITY OF ZAGREB, FACULTY OF TRANSPORT AND TRAFFIC SCIENCES
CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0005-7708-9976>

USING ROAD TRAFFIC CORPORA TO CREATE TEACHING MATERIAL FOR ESP CLASSES

Abstract: Corpora have recently been used for teaching foreign languages, and this is especially true for teaching LSP (Language for Specific Purposes). Specialized corpora from a specific field are particularly valuable sources of data in teaching. This paper deals with teaching English for Transport and Logistics where teachers face problems related to teaching vocabulary, i.e. they lack authentic teaching materials. Due to all the specific difficulties of collecting such a narrowly specialized corpus, a relatively small corpus has been collected, but is, at the same time, balanced, carefully compiled, and tailored to students' needs. The aim of this paper is to describe the method of compiling the corpus from the field of road traffic and its potential application in teaching. Another aim is to show how to prepare one's own teaching material out of collocations extracted from the corpus of Road Traffic English using language tools at our disposal.

Keywords: collocations, corpora, LSP, teaching material, vocabulary

1. INTRODUCTION

A corpus refers to a digital compilation of authentic texts, gathered based on specific guidelines for a particular objective, and can be accessed using software tailored for linguistic analysis. (Hunston 2012, 2) describes the word corpus as "a collection of naturally occurring examples of language which have been collected for linguistic study". Nowadays, these text compilations are capable of being read by machines, meaning they are stored and accessed electronically. Corpora serve various purposes including comparative language studies, translation studies, terminology extraction and analysis, second language teaching and learning, among others.

* andrej.smodlaka@fpz.hr

Although corpora and corpus linguistics as a methodological approach have become indispensable in lexicography and generally in linguistic research, there has been an increased use of corpora in foreign language teaching recently. However, their integration into teaching remains insufficiently researched, even though the advantages of using corpora in the educational process have been confirmed in experimental studies, for example (Boulton and Cobb 2017), (Cheng 2009), (Chujo et al. 2012), (O'Sullivan 2007). While the applications of corpora for academic purposes are thoroughly described in the literature such as (Flowerdew 2022) and (Hyland 2008), descriptions of their use in language for specific purposes are much rarer. A good example of the application of corpora in teaching language for specific purposes can be found in the work of (Cotos 2017).

In the discourse on the utilization of corpora in language education overall, (Römer 2011, 207) highlights its dual applications, both direct and indirect. She suggests that educators and content developers can indirectly employ language corpora by incorporating their discoveries into the design of teaching curricula, reference resources (such as vocabularies and grammars), and educational materials. In this case, students are unable to access the corpus itself. Since numerous types of learning materials now draw on corpus data, it's likely that the most common way corpora influence the LSP classroom is indirectly. This may occur without teachers or students being fully aware of it. Maybe even more crucial than utilizing language corpora indirectly is its potential for direct engagement by both students and educators in the practice of data-driven learning (DDL). This facilitates direct interaction between the teacher and the corpus, as well as between the learner and the corpus. This paper deals with an indirect application of corpora in language education, which is probably the most common way in which corpora are utilized in the LSP class. It will be done by using a relatively small, specialized corpus, specifically tailored to meet the requirements of bachelor students. The following paragraphs deal with the application of corpora in ESP (English for Specific Purposes) teaching, language teaching at the Faculty of Transport and Traffic Sciences, the compilation of corpora, corpus processing, and the indirect application of corpus processing results in foreign language teaching.

2. APPLICATION OF CORPUS IN LSP TEACHING

To successfully implement corpus-based learning in teaching language for specific purposes, a tailored corpus that fully meets the students' needs is essential. This entails a corpus that represents an appropriate linguistic model in terms of genre and field, as well as content that is relevant to the target audience. One approach to achieve this involves creating a personal collection of texts tailored to the academic or professional field covered in the course. The benefit of assembling such a corpus lies in the user's ability to curate its content, ensuring that only pertinent and suitable texts are incorporated. When employed

as an indirect reference tool by the instructor, it facilitates the examination of specialized discourse, furnishes genuine examples, and provides a dependable resource for assessing students' assignments.

In this paper, I demonstrate the simplicity of creating such a basic corpus and highlight its numerous advantages, especially for instructors of LSP. I use the phrase "do-it-yourself (DIY) corpora" to describe locally generated corpora by teachers or students, intended for personal use, whether for crafting teaching materials or for reference during language learning sessions. (Charles 2012, 94)

Regarding the selection of texts, (Zanettin 2014, 45) believes that they can be chosen at the discretion of the corpus compiler, who should include a similar number of texts for each register or genre. Unlike a general language corpus, specialized corpora do not require many texts because increasing the amount of text does not necessarily increase the lexical diversity of the corpus. It is logical to assume that the value of a corpus lies not only in its size but in the information that can be extracted from it. Therefore, smaller, more balanced, and carefully selected specialized corpora can provide more information than an extensive general language corpus that does not take specific research needs into account. (Bowker and Pearson 2002, 46) suggest that using a small, specialized corpus encompassing texts of the same genre can be extremely useful for identifying terminology, creating glossaries, discovering typical word combinations (collocations), and even improving written communication. However, it is important for the corpus to be sufficiently extensive to provide a representative sample of the language; otherwise, the results of the corpus analysis might be too narrow or general in their interpretation (Biber 1993, 243).

It is widely accepted that the most effective method for teaching both general language and Language for Specific Purposes (LSP) involves utilizing collocations. A collocation is "the most prominent way of studying phrases... Collocation is the statistical tendency of words to co-occur. This means that when one word is used, there is a high statistical probability that a certain word or words will occur alongside of it." (Bennett 2010, 8). Using the most common collocations derived from a corpus is thus the optimal method for developing effective vocabulary exercises.

This approach aligns with (Kennedy's, 2003, 468) perspective on the connection between corpus data and language acquisition, particularly emphasizing the importance of teaching collocations. One effective method for generating genuine collocations in English for Transport and Logistics involves analysing corpora comprised of authentic texts from various sources. This approach ensures authenticity in English for Transport and Logistics, as the extracted collocations originate from native speakers within the realm of English for Specific Purposes (ESP), effectively conveying messages utilized by both native speakers and business professionals. In other words, the corpus-based findings confirm that the collocations in our planned exercises are accurate,

natural, and indeed present in authentic language use: “Therefore, even if one’s intuition is correct, the utterance may not represent typical language use. The corpus-based approach, in contrast, draws upon authentic or real texts, though authenticity itself may be a cause of dispute ... Finally, the results based on introspection alone are difficult to verify as introspection is not observable. All these disadvantages are circumvented by the corpus-based approach” (McEnery et al. 2006, 26).

3. ESP CORPUS COMPILATION AND USE: MY CASE

3.1. ESP at FPZ

At the Faculty of Transport and Traffic Sciences, University of Zagreb, English for Specific Purposes is taught as part of both undergraduate and graduate studies. There are four mandatory, one-semester courses in the first and the second year of study (English Language 1, English Language 2, English Language 3 and English Language 4). As a lecturer of English for Specific Purposes (ESP) classes at the Faculty of Transport and Traffic Sciences, University of Zagreb, I encounter sizable classes with diverse levels of proficiency. Due to the absence of placement testing options, there is notable disparity in our students’ English language capabilities. Also, due to the absence of pre-existing course books and appropriate teaching resources for our diverse classes, I must develop my own materials tailored to meet our students’ needs. Up to now, my approach has involved relying on intuition and borrowing from other courses’ syllabi and materials to craft my own resources. Additionally, I have incorporated authentic texts in either adapted or original formats. However, these methods are largely time-consuming, particularly the process of selecting and adapting authentic materials, and frequently fail to yield satisfactory outcomes. Motivated by studies demonstrating the growing adoption of specialized corpora in Language for Specific Purposes (LSP) education, I aim to explore the benefits of utilizing a specialized corpus in developing teaching and learning materials for English for Specific Purposes (ESP) at the Faculty of Transport and Traffic Sciences. I hypothesize that such a corpus would prove valuable for enhancing vocabulary acquisition and writing skills, as well as facilitating comparative and translation exercises. To investigate this potential, I conducted an analysis using a specialized corpus tailored to the domain and genre of interest.

This specialized corpus, also called “dirty and quick”, suffices for addressing most inquiries from teachers and students. However, it’s crucial to grasp why it is labelled as “dirty and quick” and how this might impact the retrieved data. By a “dirty and quick” corpus, I mean that the files haven’t been purged of non-textual elements such as titles, authors’ names, page numbers, and graphical elements like tables or charts. Consequently, these elements may surface during certain searches. For instance, tables might appear as sequences of numbers, or

there might be an unexpectedly high number of hits for specific terms. When teachers or students compile the corpus themselves, they are likely familiar with its contents, making it relatively easy for them to discern non-textual instances.

3.2. Compiling corpus

The literature in the field of transportation and logistics for road transport is rich and diverse. I have considered various genres for the texts due to the diversity of terminology, thus the corpus includes, among other things, articles from scientific journals, reports from traffic associations, bulletins, driver advice from various traffic magazines, scientific and professional articles, traffic laws, instructions, reports from various professional gatherings, chapters from professional books, lecture scripts, graduate theses, regulations and provisions, articles from popular magazines, etc. Reports on road conditions by HAK (Croatian Automobile Club) were taken from HAK's websites. The reports were taken for the period from July 2014 to February 2015. However, I managed to obtain older reports as well, so the corpus also includes reports from June 2006, August 2010, and June 2012 and 2013. It is immediately noticeable that the reports from the summer months prevail, which is understandable because that is when the tourist season is in full swing and traffic situations on the roads are the most diverse.

For the texts collected to create the corpus, it was important that they were stored in a digital format, publicly available, and that the texts were from the field of road transport and logistics, thus being terminologically relevant. The corpus consists of a total of 355 documents. The total number of HAK reports on road conditions is 260. The total number of tokens is 731,173. The average number of tokens per document is 2,059.

After selecting the texts, the next step involves converting them into plain text format to ensure compatibility with corpus software. Considering that the files came in various formats (e.g., PDF, doc, html), they were converted to the UTF-8 computer format with the .txt extension, as this is the format used in the specified program. Additionally, the files were renamed for easier sorting and handling.

The last step, which is optional and not performed in this case, involves refining the corpus by manually removing all non-textual content from each file. This process is time-consuming and monotonous, likely not justifying the effort required. Thus, before undertaking any refinement, it's advisable to test the corpus in its unrefined state to evaluate its performance. Nevertheless, it's important to note that a rapid and unrefined corpus isn't intended for providing statistically valid generalizations; instead, it serves as a rough tool to assist teachers in locating data and examples for teaching and learning purposes.

Two additional concerns frequently encountered with self-made corpora pertain to the corpus's scale and the quality of its content. Satisfactory outcomes

have also been attained with smaller corpora, and the length of the intended genre will influence the corpus's overall size. This subject corpus has, as already mentioned, just under 750,000 tokens, which makes it more than sufficiently large for the stated purpose.

3.3. Processing corpus

The corpus, prepared in this manner, was primed for analysis utilizing readily accessible software tools and concordancers like AntConc. It is a freeware corpus analysis toolkit for concordancing and text analysis created by prof. Laurence Anthony. It does its job by using a simple graphical user interface. Within AntConc are several “tools” that support linguistic analysis by enabling the user to - for example - search corpora, to generate lists of words in corpora, and to browse concordances of word use in corpora. One benefit of this tools is its ability to effortlessly produce wordlists, keyword lists, n-grams, and clusters for any specified language. Figure 1 shows a screenshot of the software.

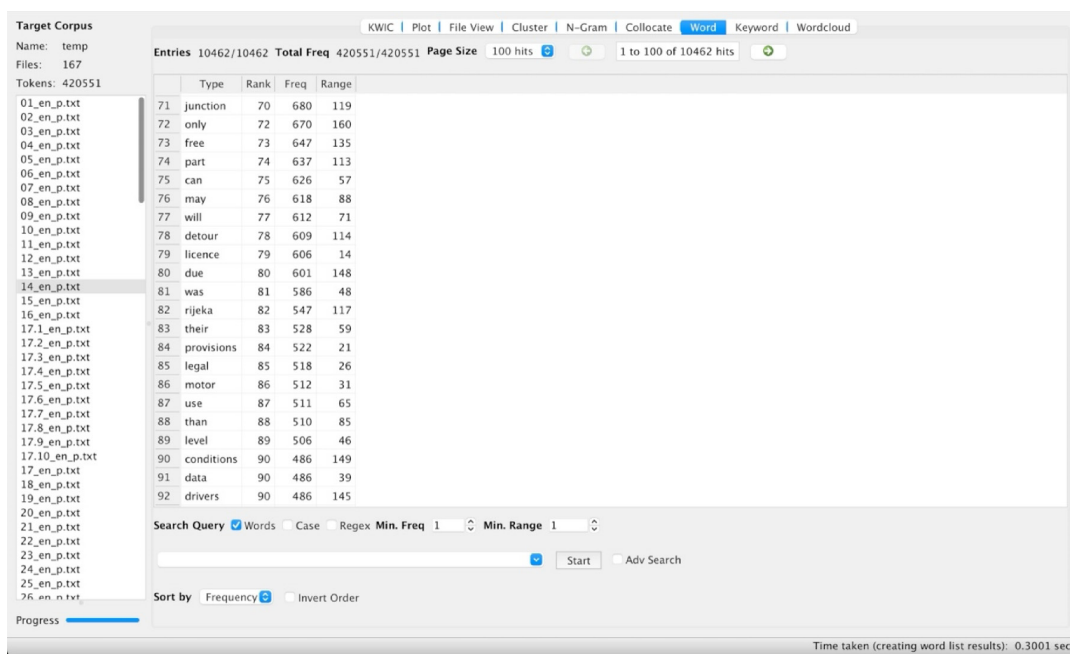


Figure 1. Screenshot of AntConc 4.2.4.

One of the key uses of corpora in ESP (English for Specific Purposes) teaching is identifying words and phrases that are essential to our ESP context due to their frequent occurrence in the corpus. I consider that a semi-technical list of these subject-specific words forms the core specialized vocabulary that students need to learn at lower proficiency levels, specifically in the English language course at

the Faculty of Transport and Traffic Sciences. Consequently, this greatly impacts the design of the syllabus and teaching materials for this course.

The 20 most frequent words in the analysed corpus are mostly functional words as can be seen in Table 1.

Table 1. 20 most frequent words

the	1	55624	355
of	2	31283	349
and	3	20425	355
in	4	19496	346
a	5	15352	355
on	6	15271	353
to	7	14924	354
is	8	10279	354
road	9	9550	336
traffic	10	9046	349
for	11	8090	335
d	12	7022	286
at	13	6093	352
be	14	5536	265
or	15	5425	231
state	16	4419	296
as	17	4359	294
are	18	4057	340
by	19	3913	108
this	20	3836	94

As anticipated, the words with the highest frequencies are function words such as articles, prepositions, auxiliary words, and pronouns. The only exceptions are the two content words “road” and “traffic” which are the key terms of the subject field under discussion. This shows that the texts chosen for this corpus have been correctly selected. However, as the frequency decreases, the proportion of content words, particularly key terms, rises.

My primary focus, however, was not on the general word list but on the list of the most frequently occurring nouns in the corpus. To create this list, I refined and expanded the initial list of frequent words to include only the top nouns. These nouns were either technical (such as *vehicle*, *transport*, *lane*) or general language words (like *direction*, *article*, *time*).

The 20 most frequent nouns in the road traffic English corpus are shown in Table 2.

Table 2. 20 most frequent nouns in the road traffic English corpus

road	1	9550	336
traffic	2	9046	349
state	3	4419	296
vehicle	4	2962	86
transport	5	2855	83
vehicles	6	2647	217
km	7	2593	268
lane	8	2478	259
direction	9	2418	275
one	10	2267	306
article	11	2226	26
zagreb	12	2197	263
motorway	13	1737	263
time	14	1576	83
driving	15	1515	270
dc	16	1484	52
speed	17	1425	284
junction	18	1408	249
system	19	1374	79
driver	20	1328	56

From the results I obtained, terms that are characteristic of the transportation and logistics domain are observed according to the basic word list, such as *transport*, *vehicle*, *direction*, which places the corpus in the broader field of transportation and logistics. However, the keyword list also includes terms specific to the subfield of road traffic, such as *motorway*, *junction*, *detour*, *tunnel*, *intersection*. From Table 3, I can conclude that, although there is a certain level of noise, the corpus is representative of the target area because it contains most of the keywords related to the topic, indicating a clear focus of the corpus towards a specific theme.

Starting with the assumption that specialized vocabulary acquisition is enhanced when taught in grouped units or clusters of words, I employed the AntConc Cluster/N-gram tool to compile compilations of prevalent word clusters centred around the top ten nouns associated with the concept of “road traffic”. This compilation will serve as a resource for developing educational materials. I contend that word clusters, compound words, and phrases, particularly technical collocations within compound nouns, play a crucial role in scientific and technical discourse. Within compounds and phrases, words establish fixed positions, forging characteristic linguistic connections. Essentially, the most

used nouns, alongside their associated collocations, compounds, and phrases, constitute the fundamental vocabulary that students should focus on acquiring throughout their ESP course.

25 most frequent “road” word chunks are presented in Table 3.

Table 3. 25 most frequent “road” word chunks

on the road	1	269	48
road traffic safety	2	81	14
road safety strategy	3	56	1
on a road	4	51	15
local area road	5	44	1
a public road	6	42	7
the state road	7	39	13
road safety council	8	29	2
road traffic system	9	27	3
northern detour road	10	24	24
from the road	11	21	12
road safety work	12	20	1
over one road	13	19	19
road safety activities	14	18	1
road safety audit	15	18	1
road safety measures	16	18	3
high speed road	17	18	6
road safety development	18	17	1
road safety strategies	19	16	2
participate in road	20	15	4
use of road	21	15	5
road traffic sign	22	14	3
the inlet road	23	14	1
traffic engineering road	24	14	4
road and traffic	25	13	6

25 most frequent “traffic” word chunks are presented in Table 4.

Table 4. 25 most frequent “traffic” word chunks

traffic is suspended	1	637	225
traffic is closed	2	566	223
state road traffic	3	334	204
in road traffic	4	148	21
traffic above tonnes	5	129	129
traffic ban on	6	124	101
traffic load on	7	124	8
traffic is flowing	8	108	103
traffic is proceeding	9	105	105
for maritime traffic	10	87	87
traffic for minutes	11	80	80
closes for traffic	12	80	80
in the traffic	13	78	27
for passenger traffic	14	69	69
real time traffic	15	65	7
forms of traffic	16	63	7
the road traffic	17	56	13
competent for traffic	18	52	8
traffic is dense	19	51	36
transport and traffic	20	49	19
on the traffic	21	44	12
the latest traffic	22	44	43
results of traffic	23	43	5
analysis of traffic	24	42	9
traffic is allowed	25	40	38

Each word cluster can also be observed in the context by using AntConc concordance tool. Examining concordances allows one to concentrate on specific vocabulary. By directing students’ attention to a particular word used in different contexts, they can discern its meaning and recognize frequent patterns. This approach enables students to act like lexicographers (Cobb 1999, 349).

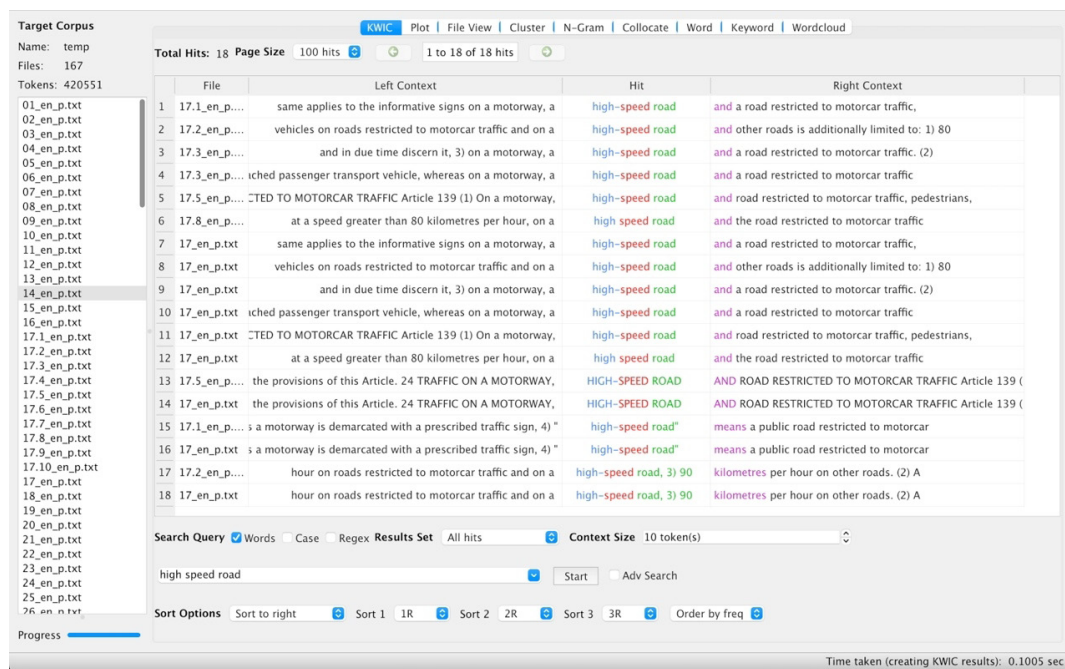


Figure 2. Printscreen of AntConc concordance tool interface for “high speed road” cluster

3.4. Indirect application of corpus at FPZ

As already mentioned, this paper deals with the indirect application of corpora in teaching, which means that the results of processing the relevant corpus are used in preparing teaching materials in various forms and whose primary goal is the acquisition of the essential vocabulary for the relevant subject area or domain. Those forms can be matching collocation constituents, filling gaps, defining terms, finding and correcting mistakes, translation exercises, etc. In general, the results acquired can be converted into any vocabulary exercise suitable for classroom application. Their effectiveness in educational settings stems from their authenticity, meaning they reflect the terms, collocations and phrases commonly used by native English-speaking professionals in the relevant field.

New insights from corpus analysis driven by technology have significantly influenced the creation of a new type of syllabus. In syllabus design, many researchers have extensively used corpora, critically examining current teaching methods in teaching English as a foreign language (TEFL). These syllabi and materials offer more precise descriptions of language use. Hunston (2012) suggests that the experience of using corpora should lead to fundamentally different perspectives on syllabus design. This specific type of syllabus is a lexical

syllabus, in which the main concept of organization is lexis. When designing a syllabus, rather than depending on intuition about which grammar topics to teach, research from corpora can provide insights into the most frequently used grammatical structures and vocabulary in the target language.

One benefit of utilizing a corpus is that the software provides frequency counts, facilitating the presentation of words in order of their occurrence. Consequently, students can grasp the significance of prioritizing the most crucial functional words, particularly during the initial phases of language acquisition. This means that syllabuses should be designed using empirical evidence instead of relying on tradition and intuition, prioritizing content based on its frequency of use. Although frequency alone shouldn't dictate the entire teaching sequence, it significantly enhances learning effectiveness.

In the previous chapter, the use of concordance lists in teaching vocabulary was mentioned. They can, of course, be too complicated for students, but at the same time, they display a language pattern that allows students to use the word list and additional functionalities to form hypotheses about the importance of words. All the above aligns with concept that effective language learning is a form of language exploration (Johns 1991, 1). The greatest advantage of concordances is that they encourage students to rely on their own language intuition, thereby enhancing their intrinsic motivation.

Therefore, all corpus processing results can be used in designing classroom activities, from the list of core specialized words, multi-word terms, and word chunks, to frequency and concordance lists. Activities are almost limitless, limited only by the teacher's will and time.

As already mentioned, mastering the vocabulary from the subject area is the primary goal. I have generated some exercises that can serve this purpose:

1. Match the word from the left column with the word from the right column to create a correct collocation.

- | | |
|--------------|-------------------|
| 1. road | a. testing centre |
| 2. traffic | b. traffic |
| 3. real time | c. traffic sign |
| 4. vehicle | d. ban |

2. Find the errors in the collocations.

1. road security strategy
2. vehicle line length
3. public traffic vehicle
4. the outside lane

3. Fill in the blanks with the appropriate collocations from the box below.

1. traffic congestion
2. road signs
3. speed limit
4. seat belt
5. pedestrian crossing
6. traffic accident

- a. It's important to always wear your _____ while driving.
- b. The _____ in the city center can be very frustrating during rush hour.
- c. There was a serious _____ on the highway this morning.
- d. Always pay attention to the _____ to avoid getting lost.
- e. The _____ on this road is 60 km/h.
- f. You should always use the _____ to cross the street safely.

4. Choose the correct collocation to complete each sentence.

1. The (traffic belt / seat belt) must be worn at all times while driving.
2. Heavy (traffic congestion / traffic crossing) is common during peak hours.
3. The (speed limit / speed sign) on this road is 50 km/h.
4. The (road accident / road signs) provide important information to drivers.
5. A (pedestrian accident / pedestrian crossing) is a designated place for people to cross the street.
6. There was a minor (traffic accident / traffic belt) on the way to work.

4. CONCLUSIONS

LSP instructors encountering the challenge of teaching a subject they're not accustomed to can use a self-made corpus to acquaint themselves with the specific language used in that field. This DIY corpus not only helps them become familiar with the specialized discourse but also serves as a valuable tool for addressing students' inquiries regarding linguistic usage within the subject area.

The main theme of this paper revolves around exploring various methods of utilizing a specialized English road traffic corpus for designing teaching materials in ESP courses at the Faculty of Transport and Traffic Sciences, University of Zagreb. Following an introduction to the advantages of utilizing corpora, particularly specialized ones, in language education, the paper delves into the procedures involved in compiling and processing a road traffic corpus. The core section of the paper emphasizes its practical application in ESP teaching and learning, particularly in designing teaching materials. These findings, coupled with pedagogical expertise, can facilitate the creation of supplementary vocabulary exercises tailored for English for Transport and Logistics classes. By

incorporating these extracted collocations, different types of exercises can be devised to enhance vocabulary acquisition in the classrooms.

The paper can act as a catalyst for analysing collocations in a larger corpus, exploring collocations associated with other word classes, examining collocations across different fields of English for Transportation and Logistics, and developing further teaching materials with a wider range of vocabulary exercises beyond the four types previously suggested.

Nevertheless, notwithstanding the advantages of utilizing both direct and indirect parallel corpora, I contend that my approach to teaching and learning English for Specific Purposes (ESP) should not solely rely on corpus exploitation but should instead complement traditional methods. This stance is rooted in recognizing the limitations and disadvantages inherent in corpora themselves, as well as the challenges associated with applying corpora in ESP education.

To conclude, I believe that corpus analysis can be useful for the development of language learning and teaching, and that using corpora carries great potential for improving pedagogical methods.

REFERENCES

- Anthony, Laurence. *AntConc*. V. 3.4.3. Waseda University. MacOS. 2014.
- Bennett, Gena R. 2010. *Using Corpora in the Language Learning Classroom: Corpus Linguistics for Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- Biber, Douglas. 1993. "Representativeness in Corpus Design." *Literary and Linguistic Computing* 8/4: 243–257. <https://doi.org/10.1093/llc/8.4.243>
- Boulton, Alex and Tom Cobb. 2017. "Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis." *Language Learning* 67/2: 348–393. <https://doi.org/10.1111/lang.12224>.
- Bowker, Lynne and Jennifer Pearson. 2002. *Working with Specialized Language. A Practical Guide to Using Corpora*. London: Routledge.
- Charles, Maggie. 2012. "Proper Vocabulary and Juicy Collocations: EAP Students Evaluate Do-it-yourself Corpus-Building." *English for Specific Purposes* 31/2. 93–102. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2011.12.003>.
- Cheng, Winnie. 2009. "Income/Interest/Net: Using Internal Criteria to Determine the Aboutness of a Text." *Corpora and Language Teaching*. Edited by Aijmer, Karin, 157–177. Amsterdam: John Benjamins.
- Chujo, Kiyomi, Laurence Anthony, Kathryn Oghigian and Asako Uchibori. 2012. "Paper-Based, Computer-Based, and Combined Data-Driven Learning Using a Web-Based Concordancer." *Language Education in Asia* 3/2.132–145.
- Cobb, Tom. 1999. "Breadth and Depth of Vocabulary Acquisition with Hands-on Concordancing." *Computer Assisted Language Learning* 12/4. 345–360.
- Cotos, Elena. 2017. "Language for Specific Purposes and Corpus-based Pedagogy." *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning*. Edited by Chapelle, Carol A. and Shannon Sauro. Wiley.
- Flowerdew, Lynne. 2022. "Using Corpora for Writing Instruction." *The Routledge Handbook of Corpus Linguistics*. Edited by O'Keeffe, Anne and Michael McCarthy, 443–455. London: Routledge.

- Hunston, Susan. 2012. *Corpora in Applied Linguistics*. Cambridge University Press.
- Hyland, Ken. 2008. "Persuasion, Interaction and the Construction of Knowledge: Representing Self and Others in Research Writing." *International Journal of English Studies* 8/2. 1–23.
- Johns, Tim. 1991. "Should you be persuaded: Two samples of data-driven learning materials." *English Language Research Journal* 4. 1–16.
- Kennedy, Graeme. 2003. "Amplifier Collocations in the British National Corpus: Implications for English language teaching." *TESOL Quarterly* 37/3: 467–487.
- McEnery, Anthony, Richard Xiao, and Yukio Tono. 2006. *Corpus-Based Language Studies*. London: Routledge.
- O'Sullivan, Íde. 2007. "Enhancing a Process-Oriented Approach to Literacy and Language Learning: The Role of Corpus Consultation Literacy." *ReCALL* 19/3. 269–286.
- Romer, Ute. 2011. "Corpus Research Applications in Second Language Teaching". *Annual Review of Applied Linguistics* 31, 205–225.
- Zanettin, Federico. 2014. *Translation-Driven Corpora: Corpus Resources for Descriptive and Applied Translation Studies*. London: Routledge.

KORIŠTENJE KORPUSA CESTOVNOG PROMETA ZA IZRADU NASTAVNIH MATERIJALA ZA ESP NASTAVU

Rezime

Korpusi su se nedavno počeli koristiti za učenje stranih jezika, što je posebno značajno za poučavanje LSP-a (jezika za posebne svrhe). Specijalizirani korpusi iz određenog područja predstavljaju osobito vrijedne izvore podataka u nastavi. Ovaj rad bavi se poučavanjem engleskog jezika za transport i logistiku za studente preddiplomskog studija na Fakultetu prometnih znanosti, Sveučilišta u Zagrebu. Nastavnici engleskog jezika za transport i logistiku obično se susreću s dva problema vezana uz poučavanje vokabulara: nedostatak autentičnih nastavnih materijala i vježbi za njegovu praksu. Zbog svih specifičnih poteškoća u prikupljanju tako usko specijaliziranog korpusa, a riječ je o korpusu iz područja cestovnog prometa, prikupljen je relativno mali korpus, ali koji je istovremeno uravnotežen, pažljivo sastavljen i prilagođen potrebama studenata, te kao takav može pružiti bogatstvo informacija relevantnih za specijaliziranu raznolikost. Cilj ovog rada je opisati metodu sastavljanja korpusa iz područja cestovnog prometa i njegovu moguću primjenu u nastavi. Drugi cilj je pokazati kako pripremiti vlastiti nastavni materijal iz kolokacija izdvojenih iz korpusa engleskog jezika cestovnog prometa koristeći raspoložive jezične alate.

Ključne riječi: kolokacije, korpusi, LSP, nastavni materijal, vokabular

ANETA TRIVIĆ*

UNIVERZITET U BEOGRADU, FILOZOFSKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0003-1027-311X>

PREVODILAČKE GREŠKE NA ČASU ŠPANSKOG KAO JEZIKA STRUKE IZ OBLASTI HUMANISTIKE

Apstrakt: Ispitujemo vrste grešaka koju prilikom prevođenja stručnih tekstova iz humanističkih oblasti (antropologija, arheologija i etnologija) sa španskog na srpski jezik prave studenti druge godine Filozofskog fakulteta u Beogradu. U traduktološkoj analizi polazimo od šireg shvatanja prevodilačke jedinice, koje detektuje nekoliko nivoa prevodilačkih pristupa: uže lingvistički, pragmalingvistički, hermeneutički, psiholingvistički, semiotički, funkcionalno-stilski (Nord 1998, 2012). Istraživanje je pretežno lingvistički orijentisano, budući da prevodilačke jedinice klasifikujemo prema jezičkim nivoima, odnosno hijerarhijski strukturiramo jezičke elemente od najnižih (kao što su foneme u govoru ili grafeme u pisanju), preko viših (morfeme, lekseme, idiomi i kolokacije) do najviših (složene rečenice, tekstualne jedinice). Uključujemo i pragmatički, funkcionalno-stilski, ekstra-lingvistički aspekt (Romana García 2005), uvažavajući i druge fenomene relevantne za prevodilački proces i kompetenciju: ortografija, semantika, stil, enciklopedijsko znanje, poznavanje uže stručnih pojmova. U tom smislu jasno je da se pojmovi prevodilačke jedinice i postupka dovode u usku vezu s pojmom prevodilačke kompetencije, koja pored jezičkih implicira i vanjezičke veštine (prepoznavanje kulturema, njihovo transponovanje u tekst ciljnog jezika, poznavanje tematike teksta itd.) (Newmark 2006, Romana García 2005, Nikolić 2020). Upravljamo se prema klasifikaciji prevodilačkih grešaka Hurtado Albir (2001) na: ortografske, prevod bez smisla, sintaksičke, izostavljanje, suprotno značenje, pogrešno značenje, značenje drugačije od originalnog, stilske greške, leksičke greške, ortotipografske.

Ključne reči: prevodilačka greška, španski kao jezik struke, humanistika, prevodilačka jedinica

* aneta.trivic@f.bg.ac.rs

1. UVOD. PREVOĐENJE I NASTAVA STRANOG JEZIKA STRUKE

U radu vršimo analizu prevodilačkih grešaka kod studenata koji uče španski jezik. *Prevođenje* posmatramo kao praktičnu veštinu, slično kao Kostić-Tomović (2009: 36), za koju je *prevođenje* „uspostavljanje ekvivalencije, u procesu koji počinje razumevanjem i analizom teksta na polaznom jeziku i završava se oblikovanjem teksta na ciljnom jeziku”. Za Hurtado Albir (2001: 25) ono je veština, umeće koje podrazumeva operativna znanja koja se stiču praksom. Teoretičari prevođenja neretko ovaj termin posmatraju mnogo šire od prenošenja jezičkih znakova iz jednog (izvornog) jezika L1 u drugi (ciljni) L2: kod Newmark-a (1999: 59, 60) prevođenje obuhvata ne samo sposobnost, već i erudiciju, istraživanje i umetnost. Mančić Milić (2004: 6) kaže da se „prevođenje više ne definiše kao aktivnost koja se razvija i javlja samo među jezicima, već i među kulturama. U tom smislu shvatamo prevođenje kao kontinuirani proces interkulturalne komunikacije, nužan i neizbežan u razvoju svakog društva.” Snell-Hornby (1988: 3, kako je citirano kod Nikolić 2020: 59) ukazuje da nauka o prevođenju, kao kulturno-orjentisana disciplina „koristi i druge discipline: psihologiju, etnologiju i filozofiju, [...] i ne mora...” da se u celini prikloni lingvističkim metodama i teorijama”.

U nastavi stranog jezika prevođenje ima dvostruki cilj: uspešno ovladavanje funkcionalnim znanjima (gramatika, sintaksa, vokabular) i ovladavanje sociofunkcionalnim jezičkim aspektima, poput učenja kulturnih i društvenih okolnosti ciljnog i maternjeg jezika (Haddouche 2022: 162). Kao i u ostalim komunikativnim i edukativnim kontekstima, i u nastavi stranog jezika struke (LSP) osnovni cilj prevođenja je stvaranje odnosa ekvivalencije između izvornog/ polaznog i ciljnog/ dolaznog jezika (teksta), što znači da se, putem reformulacije L1 u L2, a kroz prevodni proces osigurava da oba teksta (T1, T2) komuniciraju istu poruku. Sa glotodidaktičkog stanovišta važno je pritom i unaprediti i oceniti studentske kompetencije i omogućiti im usvajanje više kulturnih i idiosinkratičkih obrazaca iz oba jezika. Na taj način se, kroz prevodilačku aktivnost, studentu „otvara prozor prema vanjskom svetu, a on se, pored gramatike i leksikona, upoznaje sa sociokulturnim aspektima stranog jezika struke” (Haddouche 2022: 162). Stoga, kao i Haddouche (2022: 169), prevod u okviru LSP časa smatramo složenim komunikacijskim činom, koji se odvija u određenom sociokulturnom kontekstu i u čijoj realizaciji učestvuju dva temeljna i komplementarna komunikacijska prostora. Na Filozofskom fakultetu u Beogradu se na prvoj, početnoj godini učenja španskog kao jezika struke (EFE) prevodi opšti, neutralni jezik u okviru osnovnih deskriptivnih i svakodnevnih komunikativnih situacija. Na drugoj godini se, pak, prelazi na specifičan, stručni jezik, kada se i uvode termini i konstrukcije karakteristične za određenu humanističku ili socijalnu oblast.

Prevod kao interpretativni i reformulacijski proces prolazi kroz dve faze: razumevanje i ponovna ekspresija, koji iziskuju dvostruku ulogu od studenta–

prevodioca: prvo da deluje kao primalac izvornog teksta, a zatim kao odašiljalac novog teksta. Haddouche (2022: 163) dodaje još jednu međufazu i naziva je „neverbalnom ili devebalnom fazom (tj. fazom semantičke reprezentacije)”. Navedeni koraci razumevanja, deverbalizacije i ponovne ekspresije zahtevaju od studenta– prevodioca posedovanje određenih kompetencija i strategija potrebnih za rešavanje problema koji se javljaju u ovom složenom procesu (v. 2.2).

Ispitujemo *pismeno prevođenje* kod studenata, i stičemo utisak da studenti ovom zadatku pristupaju opreznije i ozbiljnije u odnosu na druge nastavne aktivnosti poput usmenog prevoda (usmenog ili pisanog) zapisa ili interaktivne aktivnosti komuniciranja usmenim putem na neformalne, svakodnevne teme. Pisani oblik, očigledno, ima dodatnu težinu i shvata se kao zadatak formalnijeg tipa. Kao što je Ivir (1978: 27) odavno zapazio: „pismeno prevođenje za mnoge je ljude pojam prevođenja. Usmenog prevođenja gotovo nisu ni svjesni - niti u onom njegovom tradicionalnom obliku u kome se usmena poruka prenosi iz jednoga jezika u drugi u neformalnoj komunikacijskoj situaciji, niti u novijem obliku u kome se poruke prenose u strogo definiranoj komunikacijskoj situaciji.”

Autor navodi i ostale karakteristike procesa pismenoga prevođenja po kojima se ono razlikuje od usmenog: izvorna poruka je pismeno zabeležena i prevodilac je čita da bi je dekodirao. U tom procesu prevodilac se može služiti svim alatkama koje mu stoje na raspolaganju.

U ovom radu vršimo analizu prevodilačkih grešaka na korpusu koji se sastoji od stručnih tekstova koje su na srpski jezik prevodili studenti u okviru predmeta Španski jezik 2. Ova aktivnost predstavlja predispitnu obavezu koju rade studenti svih smerova druge godine Filozofskog fakulteta u Beogradu. Za potrebe ovog rada suzili smo korpus na prevode iz oblasti antropologije, arheologije i etnologije.

2. PREVODILAČKA EKVIVALENCIJA, KOMPETENCIJA, JEDINICA, PROBLEM

Budući da ovo istraživanje ispituje prevodilačke greške, važno je razjasniti i ostale bliske traduktološke pojmove: *prevodilačka ekvivalencija*, *prevodilačka kompetencija*, *prevodilačka jedinica*, *prevodilački problem*.

2.1. Prevodilačka ekvivalencija

Pojam *prevodne* ili *prevodilačke ekvivalencije* u najužoj je vezi s pojmom *prevodilačke jedinice*, koji shvatamo kao dimaničku jedinicu, koja varira od čisto lingvističke do više tekstualne jedinice, odnosno kao promenljivu veličinu koja nastaje u međuodnosu izvornog i ciljnog jezika. U tom međuodnosu *ekvivalencija* je vrlo bitan pojam, čak osnovni pojam kako translatologije (nauke o prevođenju), tako i prevođenja (samog procesa). Takođe, važan je i za druge discipline komparativne, komunikološke, stilističke, semantičke itd. prirode. *Prevođenje* zapravo i jeste „uspostavljanje ekvivalencije, u procesu koji počinje razumevanjem i analizom teksta na polaznom jeziku i završava se oblikovanjem teksta na

ciljnom jeziku" (Kostić-Tomović *loc. cit.*). I obrnuto, „pojam / termin ekvivalencija javlja se gotovo u svim pokušajima objašnjenja i definicije prevođenja", (Kostić-Tomović 2009: 36), s tim što postoje različita tumačenja ekvivalencije. I same faze prevodilačkog procesa se donekle različito prepoznaju. Kod Kostić-Tomović (*op. cit.* 37) ono se sastoji iz dve faze, faze razmatranja (uključuje analizu sadržine i stila polaznog teksta) i faze rekonstrukcije (koja podrazumeva reprodukciju sadržine i stila polaznog teksta na ciljnom jeziku). Corpas Pastor (2000: 88, 2003: 207-227) izdvaja tri koraka u analizama kontrastivnog i prevodilačkog tipa: identifikovanje jedinica koje se uzimaju za predmet analize, poređenje tih jedinica i utvrđivanje sličnosti i razlika do kojih se dolazi njihovim poređenjem (kod kontrastivne analize), odnosno iznalaženje adekvatne prevodne jedinice na ciljnom jeziku (kod prevodilačkog procesa).

Kada je reč o nivoima prevodne ekvivalencije, obično se izdvajaju tri nivoa: (1) *potpuna ekvivalencija*, tj. apsolutna podudarnost značenja, odnosi se na istovetnost strukturalne i značenjske komponente kod prevodilačkih jedinica na međujezičkom planu. Ona obično podrazumeva i istovetnost perifernih (denotativnih i konotativnih) delova značenja i dijasistemskih obeležja (Dobrovol'skij 2000, 2005; Corpas Pastor 2000, 2003; Burger et.al. 2007). Ovakav odnos nastaje (in)direktnim jezičkim kontaktom, pozajmljivanjem i drugim vidovima prenošenja i adaptacije jezičkih jedinica iz jednog u drugi jezik. Najviše ekvivalentnih parova iz perspektive funkcionalnostilske lingvistike nalazi se u jeziku štampe i u naučnom stilu (Burger 1982 *apud* Hrustić 2001: 66). Kod ove vrste međujezičkog odnosa u procesu prevođenja najefikasnija i najfrekventnija je tehnika supstitucije. (2) *Odnos delimične ili parcijalne ekvivalencije* podrazumeva takve razlike među jedinicama koje ne ugrožavaju njihov prenos u drugi jezik, već omogućavaju pravilnu interpretaciju u oba jezika. Te razlike mogu biti strukturalne (morfsintaksička ili leksička struktura je delimično izmenjena) ili značenjske prirode (nedostaje podudarnost u denotativnom elementu značenja, različiti nivoi ekspresivnosti i sl.). Kod ovakvih ekvivalenata komunikacija nije ugrožena, jer se najčešće radi o manjim razlikama u leksičkom sastavu. Prevodilački postupak direktno zavisi od nivoa nepodudarnosti, i kreće se od supstitucije do potpune zamene ekvivalenta drugom leksemom, sintagmom, opisnom konstrukcijom i sl. (3) *Odnos nepodudarnosti* ili tzv. *nulte ekvivalencije* podrazumeva da jedna prevodilačka jedinica nema svoj formalni ni značenjski ekvivalent u drugom, ciljnom jeziku. Najčešće je prouzokovan vanjezičkim iskustvima (u jednoj govornoj zajednici određene realije ne postoje pa se ni ne konceptualizuju, a samim tim i ne leksikalizuju). Odsustvo ekvivalencije uslovljava pojavu *jezičkih praznina* (nepostojanje adekvatnog prevodilačkog ekvivalenta), a ovakva vrsta odnosa najizraženija je kod neformalnog, govornog ili kolokvijalnog funkcionalnog stila (Burger *loc. cit.*). Prevodilačke procedure koje su adekvatne za ovaj nivo ekvivalencije su parafraziranje, deskriptivno izražavanje i druge tehnike transferencije.

Svi ovi nivoi prevođenja i njima odgovarajuće prevodilačke tehnike najčešće se potvrđuju na nivou leksema, sintagmi i rečenica, ali ne treba gubiti iz vida tekstualni i vanjezički nivo. „Između jedinica polaznog i ciljnog teksta u procesu prevođenja dolazi do promena koje je Džon Katford nazvao *translation shifts*. On te izmene određuje kao odstupanje od formalne korespondencije prilikom prenošenja iz polaznog u ciljni jezik” (Nikolić 2020: 59). „Izmene” su uslovljene skoro stalnim odsustvom podudaranja jezičkih elemenata jedan-na-jedan u različitim jezicima, jer se označitelji (...) razlikuju od jezika do jezika, a svaki jezik na drugačiji način oslikava stvarnost pa su i neki koncepti vrlo kulturno ili jezički specifični” (Mandej 2016: 35 *apud* Nikolić 2020: 59).

2.2. Prevodilačka kompetencija, metod, strategija, tehnika

Kako bi student mogao pravilno da razume L1 i uspešno da izrazi taj sadržaj na L2 potrebne su mu određene kompetencije. *Prevodilačka kompetencija* se, prema Hurtado Albir (2001: 394), sastoji od niza potkompetencija: *lingvistička kompetencija* se odnosi na poznavanje gramatičkih, diskurzivnih i sociolingvističkih elemenata, kao i na sposobnosti razumevanja jezika izvornika i izražavanja na ciljnom jeziku. *Ekstralingvistička ili vanjezička potkompetencija* imenuje znanja koja ne pripadaju jezičkom kontekstu, već se tiču određenih kulturnih i/ili društvenih aspekata. Sposobnost *kompetencije prenosa* omogućava da se značenje iz izvornog teksta izrazi na ciljnom jeziku, a da se pritom ne izgube iz vida svrha prevoda i (van)jezičke karakteristike L2. *Strateška potkompetencija* podrazumeva niz postupaka kojima se prevodilac služi kako bi prevazišao probleme na koje nailazi tokom prevodilačkog procesa, na primer kada treba da nadomesti nedostatak neke od prethodno navedenih kompetencija.

Za opis prevodilačkog procesa u translatologiji se koriste i sledeći pojmovi: *metod, strategija, tehnika*. *Metod* je zapravo bliži konačnom ishodu prevođenja nego samom procesu; metodi mogu biti fokusirani na izvorni tekst (jezik): prevod reč-za-reč, doslovan prevod, verni prevod i fokusirani na ciljni tekst (jezik): adaptacija, slobodni prevod, idiomatski prevod, komunikativni prevod (Newmark 1999: 70-80). *Prevodilačke strategije* predstavljaju mehanizme koje prevodioci koriste kroz prevodilački proces i individualni su postupci prevodioca (Hurtado Albir *op. cit.* 266). *Prevodilačka tehnika* je postupak vidljiv u tekstu prevoda, kojim se postiže prevodilačka ekvivalencija. „Za razliku od *metoda*, koji se odnosi na ceo tekst i utiče na prevodilački proces i rezultat, *tehnika* utiče samo na rezultat prevoda na i manje tekstualne jedinice. Za razliku od *strategija*, koje ne moraju biti verbalne, i koje se primenjuju u svim fazama prevodilačkog procesa, *tehnike* se primenjuju samo u reformulaciji u završnoj fazi prevoda” (Hurtado Albir *op. cit.* 257). Dok ih Ivir (1978: 129-131) razvrstava po jezičkim nivoima (fonološki – *tehnika adaptacije stranih imena*, grafološko-ortografski – *tehnika transliteracije*, leksički – *pozajmljivanje, stvaranje novih reči, semantička adaptacija postojećih reči u jeziku*, doslovno prevođenje stranih reči, gramatički –

tehnika transpozicije), Hurtado Albir to čini na osnovu funkcionalnosti razlikujući 18 prevodilačkih tehnika: *adaptacija, lingvističko proširenje, amplifikacija ili dodavanje, kalk ili doslovni prevod reči/ sintagme, kompenzacija, redukcija ili zgušnjavanje, lingvističko proširenje, diskurzivne tvorevine, opis, skraćivanje ili izostavljanje, ustaljeni ili usvojeni ekvivalent, uopštavanje ili generalizacija, modulacija, konkretizacija* stoji u suprotnosti sa generalizacijom, *pozajmljenica, paralingvistička zamena, doslovni prevod, transpozicija, varijacija* (Hurtado Albir op. cit. 266-271, prevod na srpski Nikolić loc. cit. 77-78).

2.3. Prevodilačka jedinica, prevodilački problem, prevodilačka greška

U savremenoj traduktologiji aktuelno je šire shvatanje *prevodilačke jedinice*, prema kojem se razlikuje nekoliko nivoa prevodilačkih jedinica i prevodilačkih pristupa: uže lingvistički, pragmalingvistički, hermeneutički, psiholingvistički, semiotički, funkcionalno-stilski (Nord 1998, 2012). Analiza koju sprovodimo pretežno je lingvistički orijentisana, budući da prevodilačke jedinice klasifikujemo prema jezičkim nivoima, odnosno hijerarhijski strukturiramo jezičke elemente od najnižih (kao što su foneme u govoru ili grafeme u pisanju), preko viših (morfeme, lekseme, sintagme) do najviših (složene rečenice, tekstualne jedinice). Nisu manje važni ni pragmatički, funkcionalno-stilski, ekstra-lingvistički aspekt, koje takođe treba uključiti u analize ovog tipa (Romana García 2005), kao i ostali fenomeni relevantni za prevodilački proces, kompetenciju i konačni prevodilački rezultat: ortografija, semantika, stil, enciklopedijsko znanje, poznavanje uže stručnih pojmova. Sve su to aspekti koje sadrži pojam *prevodilačke jedinice*.

Prevodna (prevodilačka) jedinica se najuopštenije opisuje kao jezički nivo na kome se izvorni tekst (T1) iznova kodira u tekstu prevoda (T2), odnosno kao lingvistička jedinica koja može biti reč, grupa reči ili sintagma, klauza, rečenica ili ceo tekst (Munday 2016: 17, *apud* Nikolić 2020: 59). „To podrazumeva da je prevodilac u traganju za prevodnom jedinicom usmeren ka tekstu izvornika, da prevodna jedinica varira od nivoa lekseme do nivoa teksta u celini, a da je prevodilac često nalazi na nivou klauze” (Nikolić 2020: 59). Kod Njumarka (1999: 50-52) je prevodna jedinica rečenica (zato što je ona osnovna jedinica mišljenja), odnosno ona celina koja se u prevodu dalje ne deli. Nikolić (*loc. cit.* 61) prevodnu jedinicu posmatra „kao dinamičku jedinicu koja nastaje u međusobnom odnosu teksta izvornika i teksta prevoda, te može ići od nivoa reči ka višim nivoima teksta i tekstu kao celini”.

Pojam *prevodilačkog problema* usko je povezan s *prevodilačkim greškama* (u situacijama kada prevodilački problem nije uspešno rešen) i sa *prevodilačkim strategijama* (kada mehanizmi za rešavanje problema nisu adekvatni) (Hurtado Albir *loc. cit.* 279). Prevodilačkom greškom Cruces Colado (2001: 814) smatra kršenje pravila koherentnosti prevedenog teksta, bilo da se radi o gramatičkim ili leksičkim pravilima, o semantičkoj kongruentnosti ili o opšim vanjezičkim znanjima i iskustvima. U kontekstu učenja LSP, prevođenje sačinjava važan

zadatak koji doprinosi razvoju jezičkih kompetencija kod studenata španskog jezika (kako opšteg tako i jezika struke).

3. ANALIZA PREVODILAČKIH GREŠAKA NA ČASU ŠPANSKOG

Tekstovi koje studenti pismeno prevode pripadaju oblastima humanistike i socijalnih nauka, koje se izučavaju na Filozofskom fakultetu u Beogradu. To znači da svaki od deset smerova dobija drugačiji tekst: iz *filozofije, sociologije, psihologije, pedagogije, andragogije, etnologije i antropologije, istorije, istorije umetnosti, arheologije i klasičnih nauka*. Za ovu priliku prikazujemo primere teksta iz humanističkih oblasti arheologije, etnologije i antropologije, koje su studenti druge godine prevodili u drugom semestru akademske 2023–2024. godine. Zadatak se sastojao u tome da se za 90 minuta prevede oko 350 reči teksta iz svoje stručne oblasti, a studenti su na raspolaganju imali jednojezične i dvojezične štampane rečnike opšte namene, kao i višejezični rečnik iz oblasti istorije umetnosti (za smerove iz te i sličnih oblasti). Korpus je sačinjen na osnovu 35 prevoda istog teksta. Reč je o tekstu *La Cueva de las Manos*, preuzetog sa sajta <https://ojs.fhce.edu.uy>, koji smo značajno adaptirali i skratili. Tekst opisuje arheološki kompleks Cueva de las Manos, koji se nalazi u argentinskoj Patagoniji i koji karakterišu crteži na stenama koje su izradili lovci-sakupljači pre više od 9000 godina; crteži najčešće prikazuju scene kolektivnog lova.

Mi smo u radu izdvojili ona rešenja koja ilustrativno oslikavaju podgrupe u okviru klasifikacije koju smo usvojili sa zadatkom da ukažemo na greške koje se često pojavljuju. Hurtado Albir (*loc. cit.* 305-306) razdvaja prevodilačke greške na sledećih 10 grupa: ortografske, prevod bez smisla, sintaksičke, izostavljanje, suprotno značenje, pogrešno značenje, značenje drugačije od originalnog, stilske greške, leksičke greške, ortotipografske. Na pojedinim mestima ovu klasifikaciju smo pojednostavili i modifikovali, spajajući neke podgrupe radi preglednosti. Uočeno je da se može izvršiti podela na 1. greške koje utiču na izraz u ciljnom jeziku: pravopis i interpunkcija, gramatika, leksika, tekstualni aspekti i na 2. greške koje utiču na razumevanje originala: pogrešan smisao, nema smisla, suprotno značenje, dodavanje, oduzimanje, promena lingvističkog varijeteta i sl.

Prve su ortografske greške (šp. *ortografía*, engl. *orthography*), koje uključuju neadekvatna pravopisna rešenja, akcente, transkripciju (Hurtado Albir *loc. cit.* 305). Njih smo spojili sa poslednjom, ortotipskom vrstom grešaka koja se odnosi na pravopisna obeležja, dijakritičke znakove, stil pisanja i isticanja (kurziv, bold, mala i velika slova), način citiranja itd. Kao što vidimo u primeru T1.1a narušeno je pravilo spojenog pisanja reči, jer je ovde „leksički spoj srastao i piše se kao jedna reč” (*Pravopis srpskoga jezika* 1994: 81).

(1)

T1.1a → El mismo espacio que utilizó el cazador (...).

T1.1b → Isti prostor koji je pra čovek upotrebljavao (...).

Drugi tip greške je *prevod bez smisla* (šp. *SS - sin sentido*, engl. *loss of sense*), u kojem je proizvedeni tekst neprimeren, netačan u odnosu na L1, a izražavanje na L2 nekoherentno (bilo zbog gramatičkih ili leksičkih rešenja). U narednom primeru je, pored nepravilno tumačenog i pogrešnog semantičkog sadržaja L1, ponuđena nerazumljiva i nekoncizna konstrukcija na L2 (koja se ni u jednom kontekstu – jezički neutralnom ili stručnom – ne može uvažiti kao prihvatljivo rešenje). Adekvatan prevod bi glasio da „se radi o mestu čija su raznolikost, izuzetna očuvanost i dugoročna ljudska briga, doprineli da ono zasluženno bude uvršteno na UNESCO-ovu listu svetske baštine”.

(2)

T2.1a → Se trata de un sitio en el que la diversidad, la notable conservación y la profundidad temporal de la ocupación humana y de su arte, meritó el ser incorporado a la Lista del Patrimonio mundial de la UNESCO.

T2.1b → Obrada terena je vrlo raznovrsna, izdvojene konverzacija i dubina meri se i dodaje (inkorporira) na listu nasleđa...

Slede potom sintaksičke greške (šp. *errores sintácticos*, engl. *grammar or syntax mistakes*), čije ime upućuje na njihovu prirodu, a njihove posledice su nejasni odnosi među rečeničnim delovima, nerazumljive formulacije, nizak stepen koherentnosti T2. Često su prouzrokovane lošom interpretacijom (a potom i produkcijom) upotrebe veznika, znakova interpunkcije, predloga ili predložko-padežnih konstrukcija.

(3)

T3.1a → *La Cueva de las Manos* es en realidad un “complejo de sitios” (...), que incluye otros sectores topográficos además de la cueva misma...

T3.1b → *Pećina šaka* je u stvarnosti „kompleks mesta” (...), koji osim sličnih pećina uključuje druge topografske sektore...

T3.2a → Así planteado, estas escenas podrían haber cumplido una doble función...

T3.2b → Kao što je smišljeno [tako osmišljeno], ove scene mogle bi igrati duplu funkciju...

T3.3a → Cueva de las Manos es un sitio arqueológico ubicado en la Patagonia centro-meridional argentina ...

T3.3b → *Pećina Manos* je arheološko nalazište smešteno u centralno-južni deo Argentine, Patagoniju.

U primeru T3.1b prikladniji bi bio veznik „pored toga što”, zato što ima opštekoncesivno značenje, dok upotrebljeni veznik „osim” neznatno modifikuje značenje zavisne rečenice u pravcu isključivosti. U T3.2b primeru se rečenični uvodnik „Así planteado” pogrešno interpretira kao komparativni ili kauzalni rečenični deo i tako usmerava ostatak rečenice u tom pravcu. Ispravnije bi bilo poslužiti se opisnom konstrukcijom „Kada se stvari tako postave/ sagledaju”. U primeru T3.3b redosled prideva i višepridevskoj sintagmi L1 ispravno je prenesen na L2, ali bi padeški bolje rešenje bio instrumental umesto ponuđenog akuzativa.

(4)

T4.1a → Así planteado, estas escenas podrían haber cumplido una doble función: a) una función didáctica para iniciados o debutantes en la caza, ejemplificando una caza genérica; b) (...)

T4.1b → Tako postavljene, ove scene mogu imati dvostruku funkciju: a) poučnu funkciju za početnike b) (...).

Četvrta vrsta grešaka, izostavljanje (šp. *omisión*, engl. *omission*) nastaje kao posledica nedovoljnog razumevanja ili pogrešnog tumačenja L1, kao i nemogućnosti iznalaženja adekvatnog rešenja u L2, te se deo izvorne poruke izostavlja u ciljnom tekstu. Ovo je krajnje subjektivno prevodilačko rešenje (čiji razlozi mogu biti svesni i nesvesni) koje je češće kod studenata nego kod profesionalnih prevodilaca. U primeru T4.1b uzrok greške je nedovoljno poznavanje leksike, neadekvatna upotreba priručnika (štampanog rečnika) ili odluka da se ograničeno vreme za rad ne troši na pretragu i uklapanje leksike u kontekst.

Jedna od najozbiljnijih prevodilačkih grešaka za posledicu ima smisao suprotan ili kontradiktoran u odnosu na onaj koji daje L1 (šp. *contrasentido*, engl. *contradictory sense*). Ova vrsta grešaka je ujedno i najređa, te je lako možemo podvesti pod narednu, široko postavljenu podgrupu grešaka: pogrešan prevod ili prevod koji nema isti smisao. Primeri koje iznosimo nisu u apsolutnoj, već u delimičnoj suprotnosti sa jezikom izvornikom.

(5)

T5.1a → Se trata de un sitio en el que la diversidad

T5.1b → Obrada terena je vrlo diverzifikovana

T5.2a → Se identificó que el espacio exterior de la cueva fue usado ocasionalmente tanto para actividades residenciales...

T5.2b → Isti prostor koji je pra čovek slučajno koristio za aktivnosti stanovanja...

Greška u primeru T5.1b potiče od nepravilnog i površnog tumačenja značenja. Student-prevodilac uzima u obzir samo prvo leksikografsko značenje glagola „tratar”, što jeste, kako on navodi „obrađivati”, ignorišući pritom ostala zabeležena značenja: „tumačiti, raditi se o..”, koja su upravo ovde primenjena. Bez obzira na ovo pojašnjenje, upitno je kako student-prevodilac nije prepoznao konstrukciju „tratarse de algo/ algiuen”, koja je vrlo frekventna u upotrebi, kako u opštem jeziku, tako i u španskom jeziku struke. Na primeru T5.2b, pored toga što prevod rečenice generalno ne odgovara izvornoj L1 poruci, veliki problem u komunikaciji izaziva prilog „ocasionalmente” (adekvatan prevod rečenice bi glasio „pokazalo se da se okolni prostor oko same pećine povremeno koristio kako za aktivnosti vezane za stanište”). Možemo pretpostaviti da je i ovde na delu brzopleto rešenje koje se oslanja na prvu rečničku definiciju „slučajno, nehotimično”, a ne na dublje promišljanje, uklapanje u kontekst i frekventnost upotrebe ovog priloga u značenju „sporadično, povremeno”. Ako se vratimo

na primer T3.1b videćemo da se sintagma „cueva misma” prenosi kao „slične pećine”, što čitavoj rečenici dodaje nepostojeće elemente.

Šesti tip prevodilačkih grešaka Hurtado Albir naziva pogrešnim smislom (šp. *falso sentido*, engl. *misinterpretation*) i one se odnose na denotativna značenja. Ovako postavljena, definicija je dosta široka i neodređena, i može uključiti (ili biti produkt) nekih drugih tipova grešaka.

(6)

T6.1a → (...) arte rupestre, que fue realizado ... , con una antigüedad de 9400 años antes del presente.

T6.1b → (...) stenska umetnost, koji je nastala..., sa jednom starinom 9400 god pre sadašnjosti.

T6.2a → (un sitio) ... meritó el ser incorporado a la Lista del Patrimonio mundial..

T6.2b → (...) meri se i dodaje (inkorporira) na listu nasleđa...

T6.3a → La Cueva de las Manos es en realidad un “complejo de sitios” ...

T6.3b → La Cueva de las Manos je stvarno jedan “kompleksan lokalitet” ...

U primeru T6.1b se poprilično prepoznatljiva konstrukcija (posebno u stručno–arheološkom jeziku) „con una antigüedad de 9400 años”, ipak ne prepoznaje, a prevodilačko rešenje nudi pogrešan smisao (u L2 zapravo besmisao). Primer podjednako nema smisla u T6.2b, a uzrok greške možemo potražiti na planu forme i zvučnosti (što navodi prevodioca na pogrešan zaključak: „meritó” ≈ „meri se”, umesto „zaslužuje”). T6.3b ilustruje dvostruku značenjsku omašku, ali je oba puta u pitanju „manje ozbiljna” greška, odnosno pravo i pogrešno navedeno značenje nisu suprotna niti udaljena, već se mogu dovesti u vezu; stoga ih možemo smatrati logičnim greškama. Adverbijalna sintagma „en realidad” prvenstveno imenuje, zapravo, „u stvari”, i njome se vrši reformulacija i specifičnije određenje onoga što je rečeno, ali se zbog imenskog dela sintagme „realidad” („stvarnost”) često i kod studenata–prevodilaca i kod profesionalnih prevodilaca prenosi kao „stvarno”, „zaista”, „odista” (koji uveravaju u realnost onoga što je rečeno i tako dodatno potvrđuju istinitost iskaza). Ovo drugo značenje jeste potvrđeno (naročito u neformalnim kontekstima), ali je ipak periferno. Upravo takvi primeri predstavljaju jednu od najfrekventnijih grešaka kod studenta–prevodioca stručnog teksta, ne samo na među već i na unutarjezičkom planu. Druga greška „complejo de sitios”→„kompleksan lokalitet” uključuje neopravdanu promenu vrste reči jer i u L2 koristimo sintagmu „kompleks lokaliteta”. Verujemo da uzrok ove promene leži u semantičkom poistovećivanju imenica „kompleksnost” i „kompleks” (u smislu gomile, brojnosti) ili u previdjanju predloga – „de”, čije je mesto vrlo važno u ovoj imenskoj sintagmi. Hurtado Albir (*loc. cit.* 306) dalje opet navodi greške koje se tiču različitog značenja (šp. *no mismo sentido*, engl. *misinterpretation*), ali se ovog puta one vezuju za konotativna značenja, odnosno dodavanje ili oduzimanje perifernih semantičkih obeležja (tipa konotacije, afektivnosti, pozitivne ili negativne obojenosti, markiranosti i sl.).

Stilističke greške ogledaju se u prihvatljivim ali ne dobro formulisanim prevodima. One se ne tiču kršenja sintaksičkih i gramatičkih pravila, koja su ispoštovana, već registra, situacione komunikacije, teme i sl. U T8.1b primeru vidimo neadekvatnost registra i neprepoznavanje sintagme karakteristične za jezik struke: umesto „aktivnosti vezane za stanište i život” upotrebljen je nelogičan okazionalizam „aktivna rezidencija”.

(8)

T8.1a → Se identificó que el espacio exterior de la cueva fue usado ocasionalmente tanto para actividades residenciales (...).

T8.1b → Identifikuje se da se spoljašnji prostor pećine povremeno koristio za aktivnu rezidenciju (...).

Leksičke greške su, za Hurtado Albir (2001), slične omaškama koje ne utiču na prevod u smislu pogrešne interpretacije. To su, na primer, neadekvatna terminološka rešenja, greške tehničke prirode i sl.

(9)

T9.1a → cazadores recolectores

T9.1b → lovci sakupljači

T9.2a → arte rupestre

T9.2b → stenska umetnost

T9.3a → En las paredes rocosas del sitio están plasmadas diversas escenas de caza colectiva...

T9.3b → Na kamenim stenama na terenu su različiti oblici scena celokupnog lova...

Studenti-prevodioci sa smerova Arheologija, Etnologija i Antropologija najmanje su grešili po ovom pitanju. Svi bez izuzetka su prepoznali termin T9.1b „lovci sakupljači”, dok su za termin T9.2a „arte rupestre”, pored „stenska umetnost” nudili i rešenje „praistorijska umetnost”. I ovaj drugi oblik je prihvatljiv, ali je širi, jer „praistorijska umetnost” podrazumeva hronološku dimenziju i može uključivati i stensku umetnost, dok je rešenje „stenska umetnost” uže i podrazumeva modalnu dimenziju (obično imenuje praistorijske kamene gravure). Gotovo svi studenti-prevodioci upotrebili su uobičajenu i opšteprihvaćenu sintagmu „kolektivan lov”, a primer T9.3b ilustruje jedan izuzetak: sintagma „celokupni lov” (koji nije u upotrebi u L2).

4. ZAKLJUČAK

U kontekstu učenja španskog kao jezika struke na II godini osnovnih studija na Filozofskom fakultetu, prevodenje teksta iz humanističkih ili socijalnih oblasti podrazumeva poznavanje i upotrebu gramatičkih i leksičkih sadržaja opšteg jezika, ali i terminološke i sintaksičke specifičnosti stručnog jezika. Na primeru pismenog špansko-srpskog prevoda stručnog jezika (smerovi Arheologije, Antropologije i Etnologije) pokazano je da su studenti na ovom nivou generalno osposobljeni za razumevanje i prevod teksta iz svoje oblasti. Analiza prevodilačkih

grešaka pokazuje da se najmanje prave leksičke i usko terminološke greške, da su česte značenjsko–smislaone greške prouzrokovane neprepoznavanjem složenijih gramatičko–sintaksičkih konstrukcija T1, ali i neadekvatnim uklapanjem u T2. Pored uobičajenih prevodilačkih grešaka studenti–prevodioci često nude dva prevodilačka rešenja (npr. „kao što je smišljeno”/ „tako osmišljeno”) ili izostavljaju delove teksta koje procenjuju kao problematične. Ove zaključke ne smatramo konačnim, već svojevrsnim ukazima, koji u okviru metodike nastave stranog jezika struke ili tranlatologije, mogu podstaći na dublje analize koje će se baviti uzrocima i posledicama prevodilačkih grešaka, njihovom klasifikacijom koja bi bila detaljnija i prikladnija za uslove LSP na nefilološkim fakultetima, preciznijim kriterijumima pri ocenjivanju i slično.

LITERATURA

- Burger, H, D.Dobrovol'skij, P. Kühn, N.R. Norrick (ed.). 2007. *Phraseologie. Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research*, Berlin, New York: Walter de Gruyter.
- Corpas Pastor, Gloria. 2000 “Acerca de la (in)traducibilidad de la fraseología”, In: *Las lenguas de Europa Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. 483-523. Ed. Corpas Pastor. Granada: Comares.
- Corpas Pastor, Gloria. 2003. *Diez años de investigación en fraseología: Análisis sintáctico-semánticos, contrastivos y traductológicos*. Madrid: Lingüística Iberoamericana.
- Cruces Colado, Susana. 2001. “El origen de los errores en traducción”. In *Écrire, traduire et représenter la fête*, edited by Real, E., Jiménez, D., Pujante, D. y Cortijo, A. 813-822. Universitat de València: Valencia.
- Dobrovol'skij, Dmitrij. 2000. “Idioms in contrast: a functional view” In: *Las lenguas de Europa. Estudios de fraseología, fraseografía y traducción*. 367-388. Ed. Corpas Pastor. Granada: Comares.
- Dobrovol'skiĭ, Dmitriĭ. 2005. “Acerca de la equivalencia translingüística de los fraseologismos”, In: *La creatividad en el lenguaje: colocaciones idiomáticas y fraseología*, 359-379. Ed. J.D. Luque Durán, A. Pamies Bertrán. Granada: Método.
- Haddouche, Fátima Zohra. 2022. “La didáctica de E/LE y el papel de la traducción como mediadora intercultural”
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2009/18_haddouche.pdf
- Hrustić, Meliha. 2001. *Kontrastivna analiza frazeoloških izraza s komponentom KOPF/GLAVA u njemačkom i u B/H/S jeziku*. Tuzla: autor.
- Hurtado Albir, 2001. Amparo. *Traducción y traductología: introducción a la traductología*. Madrid: Cátedra.
- Ivir, Vladimir. 1978. *Teorija i tehnika prevođenja*. Sremski karlovci: Karlovačka gimnazija.
- Kostić-Tomović, Jelena. 2009. “Jezička ekvivalencija i njeni tipovi”, *Prevodilac* 61, 21-41.
- Mančić Milić, Aleksandra. 2004. *Una aproximación traductológica al problema de la cultura del extranjero*, Madrid: UAM (tesis inédita).
- Newmark, Peter. 1999. *Manual de traducción* (versión española de Virgilio Moya, sexta edición). Madrid: Cátedra.

- Newmark, Peter. 2006. *A Textbook of Translation* (11th ed.), Harlow: Pearson Education Limited.
- Nikolić, Ivana. 2020. *Neologizmi u književnoumetničkom stilu španskog i srpskog jezika*, FILUM: Kragujevac. (neobjavljena doktorska disertacija)
- Nord, Christiane. 1998. "La unidad de traducción en el enfoque funcionalista". *Quaderns. Revista de traducció* 1, 65-77
- Nord, Christiane. 2012. *Texto base-texto meta. Un modelo funcional de análisis pretraslativo* (traducido y adaptado del alemán por Christiane Nord). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Pešikan, Mitar, Jovan Jerković, Mato Pižurica. 1994. *Pravopis srpskoga jezika*. Matica srpska: Novi Sad.
- Romana García, M^a Luisa. 2005. "Corregir más deprisa: herramientas de ayuda a la corrección de traducciones". In *II AIETI. Actas del II Congreso Internacional de la Asociación Ibérica de Estudios de Traducción e Interpretación*. 363-381. Edited by María Luisa Romana García. Madrid: AIETI.
<http://www.aieti.eu/pubs/actas/II/AIETI_2_MLRG_Corregir.pdf>.

ERRORES DE TRADUCCIÓN EN LA CLASE DE ESPAÑOL CON FINES ESPECÍFICOS (ÁMBITO DE LAS HUMANIDADES)

Resumen

Con este artículo pretendemos examinar qué tipo de errores traductológicos cometen los estudiantes de la Facultad de Filosofía al traducir los textos profesionales de humanidades (arqueología, antropología y etnología) de la lengua española a la serbia. Explicamos la relación entre la traducción y EFE y describimos otros fenómenos traductológicos relacionados con el tema: *equivalencia / competencia / unidad traductológica*, igual que *error* y *problema de traducción*.

Para esta ocasión analizamos traducciones del texto *La Cueva de las Manos*, adaptado para el nivel comunicativo de estudiantes y acortado a unas 350 palabras. Los estudiantes tenían 90 minutos para terminar la tarea, y tuvieron a su disposición diccionarios impresos monolingües y bilingües de uso general, y algunos diccionarios especializados. El corpus está basado en 35 traducciones del mismo texto. Siguiendo y modificando la clasificación de errores en traducción de Hurtado Albir (2001), extraemos los ejemplos ilustrativos para los subgrupos que la autora identificó: errores ortográficos, traducción sin sentido, errores sintácticos, omisión, sentido contrario, sentido erróneo y diferente al original, errores estilísticos, errores léxicos, errores ortotipográficos. Se ha demostrado que los estudiantes del II año de la Facultad de Filosofía generalmente tienen las capacidades necesarias para comprender y traducir textos profesionales de su área de interés. El análisis de los errores de traducción muestra que se cometen menos errores léxicos y terminológicos; que son más frecuentes los de significado (causados por el reconocimiento erróneo

de construcciones gramaticales-sintácticas en T1 o por la incapacidad de ajustarse adecuadamente a T2). Además de los errores de traducción comunes, los estudiantes-traductores tienden a omitir partes de los textos que no saben transferir a L2 y a menudo ofrecen dos soluciones traductoras. Estas conclusiones no tienen carácter definitivo, más bien pueden servir como una plantilla para futuras investigaciones traductológicas dentro de la enseñanza de EFE en las facultades no-filológicas.

Palabras clave: error de traducción, clase de EFE, humanidades, unidad traductológica.

Jezičke kompetencije
u fokusu

Language Competences
in Focus

MARINA ARTESE*

UNIVERSITÀ DI BOLOGNA, CENTRO LINGUISTICO D'ATENEIO

ITALIA

 <https://orcid.org/0009-0004-4263-7728>

L'INTERCOMPRESIONE COME RISORSA PER LA DIDATTICA DELLA LINGUA ITALIANA DELLA MEDICINA

Abstract: In un corso universitario di italiano medico L2, l'obiettivo didattico è la comunicazione in campo medico. Questa è caratterizzata da specificità - comunicazione tra medici e tra docenti e studenti di area medica - e semplificazione - comunicazione medici/pazienti. Ciò implica la capacità dei discenti (futuri professionisti) di trasferire la lingua medica alla lingua comune. Le competenze obbiettivo sono quindi legate alla comunicazione esperto/futuro esperto e futuro esperto/non esperto.

Nel nostro contesto, fin dalle prime lezioni, la comprensione del lessico specialistico si è rivelata poco problematica, data la frequente radice comune a varie lingue delle derivazioni dal greco, latino o inglese della terminologia medica; pertanto, si è ipotizzato che la pratica dell'intercomprensione (IC) potesse tornare utile per comprendere e successivamente apprendere la terminologia specialistica, mentre la lingua meno specialistica dovesse essere trattata diversamente. L'IC è genericamente definita come forma di comunicazione in cui ogni interagente usa la propria lingua e comprende quella dell'altro; essa ha anche il pregio di valorizzare l'apprendente e le sue conoscenze pregresse (repertorio linguistico, conoscenza del mondo), conducendolo/a all'apprendimento della L2/LS.

In questo studio, si presenteranno l'*input* dell'insegnante, basato sull'IC della lettura di testi medici in lingue affini e non, incluso l'italiano L2 B1/B2, e l'esito dell'attività dei discenti: la loro comprensione dei testi e il gradimento.

Parole chiave: Intercomprensione, lingue distanti, lingua medica, italiano L2.

* marina.artese@unibo.it

1. INTRODUZIONE

Per colmare le carenze linguistiche di italiano L2 degli studenti stranieri durante i tirocini obbligatori in ospedale, il Centro Linguistico d'Ateneo di Bologna (CLA) ha attivato il corso di italiano L2 per l'area medica, rivolto ad un pubblico eterogeneo per lingua, ma omogeneo per area disciplinare. Sin dalle prime lezioni della prima edizione (a. a. 2021-22), gran parte della terminologia medica risultava trasparente alla maggioranza dei discenti, grazie alle matrici latina e greca e ai prestiti dall'inglese, comuni a molte lingue, anche non affini. Si è cercata pertanto una pratica per l'insegnamento del lessico dell'italiano medico in un contesto plurilingue, che sfruttasse la vicinanza linguistica.

In una classe eterogenea per lingua e anche per famiglie linguistiche, ci si è chiesti se fosse possibile l'adozione di pratiche di intercomprensione (IC) che, grazie all'input plurilingue della docente e alle inferenze e alle competenze plurali linguistico-culturali dell'apprendente, consentissero sia l'apprendimento del lessico specialistico italiano, che quello di altre lingue ad esso affini, aprendo le porte al plurilinguismo. Nella pratica medica, infatti, la conoscenza di più lingue consentirebbe di comunicare non solo con colleghi di altri paesi per scambiarsi buone pratiche e conoscenze, ma anche con pazienti multilingue, spesso svantaggiati ed emarginati.

2. IL LINGUAGGIO SPECIALISTICO DELLA MEDICINA

Il linguaggio, "modo tipicamente umano di aver presa sul mondo", è "l'attività vitale specie-specifica dell'animale uomo" che, attraverso la comunicazione, consente un *agire sociale*, ha un *valore pratico* che, nelle professioni di area medica, è fondamentale per la salute, se non per la vita del paziente (Caporale, Zagarella 2020).

La comunicazione medica, intesa come *discorso* in uno spazio socio-culturale specifico, si realizza nelle seguenti possibili situazioni: medico/paziente; medico/medico; medico/pubblico (in caso di divulgazione), esperto/non-esperto, cioè medico/futuro medico e, in Carli et al. (2018), anche medico 2.0/paziente 2.0, ossia la situazione virtuale.¹ Per il nostro scopo didattico – la terminologia medica –, ci siamo concentrate sulla situazione tipica dello studente: lo studio, o meglio, l'interazione con il testo scritto. Da qui, la decisione di proporre ai discenti un'attività di lettura di testi medici in più lingue. La situazione discorsiva prescelta per la pratica di IC è stata, quindi, quella di esperto (medico autore del testo scritto) / non esperto (studente lettore).

La comprensione in L1 è data dalla *ricezione* di un testo scritto, punto di partenza del processo di *interpretazione*. Questo processo è stato studiato nella linguistica dei *corpora* (Sinclair 1991, 109-121), secondo cui il significato emerge dai testi linguistici in base a due principi interpretativi: il *principio idiomatico*

1 Cfr. Artese (2024: 272-273).

e quello di *libera scelta*. Il principio idiomatico è attivo quando l'elaborazione mentale della lingua avviene selezionando lessico ed espressioni polirematiche stabili, in un certo senso “prefabbricate”, mentre con il principio di scelta libera, la lingua viene elaborata facendo ricorso alla combinazione creativa di parole isolate per formare la frase. Non c'è sovrapposizione tra i due principi, essi sono incompatibili e diametralmente opposti.²

Osserviamo ora le caratteristiche del lessico medico per comprendere quale dei due principi predomina nella lettura di un testo medico.

La terminologia medica, si distingue in termini *specifici* (TS) e in termini *collaterali* (TC). (Serianni 2005; Orletti e Iovino, 2018)

I TS hanno funzione denotativa e possono essere suddivisi in cinque categorie:

1. tecnicismi fondamentali (noti a tutti: fegato, diabete)
2. tecnicismi di basso specialismo (parlanti istruiti: ulna, esantema)
3. tecnicismi di medio specialismo (tutti i medici: ioide, ipoacusia)
4. tecnicismi di alto specialismo (maggior parte dei medici: achelia, epidrosi)
5. tecnicismi di altissimo specialismo (minoranza di medici specialisti: emirattenzione, baropodometrico).

I TC, invece, non hanno funzione denotativa, ma di registro stilistico, così troviamo, ad esempio, “regione”, che nel linguaggio medico significa “parte del corpo umano”; “assumere” per “prendere un medicinale” e così via.

Il linguaggio medico si caratterizza per l'aspetto stabile della sua terminologia, che è fissa per TS e TC. Dato che comprendiamo un testo scritto, se vi riconosciamo lessico ed espressioni precostituite stabili, possiamo dire che è il *principio idiomatico*, che opera nella lettura dei testi medici. Di conseguenza, ciò consentirebbe l'IC perché “The idiom principle does not only work within the mental processing of one language, but also between languages, especially when they belong to the same linguistic family” (Meissner 2004, 43).

In questo studio, cercheremo di rispondere alla seguente domanda: parlanti specialisti (o futuri specialisti) (PS) possono inter-comprendere testi medici in lingue distanti (LLDD) grazie alla radice comune del lessico medico?

3. IC APPLICATA ALLA DIDATTICA DEL LINGUAGGIO MEDICO

L'IC è la capacità di comunicare basandosi sulla comprensione reciproca tra parlanti di lingue diverse, sia nella *ricezione* di testi scritti o orali, sia nell'*interazione*; essa è un termine ombrello che racchiude anche il multilinguismo ricettivo, la commutazione di codice e l'utilizzo di tutti i repertori plurisemiotici (*translanguaging*) (Bonvino e Garbarino 2022, 15-16). Inizialmente pensata solo tra lingue affini, in quest'ottica più ampia, l'approccio dell'IC diviene possibile anche tra LLDD, come vedremo qui di seguito.

2 Nel linguaggio della medicina, il frequente uso di metafore e metonimie potrebbe invalidare questa affermazione, cfr. Maniowska (2018, 117-129).

3.1. Approccio didattico dell'IC

L'IC, uno dei quattro approcci plurali alle lingue-culture, segue i seguenti principi:

1 - associazione delle lingue (inclusa la L1) o approccio plurilingue, ossia due o più lingue contemporaneamente come oggetto di apprendimento;

2 - trasversalità delle lingue e vicinanza linguistica: conoscenze anche parziali di LLSS agevolano e guidano la comprensione dell'input linguistico in una lingua (anche tra LLDD, ma con lo stesso alfabeto);

3 - possibile separazione tra abilità ricettive e produttive, cioè una didattica di competenze parziali, ad esempio, lo sviluppo delle abilità di lettura, lo sviluppo delle abilità interattive, ecc.;

4 - focus didattico sulla comprensione del testo (scritto o orale);

5 - riflessione sulla lingua. La pratica di IC aiuta a riflettere sulla struttura delle lingue alla ricerca di somiglianze e/o verosimiglianze con la/le lingua/e che si padroneggiano anche solo parzialmente;

6 - sviluppo di conoscenze e competenze strategiche e metacognitive, che potranno tornare utili anche in altre situazioni di comunicazione (Bonvino, Jamet 2016, 10 e ss.).

Consideriamo ora il processo di IC.

Nel leggere testi in una lingua sconosciuta, il lettore può trovarsi davanti a *trasparenza semantica*, ossia riconoscibilità e comprensibilità legate alla prossimità linguistica, o *opacità semantica*, cioè mancanza di comprensibilità (Sheeren 2022, 21-28). Grazie al *transfer*³ - il trasferimento di competenze e conoscenze da una lingua all'altra -, la vicinanza linguistica consente di comprendere il significato di termini quali calchi (it. difterite, fr. diphtérie; en. diphtheria, pt. difteria), somiglianze grafiche (it. linfadenopatia; fr. lymphadénopathie) e/o fono-semantiche (it. sintomi ['sin.to.mi], ru. симптомы, trans. symptomy [s'im'ptomɪ]);⁴ le parole opache, invece, possono essere comprese grazie all'*inferenza*, che è la capacità dell'apprendente di identificare strutture lessicali, morfosintattiche ecc. in una lingua sconosciuta, a partire dalla conoscenza di altre lingue (L1 e LLSS) o facendo riferimento a conoscenze extralinguistiche.⁵

Il processo di lettura in IC, quindi, procederà dai termini trasparenti, che consentono di comprendere l'argomento del testo, ai termini opachi, inferendo il senso dal co-testo e dal contesto comunicativo. Nel momento didattico, però, sarà opportuno esplicitare ai discenti prima come gli elementi di una frase si

3 La teoria dei «sette setacci» «è una classificazione di sette tipi di *transfer* progressivi, dal riconoscimento del lessico internazionale all'identificazione dei suffissi e prefissi.» (David 2011, 306); per approfondire, cfr. Meissner (2003).

4 Nonostante il differente alfabeto, la somiglianza fono-semantica, anche se con accento diverso, consente l'IC tra LLDD.

5 Sul processo di comprensione attivato dall'inferenza, cfr. Meissner (2004); Ollivier (2013, 5); Bonvino e Garbarino (2022, 79 e ss.); Bonvino e Jamet (2016, 12).

determinino a vicenda in reti di significati, molto spesso in collocazioni fisse (*principio idiomatico*) e poi come alcuni meccanismi facilitino l'IC: individuare le strutture trasparenti, "saltare" le parole difficili, inferire il senso dal contesto, rileggere più volte, evitare articoli, preposizioni, desinenze ecc. L'IC, infatti, prevede l'approccio globale al senso del testo, avvalendosi delle conoscenze sull'argomento, delle strategie di lettura in L1, inferendo e scomponendo le parole per recuperare corrispondenze in lingue che si conoscono. La traduzione sarà, pertanto, approssimativa: da "traduzione-calco", per la somiglianza delle parole e/o confronto simultaneo con altre lingue, a "trasposizione di senso", cioè della comprensione del significato nel contesto (David 2011, 302-324).

Alla luce di quanto esposto, si è giunte ad un'ipotesi.

3.2. IC e linguaggio specialistico della medicina: un'ipotesi

Con discenti specialisti, è possibile adottare l'approccio dell'IC in ricezione di testi medici tra lingue sia prossime che distanti per quel che riguarda i TS (*internazionalismi*),⁶ in gran parte di derivazione latina, greca o prestiti angloamericani; mentre i TC potranno essere inferiti, a patto che i discenti siano consapevoli di come il principio idiomatico intervenga nella modellazione del testo specialistico.

4. IC DEL LINGUAGGIO MEDICO: UN'INDAGINE PRELIMINARE

Nella pratica didattica qui in esame - attività per lo sviluppo dell'IC della lettura -, vengono applicati tutti i principi che caratterizzano l'IC (v. par. 3.1): la comprensione della lettura rispetta la separazione delle abilità e il focus sulla comprensione; con i testi medici in varie lingue si adotta l'approccio plurilingue; i termini specifici (TS) la trasversalità delle lingue. Inoltre, le osservazioni dell'insegnante e i dati raccolti nel questionario di valutazione riportano le riflessioni sulla lingua e sulle competenze strategiche.

I partecipanti sono stati suddivisi in due gruppi: uno di controllo, formato da parlanti non specialisti (PnS) di lingue prossime (LLPP), l'altro di parlanti specialisti (PS) di LLDD.

Nel gruppo PnS si intendeva verificare la comprensione della LP, dei tecnicismi medici specifici fondamentali (compresi da tutti) e di basso specialismo (compresi da parlanti istruiti), supponendo che i tecnicismi di medio specialismo (compresi da tutti i medici) non sarebbero stati compresi; nel gruppo PS, invece, si voleva verificare se la comprensione dei testi in LLDD fosse consentita proprio dalla terminologia fondamentale, di basso e di medio specialismo grazie alla L1 e alle conoscenze anche parziali di altre LLDD.⁷

6 Gli *internazionalismi* sono i termini, che, con la stessa derivazione, si diffondono in più lingue, anche non imparentate.

7 V. par. 2.

Il gruppo PnS era formato da cinque parlanti: due di serbo (SS1 di livello B2 ITA, SS2 di livello B1 ITA), uno di ucraino (SU1 di livello B1 ITA) e due di russo (SR1 di livello B2 ITA, SR2 di livello B1 ITA), non specialisti (studenti di economia (SS1) e scienze sociali (SS2), di storia del cinema (SU1), di filologia classica (SR1) e di economia e marketing (SR2). Questo gruppo ha lavorato su diversi testi medici in LLPP.

Il gruppo PS era formato da due parlanti tedesche, livello B2 ITA, specialiste di medicina, ST2, e di infermieristica, ST1, a cui sono stati consegnati diversi testi medici in varie lingue romanze e in russo.

Sebbene il numero dei partecipanti all'indagine non sia stato significativo, le attività hanno restituito interessanti riflessioni per un'indagine preliminare.

4.1. Preparazione all'attività di IC dei due gruppi.

Prima di affrontare il vero e proprio compito di lettura in IC e al fine di far emergere consapevolezza linguistica e atteggiamenti verso le lingue apprese o solo approcciate, l'attività didattica è iniziata con due stimoli di riscaldamento: la *linea del tempo* e il *corpo umano*.

Linea del tempo:

Materiale didattico: disegno di una linea retta con freccia a destra, rappresentazione grafica del tempo;

consegna: da sinistra verso destra, scrivi lungo la linea tutte le lingue e dialetti con cui hai avuto contatti, anche solo temporanei, nel corso della tua vita (estremo a sinistra indica quando sei nato/a, estremo a destra, oggi).

Questo esercizio è la rappresentazione grafica dell'autobiografia linguistica del discente; serve per ricordare le lingue che si conoscono o si sono incontrate, per quanto brevemente, e a riflettere sull'esperienza vissuta nel contatto con le varie lingue-culture.

Corpo umano:

Materiale didattico: disegno della sagoma frontale di un corpo umano;

consegna: indica con diversi colori la parte del corpo umano con cui identifichi le singole lingue e dialetti riportati nella (v. linea del tempo) e preparati a spiegarne il perché.

Questo secondo stimolo vuole elicitare l'atteggiamento affettivo verso le lingue-culture conosciute o incontrate, attraverso a scelta del colore e della parte del corpo in cui ogni singola lingua viene collocata.

Al termine, i discenti hanno espresso le loro riflessioni *in plenum*.

Dopo la fase di riscaldamento, si è proceduto alla sperimentazione vera e propria sull'IC dei testi medici in LLPP e in LLDD.

4.2. Attività sulla ricezione dei testi in LLPP.

I testi sono stati estratti da siti di medicina per professionisti (n° parole: russo 68, ucraino 83) o di divulgazione medica (n° parole: serbo 85) e contenevano termini fondamentali, di basso e di medio specialismo (per argomenti, fonti e testi v. SITOGRAFIA DEI TESTI DIDATTIZZATI). I tre testi sono stati presentati in alfabeto cirillico, per uniformarne la difficoltà.

Ad ogni parlante sono stati consegnati due testi in LS, con il compito di: riconoscerne la lingua, leggere il testo, tradurlo in L1 e poi in italiano.⁸ A questa attività individuale è seguito il controllo della comprensione da parte dei nativi in un lavoro in coppia, l'attività si è conclusa con riflessioni *in plenum*.

Considerando l'attività di questo gruppo come preparatoria e di controllo dell'attività con il gruppo PS, ci si è concentrati sulle difficoltà causate dall'opacità linguistica rilevate dall'osservazione dell'insegnante *in situ* e dalle riflessioni *in plenum*, mentre le considerazioni sull'IC, il livello di gradimento e ulteriori osservazioni sono state rilevate dai dati raccolti nel questionario di valutazione.

4.3. Attività sulla ricezione di testi in LLDD

Nei corsi di italiano di area medica del CLA, le famiglie linguistiche dei discenti sono rappresentate qui di seguito (percentuale complessiva delle 4 edizioni):

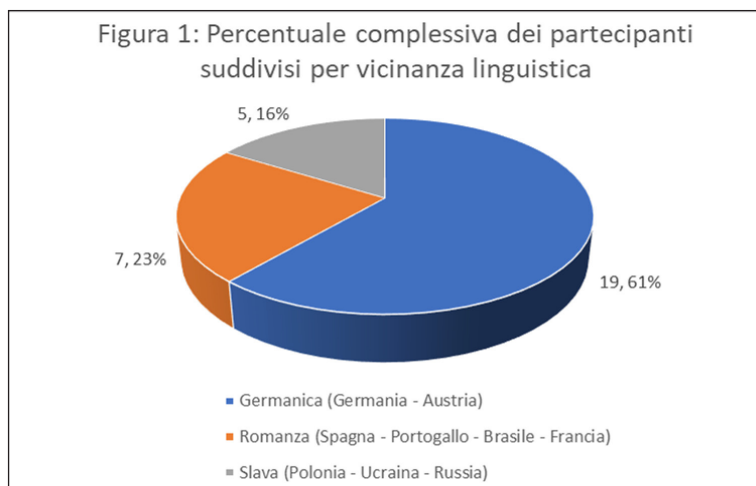


Figura 1 riporta esclusivamente le famiglie linguistiche numericamente più rilevanti, altre famiglie (semitica, turca) sono assenti perché poco rappresentate. La preponderanza dei tedescofoni ha portato alla preparazione di un'attività in IC delle LLDD romanze, seconde lingue più rappresentate, e di un testo in russo.

⁸ Le traduzioni in IC dovrebbero essere in L1, ma data la situazione didattica, l'italiano è stata la lingua-ponte in entrambe le attività.

Sebbene all'attività abbiano partecipato solo due discenti tedesche di medicina (ST2) e di infermieristica (ST1), la sperimentazione ha consentito la raccolta di dati utili per perfezionare sia l'attività che l'ipotesi.

La procedura per lo svolgimento del compito è stata analoga a quella per LLPP, ma le lingue trattate da entrambe le discenti sono state: portoghese (testo divulgativo), italiano (per professionisti), russo (per professionisti), tedesco (per professionisti); il quinto testo era in francese (per professionisti) per la ST1 e in spagnolo (rivista di settore) per la ST2. La differenziazione è stata obbligata dal fatto che ST2 era bilingue franco-tedesca, mentre ST1 aveva un livello avanzato di spagnolo. Il testo in russo è stato somministrato sia in cirillico che translitterato in alfabeto latino, il testo in tedesco ne era la traduzione. Alle discenti è stato chiesto di leggere i testi nelle lingue romanze, di cercare di tradurli in italiano ad alta voce e di indicare quali parole risultavano opache. Per il testo in russo, invece, dovevano sottolineare solo le parole trasparenti, presumendone il significato in italiano. L'attività si è chiusa con una riflessione *in plenum*.

4.4. Questionario di valutazione

Le riflessioni dei discenti sono state raccolte in un questionario di quattordici domande per il gruppo PnS e quindici per il gruppo PS. Per entrambi i gruppi, le domande erano tre a scelta multipla, due a risposte chiuse, le restanti a risposte aperte. Una volta rilevata la L1 del/la rispondente, il questionario intendeva verificare la comprensione del concetto di IC, il livello di gradimento delle attività di riscaldamento e di IC, la percezione dell'utilità dell'IC per la crescita personale e professionale e l'interesse per un futuro corso di lingua in IC.

5. COMPRENSIBILITÀ DELLA LINGUA DELLA MEDICINA: DISCUSSIONE

L'analisi dei testi ha dato i seguenti risultati: del testo in portoghese (108 parole), i termini compresi sono stati in media il 95,35% (ST1 e ST2), il testo in francese (115 parole) è stato compreso all'88,7% (ST1), il testo in spagnolo (97 parole) è stato compreso al 94,8% (ST2).

L'alta percentuale di comprensione dei testi in lingue romanze, non apprese in contesto formale o apprese molti anni prima, è stata favorita dall'alto numero di prestiti in comune tra lingue romanze e germaniche dovuta a secoli di scambi e contatti, da esperienze personali in viaggi e soggiorni all'estero e da *transfer* dalle altre lingue romanze conosciute. Si è quindi deciso di analizzare in modo più approfondito il testo russo, che era la lingua più distante e con nessun contatto segnalato nella loro biografia linguistica.

Del testo in russo (66 parole), translitterato in alfabeto latino (86 parole), la media percentuale è stata del 26,5% (ST1 e ST2). Una volta individuate le parole trasparenti, [p. es., ru. atopический дерматит - atopiceskij dermatit; анамнеза - anamneza], è stato consegnato il testo in tedesco (traduzione del testo russo) con

lo scopo di rilevare la percezione dell'opacità linguistica nella loro L1: dovevano indicare quali erano, secondo loro, le parole opache per un tedescofono non specialista. Tra quelle indicate, vi erano [ted] atopische Dermatitis, anamnestic, ossia le stesse comprese da PS nel testo in russo, grazie alla radice comune.

L'unica parola risultata opaca in entrambi i testi (tedesco e russo) è stata [ru] кромолин - kromolin, [ted] Cromolyn, rivelando che un lettore L1 specialista, ma non esperto, può non comprendere un termine di medio-alto specialismo. In questo caso, però, è necessario sviluppare l'inferenza. Dato il co-testo ru. кромолин перорально, trans. "kromolin peroral'no"; ted. "oral Cromolyn"⁹; it. "sodio cromoglicato per via orale", le parole ted. *oral*, e ru. перорально – trans.; peroral'no consentono di inferire quantomeno la funzione della parola opaca, ossia medicinale perché "per via orale"; mentre la scomposizione del termine opaco ru. *kromo* – lin/ted. *Cromo* – lyn rende riconoscibile la radice "*cromo*", parte della molecola.

Alle discenti, di livello B2 ITA, è stato sottoposto anche un testo in italiano. Le parole non comprese sono state due su 107 (98,13%): *fegato* e *ghiandole*. Interessante notare che la parola del testo in serbo risultata opaca era [sr. jerpa] "fegato" anche nel gruppo PnS; mentre nell'elenco dei TS indicati da Serianni (2005), la parola *fegato* compare come fondamentale, cioè compresa da tutti i parlanti italiano L1.

Da ciò, si deduce che i TS fondamentali misurati su parlanti L1 non sono più compresi da tutti se i parlanti sono di LS.¹⁰ Questa discrepanza tra L1 e LS ci deve rendere caute nel momento della selezione dei testi da didattizzare, perché sono soprattutto i termini fondamentali quelli meno trasparenti, capovolgendo nelle LLDD il criterio di difficoltà dei TS della L1: per i PS, i TS di basso e medio specialismo possono essere più trasparenti di quelli fondamentali. Ciò implica che, dai PS di LS, in IC possono essere compresi i TS a basso e medio specialismo, ma non i TS fondamentali.

Questa differenza tra L1 e LS potrebbe indicare una maggiore facilità a comunicare in IC tra medici o futuri medici, mentre la comunicazione in IC tra medici (esperti) e pazienti (non esperti, cioè la maggior parte dei pazienti), è difficile, se non impossibile.

5.1. Questionario di valutazione dell'IC

Gruppo PnS (4 rispondenti)

In generale, affrontare un testo in una lingua sconosciuta, ma prossima alla L1, li ha incuriositi ed entusiasmati; i discenti hanno apprezzato i due esercizi di riscaldamento (*linea del tempo* e *corpo umano*), perché li ha resi più consapevoli delle loro conoscenze (SS1, SR2), hanno capito di conoscere più lingue di quelle che pensavano (SU1), SR1 ha iniziato una riflessione su come lingue, anche

⁹ Medicinale per il trattamento delle reazioni allergiche.

¹⁰ Cfr. Sinclair (1991), per le differenze dei *corpora* tra parlanti L1 e LS.

distanti, condividano parole grazie a radici comuni e come lingue diverse possano rivestire ruoli e compiti diversi nella vita: “Anche ho capito che le uso un po’ diversamente (nelle diverse situazioni e con diversi scopi)”.

Alla domanda sull’utilità dell’IC in futuro, c’è stata una sola risposta negativa (SR2), mentre tutti gli altri hanno riconosciuto che faciliterebbe la comunicazione e la comprensione con altri popoli e culture e che aiuterebbe ad ampliare la sfera delle proprie conoscenze (intese sia come amicizie che come conoscenze generali). A livello di crescita personale, SR2 si è resa conto di quanto il confronto con LLPP inneschi la riflessione sulla propria lingua; l’IC sviluppa la memoria (SU1) e l’intelligenza (SR1), fa riflettere su se stessi e fa conoscere aspetti nuovi della propria personalità (SU1), aiuta a “capire le persone a un livello molto più profondo” (SS1).

Riguardo alla modalità didattica, ritengono che è molto stimolante lavorare con una madrelingua che aiuta a comprendere un testo in LS, per come spiega il significato delle parole (SS1): i discenti hanno esperito e quindi incrementato strategie di apprendimento fino a quel momento sconosciute (v. par. 3.1, punto 5). Inoltre, con una riflessione metalinguistica e diacronica, hanno osservato le somiglianze e le differenze tra lingue slave (SR1 e SS1) (v. punto 6, par. 3.1).

Come possibili aree di miglioramento della pratica didattica, si è evidenziato sia il desiderio di interagire oralmente in IC (SS1, SR1, SR2), sia “un esercizio sul alfabeto” (SS1).

L’insegnante ha annotato che le parole che hanno creato più difficoltà sono stati i TS di basso e medio specialismo, come ipotizzato, ma anche i TS fondamentali, che si supponevano comprensibili da tutti. Ciò ha rafforzato l’ipotesi che i TS avrebbero favorito la comprensione di LLDD ai PPSS.

Gruppo PS

L’esercizio di riscaldamento, *linea del tempo*, non solo ha riportato alla mente le lingue incontrate nella loro vita (ST1: “per riattivare vecchie conoscenze”), ma anche quelle dimenticate (ST2: “le lingue che ho ascoltato, ma che non mi sono rimaste”).

Unanimente le discenti hanno preferito l’attività sul corpo umano: (ST2) “Mi ha anche fatto riflettere sulle connessioni emotive che ho con le lingue che parlo e su cosa provo quando parlo queste lingue”; (ST2) “ci ha dato la possibilità di dare un nome alle emozioni che associamo al linguaggio.”

Per quel che riguarda l’utilità futura dell’IC nella loro vita, le risposte sono state: 1) “utile per me, perché a volte nell’ospedale succede che i pazienti non parlano la stessa lingua e in questo caso è molto utile saper capire diverse lingue. Anche quando viaggio può essere molto utile” (ST2); “sicuramente utile in un mondo globalizzato” (ST1).

L’IC come pratica per la crescita personale è un’abilità cognitiva “che viene allenata” (ST1) e anche accresce l’intelligenza emotiva, che “è per me fondamentale nel lavoro di medico” (ST2).

Secondo loro, l'IC può aumentare la capacità di studio e di successo negli studi (ST2) e può aiutare “ad acquisire più velocemente nuove lingue, a leggere fonti in altre lingue, ad acquisire una visione del mondo più aperta” (ST1). Quindi l'IC può modificare la visione del mondo.

L'attività, ovviamente, può anche provocare scontento, soprattutto se si pensa di avere un livello di competenza in una lingua che non corrisponde al risultato dell'attività: “Ero un po' frustrata perché pensavo che posso capire più del testo in francese” (ST1).

6. CONCLUSIONI

Nell'insegnamento della lingua della medicina, la possibilità di insegnare più lingue con l'IC può essere uno stimolo a sviluppare la competenza plurilingue del futuro medico; la possibilità di leggere testi medici in più lingue, anche distanti, consentirebbe l'accesso a conoscenze mediche, ma anche linguistico-culturali e svilupperebbe una consapevolezza linguistica che in un mondo globalizzato tornerebbe utile per condividere esperienze e conoscenze con colleghi di altri paesi.

L'IC nella sola dimensione ricettiva limita il suo campo di azione, ma fa sorgere prospettive stimolanti per ciò che riguarda la formulazione di un syllabo di un corso di lingua medica.

Partendo dall'analisi testuale, si potrebbero selezionare testi in base alle loro caratteristiche di collocazione, per evidenziare l'aspetto standardizzato del linguaggio, e approntare esercizi di riformulazione del testo, ad esempio, da registro formale a registro informale e viceversa. Ciò contribuirebbe a sviluppare la capacità di comunicare contenuti medici con TS fondamentali o di basso specialismo specialmente nell'interazione con quei pazienti che rischiano di essere emarginati dal trattamento sanitario per impossibilità di comprensione.

La difficoltà principale del linguaggio medico in LS, oltre ai TS fondamentali, sta nei termini collaterali, termini opachi che necessitano l'attivazione dell'inferenza, non affrontati in questa indagine preliminare. Essi, oltre ad acquisire significati diversi nel passaggio dall'uso comune a quello specialistico, sono innumerevoli e, insieme ai TS, rendono particolarmente difficile la selezione delle espressioni da presentare per l'apprendimento. Di conseguenza, sarebbe opportuno selezionare un settore della medicina (ad esempio: anatomia, fisiologia, chirurgia ecc.) e successivamente creare un *corpus* fraseologico a cui attingere per l'identificazione dei testi più adatti, anche al livello linguistico (La Russa et al. 2023). Nella manualistica del settore, però, al momento non c'è disponibilità di questo tipo di materiale didattico, né tanto meno esistono manuali che impiegano l'IC per facilitare l'apprendimento della fraseologia medica plurilingue. Sarebbe pertanto questo un utile ausilio che la ricerca glottodidattica potrebbe sviluppare.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Artese, Marina. 2024. "Verso Pratiche Educative Aperte (OEPs) per l'italiano L2 di area medica" in *Language MOOCs and OERs: new trends and challenges* a cura di Giampiero De Cristofaro, Fátima Silva, Borbála Samu, 271-290. Perugia: Perugia Stranieri University Press. Disponibile su: https://www.academia.edu/127130053/Verso_Pratiche_Educative_Aperte_OEPs_per_l_italiano_L2_di_area_medica
- Bonvino, Elisabetta & Garbarino, Sandra. 2022. *Intercomprensione*, Athenaeum 12, Cesena/Bologna: Caissa Italia.
- Bonvino, Elisabetta & Jamet, Marie-Christine. 2016. *Intercomprensione: lingue, processi e percorsi*. Edizioni Ca' Foscari, Venezia. Disponibile su: <https://edizionicafoscari.unive.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-135-5/>
- Caporale, Cinzia & Zagarella, Roberta Martina. 2020. "L'argomentazione medico-paziente: il problema della comunicazione dal punto di vista retorico e bioetico" in *Medicina & Morale* 69(2), 139-158. Disponibile su: <https://doi.org/10.4081/mem.2020.612>
- Carli, Maria Vittoria. 2018. "Narrazione e identità discorsive nei forum di medicina." in *La comunicazione specialistica – Aspetti linguistici, culturali e sociali* a cura di Maria Vittoria Carli, Beatriz Hernán-Gómez Prieto, Giovanna Mapelli, 15-37. Milano: Franco Angeli Ed.
- David, Hélène. 2011. "Intercomprensione e didattica integrata lingua-disciplina: dialogo tra due nozioni vicine. Tra prossimità e distanza, quali percorsi teorici e pratici intraprendere?" in *Intercomprensione e educazione al plurilinguismo* a cura di Maddalena De Carlo, Porto Sant'Elpidio (FM): Wizarts Editore. 302-324. Disponibile su: https://www.academia.edu/11204524/Intercomprensione_e_educazione_plurilingue
- La Russa, Francesca, Roccaforte, Maria, D'Alesio, Veronica. 2023. "Verso lo sviluppo di un sillabo fraseologico per l'apprendimento dell'italiano L2: alcune premesse teorico-metodologiche." in *Italiano LinguaDue* 15/1, 359-372. DOI: <https://doi.org/10.54103/2037-3597/20398>
- Maniowska, Katarzyna. 2018. "Fraseologia medica italiana nella traduzione" in *Rivista Internazionale di Tecnica della Traduzione / International Journal of Translation* (20), 117-129. DOI: 10.13137/2421-6763/23193 ISSN 2421-6763 (online) <https://www.openstarts.units.it/dspace/handle/10077/2503>
- Meissner, Franz-Joseph, Meissner, Claude, Klein, Horst G., Stegmann, Tilbert D. 2003. *Esquisse d'une didactique de l'eurocompréhension - EuroComRom - Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le depart*. EuroCom. Aachen, Shaker Verlag.
- Meissner, Franz-Joseph. 2004. "Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages - Towards the analysis of plurilingual language processing" in *Translation in der globalen Welt und neue Wege in der Sprach- und Übersetzerausbildung*, Lew N. Zybatow (eds.). Frankfurt a.M.: Peter Lang, 31-57.
- Ollivier, Christian. 2013. "Tensions épistémologiques en intercompréhension." *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], mis en ligne le 07 janvier 2013. URL: <http://rdlc.revues.org/1485>
- Orletti, Franca & Iovino, Rossella. 2018. *Il parlare chiaro nella comunicazione medica. Tra etica e linguistica*. Roma: Carrocci Editore.
- Serianni, Luca. 2005. *Un treno di sintomi. I medici e le parole: percorsi linguistici nel passato e nel presente*. Milano: Garzanti.

Sheeren, Hugues. 2022. "I concetti di "trasparenza" e di "opacità" lessicale in intercomprensione fra lingue affini", in LIA, Associazione Insegnanti Italiano Lingua Seconda Associati (ILSA), Ornimi editions, n° 1-2 12/2022, pp. 21-28. ISSN 2653-9586.

Sinclair, John. 1991. *Corpus Concordance Collocation*. Oxford: Oxford University Press.

SITOGRAFIA DEI TESTI DIDATTIZZATI

Testo russo sull'allergia alimentare tratto da: <https://www.msdmanuals.com/it/professionale>

Testo ucraino sulla distrofia muscolare tratto da: <https://medukr.org/>

Testo serbo sul fegato tratto da: <https://www.mypathologyreport.ca/sr/pathology-dictionary/liver/>

Testo italiano sulla toxoplasmosi tratto da: <https://www.epicentro.iss.it/toxoplasmosi/>

Testo francese sulla toxoplasmosi tratto da: <https://www.merckmanuals.com/fr-ca/professional/maladies-infectieuses/protozoaires-extra-intestinaux/toxoplasmose>

Testo spagnolo sulle citosine tratto da: Rico-Rosillo, María Guadalupe, & Vega-Robledo, Gloria Bertha. (2018). Sueño y sistema inmune. *Revista alergia México*, 65(2), 160-170. <https://doi.org/10.29262/ram.v65i2.359>

Testo portoghese sull'aterosclerosi tratto da: <https://www.momentosaude.com.br/2023/10/11/aterosclerose-e-seus-fatores-de-risco/>

INTERCOMPREHENSION AS A RESOURCE FOR TEACHING ITALIAN FOR MEDICAL PURPOSES

Summary

Intercomprehension (IC) is a form of communication in which each person uses his/her own language and understands that of the other. It is effective for learning specialised terms (when of the same derivation), reading and passive oracy (between close languages). Furthermore, IC enhances the learner and their prior knowledge (linguistic repertoire, knowledge of the world), guiding them in learning L2/LS (Bonvino & Garbarino 2022).

Within the academic context of a medical Italian L2 course, the target language is specific, i.e. communication between medical professionals and medical students, and simplified, i.e. communication with patients. This implies the ability of learners (future professionals) to transfer medical language to the common language. The skills to be acquired are therefore related to expert/future expert and future expert/non-expert communication.

This study will present the teacher's input, based on the IC of reading medical texts in close and distant languages, Italian B1/B2 included, and the results of the learners' activity: their comprehension of texts and their comments on the activity.

Keywords: Intercomprehension, distant languages, medical language, Italian L2.

DRAGANA ILIĆ*

UNIVERZITET U BEOGRADU ŠUMARSKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0009-0001-8251-4579>

KATARINA LAZIĆ

UNIVERZITET U BEOGRADU ŠUMARSKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0009-0009-3889-6352>

VOKABULAR STRUKE U UNIVERZITETSKIM UDŽBENICIMA ENGLESKOG JEZIKA: ZASTUPLJENOST U TEKSTOVIMA I STRATEGIJE EFIKASNOG USVAJANJA

Apstrakt: Razvijanje stručne jezičke kompetencije kroz usvajanje specifičnog vokabulara ključni je cilj nastave engleskog jezika za specifične namene (ESP). Ovo istraživanje analizira zastupljenost i ponavljanje stručnih reči u tekstovima i pratećim vežbanjima udžbenika na Šumarskom fakultetu, Poljoprivrednom fakultetu Univerziteta u Beogradu i Fakultetu za zaštitu životne sredine u Velenju. Analiza obuhvata procenu dužine tekstova, udela novih porodica reči i novih porodica stručnih reči, kao i frekvenciju i preklapanje stručnih reči u tekstovima i pratećim vežbanjima. Rezultati pokazuju da tekstovi sva tri analizirana udžbenika sadrže veliki broj novih porodica reči što može predstavljati kognitivno opterećenje za studente, te zahteva dodatne prateće aktivnosti za usvajanje ključnih termina. Uočeno je da tekstovi koji nisu prilagođeni intenzivnom čitanju po pitanju dužine i lekcije u kojima procenat preklapanja stručnih reči u tekstovima i vežbanjima nije dovoljno visok imaju potencijal za unapređenje. U skladu sa ovakvim nalazima, kreatorima udžbenika preporučujemo skraćivanje predugačkih tekstova za intenzivno čitanje, primenu naprednih alata za analizu teksta kako bi se obezbedila adekvatna zastupljenost porodica novih stručnih reči, kao i obogaćivanje vežbanja u cilju povećanja frekvencije pojavljivanja tih reči i optimizacije procesa učenja.

Ključne reči: stručne reči, intenzivno čitanje, prateća vežbanja, ESP, ponavljanje vokabulara.

* dragana.ilic@sfb.bg.ac.rs

1. UVOD

Intenzivni razvoj i nova dostignuća u nauci, ekonomiji i tehnologiji sredinom prošlog veka značajno su povećali potrebu za poznavanjem engleskog jezika (Hutchinson & Waters 1987 u Hyland 2022, 203). Ova potreba nije se odnosila na poznavanje opšteg engleskog jezika, već na specifične oblike engleskog prilagođene određenim stručnim i profesionalnim zahtevima (Hyland 2022, 203). U tom kontekstu, nastava engleskog jezika za specifične namene (ESP) se razvija tako da odgovori na promenljive zahteve profesionalne komunikacije, sa naglaskom na analizi potreba studenata i integrisanom učenju sadržaja i jezika (Jendrych 2013, 43). Izazovi u nastavi engleskog jezika za specifične namene uključuju odabir odgovarajućih metodologija i sadržaja kako bi se postigli efektivni ishodi učenja (Jande & Ibrahim 2021, 1-3). Nastavnici stranog jezika struke najčešće nisu samo nastavnici, nego i kreatori nastavnih programa, autori nastavnih materijala i udžbenika, istraživači, saradnici i evaluatori (Harding 2007, 7). Dodatni izazov za sve nastavnike jezika struke je to što sadržaj predmeta koji podučavaju ne pripada domenu njihove struke (Javid 2015, 17).

Izazovi sa kojima se istovremeno suočavaju studenti nisu ništa manji. S obzirom na to da se potrebe studenata značajno razlikuju u zavisnosti od njihovih akademskih ili profesionalnih ciljeva, a engleski jezik koji su učili u školi ih najčešće ne priprema dovoljno za ono što im je potrebno u visokom obrazovanju i budućoj profesiji, jasno je da i studenti moraju da preuzimaju nove uloge i da se angažuju u sticanju znanja na nove načine (Hyland 2022, 202). Od studenata se zahteva da čitaju stručne ili naučne tekstove na engleskom, a neretko i da ih sami pišu, zbog čega razvijanje leksičke kompetencije, kao jedne od najznačajnijih komunikativnih jezičkih kompetencija, postaje primaran cilj nastave jezika struke (Khrabrova 2013, 3023). Ova kompetencija podrazumeva poznavanje i sposobnost upotrebe vokabulara engleskog jezika, a obuhvata leksičke i gramatičke elemente. Iako su čitanje, slušanje, pisanje i govor uključeni u razvoj leksičke kompetencije, čitanje je dominantan element u ovom procesu. Ovaj stav podržavaju mnogi istaknuti evropski lingvisti (Laufer 2003; Krashen 2004; Nation & Macalister 2020).

Osnovna ideja našeg rada je da bi udžbenici engleskog jezika struke na fakultetima trebalo da sadrže tekstove adekvatne dužine sa odgovarajućim udelom porodica novih stručnih reči i pratećim vežbanjima koja omogućavaju temeljno usvajanje stručnog vokabulara. Zato je cilj našeg istraživanja bio da u nastavnim materijalima tri srodna fakulteta, odnosno Šumarskog i Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu i Fakulteta za zaštitu životne sredine iz Velenja ispitamo prosečnu dužinu teksta u lekciji i udeo porodica novih reči u njima. Dodatni cilj istraživanja je bio da se ispita mera u kojoj ovi tekstovi odgovaraju potrebama struke, kroz analizu udela novih porodica stručnih reči u tekstovima, dok je strategija za učenje tih reči ispitana kroz analizu njihovog učešća u pratećim vežbanjima.

Osnovni pojmovi i termini, koji su nešto detaljnije objašnjeni u odeljku Metodologija, su „porodica reči” definisana kao grupa reči koju čine koren ili osnova reči i svi njeni oblici izvedeni fleksijom (Bauer & Nation 1993, 253) i termin “stručna reč”, odnosno reč vezana za određenu disciplinu, koja se javlja u stručnom domenu i deo je sistema poznavanja te discipline (Chung & Nation 2004: 252).

2. TEORIJSKI OKVIR

2.1. Učenje engleskog jezika struke (EJS) i autentični tekstovi

Većina istraživača i nastavnika se slaže da bi nastava trebalo da se temelji na autentičnim tekstovima iz naučnih ili stručnih oblasti koje su u fokusu studentskog interesovanja i izučavanja (Martínez 2018, 141; Rus 2020, 1). Nunan (1989, 54) u Macdonald, Badger & White (2000) definiše autentičan materijal kao „bilo koji materijal koji nije namenski napravljen za potrebe podučavanja jezika” (254). Prema istim autorima (2000, 253), upotreba autentičnih nastavnih materijala, poput pažljivo odabranih tekstova za čitanje, audio i video sadržaja, ima višestruke prednosti koje su dokumentovane u naučnoj literaturi. Pre svega, ovakvi materijali omogućavaju studentima da se upoznaju sa specifičnim registrom i diskursom određene struke ili nauke, povežu novostečena znanja i jezičko iskustvo relevantno za njihovu buduću profesiju sa onim koje su prethodno stekli tokom učenja engleskog jezika za opšte namene i na taj način unaprede svoju profesionalnu komunikativnu kompetenciju (MacDonald, Badger & White 2000, 256; Blagojević 2013, 123). Takođe, autentični materijali povećavaju motivaciju studenata jer im omogućavaju učenje sadržaja relevantnog za njihovu buduću karijeru (Potočnik Topler 2014, 106; Spirovska Tevdovska 2018, 59). Autentični materijali ne samo da pružaju priliku za praktičnu primenu vokabulara i gramatike u kontekstu određene struke, već i usmeravaju studente ka učenju jezika kroz izvođenje autentičnih zadataka, a s ciljem da ih osposobe za snalaženje u situacijama iz stvarnog (profesionalnog) života (Remach 2014, 160).

2.2. Prilagođavanje autentičnog teksta nastavi EJS

S druge strane, pojedini autori smatraju da su autentični tekstovi suviše teški u pogledu leksike i sintakse (Martinez 2002, 2), pa zbog toga mogu da se koriste samo sa studentima sa naprednim znanjem opšteg engleskog jezika (Kim 2000, 189). Ova grupa autora smatra da tekstovi koji se koriste u nastavi jezika struke moraju da budu prilagođeni i pojednostavljeni kako bi se olakšalo razumevanje i unapredile veštine studenata na svim nivoima učenja jezika (Guariento and Morley 2001, 348; Berardo 2006, 65).

U praksi, nastavnici stranog jezika za specifične namene često primenjuju kompromisni pristup koji podrazumeva čitanje kraćih autentičnih tekstova,

obično dužine do 500 reči (Vaughn 2012, u Harafsheh, Baniabdelrahman, i Al-Haq 2020, 8036). Ovakav pristup poznat je kao *reading plus condition* (sj. čitanje plus) (Paribakht & Wesche 1997, u Laufer 2003, 574), što implicira da je čitanje praćeno dodatnim jezičkim aktivnostima. Te aktivnosti mogu uključivati jednostavne zadatke poput pronalaženja nepoznate reči u rečniku, ali i složenije vežbe zasnovane na pročitanoj tekstu.

Nejšn (Nation 2017, 2) naglašava da uspešno usvajanje vokabulara zavisi od dva ključna faktora: ponavljanja (broja susreta sa novim rečima) i kvalitetne mentalne obrade. Povećan broj susreta sa rečima značajno povećava verovatnoću njihovog usvajanja. Međutim, Hil i Lofer (Hill & Laufer 2003, 88) ističu da bi studenti morali da pročitaju više od osam miliona reči, što odgovara sadržaju od oko 420 romana, kako bi proširili svoj vokabular za 2000 reči putem nenamernog učenja ili ekstenzivnog čitanja. Usvajanje vokabulara kroz čitanje kumulativan je proces koji zahteva stalnu izloženost velikom broju reči tokom dužeg vremenskog perioda.

S obzirom na ograničeno vreme za obuku studenata da efikasno koriste engleski jezik u profesionalnim situacijama, isključivo oslanjanje na nenamerno usvajanje vokabulara kroz ekstenzivno čitanje nije praktično. Stoga je potrebno primeniti ciljane metode intenzivnog učenja vokabulara, koje uključuju pažljivo odabrane aktivnosti usmerene na obradu i ponavljanje novih reči, omogućavajući brzinu i efikasnost u učenju.

2.3. Uloga ponavljanja u usvajanju vokabulara

U svom radu o učenju vokabulara, osim toga što ističe da je za njegovo učenje potrebno ponavljanje (određeni broj susreta sa rečima), Nejšn (Nation 2017, 2) naglašava da je važna i kvalitetna mentalna obrada tih susreta sa novim rečima, koje su upotrebljene u odgovarajućem kontekstu. Ovaj autor takođe navodi da je poželjno da se ti susreti sa novim rečima dogode u određenom vremenskom razmaku.

U svom istraživanju o uticaju ponavljanja na učenje vokabulara Veb (Webb, 2007, 62) pronalazi korelaciju između broja ponavljanja i napretka u učenju niza aspekata reči kao što su njena ortografija, gramatički oblik, sintaksa i forma. Osim toga ovaj autor pronalazi da je ponavljanje u jačoj korelaciji sa zahtevnijim zadacima, kao što su na primer produktivni testovi, nego kod primene manje zahtevnih zadataka poput testova sa zaokruživanjem ponuđenih odgovora. Ovaj autor takođe navodi da postoji veoma jak uticaj konteksta na broj ponavljanja potrebnih za učenje reči, a još jedan nalaz ovog istraživanja ukazuje na to da ako se učenici sretnu sa nepoznatim rečima najmanje deset puta tokom čitanja, može doći do značajnog napretka u učenju tog vokabulara.

3. METODOLOGIJA RADA

Za potrebe istraživanja u okviru ovog rada obrazovana su tri korpusa tekstova, od kojih se svaki sastojao od pet tekstova koji se koriste za čitanje na kursovima engleskog jezika za specifične namene na Šumarskom fakultetu (ŠF) i Poljoprivrednom fakultetu (PF) Univerziteta u Beogradu, kao i na Fakultetu za zaštitu životne sredine (FZZS) u Velenju. Radi preciznog utvrđivanja broja novih porodica svih reči i stručnih reči, analizirali smo prvih pet tekstova koji se obrađuju na ovim kursovima. Tekstovi su sastavni deo sledećih udžbenika: *Planting the Seeds of Knowledge*, autorki Dragane Ilić i Katarine Lazić, koji se koristi na ŠF; *Seed, Breed, Feed, and Succeed*, autorke Danijele Đorđević, koji se koristi na PF i zbirke tekstova sa pratećim materijalom za rad na času koja je u upotrebi na FZZS u Velenju.

Nivo vokabulara koji sadrže tekstovi na kursovima engleskog jezika za specifične namene na analiziranim fakultetima smo odredili koristeći *Oxford Text Checker*¹, onlajn alat koji je razvio *Oxford University Press*. Ovaj alat analizira vokabular u tekstu i klasifikuje reči prema nivoima Zajedničkog evropskog okvira za jezike (CEFR), od A1 (početni nivo) do C2 (napredni nivo). S obzirom na to da se kursevi engleskog jezika u sve tri ustanove odnose na viši nivo engleskog jezika za specifične namene, a da se kao preduslov podrazumeva znanje opšteg engleskog jezika na nivou srednje škole (B1–B2), kao nove odnosno nepoznate reči izdvojili smo reči klasifikovane na nivou C1 i odabrane neklasifikovane reči (engl. *unclassified words*), s obzirom na to da značajan broj stručnih termina pripada upravo ovoj kategoriji. Takođe, imajući u vidu heterogeni sastav grupa u pogledu prethodnog znanja, u analizirane nove reči uključene su i odabrane reči sa nivoa B2, koje su autorke na osnovu dugogodišnjeg rada u svojstvu predavača engleskog jezika struke identifikovale kao stručne termine.

Profesionalnu orijentisanost tekstova, odnosno broj porodica stručnih reči u njima, odredili smo pomoću onlajn alata *Oxford Text Checker* i *The Compleat Word Lister*, koji je deo šireg resursa poznatog kao *Compleat Lexical Tutor*² i omogućava detaljnu analizu leksike unetih tekstova, uključujući broj ulaznih jedinica teksta i porodica reči. Intenzivno čitanje podrazumeva detaljno čitanje tekstova koje za cilj ima razumevanje teksta i učenje jezičkih odlika kroz namerno obraćanje pažnje na njih (Nation 2004, 20). Da bismo sastavili listu svih novih porodica stručnih reči koje se pojavljuju u tekstovima za intenzivno čitanje, bilo je neophodno prvo definisati pojmove „porodica reči“ i „stručna reč“. Prema Nejšnu (Nation 2013, 11) „porodica reči“ obuhvata osnovnu reč (korensku reč) i njene blisko povezane oblike, koji mogu biti gramatički promenjeni oblici (*inflected forms*), na primer, dodavanjem nastavaka za množinu imenica ili glagolske oblike, ili izvedeni oblici (*derived forms*) nastali dodavanjem prefiksa ili sufiksa koji menjaju značenje reči, ali zadržavaju osnovno značenje korena

1 Oxford University Press, Oxford Text Checker: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/text-checker>.

2 Compleat Lexical Tutor: <https://www.lex tutor.ca/>

(npr. *wood* → *woods*, *wooden*, *woody*). Važno je istaći da značenje izvedenih oblika mora biti jasno povezano sa osnovnom reči.

Prema Nejšnu (Nation 2013, 19), stručna reč se definiše kao reč koja je specifična za određenu disciplinu ili oblast znanja i retko se koristi u svakodnevnom jeziku. Isti autor klasifikuje reči u tri glavne grupe: opšti vokabular, koji se koristi u svakodnevnom jeziku, akademski vokabular, koji je uobičajen u naučnim i stručnim tekstovima, ali nije specifičan za jednu oblast (npr. *analyze*, *data*) i stručni vokabular (npr. *sapwood*, *heartwood*), koji obuhvata terminologiju specifičnu za određenu disciplinu.

Stručne reči su ključne za razumevanje teksta i specifične su za stručni diskurs teme koju obrađujemo. Pri identifikaciji stručnih reči, izdvajamo one koje nose najpunije značenje u kontekstu teme teksta. Najčešće su to termini koji se u tekstu definišu ili objašnjavaju. Na primer, u tekstu *Divisions of the Stem* (srp. *Podela stabla*) čija je tema unutrašnja građa drveta, stručne reči odnose se na unutrašnje delove drveta. Primeri uključuju: *sapwood* (srp. *beljika*), *heartwood* (srp. *srčika*), *pith* (srp. *srž*), *cambium* (srp. *kambijum*) i druge. Ovi termini predstavljaju nosioce značenja u datom kontekstu.

Pri određivanju stručnih reči, za nastavnike jezika struke od velike pomoći su stručni rečnici, glosari i terminološke baze podataka specifične za određenu oblast istraživanja, kao i onlajn alati, poput *Oxford Text Checker* i *COCA (Corpus of Contemporary American English)*, koji omogućavaju proveru učestalosti reči u opštem jeziku. Takođe je korisna analiza stručnih i naučnoistraživačkih radova za uočavanje termina u relevantnim tekstovima, kao i konsultacije sa stručnjacima iz predmetne oblasti kako bi se potvrdila specifičnost termina za datu disciplinu.

S obzirom na značaj ponavljanja za efikasno učenje vokabulara, koji potvrđuju prethodna istraživanja (Nation, 2017, 2), analizirali smo broj i učestalost pojavljivanja novih porodica stručnih reči u pratećim vežbanjima. Da bismo sprovedli analizu, napravili smo odvojenu listu novih porodica stručnih reči iz pratećih aktivnosti za uvežbavanje vokabulara, uporedili je sa listom novih stručnih reči u tekstovima i izdvojili porodice reči koje se pojavljuju u obe kategorije (tekst i vežbanja). Njih smo označili kao preklapajuće porodice stručnih reči.

Za izračunavanje procenta preklapanja koristili smo sledeću formulu, u kojoj je (C) procenat preklapanja jednak (A) broju porodica koje se preklapaju podeljenom sa (B) ukupnim brojem porodica iz oba skupa pomnoženo sa 100:

$$C = \frac{A}{B} \times 100$$

4. REZULTATI ISTRAŽIVANJA

Analizom dužine tekstova utvrđeno je da tekstovi iz udžbenika koji se koriste na ŠF u proseku sadrže 349,8 reči (u rasponu od 298 do 433) i 151,2 porodice reči

(u rasponu od 133 do 178). Nasuprot tome, tekstovi PF imaju u proseku 671,2 reči (496 do 885) i 212,8 porodica reči (od 157 do 304). Materijali koji se koriste na FZŽS sadrže prosečno 448,4 reči (od 301 do 715) i 195 porodica reči (od 145 do 311).

Analiza težine vokabulara u tekstovima pokazala je da materijali ŠF sadrže između 15 i 20 novih porodica reči, pri čemu udeo novih porodica reči u ukupnom broju porodica varira od 7,28% do 13,98%, s prosekom od 10,64%. Tekstovi PF imaju 20 do 32 nove porodice reči, dok se njihov udeo kreće od 10,52% do 14,45%, uz prosečnu vrednost od 12,46%. Analizirani tekstovi FZŽS između 19 i 25 novih porodica reči, a njihov udeo u ukupnom broju porodica reči varira od 6,1% do 14,3%, s prosečnim udelom od 11,84%.

Sledeći korak u prvom delu analize bio je određivanje procenta novih porodica stručnih reči u ukupnom broju novih porodica. Taj procenat u tekstovima ŠF kreće se od 66,6% do 75%, u tekstovima PF od 44% do 60,7%, dok na FZŽS varira od 63,6% do 77,27%. Ako se posmatraju iste kategorije reči, ali sa ponavljanjima u tekstu, učešće novih porodica stručnih reči u ukupnom broju novih porodica u tekstovima ŠF iznosi od 78,94% do 90,69%, na PF od 60,37% do 81,27%, a na FZŽS od 68,57% do 87,5%. Svi rezultati prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Rezultati istraživanja – analiza vokabulara u tekstovima udžbenika biotehničkih fakulteta *

Naslov teksta	Broj porodica	Broj reči u tekstu	Udeo novih porodica reči u ukupnom broju porodica	Udeo novih porodica stručnih reči u ukupnom broju porodica	Udeo novih porodica stručnih reči u novim porodicama reči	Udeo novih stručnih reči sa ponavljanjima u ukupnom broju novih reči sa ponavljanjima
PLANTING THE SEEDS OF KNOWLEDGE (ŠUMARSKI FAKULTET)						
Divisions of the Tree	143	314	20 od 143 (13,98%)	14 od 143 (9,79%)	14 od 20 (70,00%)	44 od 51 (86,27%)
Divisions of the Stem	178	433	18 od 178 (10,11%)	12 od 178 (6,74%)	12 od 18 (66,6%)	31 od 37 (83,78%)
Tree Characteristics	133	311	15 od 133 (11,27%)	10 od 133 (6,66%)	10 od 15 (66,6%)	22 od 27 (81,48%)
Trees and Shrubs	151	298	15 od 151 (7,28%)	11 od 151 (5,96%)	11 od 15 (73,3%)	15 od 19 (78,94%)
Photosynthesis	151	393	16 od 151 (10,59%)	12 od 151 (7,94%)	12 od 16 (75%)	39 od 43 (90, 69%)
Prosek	151,2	349,8	10,64%	7,41%	70,3%	84,23%

*Po istom modelu su urađene kalkulacije za tekstove koji se obrađuju na PF i FZŽS

Rezultati drugog dela analize obuhvatili su, pored tekstova, i prateća vežbanja kako bismo utvrdili procenat preklapanja novih porodica stručnih reči u tekstovima i vežbanjima, kao i procenat preklapanja istih kategorija reči sa ponavljanjima. Prema rezultatima prikazanim u Tabeli 2, prosečan procenat preklapanja novih porodica stručnih reči u tekstovima i pratećim vežbanjima u udžbeniku ŠF iznosi 69,86%, dok procenat preklapanja istih kategorija reči sa ponavljanjima u tekstu i vežbanjima iznosi 91,05%. Na PF, procenat preklapanja bez ponavljanja iznosi 30,26%, a sa ponavljanjima 55,01%, dok na FZŠS, ove vrednosti iznose 41,5% i 56,31%.

Tabela 1 pruža detaljan pregled ukupnog broja porodica stručnih reči koje se pojavljuju u tekstovima i vežbanjima (1), broja preklapajućih ili zajedničkih porodica (2), ukupnog broja pojavljivanja (ponavljanja) novih porodica stručnih reči u tekstovima i vežbanjima (4), kao i ukupnog broja pojavljivanja preklapajućih porodica stručnih reči (5) za svaki od pet odabranih tekstova koji se koriste u nastavi engleskog jezika struke na sva tri fakulteta.

Tabela 2. Rezultati istraživanja – poređenje tekstova i pratećih vežbanja *

Naslov teksta	Ukupan broj novih porodica stručnih reči u tekstu i vežbanjima (1)	Broj preklapajućih porodica stručnih reči (2)	Procenat preklapanja (3)	Ukupan broj pojavljivanja novih porodica stručnih reči u tekstu i vežbanjima (4)	Ukupan broj pojavljivanja preklapajućih porodica stručnih reči (5)	Procenat preklapanja (6)
PLANTING THE SEEDS OF KNOWLEDGE (ŠUMARSKI FAKULTET)						
Divisions of the Tree	18	12	66,6%	73	67	91,78%
Divisions of the Stem	13	9	69,23%	77	73	94,8%
Tree Characteristics	12	9	75%	50	47	94%
Trees and Shrubs	13	8	61,53%	36	29	80,55%
Photosynthesis	13	10	76,92%	102	96	94,11%
Prosek	13,8	9,6	69,86%	67,6	62,4	91,05%

*Po istom modelu su urađene kalkulacije za tekstove koji se obrađuju na PF i FZŠS

5. DISKUSIJA

S obzirom na to da je jedan od ciljeva ovog istraživanja bio da utvrdimo da li su tekstovi koji se koriste u nastavi na analiziranim biotehničkim fakultetima

prilagođeni za intenzivno čitanje odnosno da li se dužina tekstova kreće u granicama preporučene dužine navedene u literaturi (do 500 reči), najpre uočavamo da rezultati analize ukazuju na razlike u dužini tekstova u udžbenicima koji se koriste u nastavi engleskog jezika struke na različitim fakultetima. Tekstovi ŠF, sa prosečnom dužinom od 349,8 reči, uklapaju se u preporučeni raspon od 300 do 500 reči, kako navode dosadašnja istraživanja (Laufer 2003, 576; Vaughn 2012 in Harafsheh, Baniabdelrahman & Al-Haq 2020, 8036). Ova dužina omogućava studentima da se fokusiraju na razumevanje sadržaja, dok istovremeno usvajaju ključni vokabular, što je cilj intenzivnog čitanja.

Tekstovi PF, sa prosečnom dužinom od 671,2 reči, premašuju preporučeni raspon, što može da oteža koncentraciju i smanji efikasnost usvajanja novih reči, posebno za studente sa nižim nivoom jezičke kompetencije. Ovo je u skladu sa istraživanjima koja sugerišu da duži tekstovi zahtevaju prilagođavanje strategija čitanja, kao što su podvlačenje ključnih reči ili deljenje teksta u manje celine koje su lakše za obradu (Grabe & Stoller 2002, 8-9).

Materijali FZŽS, sa prosečnom dužinom od 448,4 reči, blizu su gornje granice preporučenog raspona. Takva dužina omogućava ravnotežu između dužine i dubine obrade sadržaja, uz mogućnost veće obrade porodica reči.

Prethodna istraživanja, poput studije Nejšn (Nation, 2009), naglašavaju važnost optimalne dužine tekstova u nastavi engleskog jezika struke kako bi se osigurala dovoljna količina jezičkog inputa bez preopterećivanja studenata, pa uočavamo da tekstovi koji premašuju preporučenu dužinu za intenzivno čitanje zahtevaju prilagođavanje radi postizanja efikasnije nastave.

Dodatni cilj istraživanja je bio da odredimo da li udeo nepoznatih reči u ovim tekstovima odgovara nivou poznavanja vokabulara studenata koji je potreban za uspešno razumevanje čitanja. Konkretno, istraživanje ispituje da li je broj novih porodica reči unutar preporučenog leksičkog praga definisanog u relevantnoj literaturi (do 5% novih porodica reči), koji se često navodi kao optimalan za podsticanje usvajanja vokabulara bez preopterećivanja studenata (Laufer & Ravenhorst-Kalovski, 2010, 26, Melani, Willian & Apgrianto, 2021, 65). Visok udeo novih reči može povećati kognitivno opterećenje i otežati razumevanje teksta, posebno za studente sa slabijim predznanjem. Lofer (Laufer 1992, 126) ističe da je za efikasno usvajanje vokabulara važno održavati balans između poznatih i novih reči, pri čemu bi udeo novih porodica reči trebalo ograničiti na 5%, kako bi studenti mogli usvojiti reči kroz kontekst, bez potrebe za čestim prekidima radi konsultovanja rečnika. Povišeni udeo novih porodica reči u tekstovima sa tri analizirana fakulteta može ukazivati na potrebu za dodatnim pratećim aktivnostima kao što su vežbe usmerene na usvajanje ključnih termina, ili prilagođavanje dužine tekstova i broja novih porodica reči.

U skladu sa ciljem istraživanja da analiziramo i uporedimo profesionalnu orijentisanost jezika tekstova, odnosno da otkrijemo u kojoj meri je jezik u tekstovima ove tri visokoškolske ustanove prilagođen stručnom diskursu,

izračunato je učešće novih porodica stručnih reči u ukupnom broju novih porodica reči, i upoređena frekvencija porodica svih novih i novih stručnih porodica reči u tekstovima. Rezultati analize ukazuju na značajne razlike u zastupljenosti novih porodica stručnih reči u analiziranim tekstovima, što može biti povezano s različitim didaktičkim pristupima i nastavnim metodama. Procenat novih porodica stručnih reči u tekstovima ŠF (66,6%–75%) pokazuje visok nivo prilagođenosti sadržaja specifičnoj struci, što je u skladu sa ranijim istraživanjima o važnosti terminološke preciznosti u tekstovima za engleski za specifične namene. Na primer, prema Hajlandu (Hyland, 2022, 202), stručna terminologija igra ključnu ulogu u razvoju stručne pismenosti.

Kada se uzmu u obzir ponavljanja, učešće stručnih reči dodatno raste (81,48%–90,69%), čime se olakšava usvajanje termina, što je u skladu sa tvrdnjama nekih drugih studija (Webb, 2007, 62) o ulozi ponavljanja u usvajanju vokabulara. Nasuprot tome, tekstovi PF imaju nešto niži procenat novih stručnih reči (44%–60,7%), ali njihovo učešće sa ponavljanjima takođe značajno raste (60,37%–81,27%). Slični trendovi se uočavaju i na FZZS, gde se procenat novih porodica stručnih reči kreće od 63,6% do 77,27%, dok sa ponavljanjima raste na 68,57%–87,5%.

Ove razlike između fakulteta mogu se objasniti različitim pristupima u strukturiranju udžbenika engleskog jezika struke, kao i celog kursa u skladu sa potrebama studenata i ciljevima kursa, što je potvrđeno u istraživanjima kao što su studija Basturkmenove (Basturkmen 2010, 138) i autora kao što su Dadli-Evans i Sen Džon (Dudley-Evans & St John, 1998) u Stefanovac i Bozeva (Stefanovac & Bozeva, 2023, 25).

Prema Nejšnu (Nation, 2017, 2), ponavljanje je ključni faktor u procesu usvajanja vokabulara jer omogućava višestruku izloženost istim porodicama reči u istim ili različitim kontekstima, u okviru aktivnosti koje razvijaju različite veštine i omogućavaju različite kvalitete mentalne obrade.

Još jedan cilj istraživanja bio je da uporedimo u kojoj meri prateća vežbanja sadrže nove porodice stručnih reči iz tekstova kako bi se obezbedio dovoljan broj ponavljanja ovih reči koje predstavljaju fokus kursa. Konkretno, izračunali smo ukupan broj novih porodica stručnih reči u tekstu i pratećim vežbanjima i procenat njihovog preklapanja. Na ŠF, procenat preklapanja novih porodica stručnih reči u tekstu i pratećim vežbanjima iznosi visokih 69,86%, dok preklapanje sa ponavljanjima doseže 91,05%, što ukazuje na to da prateća vežbanja značajno omogućavaju dodatne prilike za ponavljanje i temeljnije usvajanje vokabulara. Nasuprot tome, na PF procenat preklapanja bez ponavljanja je znatno niži i iznosi 30,26%, dok sa ponavljanjima raste na 55,01%, što sugeriše potencijal za unapređenje kroz kreiranje dodatnih vežbanja koja bi studentima omogućila češće susrete sa novim rečima. Na FZZS, rezultati se nalaze između ovih krajnosti, sa 41,5% preklapanja bez ponavljanja i 56,31% sa ponavljanjima, što ukazuje na nivo ponavljanja koji bi se mogao povećati u cilju adekvatnog usvajanja stručnog vokabulara.

6. ZAKLJUČCI

Na osnovu nalaza našeg istraživanja možemo zaključiti da ima prostora za unapređenje nastavnih materijala koji se obrađuju u nastavi engleskog jezika struke na tri analizirana fakulteta. Ova unapređenja bi se mogla kretati u nekoliko smerova kada je u pitanju dizajn udžbenika i koncipiranje sastavnih delova lekcije. Ako posmatramo dužinu teksta lekcije, zaključujemo da je poželjno držati se preporučene dužine teksta za intenzivno čitanje od 300 do 500 reči, kako bi se studentima omogućilo da razumeju sadržaj i usvoje ciljni vokabular. Takođe zaključujemo da je za uspešno razumevanje čitanja poželjno da učešće novih porodica reči u tekstu lekcije ne premašuje prag od 5% i preporučujemo autorima udžbenika i nastavnih materijala da pri odabiru tekstova i vežbanja koriste napredne alate za analizu teksta, kao što su *Lextutor* i *Oxford Text Checker*. Na osnovu analiziranog preklapanja porodica stručnih reči koje se javljaju u tekstovima lekcija i pratećim vežbanjima, zaključujemo da se otvara prostor da se analizirani udžbenici usavrše izradom većeg broja pratećih vežbanja, koja obezbeđuju dovoljan broj ponavljanja novih porodica stručnih reči i višestruku izloženost tim rečima u istom ili različitim kontekstima. Pri tome bi bilo poželjno uključiti različite tipove aktivnosti, poput popunjavanja praznina, povezivanja reči i definicija, prevođenja, rešavanja ukrštenica ili sastavljanja rečenica, kao i različite žanrove, poput tehničkih opisa, izveštaja, studija slučaja ili dijaloga.

Pedagoške implikacije ovog rada se ogledaju u gore navedenim preporukama koje su namenjene kreatorima nastavnih materijala na kursevima engleskog jezika struke, a pored njih možemo predložiti strategije za povećanje broja ponavljanja novih porodica stručnih reči u vežbanjima koja prate tekst lekcije. Neke od tih strategija bi mogle uključivati simulacije profesionalnih situacija, rešavanje problemskih zadataka, izradu tematskih rečnika i glosara, korišćenje vizuelnih i grafičkih prikaza u kombinaciji sa tekstovima, i primenu digitalnih alata kao što su *Quizlet* ili *Kahoot*. Raznovrsnost ovih aktivnosti omogućava učenje novih reči kroz više kanala percepcije, što olakšava njihovo pamćenje i primenu.

S obzirom na činjenicu da je naše istraživanje rađeno na relativno malom korpusu udžbeničkih tekstova koji su uzeti kao reprezentativni primer, nekoj novoj studiji prepuštamo da iste analize sprovede na celim udžbenicima ili većem broju udžbenika datih disciplina, kao i na nastavnim materijalima za učenje engleskog jezika koji su u upotrebi na fakultetima na kojima se izučavaju druge naučne oblasti.

LITERATURA

- Basturkmen, Helen. 2005. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. 1st ed. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781410617040>.
- Basturkmen, Helen. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9780230290518>
- Bauer, Laurie, and Paul Nation. 1993. "Word families." *International journal of Lexicography* 6.4: 253-279.
- Berardo, Sacha. 2006. "The Use of Authentic Materials in the Teaching of Reading." *The Reading Matrix* 6: 60-69.
- Blagojević, Savka. 2013. "Original Text Titles in Academic Writing." *ESP Today: Journal of English for Specific Purposes at Tertiary Level* 1, no. 1: 115-137.
- Chung, Teresa Mihwa, and Paul Nation. 2004. "Identifying technical vocabulary." *System* 32, no. 2: 251 - 263. <https://doi.org/10.1016/j.system.2003.11.008>.
- Grabe, William, and Fredricka L. Stoller. 2013. *Teaching and Researching Reading*. Harlow: Longman. <https://doi.org/10.4324/9781315726274>
- Guariento, William, and John Morley. 2001. "Text and Task Authenticity in the EFL Classroom." *ELT Journal* 55, no. 4: 347-353.
- Harafsheh, Helah Aref, Abdallah Ahmad Baniabdelrahman, and Fawwaz M. Al-Abed Al-Haq. 2020. "The Degrees of Practicing Intensive English Language Reading Comprehension Skills by Eleventh Grade Students in the Directorate of Education in Irbid Kasbah District from Their Points of View." *Universal Journal of Educational Research* 8, no. 12B: 8034-8044. <https://doi.org/110.13189/ujer.2020.082604>
- Harding, Keith. 2007. *English for Specific Purposes*. Oxford: Oxford University Press.
- Hill, Monica, and Batia Laufer. 2003. "Type of Task, Time-on-Task, and Electronic Dictionaries in Incidental Vocabulary Acquisition." *International Review of Applied Linguistics* 41, no. 2: 87-106. <https://doi.org/10.1515/iral.2003.007>
- Hutchinson, Tom, and Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge: Cambridge University Press. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511733031>.
- Hyland, Ken. 2020. "English for Specific Purposes: What Is It and Where Is It Taking Us?" *ESP Today* 10, no. 2: 202-220. <https://doi.org/10.18485/esptoday.2022.10.2.1>
- Jande, Lisa Vangohol, and Noor Mala Ibrahim. 2021. "Challenges of Teaching ESP: A Review." *LSP International Journal* 8, no. 2: 1-8. <https://doi.org/10.11113/lspi.v8.16334>.
- Javid, Choudhary Zahid. 2015. "English for Specific Purposes: Role of Learners, Teachers, and Teaching Methodologies." *European Scientific Journal* 11, no. 20: 17-34. <https://ejournal.org/index.php/esj/article/view/5950>.
- Jendrych, Elżbieta. 2013. "Developments in ESP Teaching." *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric* 34, no. 1: 43-58. <https://doi.org/10.2478/slgr-2013-0022>.
- Khrabrova, Valentina Evgenjevna. 2013. "Формирование лексической компетенции при изучении английского языка посредством интенсивной работы над текстом." *Фундаментальные исследования* 10, no. 13: 3022-3028.
- Kim, Dong-Kyoo. 2000. "A Qualitative Approach to the Authenticity in the Foreign Language Classroom: A Study of University Students Learning English in Korea." *Texas Papers in Foreign Language Education* 5: 189-205.
- Krashen, Stephen. 2004. *The Power of Reading: Insights from the Research*. 2nd ed. Libraries Unlimited and Heinemann. http://www.sdkrashen.com/content/books/the_power_of_reading.pdf.

- Laufer, Batia. 1992. "How Much Lexis is Necessary for Reading Comprehension?" In *Vocabulary and Applied Linguistics*, edited by Pierre J. L. Arnaud and Henri Béjoint, 126–132. London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-1-349-12396-4_12.
- Laufer, Batia. 2003. "Vocabulary Acquisition in a Second Language: Do Learners Really Acquire Most Vocabulary by Reading? Some Empirical Evidence." *The Canadian Modern Language Review* 59, no. 4: 567–587. <http://dx.doi.org/10.3138/cmlr.59.4.567>
- Laufer, Batia, and Geke C. Ravenhorst-Kalovski. 2010. "Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners' Vocabulary Size, and Reading Comprehension." *Reading in a Foreign Language* 22, no. 1: 15–30. <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/item/206>.
- Macdonald, Malcolm, Richard Badger, and Gillian White. 2000. "The Real Thing? Authenticity and Academic Listening." *English for Specific Purposes* 19, no. 3: 253–267.
- Martinez, Alejandro. 2002. "Authentic Materials: An Overview." *Karen's Linguistic Issues*. <https://www.scribd.com/document/252585396/Authentic-Materials-an-Overview>.
- Melani Boniesta, Sudirman Willian, Kurniawan Apgrianto, and Husnul Lail. 2021. "Vocabulary Coverage and Reading Comprehension of University EFL Learners." *Advances in Social Science, Education and Humanities Research* 427, no. 10: 65–71. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210427.010>.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2004. "Vocabulary learning and intensive reading." *EA Journal* 21, no.2: 20–29.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2009. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing*. New York: Routledge.
- Nation, Paul. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language*. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul. 2017. "How Vocabulary Is Learned." *Indonesian Journal of English Language Teaching* 12, no. 1: 1–14. <https://doi.org/10.25170/ijelt.v12i1.1458>.
- Nation, Ian Stephen Paul and John Macalister. 2020. *Teaching ESL/EFL Reading and Writing* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003002765>
- Potočnik Topler, Jasna. 2014. "Using Authentic Materials for Students of Tourism in Slovenia: English Language Acquisition for Students of the Faculty of Tourism of the University of Maribor." *ExELL (Explorations in English Language and Linguistics)* 2, no. 2: 104–115. <https://doi.org/10.1515/exell-2016-0005>.
- Rus, Dana. 2020. "Using Adequate Materials in Teaching English for Specific Purposes for the Practice of Language Skills." *Acta Marisiensis. Philologia* 2, no. 1: 1–4. <https://doi.org/10.2478/amph-2022-0028>.
- Remache, Abdelghani. 2014. "The Impact of Authentic Materials on the Quality of Education." *Global Business & Economics Anthology* 1: 158–165.
- Spirovska Tevdovska, Elena. 2018. "Authentic Materials vs Textbooks in ESP (English for Specific Purposes)." *Journal of Languages for Specific Purposes* 5, no. 1: 57–66. https://jlsps.teconomiceuoradea.ro/archives/005/JLSP5_5.pdf.
- Stefanova, Albena, and Denitsa Bozeva. 2023. "Needs Analysis in ESP as a Motivator and Means to Optimize Academic ESP Courses." *English Studies at NBU* 9, no. 1: 21–38. <https://doi.org/10.33919/esnbu.23.1.2>.
- Webb, Stuart. 2007. "The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge." *Applied Linguistics* 28, no. 1 (2007): 46–65. <https://doi.org/10.1093/applin/aml048>.

TECHNICAL VOCABULARY IN ESP UNIVERSITY TEXTBOOKS: PROPORTIONS IN TEXTS AND EFFICIENT VOCABULARY LEARNING STRATEGIES

Summary

Developing professional language competence through the acquisition of domain-specific vocabulary is a central aim of ESP teaching. This study analyses the proportion and repetition of new technical vocabulary in texts and accompanying exercises in textbooks of the Faculty of Forestry and Faculty of Agriculture of Belgrade University and teaching materials of the Faculty of Environmental Protection in Velenje. The analysis included an assessment of the length of texts, the share of new technical word families, as well as the frequency and overlap of technical words in texts and accompanying exercises. The findings show that the analysed texts generally contain a large number of new word families, which can impose a cognitive burden to students. The potential for improvement was found in cases of texts that are too long for intensive reading, or when the overlap of technical words in the texts and exercises is insufficient. In line with these findings, we recommend that textbook authors shorten inadequately long texts, employ advanced text analysis tools to maintain the percentage of families of new vocabulary at an appropriate level, and enrich exercises to increase the repetitions of these words thus optimizing the learning process. The pedagogical implications of this paper are reflected in the above recommendations to the authors of ESP textbooks. Some strategies to increase the repetitions of new word families in the follow-up exercises could include simulations of professional situations, problem-solving scenarios, the development of thematic dictionaries and glossaries, integration of visual and graphic representations in combination with texts and the use of digital tools such as Quizlet or Kahoot.

Keywords: technical words, intensive reading, follow-up exercises, ESP, vocabulary repetition.

SANJA RADMILO DERADO*

UNIVERSITY OF SPLIT, FACULTY OF ECONOMICS, BUSINESS, AND TOURISM
Croatia

 <https://orcid.org/0000-0003-4004-510x>

REINFORCING ESP LEARNERS' INTERCULTURAL COMPETENCE USING LITERARY TEXTS: THE FOCUS ON BUSINESS ENGLISH

Abstract: In today's interconnected world, effective communication, cultural intelligence, and collaboration with individuals from diverse cultural backgrounds are valuable assets that provide students and job seekers with a competitive edge in the job market. Hence, preparing students to navigate multicultural work environments is essential for their success in the globalized business landscape. Although frequently overlooked in ESP course design, strategies for developing pre-work students' intercultural competence have become central to contemporary debates on ESP's specific objectives and learner needs. The paper argues that literary texts provide a compelling context for creative and dynamic language acquisition. Engaging with literary works allows students to identify similarities and differences in cultural norms, values, and belief systems, thus encouraging the understanding of the complexity of human cultures and intercultural dynamics. Given the specific learning outcomes of Business English syllabi, the paper outlines approaches to integrating literary texts to foster a deeper understanding of business practices and to cultivate critical thinking, communication, and intercultural competence.

Keywords: Business English, intercultural competence, literary text, culture, integrated approach.

1. INTRODUCTION

Intercultural competence has become essential in our increasingly globalized world, especially for Business English (BE) learners. As these learners often prepare for roles in international and multicultural environments, their ability to navigate diverse cultural contexts is as critical as their language proficiency.

* sradmilo@efst.hr

One powerful yet underutilized resource for developing this competence is a literary text. As an in-depth exploration of cultural nuances, social dynamics, and human experiences, literary texts offer a unique gateway into different worlds and perspectives. Unlike conventional language materials that often focus narrowly on technical vocabulary and professional communication, literary texts immerse learners in the rich cultural contexts from which language arises. Through stories, plays, and essays, students encounter the language and cultural values, beliefs, and social structures that shape communication in different parts of the world. Novels and short stories can offer vivid portrayals of characters from diverse backgrounds, allowing learners to explore the complexities of cultural identity, power dynamics, and social norms. By analyzing characters' interactions and social contexts, students can develop a deeper understanding of how culture influences behaviour and communication. This, in turn, equips them with the sensitivity and insight needed to navigate intercultural relationships in their professional fields. Moreover, literary texts can serve as springboards for discussions on how cultural contexts influence professional practices and ethical considerations, thereby helping students develop a more comprehensive and critical perspective on intercultural communication. In publications related to EFL teaching, as suggested by Harper (2020), "there is currently no shortage of advocates of consciously including the culture component in the curriculum" (647). Other studies claim that teaching approaches that overlook the cultural element are "fundamentally flawed" (Pulverness and Tomlinson 2013, 444). The approaches to integrating the cultural component should revolve around teaching Intercultural Communicative Competence (ICC), or the ability to "ensure shared understanding by people of different social identities" but also the ability to communicate with people "with multiple identities and their own individuality" (Byram, Gribkova, and Starkey 2002, 5).

Therefore, the effectiveness of an integrated approach to LSP, or language-literature-related approach, has been increasingly recognised by teaching professionals who can use authentic literary texts to introduce variety in their teaching and to expose students to the practical use of language and relevant discussion topics (Lilova and Jovovic 2022, 184). Exposing students to meaningful content presented through a literary work means evoking more complex and in-depth responses and encouraging critical thinking about plots, characters, the socio-political and cultural contexts addressed in a text. Although LSP studies mainly provide tertiary-level students with specific skills and competencies needed in their professional careers, this should not prevent language teachers from pursuing a more diversified approach to intercultural competence training. In that sense, the integrated approach has become relevant in recent decades following increasing diversity in the student population, which has proven to be one of the key challenges that LSP teachers face in their work (Işık-Taş and Kenny 2020, 2).

Teaching Business English (BE) to non-language majors requires expanding the cultural contexts in which students must demonstrate their linguistic competencies in their future careers. Students should be allowed to gain insights into the different cultural nuances of language use, as well as be exposed to diverse genres and perspectives that shape the English language as a global communication tool. Integrating intercultural competence development in LSP is crucial not only for increasing students' awareness of the interconnectedness of global issues but also for considering different perspectives and understanding multicultural settings to be "ready to work and communicate more efficiently in a globalized world, and in general, to function as responsible professionals in a changing global environment" (López-Rocha 2020, 2).

Like many higher education institutions, Croatian universities are keen to promote a worldview that focuses on an international outlook and an inclusive approach that promotes respect for differences, equality, and diversity. Achieving internationalization, as one of the key strategic goals in tertiary-level education in Croatia, requires "intercultural competence" at all levels, from the guest student body to the highest levels of institutional management (Jones 2013, 96). There is also wide consensus that intercultural competence is a highly valued asset even beyond higher education institutions, including business, and broader civil society (Freeman et al. 2009, 2-3).

This paper, therefore, proposes several pedagogical approaches to literary texts to reinforce intercultural competence among Business English learners, thus increasing their ability to understand and engage with diverse cultures. By examining methods that integrate literature into the BE syllabus, the paper argues that literary texts can deepen learners' cultural awareness, enhance their critical thinking skills, and prepare them for the complex intercultural interactions in their future careers.

2. LITERATURE REVIEW: READING, LANGUAGE, AND CULTURE

The use of literary works in an LSP context has been discussed and tried out in practice in different tertiary-level settings. Hirvela (1990) was the first to address the use of literary works in ESP, advocating the idea of LSP – literature for specific purposes using the example of a science fiction (SF) story he used with engineering students. Other authors followed suit by exploring ways to incorporate works of fiction in the ESP course design. Diaz-Santos (2000) used literary works with technical students while Miščin and Miščin (2023) discuss the use of novels with medical students, calling it a "valuable resource in teaching medical English" offering authentic content that develops language skills as well as addresses ethical issues (210).

Recent research into the reading habits of 15–18-year-olds has revealed several interesting patterns that correlate significantly with their studying habits and academic performance. This demographic is focused on digital content, often

favouring shorter, more fragmented reading sessions over sustained engagement with longer texts. However, the quality of their reading habits, including the frequency and depth of reading, has been shown to have a direct impact on their study skills and academic outcomes (Abid et al. 2023, 6–7). Several studies indicate that students who regularly engage in reading, particularly those who read for pleasure, tend to develop stronger cognitive, behavioural, and attitudinal development (Baffoe and Okae-Anti 2020, 46; Hassan et al. 2021, 386). Extensive reading is a complex attempt to comprehend and interpret writers' messages (Rosli et al. 2018, 793). It is also the skill of decoding and interpreting messages (Baron 2017, 16). Regular reading helps build vocabulary and analytical skills, which are crucial for studying effectively. Moreover, habitual reading can foster self-discipline, an essential ingredient for successful studying.

When it comes to Business English, one of the key learning outcomes is developing students' understanding of the cultural diversity they will face in their future professions. Addressing cultural elements and contexts often proves to be daunting since every attempt at understanding other cultures should start with considering one's own cultural baggage. Learners generally learn about different cultures by comparing and exploring them and finally negotiating their own 'third place' between them (Liddicoat 2004, 18). Sentences and messages, even if they are grammatically correct, often cause misunderstanding in a different cultural context (Schulz 2007, 11–12). To avoid misunderstandings, students preparing for a business career are required to understand how different cultural norms of interaction apply in other cultures. Hence, cultural learning and intercultural competence are regarded as two sides of the same coin, whereby the former revolves around learning specific facts about culture while the latter represents a process that relies on skills and habits as well as knowledge (Snow 2015, 286).

In the globalised job market, the focus within higher education settings has shifted towards shaping intercultural speakers who will "navigate between the languages and cultures" (Liddicoat 2004, 19). This entails addressing differences between cultures and exploring their views and perceptions about other cultures, which increases their cultural awareness and invites them to become active creators of their knowledge about other cultures (Liddicoat et al, 2003). Since English is considered a global communication tool, developing positive cultural attitudes and perceptions not only towards individuals coming from English-speaking countries but towards all those who use it as a part of their professional identity is a great motivational force, as it allows a better understanding of global issues (Matsuda 2012, 170). Since literary works often communicate ideas relevant to specific cultural settings, they cannot be considered without reference to their cultural backdrop. According to Troncoso (2010), "authentic resources represent a meaningful exposure to language and culture and often play the roles of sociocultural mediators" (90). In the Business

English context, literature as an authentic teaching resource involves students on a much deeper level than standard course material. Hence, discussing literary works as a form of authentic material can make students feel that they are using the language for real purposes (Daskalovska and Dimova 2012, 1184). Literary texts provide students with intercultural understanding, empathy, and tolerance, which should be put at the forefront in discussions of using literary works to enhance students' intercultural skills (Bland 2018, 3). Since literary works engage readers cognitively and affectively, students can interpret cultures from the point of view of their own culture and develop critical self-awareness, tolerance, and empathy (Zacharias 2005, 28). Moreover, literature "provides a means of building bridges of understanding across countries and cultures" (Short 2011, 131). By using literary texts in the BE context, teachers help students decentre and "try to see the world from another place" (Gonçalves Matos 2011, 1). This is especially relevant in today's globalised, multicultural, and multifaceted world where boundaries between cultures are increasingly blurred due to a surge in study and work mobility. One's professional success in a foreign culture often depends the ability to understand how other cultures function and to interact with the new culture by demonstrating skills beyond purely linguistic competence. Liddicoat (2024) suggests the need to think of "linguistic meaning as contextualised and that culture, as a context for communication, contributes to meaning-making and interacts with linguistic meaning" (98). Finally, raising the awareness of otherness significantly contributes to developing students' intercultural competence and their ability to function within a cultural context different from their native one (Hibbs 2016, 8-9).

In addition, literary texts as authentic teaching material, as opposed to conventional informational texts such as media reports, or business news, enable non-language majors to perceive social and cultural changes and phenomena from a dissimilar angle. While informational texts provide clear and explicit information about specific situations and contexts, a literary work may present a similar issue from an unlikely angle. The reality represented in such texts is static, and the meaning is expressed in neat and simple formulas (Lilova and Jovovic 2022, 186). On the contrary, literary texts represent a fluid and dynamic view of the world which allows multiple and diversified approaches and interpretations. Clearly, the expectations should be directed towards organising a constructive discussion and providing students with enough encouragement to respond to the material and grasp its relevance for intercultural competence training. Culture is generally envisaged as an "emergent process that takes place through interaction" (Dunworth et al 2021, 2). Hence, any attempt at learning a foreign language needs to be linked to the sociocultural context in which communication is taking place since human interactions are subject to diverse cognitive, pragmatic and cultural negotiations which are essential for successful integration in multicultural environments.

Preparing business students for successful integration in such environments can be achieved through carefully designed methodological approaches that will motivate the students to accept literary texts as a valuable teaching tool while building their confidence to share meaningful contributions during classroom sessions. Nevertheless, when it comes to sensitive or controversial topics addressed in a literary work, teachers can face a challenging task of presenting such issues with care without trying to avoid them. Controversial or sensitive topics should be addressed by focusing on developing empathy and understanding of different value systems, bearing in mind that literary texts are subject to personal interpretation and are not representative of the whole society or cultural background.

3. ADDRESSING THE CHALLENGES IN THE BUSINESS ENGLISH CONTEXT

Although incorporating literary texts into Business English can be a highly effective way to enhance both language proficiency and intercultural competence, this approach often faces significant challenges, particularly with mixed-ability classes. In such settings, teachers navigate various obstacles, from students' resistance to engaging with literature to the diverse range of language abilities and learning styles in the classroom. Therefore, this chapter explores strategies for effectively addressing these challenges, providing teachers with practical tools to successfully integrate literary texts into Business English instruction, even in the most heterogeneous and hesitant classrooms.

Before delving into strategies, it is crucial to understand why some students may be reluctant to engage with literary texts in a Business English context. Common reasons include perceived irrelevance, whereby students view literature as unrelated to their professional goals, believing that time spent on literary analysis detracts from more practical, business-focused language skills. The second obstacle is usually the difficulty level of the chosen literary material, especially for students with lower language proficiency. These obstacles may be attributed to the complexity of language, an abundance of idiomatic expressions, or hidden cultural references. Finally, a general lack of interest or affinity for literature and mixed-ability classroom dynamics are also among the major challenges that BE teachers face. These obstacles can lead to frustration and disengagement, so addressing them requires a multifaceted approach that combines thoughtful selection of texts, differentiated instruction, and active engagement strategies.

3.1. Selecting suitable texts

The choice of literary texts is critical in overcoming reluctance and addressing the diverse abilities within a BE setting. When selecting texts,

teachers should consider material that resonates with students' professional interests. The following factors are of vital importance when choosing texts for the BE classroom:

- 1 *Relevance to business topics*: Choose texts that explicitly connect to topics of interest to students. Examples include short stories, novels, or excerpts that deal with corporate ethics, leadership, market dynamics, or financial operations.
- 2 *Language accessibility*: Since the Business English setting is primarily a mixed-ability setting, it is important to select texts that are accessible to all students, regardless of their language proficiency. This could involve choosing simpler texts or providing abridged versions that retain the essence of the story without overwhelming students.
- 3 *Cultural diversity*: Incorporating texts from diverse cultural backgrounds can help students appreciate the global relevance of literature, particularly in a business context where intercultural competence is key. Stories that explore business practices in different cultural settings can provide valuable insights while maintaining student interest.
- 4 *Engagement potential*: Texts that are engaging and thought-provoking, with clear connections to real-world business scenarios, are likely to evoke students' reactions and responses. For example, a story about a startup company navigating ethical dilemmas or a novel exploring the impact of corporate culture on employees' personal lives can spark meaningful discussions and keep students engaged.

3.2. Differentiated instruction

In mixed-ability classes, differentiated instruction is essential for ensuring that all students can benefit from the use of literary texts. Differentiated instruction involves tailoring teaching methods, materials, and assessments to meet the diverse needs of students. Differentiation strategies include tiered assignments whereby advanced students might be tasked with analyzing the underlying themes of a text and relating them to contemporary business practices, while less proficient students might focus on summarizing the plot. Another strategy is flexible grouping, which allows stronger students to collaborate with their peers, fostering a collaborative learning environment. The third strategy is scaffolded learning which might include offering context through visual aids or summaries and guiding students through difficult passages with questions or prompts that break down the text into manageable chunks. To cater to different learning preferences, teachers may suggest audiobooks, which may be more accessible and engaging, especially for students who struggle with the traditional concept of reading.

3.3. Active engagement

To foster a more positive attitude toward literary texts, teachers may employ active engagement strategies that make the learning experience interactive and relevant to students' professional goals. Engagement strategies include connecting literature to real-world business scenarios, incorporating business simulations, organising classroom discussions and debates around a target issue, or assigning creative projects that allow students to explore the themes of the literary text in a way that connects with their interests and abilities. For example, a story about a controversial business decision could lead to a debate on corporate responsibility, ethics, or the impact of globalization. Also, students can be prompted to write an alternative ending that reflects a different business outcome in a different culture, following different cultural norms and patterns.

Business simulations based on a literary text can encourage students to engage more deeply with the material. For example, if a novel addresses ethical challenges, a classroom debate or business simulation may demonstrate how to navigate similar challenges in real-life contexts. Alternatively, after reading a story about a corporate merger, a role-play classroom exercise can enable students to negotiate the terms of a merger between two companies, whereby the teams negotiate from the position of different cultural backgrounds illustrated in the story.

3.4. Building confidence and motivation

One of the key aspects of using a literary text in a BE class is accepting the fact that literary language is not an isolated entity but is interconnected with other functions of language. Literature is just "the way in which the language is used" (Brumfit and Carter 1999, 6). Literature should, therefore, be considered as probably the only context in which different varieties of language come together. Literary devices are not exclusive to a literary text but can be found in business marketing or in different types of business communication during meetings and negotiations. Thus, exploring how literary devices function outside of literature itself can be a motivating factor in building students' confidence and overcoming reluctance. The following motivational approaches help in achieving that goal:

- 1 *Positive reinforcement* – providing positive feedback and reinforcement to students. Positive reinforcement boosts students' confidence and encourages them to read even when the material is seemingly difficult.
- 2 *Setting attainable goals* – for lower-proficiency students this can involve understanding the main plot points or identifying key business-related vocabulary. For more advanced students, goals could include analyzing character motivations or drawing parallels between their cultural norms and practices and foreign business practices.

- 3 *Encouraging peer support* – fostering a supportive classroom environment that helps students feel comfortable helping each other. Encourage peer feedback and collaboration, so students can learn from each other's strengths and perspectives, creating a sense of community and shared learning.
- 4 *Relating literature to career goals* – showing students the real-world relevance of discussing subject-related literary texts for their studies. This, in turn, can increase their motivation and willingness to engage with the material.

4. CONCLUSION

Incorporating short stories and novel excerpts into Business English lessons is a powerful strategy to enhance learners' intercultural competence. By carefully selecting culturally rich texts and employing a structured teaching methodology relying on pre-reading preparation, interactive reading and analysis, and reflective post-reading activities, teachers can create a dynamic learning environment where students not only improve their language skills but also develop the cultural awareness necessary for their professional careers. The combination of literary exploration and practical application equips students with the tools they need to navigate the complexities of intercultural communication in an increasingly globalized world.

Although incorporating literary texts into Business English classes offers significant benefits for language development and intercultural competence, it presents challenges, particularly with reluctant and mixed-ability groups. By carefully selecting relevant and accessible texts, employing differentiated instruction, and using active engagement strategies, teachers can overcome these challenges and create a dynamic learning environment that caters to all students. The focus should always be on building confidence and motivation through positive reinforcement, achievable goals, and peer support, which are crucial for helping students appreciate the value of literature in their business studies. With these strategies in place, teachers can successfully integrate literary texts into Business English classes, enriching students' learning experiences and preparing them for the complex, multicultural world of business.

However, as the educational landscape continues to evolve with advancements in technology, there is an emerging opportunity to further enhance the study of literary texts for intercultural competence by integrating generative artificial intelligence into the learning process. AI offers innovative approaches to analyzing, interpreting, and interacting with literary texts, providing new dimensions to the traditional classroom experience. By linking AI with literary studies, teachers can create more engaging and effective learning experiences to further enhance students' intercultural competence.

REFERENCES

- Abid Nisam, Sarfraz Aslam, Abdulelah A Alghamdi, and Tribhuwan Kumar. 2023. "Relationships among students' reading habits, study skills, and academic achievement in English at the secondary level". *Frontiers in Psychology* 14: 1–10. doi: 10.3389/fpsyg.2023.1020269
- Baffoe, Gloria Ahima and Asare Okae-Anti. 2020. "Reading habits of selected communication educators in Ghana". *Journal of Education and Practice* 11, no. 3: 45–51. <https://pdfs.semanticscholar.org/db9a/0582b8c05840460c8ac7fa1026317917a476.pdf>
- Baron, Naomi S. 2017. "Reading in a digital age." *Phi Delta Kappan* 99, no. 2 (September): 15–20. doi: 10.1177/003172171773418
- Bland, Janice. 2018. "The challenge of literature." In *Using Literature in English Language Education: Challenging Reading for 8 – 18 Year Olds*, edited by Janice Bland, 1–22. London: Bloomsbury Academic.
- Brumfit, Christopher and Carter, Ronald. 1999. "English Literature and English Language." In *Literature and Language Teaching*, edited by Christopher J. Brumfit and Ron A. Carter, 2–21. Oxford: Oxford University Press.
- Byram, Michael, Bella Gribkova, and Hugh Starkey, 2002. *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching: A Practical Introduction for Teachers* [Electronic Version]. <https://core.ac.uk/display/111018814>
- Daskalovska, Nina and Violeta Dimova. 2012. "Why should literature be used in the language classroom?". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 46: 1182–1186. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.271>
- Diaz-Santos, Gilberto. 2000. "Technothrillers and English for science and technology." *English for Specific Purposes*, 19, no 3: 221–236. doi:10.1016/S0889-4906(98)00020-9
- Dunworth, Katie, Trevor Grimshaw, Janina Iwaniec and Jim McKinley. 2021. "Language and the development of intercultural competence in an 'internationalised' university: staff and student perspectives." *Teaching in Higher Education* 26, no. 6: 790–805. <https://doi.org/10.1080/13562517.2019.1686698>
- Freeman, Mark, Lesley Treleaven, Prem Ramburuth, Betty Leask et al. 2009. *Embedding the Development of Intercultural Competence in Business Education* CG6-37. Final Report. Strawberry Hills, NSW: Australian Learning and Teaching Council.
- Gonçalves Matos, Ana. 2011. "(Re)placing Literary Texts in the Intercultural Foreign Language Classroom". *International Education Studies* 4, no. 5 (November): 5–9. <https://doi.org/10.5539/ies.v4n5p5>
- Harper, John. 2020. "The Teaching of Intercultural Communicative Competence in China: How Much Help Do Coursebooks Provide?." *Open Journal of Modern Linguistics*, 10, no. 6 (November): 647–664. <https://doi.org/10.4236/ojml.2020.106040>
- Hassan, Isyaku, Mohd Nazri Latiff Azmi, Siti Normala Muhamad, and Ahmad Taufik Hidayah Abdullah. 2021. "Reading habits and their correlation with reading achievement among ESL learners in selected Malaysian secondary schools." *Arab World English Journal (AWEJ)* 12, no. 3: 385–399. <https://doi.org/10.24093/awej/vol12no3.27>
- Hibbs, Brian. 2016. "Developing Student's Intercultural Competence through Children's and Adolescent Literature". *Studie z Aplikované Lingvistiky*, no. 2 (December): 7–19. <https://www.researchgate.net/publication/313239967>

- Hirvela, Alan. 1990. "ESP and literature: A reassessment." *English for Specific Purposes*, 9, 237–252. doi:10.1016/0889-4906(90)90015-5
- Işık-Taş Elvan Eda and Nalan Kenny, 2020. „Current Practices, Challenges, and Innovations in English for Specific Purposes Instruction and Research." In *English for Specific Purposes Instruction and Research. Current Practices, Challenges, and Innovations*, edited by Nalan Kenny, Elvan Eda Işık-Taş, and Huang Jian, 1–10. London: Palgrave Macmillan.<https://www.researchgate.net/publication/336995454>
- Jones, Elspeth. 2013. "Internationalization and Employability: The Role of Intercultural Experiences in the Development of Transferable Skills." *Public Money and Management* 33, no. 2: 95–104.
- Liddicoat, Anthony J., Leo Papademetre, Angela Scarino, and Michelle Kohler. 2003. *Report on Intercultural Language Learning*. Report to the Australian Government Department for Education Science and Training (DEST). <https://www.researchgate.net/publication/276060725>
- Liddicoat, Anthony, J. 2004. "Intercultural language teaching: Principles for Practice." *New Zealand Language Teacher* 30: 17–24. <https://www.researchgate.net/publication/281571069>
- Liddicoat, Anthony J. 2024. "Developing a Critical Intercultural Perspective in Language Learning." *Electronic Journal of Foreign Language Teaching [e-FLT]*, 21 (Supplement), 97–108. <https://doi.org/10.56040/atld2121>
- Lilova, Olena and Tamara Jovović. 2022. "Integrated Language and Literary Approach to LSP Teaching (On the Examples of the Merchant of Venice by William Shakespeare and Death of a Salesman by Arthur Miller)". *Folia Linguistica et Litteraria – Journal of Language and Literary Studies* 42: 183–195. https://folia.ucg.ac.me/image/42/radovi/Lilova_Jovovic.pdf
- López-Rocha, Sandra. 2020. "Refocusing the development of critical intercultural competence in higher education: challenges and opportunities." *Language and Intercultural Communication* (November): 1–14. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1833900>
- Miščin, Evelina and Sara Miščin. 2023. "Novels and Films in Teaching Medical English." *Conference Proceedings of the 6th International Conference Contemporary Challenges in LSP Teaching*, 23 – 25 February, Osijek, Hrvatska, 207–215. <https://unjsvu.hr/wp-content/uploads/2024/01/207-215-Evelina-Miscin.pdf>
- Matsuda, Aya, 2012. "Teaching Materials in EIL". In *Principles and Practices for Teaching English as an International Language*, edited by Lubna Alsagoff, Sandra Lee McKay, Guangwei Hu, and Willy A. Renandya, 168–185. New York: Taylor & Francis.
- Pulverness, Alan and Brian Tomlinson 2013. "Materials for Cultural Awareness." In *Developing Materials for Language Teaching 2nd ed.*, edited by Brian Tomlinson, 443–459. London: Bloomsbury.
- Rosli, Nur Azmin, Nurul Fadhillah Razali, Zurin Umaira Ahmad Zamil, Siti Nur Farhanah Mohd Noor, and Mohammad Fazli Baharuddin. 2018. "The determination of reading habits among students: A concept." *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences* 7, no. 12: 791–798. doi: 10.6007/IJARBS/v7-i12/3710
- Schulz, Renate A. 2007. "The challenge of assessing cultural understanding in the context of foreign language instruction." *Foreign Language Annals* 40, no. 1: 9–26. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02851.x>

- Short, Kathy G. 2011. „Building Bridges of understanding through international literature.” In *A Master Class in Children's Literature: Trends and Issues in an Evolving Field*, edited by April Whatley Bedford and Lettie K. Albright, 130–148. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Snow, Don. 2015. “English Teaching, Intercultural Competence, and Critical Incident Exercises.” *Language and Intercultural Communication*, 15, 285–299. <https://doi.org/10.1080/14708477.2014.980746>
- Troncoso, Carlos Rico. 2010. “The Effects of Language Materials on the Development of Intercultural Competence.” In *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, edited by Brian Tomlinson and Hitomi Masuhara, 82–102. London: Continuum International Publishing Group.
- Zacharias, Nugrahenny T. 2005. “Developing Intercultural Competence through Literature.” *Celt. A Journal of Culture, English Language Teaching & Literature* 5, no. 1: 27–41. <https://journal.unika.ac.id/index.php/celt/article/view/143e>

**OSNAŽIVANJE MEĐUKULTURNE KOMPETENCIJE U NASTAVI
STRANOGA JEZIKA STRUKE KORIŠTENJEM KNJIŽEVNIH TEKSTOVA:
FOKUS NA POSLOVNOM ENGLESKOM JEZIKU**

Sažetak

U današnjem globaliziranom svijetu učinkovita komunikacija, socijalne vještine i suradnja s pojedincima iz različitih kulturnih sredina vrijedne su kompetencije koje studentima daju konkurentsku prednost na tržištu rada. Težnja sveučilišta ka što intenzivnijoj internacionalizaciji kroz poticanje međunarodne mobilnosti studenata i nastavnika, ali i privlačenje velikoga broja stranih studenata na hrvatska sveučilišta dovelo je do porasta zanimanja za snažnijim razvojem kreativnih pristupa razvijanju međukulturnih kompetencija studenata. Priprema studenata za snalaženje u multikulturnim radnim sredinama ključna je za njihov uspjeh u poslovnom okruženju. Iako često zanemarene u procesu osmišljavanja kolegija stranoga jezika struke, strategije razvoja međukulturne kompetencije postaju jedan od ključnih ciljeva ili ishoda učenja u nastavi stranoga jezika struke na tercijarnoj razini obrazovanja. U ovome radu tvrdi se kako integriranje književnih tekstova u nastavu poslovnoga engleskog jezika pruža uvjerljiv i motivirajući način kreativnoga usvajanja kulturnih normi nužnih za buduće profesionalne karijere. Bavljenje književnim djelima omogućuje studentima prepoznavanje sličnosti i razlika u kulturnim normama, vrijednostima i sustavima vjerovanja, potičući razumijevanje složenosti ljudskih kultura i međukulturne dinamike komunikacije u profesionalnim okruženjima. S obzirom na specifične ishode učenja nastavnih planova i programa poslovnoga engleskoga jezika struke, rad nudi uvid u pristupe integraciji književnih tekstova u nastavni plan s ciljem poticanja dubljega razumijevanja međunarodnih poslovnih praksi te s ciljem poticanja kritičkoga mišljenja i međukulturne kompetencije.

Ključne riječi: poslovni engleski jezik, međukulturna kompetencija, književni tekst, kultura, integrirani pristup

ŽELJKA ROSANDIĆ*

UNIVERSITY OF SLAVONSKI BROD, MECHANICAL ENGINEERING FACULTY

CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0001-3855-2818>

ANAMARIJA ŠTEFIĆ

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK, FACULTY OF CIVIL ENGINEERING AND
ARCHITECTURE OSIJEK

CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0006-6571-2924>

THE INFLUENCE OF CONTEXT-BASED LEARNING ON THE MEMORIZATION OF NEW VOCABULARY IN ESP

Abstract: There are many ways to improve learning and acquisition of new vocabulary in ESP (English for Specific Purposes). Repetition improves memorization if the information is repeated in a meaningful way. The purpose of this research was to assess the influence of deep-processing (context-based learning of collocations) on the memorization of new vocabulary in ESP (in the field of engineering). The research was carried out on the first-year engineering students. The students were divided in two groups. The first group had to memorize 20 collocations related to ESP, based only on their meaning and without any additional explanations or examples. The second group of students had to memorize the same collocations but was also given some additional information about each collocation. The final results showed a significant difference between the two groups, suggesting that additional information (context) can positively influence vocabulary acquisition. However, as this is a small-scale study, the results should be interpreted with caution. This study can be used as a basis for further research on this topic.

Keywords: collocations, context-based learning, English for Specific Purposes (ESP), vocabulary acquisition

* zrosandic@unisb.hr

1. INTRODUCTION - THE ROLE OF VOCABULARY AND COLLOCATIONS IN ESP LEARNING

Vocabulary is a fundamental component of language learning, encompassing individual words, phrases, sentences, and multi-word expressions. Ur (1996, 60) states: "Vocabulary can be defined, roughly, as the words we teach in the foreign language" whereas Hiebert and Kamil (2005, 3) define it as the knowledge that the learners should have about the meanings of words. However, vocabulary mastery extends beyond mere definitions; the ability to put words in appropriate contexts in a flexible way is an additional aspect that should be taken into account when learning vocabulary. As Stahl (2005, 44) explains, "Vocabulary knowledge is knowledge; the knowledge of a word not only implies a definition, but also implies how that word fits into the world." Although there are multiple aspects of word knowledge, the majority of researchers agree that vocabulary knowledge is multi-faceted (Laufer et al. 2004, 203-208), (Milton 2013, 45-47). In other words, much more is involved in acquiring a word. Knowing a word involves mastery of a variety of aspects such as spelling and pronunciation, but also its use in different contexts, which is the real feature of a good vocabulary knowledge. Learning vocabulary is an essential part in foreign language learning and through vocabulary the students are able to master the four basic language skills. Vocabulary teaching and learning have long been undervalued in foreign language teaching but teachers nowadays generally recognize the importance of vocabulary acquisition. Many researchers have realised that the vocabulary acquisition is crucial for learning a second language as it serves as the foundation for effective communication and understanding of written and spoken language (Laufer and Nation 1999, 33-37), (Rodriguez and Sadoski 2000, 385), (Read 2007, 106-107), (Gu 2003, 1-3), (Viera 2018, 90). Schmitt (2000, 55) states that "lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language". Likewise, Nation (2001, 27) describes the relationship between vocabulary knowledge and language use as complementary: a well-developed vocabulary enables effective language use, which, in turn, enhances vocabulary acquisition. The British linguist David Wilkins summarized the importance of vocabulary learning by stating "Without grammar, very little can be conveyed; without vocabulary, nothing can be conveyed" (Wilkins 1972, 10). Thus, expanding one's vocabulary is essential for achieving fluency in a foreign language. A lack of vocabulary knowledge can significantly hinder the learning process. To overcome this challenge, students must not only learn new words but also effectively store and retrieve them from memory. Cognitive psychologists distinguish between short-term and long-term memory according to duration of memory retention and storage capacity (capacity of retrieving information after the original input). Schmitt (2000, 131) emphasizes that the main purpose of vocabulary learning is to transfer lexical information from short-term to long-term memory. Words stored in long-term memory are organized based on associations and relationships, a process crucial for fluency.

Traditional vocabulary learning methods, such as rote memorization and isolated word lists, often fail to equip learners with practical language skills. As argued by Craik and Lockhart (1972, 676), deeper cognitive engagement, such as learning words in meaningful contexts, leads to better retention and understanding. Building on this theoretical foundation, this study examines how context-based learning improves the memorization and application of ESP-specific collocations, particularly in engineering disciplines.

Vocabulary acquisition in ESP has been extensively studied, with a growing consensus on the importance of contextualization. Nation and Meara (2010, 44) emphasize that learners must engage with vocabulary in authentic contexts to bridge the gap between theoretical knowledge and practical application.

Due to globalization and the dominance of English in scientific and technical communication, ESP has become increasingly significant in both academic and professional settings. As Nation and Meara (2010, 37) note, “what vocabulary to focus on should be determined by two major considerations – the needs of the learners and the usefulness of the vocabulary items”. Furthermore, ESP learners require specialized vocabulary to function effectively within their fields. This need is particularly evident in technical disciplines such as Mechanical and Civil Engineering, where vocabulary is highly specialized, context-dependent, and essential for academic success and professional competence.

ESP courses aim to develop students’ English language skills to meet the demands of the globalized workforce. Unlike general English courses, ESP is designed to address specific linguistic needs, making vocabulary acquisition a crucial aspect of ESP instruction. Given that ESP vocabulary is often domain-specific and less frequently encountered outside professional contexts, both learners and teachers face challenges in mastering it. For Coxhead (2013, 116), vocabulary acquisition is central in ESP, and McCarthy (1990, VIII) highlights its indispensability, stating, “No matter how well the student learns grammar, no matter how successfully the sounds of L2 are mastered, without words to express a wider range of meanings, communication in an L2 just cannot happen in any meaningful way”. Considering the importance of ESP vocabulary and the barriers learners may face due to their lack of knowledge in work environment, effective vocabulary learning strategies must be implemented to enhance learners’ proficiency in their respective fields (Parisa and Saba 2012, 1259). One of the most effective strategies for mastering ESP vocabulary is learning collocations - word combinations that occur naturally in language use. Collocations improve fluency, enhance comprehension, and contribute to more native-like speech. The term ‘collocation’ is derived from Latin, meaning ‘place together’. First brought up by Palmer (1938, iv) and later introduced to the field of theoretical linguistics by father of collocation, Firth (1957, 1968), who first developed a lexical and the most traditional approach, claiming that the meaning of a word is determined by the cooccurring words, and consequently, lexis is independent and separable

from grammar. Benson (1990, 85) claims that collocations are fixed, recurrent combinations of words in which each word basically retains its meaning and Carter (1994, 47) defines collocation as a term used to describe a group of words which occur repeatedly in a language. Lewis (1997, 24) defines collocations as “those combinations of words which occur naturally with greater than random frequency”. Sinclair (1991, 170) describes collocation as the occurrence of two or more words within close proximity in a text. Mastering collocations signals both linguistic proficiency and subject-matter expertise, particularly in technical fields. Studies such as Cigan (2018) highlight the role of collocations in technical education, emphasizing their benefits for domain-specific communication. Cigan’s doctoral dissertation (Cigan 2023) further explores collocational patterns in English, German, and Croatian mechanical engineering terminology. Collocations play a vital role in ESP and are considered as an indispensable factor in the English language proficiency. Therefore, helping the students learn collocations is a fundamental step in enabling them to use the language effectively.

Studies by Webb (2005, 48-51) and Elgort (2010, 393-400) confirm that learners who engage in context-based vocabulary learning outperform those who rely solely on repetition. By incorporating real-world examples and meaningful contexts, vocabulary instruction becomes more effective, enhancing both retention and practical application. This study builds on these theoretical foundations by examining how context-based learning impacts the memorization and application of ESP-specific collocations in engineering disciplines.

2. RESEARCH

2.1. Methodology

The research was conducted on 20 first-year students from two faculties: Mechanical Engineering Faculty (University of Slavonski Brod, Croatia) and Faculty of Civil Engineering and Architecture Osijek (Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Croatia). Participants were divided into two equal groups: Group A (10 students) and Group B (10 students). Group A followed an isolated learning approach, memorizing 20 ESP-related collocations based solely on their meanings without additional context or examples. Group B employed a context-based approach, receiving explanations and examples illustrating real-world applications of each collocation.

All students participated voluntarily in the study. The experiment aimed to assess the effectiveness of contextual learning in vocabulary acquisition by comparing the retention and application of collocations between the two groups. Data collection included pre- and post-tests to measure the students’ progress, along with qualitative feedback to evaluate their learning experiences and perceived difficulties.

2.2. Testing Procedure

The study was conducted during regular lectures and was entirely anonymous. It consisted of three parts:

A) Initial Test

An initial test comprising of 20 collocations from technical English was conducted to assess participants' prior knowledge of selected collocations (Table 1). The results indicated no statistically significant difference between the experimental and control groups regarding their familiarity with the given collocations.

Table 1. Initial test

	INITIAL TEST	
1.	klima uređaj	
2.	zračni kanal	
3.	izmjenična struja	
4.	aritmetička sredina	
5.	kuglični ležaj	
6.	granični sloj	
7.	lijevano željezo	
8.	željezna legura	
9.	građevinski inženjer	
10.	završni proizvod	
11.	izolacijski materijal	
12.	usisni takt	
13.	ulje za podmazivanje	
14.	strojarstvo	
15.	osnovni metal	
16.	energetsko postrojenje	
17.	tlačna posuda	
18.	sirovina	
19.	pravac	
20.	tlačna čvrstoća	

B) Collocation Processing

This phase involved different learning methods for Group A and Group B. The control group (A) was provided only with the meanings (translations) of individual collocations. The experimental group (B) engaged in deep processing, receiving additional explanations and contextual examples illustrating real-world usage of each collocation.

Examples of collocations used in the study:

1. *air conditioner* – klima uređaj – a device which controls the temperature, ventilation and humidity in a building or vehicle
2. *air duct* – zračni kanal – a tube or pipe for fluids, air etc.
3. *alternating current* – izmjenična struja – an electric current that reverses its direction with constant frequency
4. *arithmetic mean* – aritmetička sredina – the arithmetic average (mean) of a set of n numbers is the sum of the numbers divided by n
5. *ball bearing* – kuglični ležaj – a machine element that permits free motion between moving and fixed parts
6. *boundary layer* – granični sloj – the layer of reduced velocity in fluids, such as air and water, that is immediately adjacent to the surface of a solid past which the fluid is flowing
7. *cast iron* – lijevano željezo – an iron alloy, usually including carbon and silicon; a large range of building products are made of this material by pouring the molten metal into sand moulds and then machining, it has high compressive strength, but low tensile strength
8. *ferrous alloy* – željezna legura – any of various alloys of iron and one or more other elements, such as manganese or silicon, used as a raw material in the production of steel
9. *civil engineer* – građevinski inženjer – an engineer trained in the design and construction of public works, such as bridges or dams, and other large facilities
10. *finished product* – završni proizvod – products or goods that have been completely assembled or built
11. *insulating material* – izolacijski materijal – material that will prevent the flow of current due to its chemical composition
12. *intake stroke* – usisni takt – on the *intake* or *induction* stroke of the piston, the piston descends from the top of the cylinder to the bottom of the cylinder, reducing the pressure inside the cylinder; a mixture of fuel and air is forced by atmospheric (or greater) pressure into the cylinder through the intake port; the intake valve(s) then close
13. *lubricating oil* – ulje za podmazivanje – selected fractions of refined petroleum or other oils (with or without additives) used to lessen friction between moving surfaces; also known as *lube oil*

14. *mechanical engineering* – strojarstvo – the branch of engineering that encompasses the generation and application of heat and mechanical power and the design, production, and use of machines and tools
15. *parent metal* – osnovni metal – the metal that is to be worked; the principal metal of an alloy; any metal that will oxidize when heated in air; the metal of parts to be welded; also known as *basis metal*
16. *power plant* – energetska postrojenje – an electrical generating station
17. *pressure vessel* – tlačna posuda – a metal container, generally cylindrical or spheroid, capable of withstanding bursting pressures
18. *raw material* – sirovina – an unprocessed natural product used in manufacture
19. *straight line* – pravac – a line traced by a point travelling in a constant direction
20. *compressive strength* – tlačna čvrstoća – the amount of resistance of a material to fracture under compression

C) Retention Tests

Collocation knowledge was assessed immediately after learning. Only correctly written collocations were considered correct, meaning both words had to be accurate. The same test was repeated after four months to evaluate the impact of time on memory retention.

2.3. Test Results and Discussion

The results of initial testing for Group A and Group B are shown in *Figure 1*.

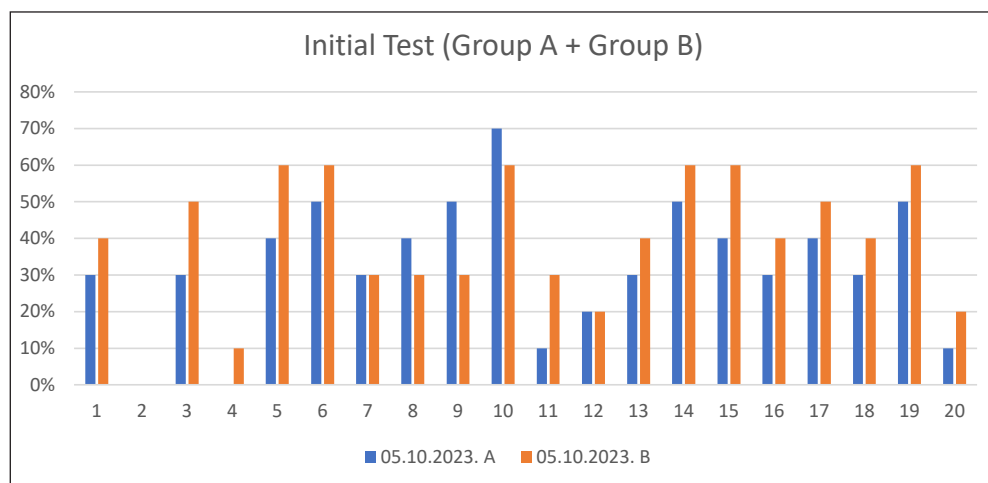


Figure 1. Initial test (Group A + Group B) – 20 collocations

The results of first test for Group A and Group B are shown in *Figure 2*.

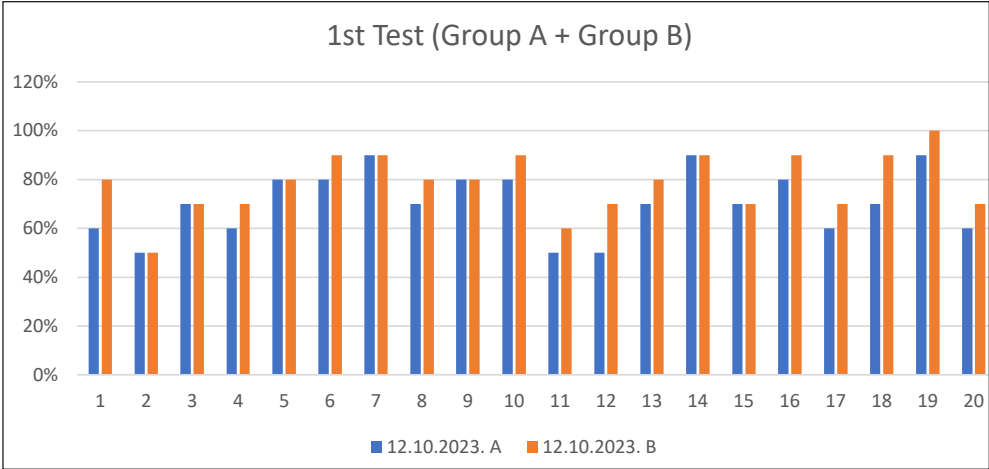


Figure 2. 1st Test (Group A + Group B) - 20 collocations

The second test was conducted after a few months and the results for Group A and Group B are shown in *Figure 3*.

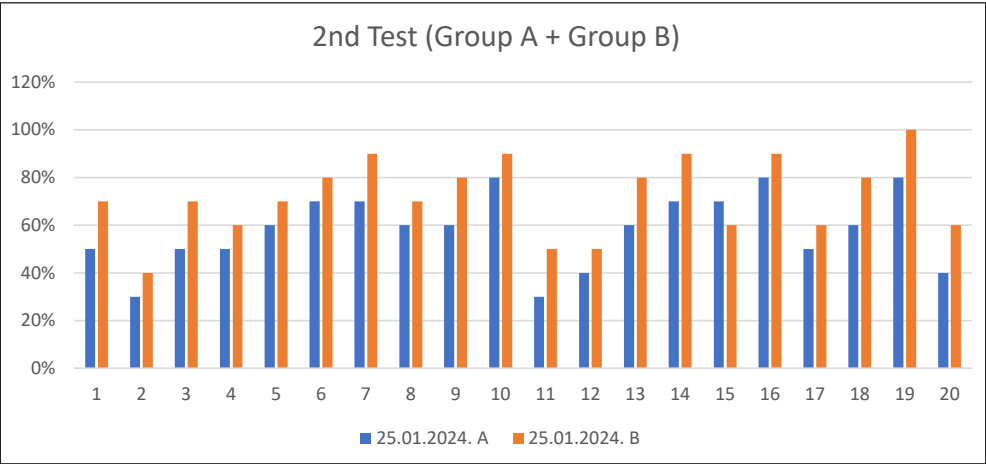


Figure 3. 2nd Test (Group A + Group B) - 20 collocations

The results of descriptive statistics for Group A and Group B (Initial Test, 1st Test and 2nd Test) are shown in *Table 2*.

Table 2. Descriptive statistics

Descriptive statistics						
Date / Group	05.10.2023 A	12.10.2023 A	25.01.2024 A	05.10.2023 B	12.10.2023 B	25.01.2024 B
Arithmetic Mean	32,5	70,5	58	39,5	78,5	72
Arithmetic Mean (%)	33%	71%	58%	40%	79%	72%
Median	30	70	60	40	80	70
Standard Deviation	17,57	12,84	15,03	17,74	11,95	15,68
Minimum	0	50	30	0	50	40
Maximum	70	90	80	60	100	100
Data Range	70	40	50	60	50	60
Coefficient of Variation %	54,07	18,21	25,92	44,91	15,22	21,78
Mode	30	70	60	60	70	70

The *p-value* (0.229) is greater than the typical significance level of 0.05. This indicates that there is no statistically significant difference between the performance of Group A and Group B in the Initial Test, indicating comparable baseline knowledge. While Group B has a slightly higher mean score (40% vs. 33%), the difference is not significant enough to rule out the possibility that it occurred by chance.

The results for 1st Test show that the *p-value* (0.054) is slightly above the typical significance threshold of 0.05. This suggests that while Group B has a higher mean score (79% compared to 71%), the difference is not statistically significant at the 0.05 level. However, it is close to being significant, indicating a possible trend that Group B performed better.

The results for 2nd Test show that the *p-value* (0.008) is well below the standard significance threshold of 0.05. This indicates a statistically significant difference between the performance of Group A and Group B. Group B (mean = 72%) outperformed Group A (mean = 58%) in this test, which suggests that the learning method applied to Group B had a significant positive impact on their performance.

The results align with existing literature, confirming the efficacy of context-based learning in ESP. By embedding collocations within authentic materials, learners not only memorize vocabulary more effectively but also develop a deeper understanding of its practical application.

The findings support the work of Nation and Meara (2010, 39), who emphasized the role of meaningful engagement in vocabulary acquisition. Furthermore, the study aligns with previous research, such as Štefić, Rosandić and Lokotar Vojnović (2012, 336-340), who argued that contextualized materials not only improve retention but also enhance motivation and practical application skills.

A notable contribution of this study is its focus on engineering-specific vocabulary, an area that has received relatively limited attention in ESP research despite its importance for technical disciplines. The findings highlight the potential benefits of incorporating context-rich materials, such as real-world examples and domain-specific scenarios, into ESP curricula to enhance vocabulary acquisition and practical application. However, the small sample size of this study limits the generalizability of the results. Furthermore, individual differences, such as prior exposure to English or varying learning styles, were not deeply examined, suggesting the need for future research to address these variables and validate the findings on a larger scale.

3. CONCLUSION

This study represents a small-scale investigation involving 20 first-year engineering students from two Croatian universities. While the findings provide valuable insights into the impact of context-based learning on vocabulary acquisition in ESP, the limited sample size necessitates caution when interpreting and generalizing these results. The outcomes should be viewed as indicative rather than definitive, serving as a preliminary exploration of this topic.

The results suggest that context-based learning enhances vocabulary retention and application particularly when collocations are taught within meaningful and authentic contexts. While the observed trends are promising, further studies are needed to confirm these effects across broader populations and different ESP contexts. The study may serve as a preliminary exploration of this topic, providing a foundation for further research rather than conclusive evidence.

The results obtained by this research suggest that teaching vocabulary through collocations results in a better learning of the words than teaching them by the means of classical techniques and enhances vocabulary retention for long-term memory. The research indicates that teaching collocations can be an effective factor in helping students remember new words more easily.

Statistical analyses revealed progressive improvement in Group B's performance compared to Group A, with Group B achieving significantly higher

scores in long-term retention tests ($p\text{-value} = 0.008$). This highlights the impact of contextualized teaching methods, which foster both memorization and the practical application of vocabulary. These findings align with existing research and underscore the need for ESP curricula to prioritize context-rich materials to bridge the gap between academic learning and professional practice.

Despite its limitations, this study makes several contributions to the field of ESP: pedagogical insights – the research confirms the efficacy of context-based learning for enhancing vocabulary retention and application, offering actionable strategies for educators; practical applications – by focusing on engineering-specific collocations, the study provides a model for developing ESP curricula aligned with professional requirements; research advancement – the integration of quantitative and qualitative methods enriches understanding of how learners acquire specialized vocabulary. The findings also contribute to broader discussions on vocabulary acquisition, supporting theories that emphasize the importance of meaningful engagement with language.

Finally, it is important to acknowledge the limitations of this study. Future research should address these limitations by exploring larger and more diverse participant groups and investigating additional factors influencing vocabulary acquisition, such as learner motivation, individual learning styles, and the use of digital tools like corpus analysis software. Such studies could validate and expand upon these findings while exploring their applicability across different ESP contexts, including fields like medicine or law.

REFERENCES

- Benson, Morton. 1990. "The Collocational Dictionary and the Advanced Learner." In *Learners' Dictionaries: State of the Art. Anthology Series 23*, edited by Makhan L. Tickoo, 84–93. Singapore: Regional Language Centre SAMEO.
- Carter, Ronald. 1994. *Vocabulary: Applied Linguistics Perspective*. London and New York: Routledge.
- Cigan, Vesna. 2018. "Terminological Collocations and Term Variation in Mechanical Engineering Discourse." *Fluminensia* 30 (2): 91–120. <https://doi.org/10.31820/f.30.2.3>
- Cigan, Vesna. 2023. "Kolokacijski odnosi u engleskome, njemačkome i hrvatskome strojarskom strukovnom jeziku." PhD diss., Zagreb: University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences. <https://doi.org/10.17234/diss.2023.8130>
- Coxhead, Averil. 2013. "Vocabulary and ESP". In *The Handbook of English for Specific Purposes*, edited by Paltridge Brian, and Starfield Sue, 115–132. Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118339855.ch6>
- Craik, Fergus I. M., and Robert S. Lockhart. 1972. "Levels of Processing: A Framework for Memory Research." *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior* 11 (6): 671–684. [https://doi.org/10.1016/S0022-5371\(72\)80001-X](https://doi.org/10.1016/S0022-5371(72)80001-X)
- Elgort, Irina. 2010. "Deliberate Learning and Vocabulary Acquisition in a Second Language." *Language Learning* 61 (2): 367–413. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00613.x>

- Firth, John Rupert. 1957. "A Synopsis of Linguistic Theory, 1930–1955." In *Studies in Linguistic Analysis*. Oxford: The Philological Society.
- Gu, Peter Yongqi. 2003. "Vocabulary Learning in a Second Language: Person, Task, Context and Strategies." *Electronic Journal. TESL-EJ* 7 (2): 1–26.
- Harida, Eka Sustri, Fitri Rayani Siregar, and Trilanti Trilanti. 2013. "An Analysis on the Students' Ability in Understanding Vocabulary at First Year Students of English Education Study Program (TBI) STAIN Padangsidimpuan." *English Education: English Journal for Teaching and Learning* 1 (2): 1–17. <http://jurnal.iainpadangsidimpuan.ac.id/index.php/EEJ/article/view/26/19>.
- Hiebert, Elfrieda H., and Michael L. Kamil. 2005. *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Laufer, Batia, Cathie Elder, Kathryn Hill, and Peter Congdon. 2004. "Size and Strength: Do We Need Both to Measure Vocabulary Knowledge?" *Language Testing*, 21 (2): 202–226. <https://doi.org/10.1191/0265532204lt277oa>.
- Laufer, Batia, and Paul Nation. 1999. "A Vocabulary-Size Test of Controlled Productive Ability." *Language Testing* 16: 33–51.
- Lewis, Michael. 1997. *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: LTP.
- McCarthy, Michael. 1990. *Vocabulary*. Oxford: Oxford University Press.
- Milton, James. 2013. "Measuring the Contribution of Vocabulary Knowledge to Proficiency in the Four Skills." In *EuroSLA Monographs Series 2*, edited by Camilla Bardel, Christina Lindqvist, and Batia Laufer, 57–78. EuroSLA.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, Paul, and Paul Meara. 2010. "Vocabulary." In *An Introduction to Applied Linguistics* (2nd ed.), edited by Norbert Schmitt, 35–54. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203783733>
- Palmer, Harold E. 1938. *A Grammar of English Words*. London: Longmans.
- Parisa, Riahipour, and Zeinab Saba. 2012. "ESP Vocabulary Instruction: Investigating the Effect of Using a Game Oriented Teaching Method for Learners of English for Nursing." *Journal of Language Teaching and Research* 3 (6): 1258–1266. doi:10.4304/jltr.3.6.1258-1266.
- Read, John. 2000. *Assessing Vocabulary*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Rodriguez, Maximo, and Mark Sadoski. 2000. "Effects of Rote, Context, Keyword, and Context/Keyword Methods on Retention of Vocabulary in EFL Classrooms." *Language Learning* 50 (2): 385–412. doi: 10.1111/0023-8333.00121.
- Stahl, Steven A. 2005. "Four Problems With Teaching Word Meanings (And What to Do to Make Vocabulary an Integral Part of Instruction)." In *Teaching and Learning Vocabulary: Bringing Research to Practice*, edited by Elfrieda H. Hiebert and Michael L. Kamil, 95–114. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Schmitt, Norbert. 2000. *Vocabulary in Language Teaching*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sinclair, John. 1991. *Corpus, Concordance, Collocation*. Oxford: Oxford University Press.
- Susanto, Alpino. 2016. "How English Learner Succeeded in Difficult Circumstances." *Jurnal Pendidikan UNSIKA* 4 (2): 135–148.
- Štefić, Anamarija, Željka Rosandić, and Eva Lokotar Vojnović. 2012. "How to spice up your

- teaching materials in the language classroom." In *Proceedings of the 5th International Language Conference on the Importance of Learning Professional Foreign Languages for Communication between Cultures*, edited by Polona Vičič et al., 336–340. Celje: University of Maribor, Faculty of Logistics.
- Ur, Penny. 1991. *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. New York: Cambridge University Press.
- Viera, Rodrigo Tovar. 2018. "Vocabulary Knowledge in The Production of Written Texts: A Case Study on EFL Language Learners." *Revista Tecnológica ESPOL – RTE* 30 (3): 89–105.
- Webb, Stuart. 2005. "Receptive and Productive Vocabulary Learning: The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge." *Studies in Second Language Acquisition* 27 (1): 33–52. <https://doi.org/10.1017/S02722263105050023>
- Wilkins, David Arthur. 1972. *Linguistics in Language Teaching*. Suffolk: The Chaucer Press.

DER EINFLUSS DES KONTEXTBASIERTEN LERNENS AUF DEN WORTSCHATZERWERB IN ESP

Zusammenfassung

Es gibt viele Möglichkeiten, den Erwerb neuer Vokabeln in ESP zu fördern, wobei die Wiederholung eine entscheidende Rolle spielt – insbesondere, wenn die Informationen in einem sinnvollen Kontext präsentiert werden. Der Artikel untersucht, wie das Lernen im Kontext die Speicherung und Anwendung von Fachvokabular (insbesondere Kollokationen) im Bereich *English for Specific Purposes* (ESP) beeinflusst. Frühere Studien weisen darauf hin, dass die Beherrschung von Kollokationen entscheidend für die Sprachkompetenz in ESP ist. Sie fördern die Sprachflüssigkeit, das Verständnis und die professionelle Kommunikation in technischen Fachgebieten. Im Fokus dieser Studie stehen Studienanfänger (Studenten des ersten Studienjahres) aus ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen (Maschinenbau und Bauingenieurwesen). Zwei Ansätze wurden verglichen: das isolierte Lernen (reines Auswendiglernen von Kollokationen anhand ihrer Bedeutungen) und das kontextbasierte Lernen (Lernen mit zusätzlichen Erklärungen, Beispielsätzen oder Synonymen).

Forschungsdesign:

Die Studie umfasste 20 Studierende, aufgeteilt in zwei Gruppen (jeweils 10 Personen). Gruppe A lernte die 20 ausgewählten Kollokationen isoliert, während Gruppe B zusätzlich kontextuelle Beispiele und Erklärungen erhielt. Ziel war es, den Einfluss des Kontextlernens auf die Behaltensleistung zu messen. Die Forschung erstreckte sich über einen Zeitraum von vier Monaten.

Testergebnisse:

Ein Eingangstest zeigte keine signifikanten Unterschiede im Vorwissen der beiden Gruppen. In einem Abschlusstest schnitt Gruppe B deutlich besser ab als Gruppe A, sowohl unmittelbar nach der Lernphase als auch in einem Folgetest vier Monate

später. Die Ergebnisse belegen, dass das Lernen im Kontext zu einer besseren Langzeitbehaltung führt. Es ist aber wichtig zu betonen, dass es sich um eine klein angelegte Studie handelt, die nur mit 20 Teilnehmern durchgeführt wurde. Daher sollten die Ergebnisse mit Vorsicht interpretiert werden und nicht direkt auf größere Populationen übertragen werden. Die Studie liefert jedoch wertvolle erste Erkenntnisse und kann als Grundlage für weiterführende Forschung dienen.

Schlussfolgerung:

Der Artikel hebt hervor, dass der Einsatz von kontextbasierten Lernstrategien eine effektive Möglichkeit darstellt, den Erwerb von Fachvokabular zu verbessern und langfristig zu sichern. Kontextbasiertes Lernen aktiviert tiefere kognitive Prozesse und ist effektiver als reines Auswendiglernen. Diese Methode verbindet theoretisches Wissen mit praktischer Anwendung und ist besonders für ESP-Lernende in technischen Disziplinen von Bedeutung. Diese Studie kann als Grundlage für weitere Forschungen verwendet werden, z. B. zur Analyse langfristiger Effekte kontextbasierten Lernens oder der Anwendung ähnlicher Methoden in anderen ESP-Bereichen.

Schlüsselwörter: English for Specific Purposes (ESP), Kollokationen, kontextbasiertes Lernen, Wortschatzerwerb

MIRNA VARGA*

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK, FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES IN OSIJEK
CROATIA

 <https://orcid.org/0000-0003-2318-4490>

VIŠNJA PAVIČIĆ TAKAČ

JOSIP JURAJ STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK, FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES IN OSIJEK
CROATIA

 <https://orcid.org/0000-0001-8318-0235>

THE PHRASEOLOGY OF RHETORICAL MOVES IN L1 AND L2 ENGLISH MASTER'S THESIS WRITING

Abstract: Academic texts are commonly associated with the structure of rhetorical moves that can be signalled by the use of formulaic multi-word sequences. Hence, rhetorical knowledge and the use of formulaic academic language may indicate writers' discourse competence, which is particularly important for L2 English novice writers. While the structure and discourse functions of multi-word sequences have been rather extensively examined in research paper writing in English, research on university student writing has been limited.

This study aims to identify four-to-six-word lexical bundles in the sub-corpora of the Discussion and Conclusion sections of masters' theses (n=40) written by Croatian and Serbian graduates and their UK- and US-based peers majoring in applied linguistics. The bundles are further analyzed based on the distinct rhetorical purposes of the moves in which they occur. The combined analysis of the move-bundle relationship may inform academic writing instruction, particularly in non-Anglophone settings.

Keywords: L1 English, L2 English, master's thesis, lexical bundles, rhetorical moves

* mvarga@ffos.hr

1. INTRODUCTION

One of the fundamental linguistic requirements for university students is the acquisition of disciplinary literacy (Hyland 2017, 20-21), which broadly includes mastering the disciplinary discourse. For master's thesis writers, this entails the development of proficiency in the rhetorical organization of the content and the fluent use of the disciplinary language, which includes not only the subject-specific vocabulary but also the genre-based formulaic language (Cortes 2004, 398; Hyland 2008a, 5; Lu and Deng 2019, 21). In thesis writing, the latter is commonly associated with the use of multi-word sequences, often termed *lexical bundles* (Biber et al. 1999, 989) or academic clusters (Hyland 2008b, 41), such as *on the other hand*, *previous studies have shown*, etc. However, for most university students, the use of formulaic language in academic writing may be challenging, particularly for L2 English students writing a master's thesis in English. An additional constraint often encountered in L2 English academic contexts, particularly at the (under)graduate level, is insufficient genre-based academic writing instruction that can allow students to acquire adequate rhetorical knowledge.

It is, therefore, justified to explore how L2 English majors use formulaic multi-word sequences across the thesis structure and to compare it with its congruent use by their L1 peers, which may broadly be considered the expected native-like language use. Examining and comparing L1 with L2 writing practices may reveal important insights into the distinct use of formulaic patterns across two language groups, which may be particularly beneficial for tailoring target academic writing instruction, most notably in English L2 academic settings.

2. GENERAL FEATURES OF LEXICAL BUNDLES

One of the essential features of formulaic multi-word bundles or clusters is that they are stored and retrieved from memory as wholes, which allows for easier and more efficient communication (Wray and Perkins 2000, 1; Hyland, 2018, 2). According to Hyland (2008b, 5-8), these strings of words co-occur more frequently than not, perform a range of discourse functions, and shape the distinctive characteristics of a particular genre. Biber et al. (1999, 989) define lexical bundles as recurrent word sequences of three or more words with a statistical tendency of co-occurrence. Most bundles are structurally incomplete and tend to vary across registers, meaning that different bundles are typically used in spoken (e.g. *I don't know why*) and written discourse (e.g. *on the other hand*) (Biber et al., 1999, 989-991). Bundles also show structural variations, in that those used in academic discourse mainly consist of noun phrases, prepositional phrases or anticipatory-*it* phrases, while bundles typically encountered in spoken discourse are predominantly verbal or clausal phrases (Biber et al. 1999, 991; Hyland 2018, 8).

To ensure that a word string is a lexical bundle rather than a product of an idiosyncratic use, researchers establish threshold criteria, defining a minimum number of occurrences and a range of texts in which the bundle needs to occur to be categorized as such (Cortes 2023, 220-221). For instance, Biber et al. (1999, 992) assigned the status of a bundle if a word sequence occurred at least ten times per million words in at least five different texts comprising a corpus of a particular register type. Although cut-off points may vary depending on the corpus size and the length of the lexical bundles (Biber et al. 1999, 992), frequency and range remain their defining features (Cortes 2004, 400; Cortes 2023, 221).

Lexical bundles are often identified and analyzed based on the number of their constituents, with three-word bundles being the shortest and most frequent sequences. They are usually integrated in four-, five- and six-word bundles, as in *the findings suggest (that)* (Biber et al. 1999, 990). In addition to the structural features, lexical bundles may vary depending on the functions they perform in the text. Thus, Cortes (2004, 401) identified several functions of bundles, including referential, referring to time and place (e.g. *at the same time*); text organizers that express meanings such as contrast, inference, etc. (e.g. *on the other hand*) and interpersonal functions which are concerned with expressing stance (e.g. *are more likely to*) or various other interactional meanings (e.g. *thank you very much*). One of the most cited taxonomy of bundle functions, relevant to the purposes of the present study, was proposed by Hyland (2008b, 49) who distinguished between research-oriented bundles, signalling different research activities (e.g. *a wide range of*, *at the same time*), text-oriented bundles, dealing with the textual organization of the content (e.g. *in the case of*, *in addition to the*) and participant-oriented bundles that are concerned with writer's attitudes and readers' engagement (e.g. *as can be seen*, *it is possible that*). As the present study deals with the use of lexical bundles in academic writing, the section that follows outlines previous findings relevant to its scope.

2.1. Research on lexical bundles in academic writing

Empirical studies on the use of lexical bundles have been mainly targeted at the identification of their structural and functional features, with the ultimate aim of illuminating the specific aspects of formulaic language use in particular genres, disciplines, or writer groups. Cortes (2004, 397-421) compared the use of lexical bundles in research articles and student papers in biology and history. The study revealed considerable variations in the use of bundles by writers in the two disciplines. Specifically, student writers used very few bundles identified in professional writing, which underscores the importance of instruction on the use and functions of target disciplinary phraseology. Hyland (2008b, 41-60) compared the use of 4-word academic clusters in professional and student writing, specifically in research articles, PhD dissertations, and master's theses

from different disciplines. The results showed that professional and student writing are characterized by the use of different types and structures of clusters that also perform distinctive discourse functions across different genres. For instance, students used a number of clusters that were not used by professionals or were used with lesser frequency. Unlike other writer groups, master's students used more clusters, which also showed greater variations. This may reflect student writers' (over)reliance on the conventional language use than is the case with professional writers who do not seem to strictly follow the expected norms in structuring arguments. The genres under study also differed in terms of the prevalent functions of bundles. Thus, research-oriented bundles were most frequently used in master's theses, suggesting student writers' focus on showing competence and control over different aspects of their research. By contrast, PhD dissertations and research articles showed similarity in terms of greater frequency of text-oriented bundles, which may indicate writers' greater concern with the organization of the text, aligned with the disciplinary conventions.

Apart from genre variations, previous research on the use of bundles has shown distinctive patterns in writings by English L1 and L2 student writers. Comparing the use of bundles between native professional writers and L1 English and L1 Chinese student writers writing in English, Chen and Baker (2010, 43) found that L2 student writers used fewer stance bundles than native writers, both students and experts. This suggests their lesser concern with expressing caution in constructing argumentation, which has been identified as a general tendency of L2 English writing (Chen and Baker 2010, 43). Lu and Deng (2019, 21-36) explored the use of lexical bundles in English-medium PhD abstracts written by Chinese and L1 English students. The findings showed that Chinese students used more bundles than their L1 peers in writing. However, in terms of the structure, most bundles were clausal rather than phrasal, suggesting L2 students' insufficient familiarity with academic writing conventions in English. Concerning the use of stance bundles, the analysis of the lexical choices revealed Chinese students' preference toward a more assertive tone as compared to L1 students who adopted a more tentative stance in their writing.

2.2. Lexical bundles as lexical signals of rhetorical moves

A more recent line of lexical bundle research has been oriented towards the relationship between the use of lexical bundles and the rhetorical structure of academic texts, in particular, the role of bundles in signalling rhetorical moves. Introduced in Swales' (1990, 141) seminal work on the rhetorical move structure of the Introduction section of the research article, rhetorical moves denote semantic and functional units of the text that perform distinct communicative purposes (Kanoksilapatham 2007a, 23). A move may consist of sub-units, termed steps that realize more specific functions of its overarching rhetorical purposes (Cortes 2013, 35). Corpus-based analysis on the rhetorical move structure,

primarily in research articles, has often resulted in move-step frameworks that may facilitate understanding of the typical content organization in disciplinary writing. Relevant to the present study is Yang and Allison's (2003, 376-379) move-step model of research articles in linguistics which was used in the previous analysis of the rhetorical structure of the Discussion and Conclusion sections in master's theses (Varga and Pavičić Takač 2024, 555-572). The move-step framework of the given sections is presented in Figure 1.

Moves and steps in Discussion

Move 1—Providing background information

Move 2—Reporting results

Move 3—Summarizing results

Move 4—Commenting on results

S4.1 Interpreting results

S4.2 Comparing results with the literature

S4.3 Accounting for results

S4.4 Evaluating results

Move 5—Summarizing the study

Move 6—Evaluating the study

S6.1 Indicating limitations

S6.2 Indicating significance/advantage

S6.3 Evaluating methodology

Move 7—Deductions from the research

S7.1 Making suggestions

S7.2 Recommending further research

S7.3 Drawing pedagogical implications

Moves and steps in Conclusion

Move 1— Summarizing the study

Move 2— Evaluating the Study

S2.1 Indicating significance/advantage

S2.2 Indicating limitations

S2.3 Evaluating methodology

Move 3— Deductions from the research

S3.1 Recommending further research

S3.2 Drawing pedagogical implications

Figure 1. Move-step framework in the master's thesis in Applied Linguistics (Varga and Pavičić Takač 2024, 560, adapted from Yang and Allison, 2003. 376-379)

Even early descriptions of the rhetorical move structure of research articles (Swales 1990, 144) recognized that rhetorical moves can be signalled by the recurring linguistic patterns that may re-occur. For instance, Swales (1990, 155) noted that in indicating a gap in previous research in the Introduction section

(Move 2_Establishing a niche), writers typically use lexical negation by means of verbs such as *fail*, *lack*, or negative quantifiers, such as *no*, *little*, etc. Subsequent studies on the lexico-grammatical features of moves have provided more detailed linguistic accounts of the rhetorical move structure predominantly in research articles (e.g. Kanoksilapatham 2007b, 73-121).

The lexical bundle approach, however, is more specific in its focus, as it aims to illuminate the formulaic patterning characterizing the underlying rhetorical purposes of the moves. According to Cortes (2013, 35-36), the relevance of connecting studies of linguistic features and the text structure of academic genres is reflected in the fact that both serve as building blocks in the construction of discourse, which justifies the need to examine the relationships between moves and bundles in which they occur. In other words, lexical bundles serve as the characteristic lexico-grammatical sequences, whereas rhetorical moves serve as the structural building blocks used to organize the schematic structure of a text (Cortes 2013, 35-36). Cortes (2013, 36) examined the use of lexical bundles of various lengths across the rhetorical structure of Introduction sections in research articles related to a range of disciplines. The findings showed that certain bundles can be used as triggers introducing a rhetorical move or step, such as *little is known about* lexical bundle to announce the *Indicating a gap* move. By contrast, other bundles function as comments that complement other expressions that signal the moves (e.g. *in the sense of*). Yang (2022, 147) focused on the 4-word bundles across the IMRaD structure of research articles in two branches of psychology. Based on Hyland's (2008b, 49) classification of lexical bundle functions, the results showed functional variabilities of bundles in different sections, reflecting the distinctive communicative purposes of the respective moves (Yang 2022, 152). Thus, text- and participant-oriented bundles were most salient in Introductions in Discussions, while research-oriented bundles prevailed in the two middle sections. Additionally, the findings illuminated high-frequent bundles signalling distinctive moves across the main article sections (Yang 2022, 156-158). To illustrate, Move 1 (Introduction) *Establishing a territory* showed the highest frequencies of bundles, such as *studies have shown that*, *there is evidence that*, etc., which are typically used to point to previous research findings.

Overall, in combining corpus- and genre-based analysis, the bundle-move research has been recognized as particularly valuable for academic writing research and teaching purposes (Cortes 2013, 42; Lu, Yoon and Kisselev 2021, 64-65). This is primarily reflected in its potential to illuminate the characteristic phraseology in the given genre, which in turn may provide authentic language data to inform writing instruction relevant to students' disciplinary needs. However, despite its pedagogical significance, the move-bundle research has been relatively scarce (Yang 2022, 145) and mainly focused on research articles (Lu, Yoon and Kisselev 2021, 64). By contrast, student genres have been largely understudied, particularly from the L1 English vs. L2 English writing perspective.

2.3. Present study

To fill the above-mentioned research gap, the present small-scale study aimed to explore the use of lexical bundles across the move structure in the Discussion/Conclusion sections in the L1 English and L2 English master's thesis in applied linguistics. Based on our previous research (Varga and Pavičić Takač 2024, 555-572), these sections were selected for the analysis due to their argumentative and interpretative rhetorical purposes, which is reflected in high density of rhetorical moves.

Due to the small corpus size (N=40 D/C sections), the present study is of a preliminary nature. It represents the first step of what attempts to be an extensive examination of the move-bundle relationship across the concluding sections of master's theses written by L1 and Croatian L2 graduates writing in English. The main aim of the present research is to initiate the identification of the patterns of similarities and differences in L1 English and L2 English student writers' use of academic formulaic expressions to signal the rhetorical moves in the given thesis sections. Against this background, the study aims to address the following research questions:

- 1. Which lexical bundles are used across the move structure in the Discussion/Conclusion sections in the L1 vs. L2 master's theses?
- 2. Which discourse functions do lexical bundles serve and what is their distribution across the two sub-corpora?

3. METHODOLOGY

3.1. Corpus sample

The present study is based on the corpus previously compiled for the analysis of the rhetorical structure of the Discussion (D) and Conclusion (C) sections in L1 and L2 master's theses (Varga and Pavičić Takač 2024, 558-559). The study was a part of a more extensive research project on the use of metadiscourse in L1 English vs. L2 English academic writing (Varga, Kovačević and Molnar 2020, 145-154). The present corpus consists of two sub-corpora, each consisting of 20 D/C, totalling nearly 100,000 words (see Table 1).

Table 1. Word count in L2 sub-corpus and L1 sub-corpus

	L2 sub-corpus		L1 sub-corpus	
	number of words	average per section	number of words	average per section
Discussion	19309	965.45	56740	2837
Conclusion	9166	458.3	13182	659.1
Total	28475	1423.75	69922	3496

The original L2 corpus was collected from the personal folders of L2 students' supervisors, comprising unrevised thesis drafts. This methodological decision allowed us to explore L2 students' linguistic and rhetorical choices before supervisors' interventions. L1 corpus consists of the samples of defended MA theses in applied linguistics that were extracted from open-access institutional repositories across British and American universities. The collected theses were based on the empirical studies, and all followed the conventional IMRaD structure with the section headings Discussion and Conclusion. As for the terminological qualification of L1 English and L2 English student, we followed in footsteps of our previous study (Varga, Kovačević and Molnar 2020, 151-152; Varga and Pavičić Takač, 2024, 559). The term "L1 student/writer (English)" is used here to denote writers whose L1 background is unknown to us. Yet, their language proficiency is officially acknowledged based on their thesis defence in an Anglophone university setting. Conversely, "L2 student/writer (English)" refers to EFL graduates who submitted their theses at a university in Croatia and Serbia.

3.2. Procedure

Based on the previously designed corpus, we first compiled the textual files of all identified moves and steps in D/C sections and uploaded the files in the Sketch Engine. To extract the lexical bundles in each rhetorical move, we used the N-gram tool. In line with prior research (Cortes 2013, 37), the present study focused on the use of four-, five- and six-word bundles, while shorter bundles were excluded from the analysis given their embedment in the structure of longer ones (Biber et al., 1999: 995).

It is important to note that the present study is descriptive and preliminary in that it aims at testing feasibility and refining the methodology of data analysis. Its results would subsequently be applied in the study involving a larger corpus, allowing for a more rigorous examination of the move-bundle relationship and leading to generalizable conclusions. Additionally, given the small corpus, we could not follow some conventional cut-off points for assigning the status of a lexical bundle (e.g. 20 tokens per mil words) and those for a range (e.g. 5 texts). Instead, the cut-off point established for extracting the bundles was min. 3 tokens per 2 texts. By the same token, conducting inferential statistical analysis was not feasible. We calculated the raw frequencies of the lexical bundles meeting the set criteria in each rhetorical move across the two sub-corpora. As the frequencies of bundles were very low in individual rhetorical moves in Conclusion sections, we calculated their frequencies at the level of the Conclusion section as a whole. Following Hyland's (2008b, 49) taxonomy, we also assigned the discourse functions of bundles and calculated their distribution (%) in both sub-corpora.

4. RESULTS AND DISCUSSION

Raw frequencies of lexical bundles in the Discussion/Conclusion sections in both sub-corpora are shown in Table 2. The results indicate that L1 students used more bundles when writing the given sections than their L2 peers. However, when it comes to the centrality of bundle types, the results showed similar tendencies in that four-word bundles were predominant in D/C sections in both sub-corpora, while the frequencies of five- and six-word bundles were considerably lower. At the most general level of analysis, this distribution is expected as it reflects the general features of bundles whose frequencies decrease with their length (Cortes 2013, 37), resulting in longer bundles being generally less common in language use (Biber et al. 1999, 992).

Table 2. Raw frequencies of lexical bundles (tokens) in L1 and L2 sub-corpus

	L1 sub-corpus			L2 sub-corpus		
	4-word bundles	5-word bundles	6-word bundles	4-word bundles	5-word bundles	6-word bundles
Discussion	541	115	115	241	69	15
Conclusion	42	4	4	32	32	11
Total	583	119	119	273	101	26

The distribution of the lexical bundles across the rhetorical moves in the Discussion and Conclusion sections in L1 and L2 sub-corpora is presented in Figure 1 and Figure 2, respectively, while the raw frequencies of bundles per moves are displayed in Appendix 1. As can be seen, the breakdown of the results shows the uneven distributions of bundles across the rhetorical move structure in the Discussions in both writer groups. In other words, the use of bundles was generally associated with specific rhetorical moves, while in other moves, they were rarely or not used at all. Despite this shared tendency in both sub-corpora, bundles were more dispersed across the rhetorical moves in L1 Discussions. More specifically, four-word bundles were absent in 2 moves (M 6.1. and M7.1), and longer bundles in 7 moves/steps. By contrast, in L2 sub-corpus, four-word bundles were absent in 3 moves (M4, M 6.1. and M7.1). There were no exponents of five-word bundles in 9 moves/steps and six-word bundles were absent in 10 moves/steps. Though L2 writers used slightly more bundles to signal moves in the Conclusion, their distribution is similar in both sub-corpora.

As for the features of the use of bundles in L1 sub-corpus, the results showed the highest frequencies of bundles in *M2 Reporting results*, followed by *M1 Providing background information* (Figure 2). Additionally, a substantial use of bundles was reported in two steps realizing *M4 Commenting on results*, i.e. *M4.2 Comparing results with literature* and *M4.3 Accounting for results* as well as

in *M7.2 Recommending further research*. These results broadly correspond to the findings of our previous study on the rhetorical move structure in D/C sections that showed the centrality of identical moves (Varga and Pavičić Takač 2024, 563). High density of bundles in the most salient D/C moves provides further support to the claim that in discussing their results, master's students were mostly focused on reporting and commenting on their results, while evaluating the study and drawing deductions were less prominent purposes. The latter is reflected in low frequencies (< 20) of four-word bundles in most remaining steps/moves and almost no occurrences of longer bundles.

When it comes to the use of bundles across the move structure in L2 D/C sections (Figure 3), the results showed that writers used most bundles in *M2 Reporting the results*, which matches the L1 findings. However, unlike a relatively similar distribution of bundles across a few additional moves in L1 sub-corpus, in L2 sub-corpus bundles were predominantly clustered in a single move. Nevertheless, despite the low frequency of occurrences, the results showed that L2 writers generally followed similar patterns, with the most prominent use of bundles associated with moves similar to those observed in L1 writing.

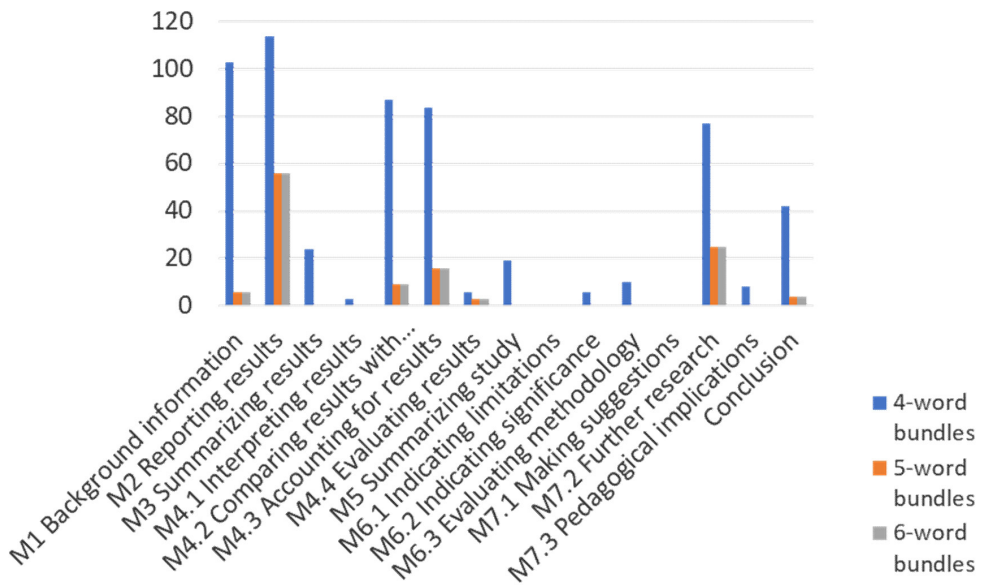


Figure 2. Lexical bundles across moves in L1 sub-corpus

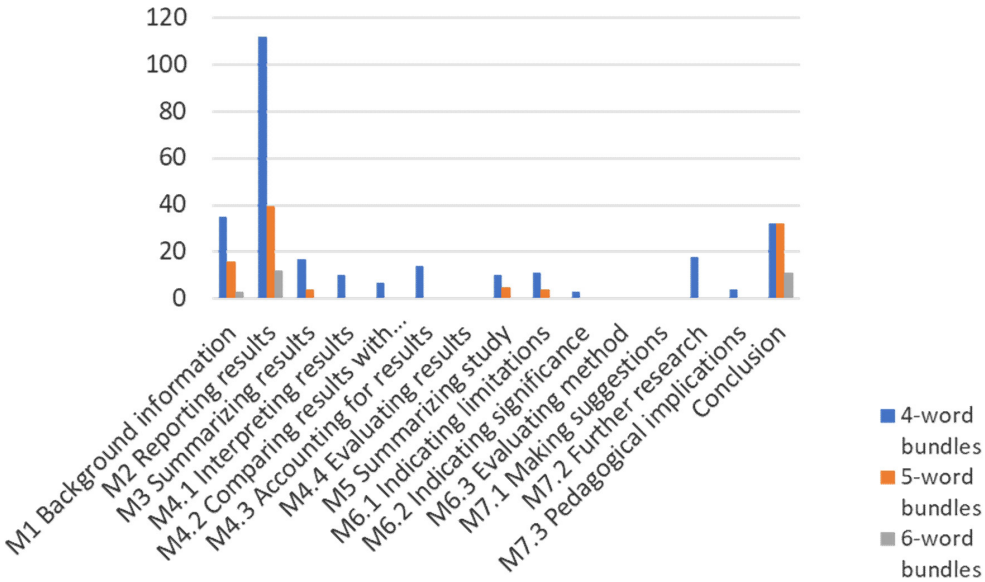


Figure 3. Lexical bundles across moves in L2 sub-corpus

Some of the exponents of lexical bundles used to signal the most prominent moves across both sub-corpora are provided below. We selected illustrative bundles that may be considered typical formulaic examples of the moves in which they were identified, and we excluded those that are specific to the topics under study (e.g. *English and Edinburgh English*, *induce faster translation latencies*, *the second language group*, etc.).

M1_Providing background information

L1: *in the present study*, *of the target word*, *this study was to*, *x is said to be*, *study was designed to*, *more exposure to the*, *used in this study*, etc.

L2: *aim of this research was to*, *x of this study was to*, *research question aimed at*, *main aim of this*

M2_Reporting results

L1: *on the other hand*, *can be seen in*, *it is important to*, *found to be statistically*, *the effect size between*, *percent of the respondents*, etc.

L2: *on the other hand*, *the results have shown that*, *results show that there is*, *the results show that*, *when it comes to*, *statistically significant correlation between*, etc.

M 4.2_Comparing results with the literature

L1: *the results of the*, *not support the prediction*, *is in accordance with*, *did not support the*, *this finding is in*, *is in line with*, etc.

L2: *is in line with, the results of the, are in accordance with, are similar to the, etc.*

M 4.3_Accounting for results

L1: *may have contributed to the, factor that may have contributed, it is possible that, to the fact that, the participants in the, in the present study, to focus on the, have been affected by, the fact that the, it is likely that, etc.*

L2: *it is logical that, their perception of their, in the fact that, etc.*

M7.2_Recommending further research

L1: *it would also be prudent to, it would be interesting to, it would also be, the use of the, research is needed to, needed to determine if, in a future experiment, be interesting to see, etc.*

L2: *it would also be, it would be useful, their willingness to communicate, etc.*

Conclusion

L1: *of this study was to, as a result of, in the case of, the early stages of, the effect of the, etc.*

L2: *it can be concluded that, the results of the research, when it comes to, a positive effect on, etc.*

Figure 4. Examples of lexical bundles across L1 and L2 sub-corpora

Due to space limitations, a complete account of the lexical bundles identified in each sub-corpus cannot be provided. However, even from the limited list provided in Figure 4, it is evident that student writers are broadly familiar with the phraseology commonly associated with the rhetorical functions of moves that are typical of the Discussion section. A case in point is the bundle *is in line with*, which is typically used to comment on results, particularly when establishing the relation between the obtained and previous findings, as reflected in M4.2_Comparing results with literature:

This finding is in line with La Heij et al. (1996) who found that the magnitude of the semantic effect in backward translation is greater than in forward translation. (ENG6_M4.2)

Another example is related to the use of bundle *it would be useful*, which is a common multi-word sequence when providing Recommendations for further research (M7.2).

It would be useful to explore in future research whether there are differences in the extent to which these factors affect vocabulary learning through different social media. (ENG3_M7)

The comparison of the findings between two writer groups indicates that L1 and L2 student writers generally make use of a different set of bundles, which

may partly be attributed to different topics and scopes of their theses. This is reflected in very few overlapping instances of the bundles used in the same L1 and L2 moves, such as: *on the other hand* in *Reporting results* (M4.1), *it would also be* in *Recommending further research* (M7.2), and *is in line with* in *Comparing results with the literature* (M4.2).

Apart from the use of substantially more bundles, L1 student writers also used more heterogeneous bundles to signal specific moves. This was particularly prominent in the use of a variety of bundles when *Accounting for results* (M 4.3), as shown in the following examples:

It is possible that these particular students still felt very dependent on outside sources when it comes to language learning. (ENG29_M4Acc)
Another potential factor that may have contributed to the noticeable improvement among participants from the experimental group is knowledge of L2 vocabulary. (ENG21_M4Acc)

A range of bundles marking stance in this move indicates that, apart from reporting results, L1 students were concerned with interpreting and evaluating their findings from different angles. This may suggest their higher awareness of the central rhetorical purposes of the given thesis section as compared to L2 peers who seem to place more importance on reporting rather than discussing results, as in:

The results show that English majors' perceived oral proficiency levels were significantly higher than the perceived oral proficiency levels of the other two subgroups of respondents, with an average perceived oral proficiency score of 4.57. (HR19_M2)

L1 students' higher proficiency in the use of the target bundles may be further corroborated by a greater frequency of overlaps with bundles reported in expert academic writing, such as research articles and doctoral dissertations (Hyland 2008b, 51). Unlike L2 writing, L1 writing under study, thus, seems to show more resemblance to professional, higher-ranked academic genres. Some overlapping instances of bundles used by student writers in the present study and those previously identified in research on research articles, PhD, and master's theses (Hyland, 2008b, 51) were underlined in Figure 4. To sum up, the findings suggest that compared to L2 writers, L1 writers seem to comply more with the rhetorical conventions of the target genre, showing more competence in using the formulaic phraseological patterns to signal distinctive rhetorical purposes of the moves specific to the given thesis sections.

Finally, following Hyland's (2008b, 49) taxonomy, we also identified the discourse functions of the bundles across the two sub-corpora.

Table 3. Discourse functions of the lexical bundles in L1 and L2 sub-corpora

	Research-oriented (%)	Text-oriented (%)	Participant-oriented (%)
L1 Discussion	40	21	39
L2 Discussion	42	38	20
L1 Conclusion	50	50	/
L2 Conclusion	/	50	50

As can be seen in Table 3, the functional categorization of lexical bundles showed both similarities and differences in the use of bundles between the two writer groups. While L1 writers used research-oriented and participant-oriented bundles in Discussions almost equally in terms of frequency rates, L2 writers showed a preference for research-oriented and text-oriented bundles. The centrality of research-oriented bundles in both sub-corpora shows that students' main focus was placed on various aspects of their study, such as research procedure, as in:

The main aim of this research was to explore correlation between WTC, the use of CSs, and the level of self-perceived speaking competence. (HR14_M1)

The finding is in line with previous research, which points to the dominance of research-oriented function of bundles particularly in master's theses (Hyland 2008, 54). As noted by Hyland (2008, 47), this is expected given the nature of the graded assignment in question, in which graduates need to show their knowledge of the subject matter and all relevant aspects of the research procedure. However, the frequencies of the participant-oriented bundles indicate that L1 writers were almost equally concerned with expressing evaluations or conveying stance towards the subject matter. This was significantly less prominent in writing by L2 writers who seemed to be less concerned with evaluating their findings and more with the organization of the content, as shown in the example below. This finding corroborates previous results on the less frequent use of stance bundles in writing by L2 student writers (Chen and Baker 2010, 41-42).

When it comes to intralingual errors, a lot of learners ignored rule restrictions or were unaware of them. (HR8_M2)

Different patterns in the use of bundles were also evident in the Conclusion sections, where L1 writers' focus was on research and textual organization, while stance was obviously conveyed earlier in the Discussion. By contrast, aside from the structural organization of the Conclusion section, L2 writers were particularly concerned with expressing stance and engaging with readers.

As noted in our previous study on the rhetorical structure of the Discussion and Conclusion sections in L1 and L2 master's theses, the observed differences in the linguistic choices between two writer groups may reflect students' previous exposure to academic writing instruction and familiarity with the conventionalized language use in academic genres. Without reliable data on students' educational experiences, we cannot argue but only assume that L1 students, immersed in the Anglo-American university settings that traditionally place emphasis on the development of academic language skills, were better trained and prepared for the genre writing under study. By contrast, graduating from an English L2 university context where genre-based writing instruction in English has not been systematically implemented in the curricula, L2 majors may lack the rhetorical knowledge and familiarity with the target formulaic language necessary for more proficient thesis writing.

These insights, however, should be viewed in light of the preliminary nature of the current study and its methodological limitations, which primarily stem from the small corpus size and low cut-off points for assigning the lexical bundle status. These constraints consequently determined the nature of the quantitative representation of the data. As previously noted, a further study is bound to encompass a substantially larger corpus that will allow us to examine more closely the use of bundles in signalling rhetorical moves in the given thesis sections, followed by a more rigorous data analysis.

Generally, the taxonomy of discourse functions applied (Hyland 2008, 49) proved useful in identifying the underlying functions of lexical bundles. However, there were a few exponents of bundles whose functions could not be assigned straightforwardly to the taxonomy. For example, similar to Hyland's (2008, 49) examples of bundles (*it was found that, these results suggest that, etc.*), we assigned the text-oriented function to the bundle *the result of the research*. Yet, as it refers to the aspects of the research procedures discussed, it could perform a research-oriented function. Attesting this finding calls for a study involving a larger corpus, which could also reveal other similar examples potentially requiring an intervention into the existing taxonomy of discourse functions.

However, even the insights gained from the present analysis may be used to address gaps in L2 student writers' use of phraseology in writing the given thesis sections. As Cortes (2013, 42) observed, the data obtained from corpus-based research may be valuable to instructors when creating teaching materials for genre-based writing courses. For instance, students could become more familiar with the concept of the rhetorical structure of the research article in their target discipline, as research articles are central to the subject-specific literature they must read and use when completing higher-level written assignments. Students may be exposed to different tasks aimed at identifying rhetorical moves across the IMRaD sections along with the target lexical bundles that mark their underlying communicative purposes. This may be followed by the tasks aimed at practising the use of a range of synonymous bundles to mark rhetorical moves, which

may assist students in broadening their knowledge of academic phraseology. Additionally, authentic samples of the students' work, such as the one building the present corpus material, may be adapted to teaching purposes. For example, students may be required to analyze the rhetorical and phraseological features of successful L1 student writing and to compare them with those of L2 writing. A tailor-made instruction of this kind may raise students' awareness of the structural, lexical and other discoursal components underlying successful target academic writing.

5. CONCLUSION

The present study represents the initial step of a further, more comprehensive study on the use of lexical bundles in L1 and L2 master's thesis writing. The analysis of the move-bundle distribution in the Discussion and Conclusion sections revealed that L1 student writers used more bundles than L2 student writers in structuring the content of the given sections. While both writer groups used most bundles in reporting results, higher frequencies of bundles dispersed over several moves in the L1 Discussion suggest that L1 student writers were more profoundly engaged in elaborating their research, which primarily concerned contextualizing and commenting on the results. In terms of the discourse functions of bundles, both writer groups showed preferences towards research-oriented bundles in both sections. However, L1 writers were more focused on the use of participant-oriented bundles, whereas text-oriented bundles prevailed in L2 Discussions. Reversed patterns of use were observed in Conclusions, where participant-oriented bundles were more frequent in L2 writing while text-oriented bundles were more common in L1 writing. A more advanced use of lexical bundles in signalling rhetorical moves suggests L1 student writers' higher levels of rhetorical and phraseological awareness as compared to L2 students. Besides overall language proficiency, this might be associated with students' different educational experiences and exposure to academic writing instruction. The present results may provide important insights for further explorations of university students' use of phraseology in writing academic genres. This could be especially important for promoting action aimed at enhancing genre-based writing instruction in L2 English higher education settings.

REFERENCES

- Biber, Douglas, Johanson, Stig, Leech, Geoffrey, Conrad, Susan, and Edward Finegan. 1999. *Longman grammar of spoken and written English*. Edinburg: Pearson Education.
- Chen, Yu-Hua, and Paul Baker. 2010. "Lexical bundles in L1 and L2 academic writing." *Language Learning @ Technology* 14(2): 30-49. <http://lt.msu.edu/vol14num2/chenbaker.pdf>

- Cortes, Viviana. 2004. "Lexical bundles in published and student disciplinary writing: Examples from history and biology." *English for Specific Purposes* 23(4): 397-423. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2003.12.001>
- Cortes, Viviana. 2013. "The purpose of this study is to: Connecting lexical bundles and moves in research article introductions." *Journal of English for Academic Purposes* 12(1): 33-43 <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.002>
- Cortes, Viviana. 2023. "Lexical bundles in EAP." In *The Routledge Handbook of Corpora and English Language Teaching and Learning*, edited by Reka R. Jablonkai and Eniko Csomay, 220-233. London and New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Hyland, Ken. 2008a. "As can be seen: Lexical bundles and disciplinary variation." *English for Specific Purposes* 27(1): 4-21. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2007.06.001>
- Hyland, Ken. 2008b. "Academic clusters: Text patterning in published and postgraduate writing." *International Journal of Applied Linguistics* 18(1): 41-62. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2008.00178.x
- Hyland, Ken. 2017. "English in the Disciplines: Arguments for Specificity." *ESP Today* 5(1): 5-23. DOI: 10.18485/esptoday.2017.5.1.1
- Hyland, Ken, and Kevin Jiang. 2018. "Academic lexical bundles: How are they changing?" *International Journal of Corpus Linguistics* 23(4): 383-407. <https://doi.org/10.1075/ijcl.17080.hyl>
- Kanoksilapatham, Budsaba. 2007a. "Introduction to move analysis." In *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*, edited by Douglas Biber, Ulla Connor, and Thomas A. Upton, 23- 41. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Kanoksilapatham, Budsaba. 2007b. "Rhetorical moves in biochemistry research articles." In *Discourse on the Move: Using corpus analysis to describe discourse structure*, edited by Douglas Biber, Ulla Connor, and Thomas A. Upton, 73- 121. Amsterdam / Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Lu, Xiaofei, and Jinlei Deng. 2019. "With the rapid development: A contrastive analysis of lexical bundles in dissertation abstracts by Chinese and L1 English doctoral students." *Journal of English for Academic Purposes*, 39: 21-36. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2019.03.008>
- Swales, M. John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Varga, Mirna, Kovačević, Predrag, and Draženka Molnar. 2020. "Establishing the Criteria for Building Comparable Corpora in Research on Academic Writing in L1 and L2 English. ", In *Jezici i kulture u vremenu i prostoru IX/1*, edited by Snežana Gudurić, Biljana Radić-Bojanić, and Predrag Mutavdžić, 145-154. Novi Sad: Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.
- Varga, Mirna, and Višnja Pavičić Takač. 2024. "Rhetorical structure of the discussion and conclusion sections in master's theses written by English L1 and L2 students." *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes* 12, 3: 555-572. <https://doi.org/10.22190/JTESAP240530043V>
- Wray, Alison, and Michael R. Perkins. 2000. "The functions of formulaic language." *Language and Communication* 20: 1-28.
- Yang, Ruiying, and Allison, Desmond. 2003. "Research articles in applied linguistics: Moving from results to conclusions." *English for Specific Purposes*, 22: 365-385. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(02\)00026-1](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(02)00026-1)

Yang, Mei. 2022. "Connecting the Functions of Lexical Bundles and Moves in Published Research Articles: The Case of Developmental and Educational Psychology." *Nordic Journal of English Studies* 21(1): 141–189. <https://doi.org/10.35360/njes.743>

DIE PHRASEOLOGIE DER RHETORISCHEN ZÜGE IN DIPLOMARBEITEN DER L1- UND L2-ENGLISCH SCHREIBENDEN

Zusammenfassung

Akademische Texte verbinden sich generell mit der Struktur rhetorischer Züge, die durch formelhafte Mehrwortsequenzen signalisiert werden können. Dementsprechend können rhetorisches Wissen und die Verwendung formelhafter akademischer Ausdrücke auf die Diskurskompetenz der Schreibenden hinweisen. Während die Struktur sowie die Diskursfunktionen von Mehrwortsequenzen in wissenschaftlichen Artikeln auf Englisch ziemlich ausführlich untersucht wurden, wurden studentische Texte nur begrenzt analysiert. Die vorliegende Studie beschäftigt sich mit vier- bis sechswortigen lexikalischen Bündeln in den Teilkorpora mit dem Diskussions- sowie Schlussteil von Diplomarbeiten (N = 40), die von kroatischen und serbischen Masterstudierenden sowie von ihren britischen und amerikanischen Kollegen verfasst wurden, die Angewandte Linguistik studieren. Die vorgenommene Analyse der Bündel basiert auf den unterschiedlichen rhetorischen Funktionen der Züge, in denen sie auftreten. Durch die kombinierte Analyse des Verhältnisses zwischen Zügen und Bündeln kann der Unterricht akademischen Schreibens wertvolle Impulse erhalten, besonders in nicht-anglophonen Kontexten. Die Ergebnisse suggerieren, dass studentische L1-Schreibende mehr lexikalische Bündel verwendet haben als L2-Schreibende, was auf eine bessere Fähigkeit zur Strukturierung von Argumenten hinweist. Die beiden Gruppen stützten sich bei der Darstellung der Ergebnisse auf lexikalische Bündel, aber L1-Schreibende verwendeten sie in größerem Umfang für verschiedene rhetorische Züge. Dies deutet auf eine tiefere Auseinandersetzung mit der Kontextualisierung und Kommentierung ihrer Ergebnisse hin und spiegelt eine tiefere Analyseebene wider.

Bezüglich der Diskursfunktion zeigten sowohl L1- als auch L2-Schreibende eine Präferenz für forschungsbezogene Bündel (engl. research-oriented) in beiden Textteilen. Doch verwendeten L1-Schreibende im Diskussionsteil häufiger teilnehmerbezogene Bündel (engl. participant-oriented), während L2-Schreibende verstärkt auf textbezogene Bündel (engl. text-oriented) zurückgriffen. Interessanterweise bevorzugten L2-Schreibende im Schlussteil eher teilnehmerbezogene Bündel, während L1-Schreibende eher textbezogene Bündel verwendeten.

Diese Ergebnisse legen nahe, dass Studierende, die in ihrer L1 schreiben, über ein tieferes Verständnis rhetorischer Strukturen und phraseologischer Konventionen verfügen. Dies scheint vor allem auf ihre höhere Sprachkompetenz und eine intensivere unterrichtliche Beschäftigung mit dem akademischen Schreiben zurückzuführen sein.

Schlusswörter: L1-Englisch, L2-Englisch, Diplomarbeit, leksikalische Bündel, rhetorische Züge

Appendix 1.

Raw frequencies of lexical bundles

	L1 sub-corpus			L2 sub-corpus		
	4- word bundles	5- word bundles	6- word bundles	4- word bundles	5- word bundles	6- word bundles
M1 Providing background information	103	6	6	35	16	3
M2 Reporting results	114	56	56	112	40	12
M3 Summarizing results	24	0	0	17	4	0
M4.1 Interpreting results	3	0	0	10	0	0
M4.2 Comparing results with the literature	87	9	9	7	0	0
M4.3 Accounting for results	84	16	16	14	0	0
M4.4 Evaluating results	6	3	3	0	0	0
M5 Summarizing the study	19	0	0	10	5	0
M6.1 Indicating limitations	0	0	0	11	4	0
M6.2 Indicating significance/ advantage	6	0	0	3	0	0
M6.3 Evaluating methodology	10	0	0	0	0	0
M7.1 Making suggestions	0	0	0	0	0	0
M7.2 Recommending further research	77	25	25	18	0	0
M7.3 Drawing pedagogical implications	8	0	0	4	0	0
Conclusion	42	4	4	32	32	11

TIJANA VESIĆ PAVLOVIĆ*

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF MECHANICAL ENGINEERING

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0001-5786-975X>

DANIJELA ĐORĐEVIĆ

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF AGRICULTURE

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-8804-4037>

STANCE AND ENGAGEMENT MARKERS IN SERBIAN UNIVERSITY STUDENTS' ESSAYS

Abstract: The aim of the paper is to explore the frequency of use and the types of stance and engagement markers in ESP students' essays. Stance markers include hedges, boosters, attitude markers and self-mentions while engagement markers, as reader-oriented text features, comprise reader pronouns, personal asides, appeals to shared knowledge, directives and questions. The presence of stance and engagement markers was analysed in the essays written by the first-year students of the Faculty of Mechanical Engineering as part of their English course task ($N_e=220$; 41,156 tokens). The results indicate that students primarily employed stance markers, such as hedges and boosters, to articulate their perspectives. When engaging with the reader, they mostly utilised reader pronouns, while other engagement markers had relatively low frequencies. The prevalence of stance over engagement markers suggests that the students primarily took care of carefully communicating their attitudes and paid slightly less attention to communicating with the reader.

Keywords: stance markers, engagement markers, student essays, ESP, pragmatic competence

1. INTRODUCTION

Various authors in the pertinent literature emphasise the importance of developing academic writing skills of university students, as well as the general need to develop students' pragmatic competence, especially when learning a foreign language. Both of these are crucial skills for using the language

* tvesic@mas.bg.ac.rs

effectively in different social contexts. Hence, previous studies have explored the use of metadiscourse markers in different types of student writing and different languages using Hyland's (2005a) well-known interpersonal model of metadiscourse (e.g. Crismore, Markkanen, and Steffensen 1993; Ho and Lee 2018; Lee and Deakin 2016; Li and Wharton 2012; Vesić Pavlović and Đorđević 2024), aiming to establish students' level of competence in this field and provide recommendations for teaching.

The concepts of stance and engagement are very important with this respect. Adequate use of stance is considered an essential element of writing development in higher education (Aull 2019), while the use of stance and engagement markers in academic writing is fundamental since they may be deemed as "the key resources of academic interaction" (Hyland 2005b, 177). According to Hyland, both stance and engagement contribute to the interpersonal dimension of discourse (Hyland 2005b, 178) and help the writers to "create a recognisable social world through rhetorical choices which allow them to conduct interpersonal negotiations and balance claims for the significance, originality and plausibility of their work against the convictions and expectations of their readers" (Hyland 2005b, 176).

This paper deals with the use of stance and engagement markers in the essays written by Serbian university students, ESP learners. We aim at: (1) establishing the frequency of use of stance and engagement markers in these essays, (2) identifying and categorising the most frequently used stance and engagement markers, and (3) elaborating on the way in which these markers are used to construct arguments, express opinions, and engage the readers. The analysis is conducted on a set of essays, collected as a part of students' tasks during their university courses in English at the Faculty of Mechanical Engineering, University of Belgrade. Bearing in mind the importance of use of stance and engagement markers in effective writing, by examining the use of these markers in the essays of Serbian university students, we expect to gain important insights into their academic literacy and communication skills. Further, based on the study results, we hope to develop guidelines which can help students become better in academic writing by highlighting the areas that might need greater focus in writing instruction.

The paper is organised in the following way. In section 2, we provide the definitions of the concept of stance and engagement, as well as those of stance and engagement markers, and briefly present several previous studies. In section 3, we elaborate on the methodology used, while in section 4 we present the results of the quantitative and qualitative analyses of the markers identified in the essays. In the final section, we summarise the research findings and formulate concluding remarks.

2. THEORETICAL BACKGROUND

2.1. The concept of stance and engagement

According to Hyland (2005b, 178), stance may be defined as a pragmatic feature referring to the “writer-oriented features of interaction” (Hyland 2005b, 178). Writers may use stance markers to “comment on the possible accuracy or credibility of a claim, the extent they want to commit themselves to it, or the attitude they want to convey to an entity, a proposition, or the reader” (Hyland 2005b, 178). On the other hand, engagement involves strategies aimed at guiding the readers towards “a specific understanding of the writer’s arguments”; thus, writers seek to acknowledge their readers, involve them in the discussion, highlight points of interest etc. (Hyland 2005b, 178)¹.

The markers of stance in texts comprise hedges, boosters, attitude markers and self-mentions (Hyland 2005b). Hedges are the devices that indicate that the writer is not fully committed to a proposition, and make it possible for information to be presented as an opinion rather than as an absolute fact. Boosters enable writers to express assurance and confidence in their claims, while attitude markers show the writer’s affective attitude to propositions, and serve to express surprise, agreement or importance. Self-mentions refer to the use of the first person pronouns and possessive adjectives to communicate propositional, affective and interpersonal information (Hyland 2005b, 178-181).

Reader pronouns, personal asides, appeals to shared knowledge, directives and questions belong to the category of engagement markers (Hyland 2005b). Reader pronouns refer to the pronouns such as *you* or *yours*, which are, according to Hyland, the most explicit way that readers are brought into a discourse. Personal asides are cases in which the writer directly addresses the readers, interrupting the argument to provide a comment on the previously presented arguments. Appeals to shared knowledge occur when readers are invited to acknowledge something as familiar or explicitly called to identify with particular viewpoints. Directives are the devices which instruct the reader to take a particular action or see things in the same way as the writer. Finally, questions aim to arouse interest and prompt the reader to explore some issue together with the writer (Hyland 2005b, 182-186).

2.2. Previous studies

There are various previous studies that explored stance and engagement in academic writing or spoken discourse and certain variations across disciplines (e.g. Hyland 1999, Yang 2014, Qiu and Jiang 2021).

1 In his later work, Hyland (2008, 2012) introduced the notion of voice and contrasted stance and voice; for a detailed overview of the studies dealing with voice features in academic texts, see Stock and Eik-Nes (2016).

Several studies focused on the use of stance markers specifically in student writing or spoken discourse. Aull and Lancaster (2014) investigated the differences in the use of stance markers in the argumentative essays of the first-year university students and upper level graduates and published academics, writing in their native language. The most used stance markers in this study were hedges, and boosters, and they tended to develop over time, i.e. as the students progressed towards senior years. Focusing on the differences in stance expression in high- and low-graded undergraduate student essays, Lancaster (2016) found higher prevalence of stance expressions in high-graded papers compared to the low-graded ones. Additionally, differences in the frequencies of specific stance markers' use were evident in the essays written in different fields, economics and political sciences. Aull (2019) explored stance use across genres, namely, in two key academic genres, persuasive argumentative writing and analytic explanatory writing. She found that there were similarities between the genres since both genre families exhibited a similar ratio of hedges to boosters, as well as that the writers in two genres used the markers for similar rhetorical purposes, which may indicate that genre-based distinctions pertaining to stance could be based more on quantity than on quality. On the other hand, some differences between argumentative and explanatory writing were found in stance expectations. Hyland and Zou (2021) investigated stance in spoken academic discourse, namely, in Three Minute Thesis presentations, which serve for doctoral students to present their research to the panel of judges via one slide. Further analysis compared the use of stance markers in this genre in the soft and hard sciences. This study showed that there was a high frequency of use of stance markers, with hedges and boosters being more utilised in physical and life sciences, and attitude markers and self-mentions slightly more prevalent in social sciences.

In his study on the use of engagement resources in the final-year student writing at the University of Hong Kong, Hyland (2004) found that students mostly resorted to directives when communicating with their readers, as well as to the inclusive pronouns, while they used the pronouns *you/your* and direct questions less frequently.

Previous studies on the use of metadiscourse markers (which include some of the stance and engagement markers, e.g. hedges and boosters) in the Serbian ESP context showed that students used a variety of metadiscourse markers in their essays, especially hedges, but they also misused some of these markers (Vesić Pavlović and Đorđević 2020a). When the use of hedges and boosters is concerned, another study showed that Serbian learners used far more hedges than boosters in their essays that discussed environmental issues, which implies that they were more cautious than assertive in their claims (Vesić Pavlović and Đorđević 2020b).

3. MATERIALS AND METHODS

The study was conducted on a corpus of student essays compiled for the purposes of the present research. The essays were collected during the second semester of the academic year 2022/23. The participants were first-year students of the Faculty of Mechanical Engineering, University of Belgrade, who had the task to write an approximately 200-word essay discussing the following topic: *Autonomous Vehicles in the Contemporary World – Advantages and Disadvantages*. This was an elective task carried out within the compulsory course in *English Language 2*, which yielded pre-exam credits.

Prior to the task, in regular class, students had read and discussed the course book text dealing with the phenomenon of autonomous vehicles (AVs) and the issues encountered in their use. Following the class discussion, students were given two days to complete and submit their essays via the Google Classroom platform. In this way, they had time to reflect on the material discussed and incorporate their attitudes into their writing. A total of 220 essays were collected, with a total of 41,156 tokens.

The collected essays were then read by both authors with the aim of identifying the stance and engagement markers and, in the next step, classifying them according to the definitions provided in Hyland's model of stance and engagement (2005b). The authors then discussed all ambiguous issues until they reached the consensus about the identification and classification of the markers, and proceeded with the quantitative and qualitative analysis of the material.

4. RESEARCH RESULTS

In the first part of this section, we present the results of the quantitative analysis, which entailed calculating the frequencies of use of the stance and engagement markers identified in student essays (raw frequencies (RF) and normalised frequencies (NF), per 1,000 words). In the second part, we present the examples of use of all the identified classes of stance and engagement markers in order to obtain more insight into their actual use by students.

4.1. Results of the quantitative analysis

Table 1 shows the frequencies of the identified types of stance markers in the collected essays. It can be seen that all types of stance markers were observed. The most commonly used stance markers were hedges (NF at 22.99) and boosters (NF at 20.48). Though less frequent than hedges and boosters, self-mentions (NF at 7.12) and attitude markers (NF at 6.92) occurred with a moderate frequency of use in the essays.

Table 1. The frequencies of stance markers

Stance markers	Raw frequency	Normalised frequency (per 1,000 words)
Hedges	946	22.99
Boosters	843	20.48
Self-mentions	293	7.12
Attitude markers	285	6.92
Total	2367	57.51

In Table 2, we can see the frequencies of the identified types of engagement markers, again indicating that all types of engagement markers were present in student writing. Reader pronouns were the most frequently employed engagement markers (NF at 10.08). The other categories of engagements markers were used to a (much) lower extent, namely, directives (NF at 3.23), questions (NF at 1.04), appeals to shared knowledge (NF at 0.73) and personal asides (NF at 0.36).

Table 2. The frequencies of engagement markers

Engagement markers	Raw frequency	Normalised frequency (per 1,000 words)
Reader pronouns	415	10.08
Directives	133	3.23
Questions	43	1.04
Appeals to shared knowledge	30	0.73
Personal asides	15	0.36
Total	636	15.44

The comparison of the observed overall normal frequencies of stance and engagement markers shown in Tables 1 and 2 indicates that stance markers occurred with a much higher frequency (NF at 57.51) than engagement markers (NF at 15.44), which may imply that students paid more attention to expressing their own attitudes in the essays than explicitly communicating with the readers and involving them into the discussion.

4.2. Results of the qualitative analysis

In this part of the results' overview, we provide illustrative examples from the essays for all types of stance and engagement markers; the examples are

given in their integral form, without correcting the spelling, grammar and other errors.

4.2.1. Examples of stance markers

Hedges were the most frequently used type of stance markers in student essays. These markers helped students present their ideas tentatively, recognising uncertainty and avoiding overgeneralisation. A variety of word classes were used as hedges in the analysed essays – modal (e.g. *may*, *could*, *would*) and lexical verbs (e.g. *suggest*) as plausibility hedges, i.e. those signalling that the claim is based on plausible assumptions (Hyland and Zou 2021), adverbs (e.g. *maybe*, *probably*) and adjectives (e.g. *possible*), nouns (e.g. *possibility*) and phrases (*in my opinion*). In ex. (1), the use of *may* introduces difficulties without stating them as certain, but highlighting potential risks while remaining open to different outcomes. Example (2) uses the modal *could* to suggest one possibility among many, acknowledging of the complexity of the factors involved, and then the modal *would* to indicate a conditional outcome, followed by the adjective *possible* to suggest a scenario based on the current understanding – occurrence of incidents caused by humans driving cars. In ex. (3) the hedge *suggest* indicates that the conclusion is widely supported, but not as an absolute certainty, leaving the possibility of different interpretations. Example (4) employs *maybe* to express doubt about current safety levels, while ex. (5), with the use of *probably* related to human assistance, suggests a likely, but not guaranteed future requirement. Example (6) uses the noun *possibility* to discuss a potential scenario, highlighting the unpredictable nature of the situation. Example (7) employs *in my opinion* to present a subjective viewpoint, emphasising that the student writer is aware of the debate on autonomous vehicles.

- 1) On the other hand, autonomous vehicles are controlled by software and there *may* occur many issues in its production.
- 2) They *could* be caused only by pedestrians or motorcycles or bicycles, which *would* lower the number of *possible* incidents greatly, since most of them are made by humans driving cars.
- 3) Studies *suggest* that human error is responsible for over 90% of deaths caused by car accidents.
- 4) Autonomous vehicles *maybe* are still not safe enough, but they will be soon.
- 5) Human assistance and overseers will *probably* be needed even then.
- 6) Thus, there is a *possibility* that if someone, the driver or a person, goes through a red light, the car will not know how to react and there will be a collision.
- 7) *In my opinion*, these vehicles save lives and endanger them at the same time.

Boosters are stance markers that are used to firmly support statements. In student essays, they were expressed through different verbs (e.g. *believe*, *show*) and adverbs (e.g. *surely*, *obviously*, *undoubtedly*) attesting certainty, i.e. the certainty boosters (Hyland and Zou 2021), as well as various phrases (e.g. *of course*, *there is no doubt that*, *it is clear that*). In ex. (8), the lexical verb *believe* emphasises the strength of competing views, while, in ex. (9), the data are presented assertively using the verb *show* to support the benefits of AI in reducing accidents. In ex. (10), the adverb *surely* is employed to underline certain benefits of AVs, such as faster travel and increased comfort. Example (11) uses *obviously* to highlight the necessity of paying attention when driving, while example (12) uses *undoubtedly* to show a firm belief in the inevitable shift towards AVs. In ex. (13), *of course* serves to highlight the importance of the topic of AVs. The phrases *there is no doubt that* (ex. 14) and *it is clear that* (ex. 15) assert the stated conclusions and present the ideas as obvious truths, potentially ignoring counterarguments.

- 8) Although, there are many benefits to letting a software do what ever it is programmed to do, many still *believe* that humans should be the ones in charge of the vehicle, not the other way around.
- 9) Research *shows* that humans are responsible for 90% of deadly car accidents so ai helps to reduce deaths.
- 10) Automobiles *surely* have beneficial assets, like arriving faster to a certain destination and making traveling more comfortable.
- 11) For instance, let's say that you want to go to Greece; driving *obviously* requires our full focus and awakesness.
- 12) Autonomous vehicles are *undoubtedly* the future of our transport.
- 13) Today, a very popular topic in this area is, *of course*, autonomous or self-driving vehicles and the degree of its development and usefulness.
- 14) *There is no doubt that* autonomous vehicles are the future of automotive industry.
- 15) *It is clear that*, nowadays, life is not possible without cars.

The purpose of attitude markers in the essays was to express students' personal feelings or opinions. Students mostly used different adjectives (e.g. *amazing*, *important*) and adverbs (e.g. *unfortunately*, *hopefully*) as attitude markers. In ex. (16), the use of the adjective *amazing* expresses a positive evaluation of progress in car safety, while ex. (17) uses *important* to emphasise the significance of AVs in addressing the issue of global warming. Example (18) employs the adverb *drastically* to highlight the writer's perspective on the effects of technological development. In ex. (19), *luckily* indicates a positive attitude towards scientists' efforts in perfecting the functioning of AVs. In ex. (20), *unfortunately* displays disappointment in the city driving capabilities of autonomous cars. In ex. (21), *hopefully* shows optimism about Tesla's future

innovations. Using an exclamation mark at the end as the marker of attitude, ex. (22) presents a critical perspective, highlighting doubts about moral capacities of AVs.

- 16) Today's car engineers have made *amazing* progress in the aspect of car safety.
- 17) These vehicles would solve an *important* problem and that is global warming, which we hear about everyday.
- 18) With the development of technology in the last decade, the world has changed *drastically*.
- 19) *Luckily* scientists are trying to develop artificial intelligence by creating algorithms and using collected data and improving the battery.
- 20) For driving on the highway this is not the case, then this car is well programmed, but *unfortunately* for driving around the city is not.
- 21) *Hopefully* Tesla will be able to do that in near future and that way many lives will be saved.
- 22) With that said I also have something against it: cars don't have morals!

The self-mentions found in the essays were first person pronouns, singular and plural, and first person possessives (*I, me, my; we, us, our*). In ex. (23), *I (am looking forward)* expresses the personal enthusiasm about having a self-driving vehicle, which is vividly imagined as part of the future. Example (24) employs the phrase *Many people would agree with me* to make a personal stance while attempting to align it with broader public opinion. In ex. (25), the use of possessive *my (only worry)* illustrates a personal concern about the affordability of self-driving cars, highlighting a socio-economic perspective.

- 23) *I* am looking forward to have self-driving vehicle one day, *I* imagine it as the one of the cars from "The Fifth Element" film.
- 24) Many people would agree with *me* that this type of vehicle is something that can save more lives and can be a solution to many problems with driving.
- 25) *My* only worry is that they won't be affordable for everyone.

4.2.2. Examples of engagement markers

In this section, we provide the illustrative examples of the engagement markers found in the analysed student essays. We start with the examples of reader pronouns, whose purpose is to address the reader directly and encourage involvement. In the essays, we observed the use of second person pronouns, *you* and the possessive *your*, as well as several examples of the inclusive *we*. In ex. (26), *you* and *your* are used to speak directly to the reader and to make the benefits of AVs more real. Example (27) highlights personal convenience with

your and *you*, emphasising the direct impact on the reader's life. Example (28) combines the use of the first person inclusive *we* to encourage the reader to consider the positive aspects of AVs, and the second person possessive *your* to highlight the danger of being distracted by smartphones. In ex. (29), the use of *we* in *we were witnesses* expresses the shared view of advancements in autopilot technology. Example (30) uses *we (have) our (flaws)* to recognise common human limitations and help developing a sense of understanding between the writer and the reader.

- 26) Instead of a long ride, an autonomous vehicle possesses the program which will take *you* to *your* destination.
- 27) The ability to sleep while *your* car is driving *you* around is priceless.
- 28) When *we* look at the good sides of autonomous vehicles, the human errors that arise from losing concentration like being tired, distracted by *your* smartphone or something happening outside traffic, having alcohol or drugs in *your* body, etc.
- 29) In the last few years *we* were witnesses of massive developments in cars with autopilot driving.
- 30) *We* have *our* flaws as well as the capability of free will which causes the possibility of making a mistake.

The second most used category of engagement markers were directives, which are generally utilised to include the readers in the discussion and get them to support the writers' arguments. In the essays, directives were expressed by modal verbs (e.g. *should*, *need*, *must*) and different phrases featuring the adjectives *important*, *logical*, *necessary* etc. In ex. (31), as an illustration of the present state of technology, the phrase *it is important to* directs the reader to understand the significance of the fact that no carmaker has yet produced a fully self-driving car. Example (32) uses *it is logical to* to guide the reader to a controversial conclusion about the necessity of replacing human drivers with machines. Example (33) employs *should be (observed)* to instruct readers to carefully consider major projects, particularly when human lives are involved. In ex. (34), *must* directs the reader towards recognising the necessity of finding an inclusive solution for those affected by this type of traffic. By employing the imperative *imagine* to visualise a hypothetical situation, example (35) engages the reader and establishes a personal connection to the topic being discussed.

- 31) *It is important to* mention that no automaker has made a car that can drive 'itself' yet.
- 32) In the present time a lot of problems in traffic come from drivers, therefore *it is logical to* replace their deeply flawed meaningless existence with a machine program.

- 33) Every major project has pros and cons that *should be observed* at the highest level, especially if human lives and safety come into consideration.
- 34) Therefore, a solution *must be found* that will be good for all people who would be affected by this type of traffic.
- 35) *Imagine* that you are hanging out with your friends and drink some beer, you accidentally got drunk and need to drive all the way back home, but you are, as already mentioned earlier, very drunk and in no condition to drive.

As stated earlier, other types of engagement markers had relatively low frequencies of use in the analysed essays. Student writers posed some questions to invite the readers to think and actively engage with the content. In ex. (36), the used question encourages the readers to think about the unpredictable scenarios that AVs might encounter. The question posed in ex. (37) prompts the readers to consider the ethical and technological implications of widespread AI adoption. In ex. (38), the question serves to draw attention to the important topic of responsibility and asks readers to think about the legal and moral implications of autonomous vehicles. Finally, the question asked in ex. (39) urges the readers to consider the impact of technological advances on traditional driving.

- 36) However, you are asking the question, *what happens when the vehicle is a novel situation?*
- 37) *Has artificial intelligence advanced enough to be entrusted with human lives?*
- 38) *Who is responsible if an autonomously driven car kills a person or causes an accident?*
- 39) *How will this reflect on driving we know today?*

When it comes to the appeals to shared knowledge (ex. 40-42), which support a sense of mutual understanding, and personal asides (ex. 43-44), which serve to comment on the stated arguments, they were very far and few in the analysed corpus. In ex. (40) and (41) the use of the phrase *as we know* as an appeal to shared knowledge refers to a general acknowledgment of progress in vehicle modernisation and encourages readers to consider well-known advancements while highlighting current dissatisfaction among scientists. Example (42) uses the appeal to shared knowledge, *even if we know*, to assume that the reader is aware of continuous efforts being made by the renowned companies in the automotive industry to develop self-driving vehicles.

- 40) The human race has come a long way in the modernization of vehicles *as we know* them today, but scientists aren't satisfied with the models they have right now.

- 41) *As we know*, the advent of vehicles and traffic itself has contributed to the whole world in many ways.
- 42) *Even if we know* that scientists and developers, working for big companies like Tesla, Stellantis and Toyota are trying to bring us self-driving vehicles as soon as possible, we have to wait few more years.
- 43) On the other hand, one of the biggest flaws of automatic vehicles is that they are controlled by software which is written by humans (*who are flawed - therefore, mistakes are possible*).
- 44) They are for sure making the driving experience much easier, but on the other hand I would rather call self-driving cars (*which we expect in the future*) 'life-threats', than 'lifesavers'.

In ex. (43), the personal aside (*who are flawed - therefore, mistakes are possible*) provides a personal viewpoint that human imperfection extends to the software they produce, and highlights a critical perspective on the reliability of autonomous vehicles. In ex. (44), the personal aside (*which we expect in the future*) adds a hypothetical comment, emphasising the writer's doubt about the optimistic picture of self-driving cars.

5. CONCLUDING REMARKS

This study focused on the use of stance and engagement markers in student writing, namely, essays dealing with the topic of autonomous vehicles, written by first-year university students learning ESP at the University of Belgrade, Faculty of Mechanical Engineering. The aim was to identify and classify the markers in these essays, as well as to analyse them quantitatively and qualitatively.

The results indicate that students primarily employed stance markers, such as hedges and boosters, to articulate their perspectives. This might imply that, when writing the essays that discussed the benefits and shortcoming of autonomous vehicles, they found the balance between cautiously expressing their attitudes and firmly standing behind their claims. In the category of engagement markers, reader pronouns had the highest frequency, which points to a direct engagement with the audience and making the writing more interactive. Other categories of engagement markers were used to a small extent, but still contributed to the writer's communication with their readership.

Overall, stance markers were used to a much higher extent than the engagement markers (NF 57.51 vs. 15.44), which might suggest that the students primarily took care of carefully communicating their attitudes and paid slightly less attention to communicating with the reader. Further, although expressing stance and engagement in student writing does not form an explicit part of the ESP curriculum of the courses that students attended, they still managed to use an array of markers in their essays, as well as a range of lexical choices in expressing stance and engagement. Still, given the variability in the use of these

devices among students, it is important for teachers to help students hone their persuasive writing skills and reader-oriented communication strategies.

The study is limited in scope since it included the essays written by students of one faculty only; further, we did not explore the link between the students' general proficiency and grade in the ESP course and the frequency and accuracy of use of stance and engagement markers. The study thus opens up avenues for further research, such as comparing the use of these markers across different levels of proficiency, disciplines, or topics, or investigating the influence of targeted instruction on students' use of stance and engagement markers over time.

Furthermore, these results may provide language teachers with useful suggestions for enhancing teaching of academic writing. Since students tended to use stance markers to a greater extent compared to engagement markers, teachers could focus on various strategies to balance their usage. This may involve incorporating targeted activities that encourage the integration of engagement markers, such as rhetorical questions, directives, or inclusive pronouns, to foster interaction with their audience. Providing examples of good practice with explicit pointing out to different types of markers may help students improve their use of engagement markers and thus boost their academic writing skills.

To sum up, the findings highlight the need to explicitly incorporate instruction on stance and engagement markers into ESP curricula. By doing so, teachers can address gaps in students' ability to effectively balance expressing their attitudes and engaging with their audience. Additionally, teachers can design specific activities to enhance their students' use of engagement markers, and this could help students achieve a more interactive and persuasive writing style.

NOTE

The study reported in this manuscript was supported by a grant from the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia, according to the contract on the financial support of the scientific research of teaching staff at the accredited higher education institutions in 2025, contract number: 451-03-137/2025-03/200105 (for the first author), and contract number: 451-03-137/2025-03/200116 (for the second author).

REFERENCES

- Aull, Laura. 2019. "Linguistic markers of stance and genre in upper-level student writing." *Written Communication* 36(2): 267-295.
- Aull, Laura, and Zak Lancaster. 2014. "Linguistic markers of stance in early and advanced academic writing: A corpus-based comparison." *Written Communication* 31(2): 151-183.
- Crismore, Avon, Markkanen Raija, and Margaret S. Steffensen. 1993. "Metadiscourse in persuasive writing: A study of texts written by American and Finnish university students." *Written Communication* 10(1): 39-71.

- Ho, Victor, and Cissy Li. 2018. "The use of metadiscourse and persuasion: An analysis of first year university students' timed argumentative essays." *Journal of English for Academic Purposes* 33: 53-68.
- Hyland, Ken. 2004. "Patterns of engagement: Dialogic features and L2 undergraduate writing. In *Analysing academic writing: Contextualized frameworks*, edited by Louise Ravelli and Robert Ellis, 5-23. Bloomsbury: Bloomsbury Publishing.
- Hyland, Ken. 2005a. *Metadiscourse: Exploring Interaction in Writing*. London, New York: Continuum.
- Hyland, Ken. 2005b. "Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse." *Discourse Studies* 7(2): 173-192.
- Hyland, Ken. 2008. "Disciplinary voices: Interactions in research writing." *English Text Construction* 1(1): 5e22.
- Hyland, Ken. 2012. "Undergraduate understandings: Stance and voice in final year reports". In *Stance and voice in written academic genres*, edited by Ken Hyland and Carmen Sancho Guinda, 134-150. New York: Palgrave Macmillan.
- Hyland, Ken, and Hang Joanna Zou. 2021. "I believe the findings are fascinating': Stance in three-minute theses." *Journal of English for Academic Purposes* 50: 100973.
- Lancaster, Zak. 2016. "Expressing stance in undergraduate writing: Discipline-specific and general qualities." *Journal of English for Academic Purposes* 23: 16-30.
- Lee, Joseph, and Lydia Deakin. 2016. "Interactions in L1 and L2 undergraduate student writing: Interactional metadiscourse in successful and less-successful argumentative essays." *Journal of Second Language Writing* 33: 21-34.
- Li, Ting, and Sue Wharton. 2012. "Metadiscourse repertoire of L1 Mandarin undergraduates writing in English: A cross-contextual, cross-disciplinary study." *Journal of English for Academic Purposes* 11(4): 345-356.
- Qiu, Xuyan, and Feng Jiang. 2021. "Stance and engagement in 3MT presentations: How students communicate disciplinary knowledge to a wide audience." *Journal of English for Academic Purposes*, 51: 100976.
- Stock, Ingrid, and Nancy Lea Eik-Nes. 2016. "Voice features in academic texts – A review of empirical studies." *Journal of English for Academic Purposes* 24: 89-99.
- Vesić Pavlović, Tijana, and Danijela Đorđević. 2020a. "The use of metadiscourse markers in essays written by ESP learners at the university level." *Godišnjak Filozofskog fakulteta u Novom Sadu* XLV(5): 233-249.
- Vesić Pavlović, Tijana, and Danijela Đorđević. 2020b. "Upotreba ograda i pojačivača u studentskim esejima o zaštiti životne sredine na engleskom jeziku." *Anali Filološkog fakulteta* 31(2): 161-176.
- Vesić Pavlović, Tijana, and Danijela Đorđević. 2024. "The use of metadiscourse markers in achieving persuasion in short advertisements written by ESP students." *Facta Universitatis – Series: Linguistics and Literature* 22(1): 79-91.
- Yang, Wenhsien. 2014. "Stance and engagement: A corpus-based analysis of academic spoken discourse across science domains." *LSP Journal - Language for special purposes, professional communication, knowledge management and cognition* 5(1): 62-78.

МАРКЕРИ СТАНОВИШТА И АНГАЖОВАЊА У ЕСЕЈИМА СРПСКИХ СТУДЕНАТА КОЈИ УЧЕ ЕНГЛЕСКИ ЈЕЗИК СТРУКЕ

Резиме

У литератури се често истиче важност развијања вештина неопходних за потребе академског писања на страном језику код студената на универзитетском нивоу наставе, будући да су оне једна од кључних способности да се страни језик ефикасно користи у различитим друштвеним контекстима. У вези са тим, важну улогу има и употреба маркера становишта и ангажовања у академском писању. Маркери становишта односе се на језичка средства којима се исказује став аутора према неком питању, док маркери ангажовања укључују стратегије које имају за циљ да наведу читаоце да се укључе у разумевање аргумената аутора. Маркери становишта обухватају оградe, појачиваче, маркере става и самопомињања, док маркери ангажовања обухватају заменице које се односе на читаоца, личне напомене/коментаре, упућивање на општепознате чињенице, смернице и питања. Циљ рада је да се анализира учесталост употребе и типови маркера становишта и ангажовања у есејима студената који уче енглески језик струке. Истраживање је урађено на есејима које су написали студенти прве године Машинског факултета у оквиру задатка на курсу енглеског језика, у којима је требало да изложе своје ставове на тему „Аутономна возила у савременом свету – предности и мане“. Резултати показују да су маркери становишта коришћени у знатно већем броју од маркера ангажовања, што би могло да значи да су студенти примарно водили рачуна о томе да пажљиво саопште своје ставове, а мање пажње су посветили комуникацији са читаоцем. Унутар категорије маркера становишта, највише су коришћене оградe и појачивачи, а у оквиру категорије маркера ангажовања најчешће су се јављале заменице које се односе на читаоца, док су остали маркери ангажовања коришћени са ниском учесталошћу. Закључује се да су студенти успешно употребили различите маркере, као и различите лексичке јединице за изражавање становишта и ангажовања, али да је ипак важно да наставници развијају стратегије за помоћ студентима у развијању вештина академског писања и прагматичке компетенције.

Кључне речи: маркери становишта, маркери ангажовања, студентски есеји, енглески језик струке, прагматичка компетенција

WEI ZHU*

UNIVERSITY OF SOUTH FLORIDA, DEPARTMENT OF WORLD LANGUAGES SCIENCES

USA

 <https://orcid.org/0009-0008-1883-2522>

WRITING FOR SPECIFIC PURPOSES: AN ACTIVITY THEORY PERSPECTIVE

Abstract: As an important strand of Language for Specific Purposes, Writing for Specific Purposes has gained much attention in the last few decades. Inspired by Swales' (1990, 2004) pioneering work, a substantial body of research has examined the rhetorical features of various genres across disciplines. The significant impact of genre-based instruction is well documented, and a genre-based teaching approach has been widely adopted to equip students with knowledge and skills needed to effectively engage with various genres. Recent Activity Theory informed writing research indicates that, to fully support student writing, instruction also needs to address how students carry out their writing activities. Drawing from Activity Theory (Engeström 1999, 2001) and relevant Activity Theory informed writing research, this paper explores the implications of Activity Theory and related writing research for Writing for Specific Academic Purposes instruction.

Keywords: Writing for Specific Purposes; Writing for Specific Academic Purposes; English for Specific Academic Purposes; Activity Theory; Activity Theory Informed Writing Pedagogy

1. INTRODUCTION

Language for Specific Purposes (LSP) aims at understanding language use for specific purposes in various communicative contexts and helping students develop the ability and skills needed for achieving communicative purposes in the target contexts. As a major strand of LSP, Writing for Specific Purposes has received a great deal of attention in the areas of research as well as pedagogy in the last three decades. Swales' genre approach (Swales 1990, 2004), in particular, has provided significant insights into the rhetorical features of various written genres and has informed writing pedagogy in profound ways. More recently,

* wzhu@usf.edu

Activity Theory (Engeström 1999, 2001), which accentuates the situated and mediated nature of writing, has shed important new light on writing. Given the new insights gained about writing from the Activity Theory (AT) perspective, it is instructive to examine the implications of AT and AT-informed writing research for pedagogical practices.

This paper explores the implications of AT and related research for Writing for Specific Purposes pedagogy, focusing specifically on the “English for Specific Academic Purposes” (Flowerdew 2016, 1) context. Although the focus is on English as the target language, the insights discussed here may be relevant to Writing for Specific Academic Purposes contexts involving other target languages. In the sections below, I will present Engeström’s AT theoretical framework, discuss some relevant findings from AT-informed academic writing research, and address pedagogical principles for teaching writing from an AT perspective.

2. ACTIVITY THEORY AND ENGESTRÖM’S ACTIVITY FRAMEWORK

Considered an extension of Sociocultural Theory (Vygotsky 1978), which has profoundly impacted language learning (including writing) related research and practice, AT has been gaining increasing attention and has informed a growing body of research in various areas, including writing in academic contexts. Emphasizing the mediated and situated nature of human activity, AT provides a powerful lens through which to examine human activity in context. In particular, Engeström’s (1987, 1999, 2001) approach to activity provides an intriguing framework for understanding human activity in sociocultural contexts.

Central to Engeström’s approach to understanding human activity is the construct of activity system (Engeström 1987, 1999, 2001), which depicts human activity as object oriented, mediated, and situated in sociocultural contexts. Activity system consists of several interrelated components (Engeström 1987, 1999, 2001). The *subject* is the actor of activity and the *object* represents the “problem space” toward which the activity is directed. The activity system illustrates a process in which the *subject* transforms the *object* into *outcome*, mediated by *artifacts* as well as *community*, *division of labor*, and *rules*. *Artifacts* including tools such as computers, pen and paper and signs such as language, concepts, and analytical frameworks may mediate, for example, a writing activity whose object is research writing. The *community* comprises the group(s) of people who share the same *object*, and *the division of labor* delineates the division of tasks and roles in the activity system, for example, reader and writer or teacher and student roles in a classroom writing activity. *Rules* encompass explicit and implicit regulations, norms, guidelines, and expectations that govern individuals’ behaviors and interactions in a community (Engeström 1987, 1999). When applied to academic writing, activity system affords a framework for understanding learning and teaching academic writing in sociocultural contexts.

Figure 1 presents an example of a student's research paper writing activity in the field of Applied Linguistics. In this activity, the *subject* is the student writer and the *object* of the activity focuses on a research paper addressing a topic in Applied Linguistics. The student's writing activity aims at transforming the *object* into *outcomes* comprising not only the completed paper but also knowledge and writing development. The writing activity is mediated by a range of *artifacts* such as the computer, a corpus, Google, journal articles in Applied Linguistics, and language (e.g., English). The activity is also influenced by social factors which are embedded in the sociocultural context of the writing activity and relate to *community*, *division of labor*, and *rules* in the activity system. For example, the writing activity may be completed as an assignment in a particular class (*community*) and influenced by disciplinary discourse conventions and teacher-provided guidelines on the assignment (*rules*) as well as by the writer's consideration of the feedback from readers--the teacher and peers in the class (*division of labor*).

Activity system is dynamic and evolving, rather than static (Engeström, 2001). A key construct in Engeström's activity approach (1987, 1999, 2001) is contradiction, which denotes tensions or conflicts in an activity system or between activity systems. According to Engeström (1987, 1999, 2001), contradictions may exist within an activity system component, between activity system components, or between activity systems. While causing disruptions in an activity system, contradictions are also an impetus for innovation and change (Engeström, 2001). Resolution of contradictions provides an important opportunity for learning and development. Thus, contradiction is a construct essential for understanding activity, learning, and development.

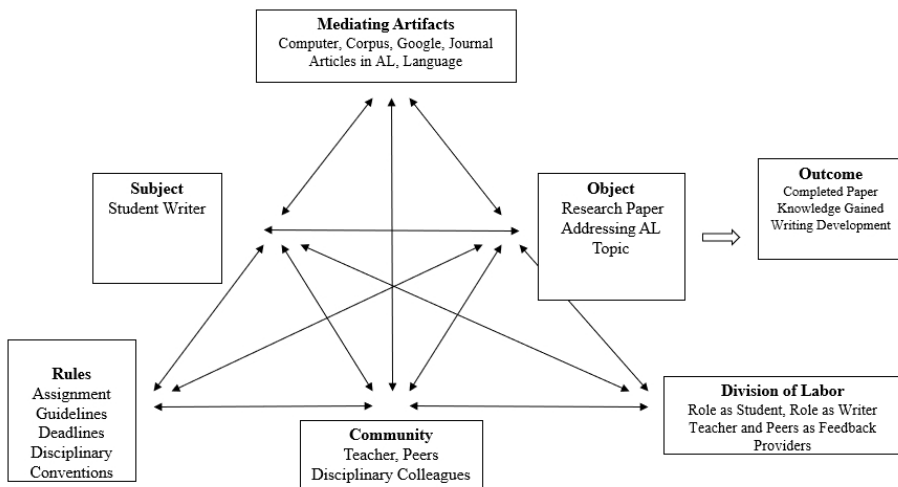


Figure 1. Activity System of Student Research Paper Writing in Applied Linguistics: An Example

Engeström's activity system (1987, 1999, 2001) provides an exceedingly valuable framework for understanding writing for specific academic purposes and for conceptualizing writing instruction. First, it represents writing for specific academic purposes as a sociocultural process and practice, situated in specific sociocultural contexts, namely the multilayered institutional, disciplinary, and classroom contexts. Second, it provides a framework for researchers and teachers to systematically examine factors which may influence student writing activity and to explore the possibilities for facilitating student writing activity through navigating the various mediators in the activity system. Third, the construct of contradiction provides a powerful lens through which to examine and reflect on tensions and conflicts in the writing activity system. Activity THEORY has informed a growing body of writing research; the next section provides a discussion of some of the relevant studies.

3. ACTIVITY THEORY INFORMED RESEARCH ON WRITING FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES

In this section, I focus on some studies representing two strands of AT-informed academic writing research: research on writing processes and research on peer collaboration and interaction. The studies discussed below were conducted in contexts in which English was the target language; the insights gained from these studies, however, may be relevant to other language contexts.

3.1. Research on Writing Processes

Several studies have examined writing processes from the AT perspective (Kessler 2020; Li 2013; Lei and Hu 2019; Park and De Costa 2015; Ren and Hu 2023; Ren and Zhu 2023) and findings of these studies demonstrate the socio-culturally mediated nature of writing. In particular, these studies have shown that writers use a wide array of mediational means to facilitate their writing activities. For example, in Ren and Zhu (2023), the undergraduate student writer, Wendy, experienced numerous difficulties when completing a required graduation paper, an empirical research paper she never had experience writing. To facilitate her writing activity, Wendy used several types of mediational resources. She consulted published research articles to create an analytic framework for her research and also reviewed an MA thesis on the same topic to gain an understanding of the rhetorical structure of the graduation paper and observe rhetorical conventions and strategies (artifact-related mediation). In addition, Wendy tried to follow program guidelines on format and citation conventions (rule-related mediation) although she found some of the conventions (e.g., citation conventions) too complex and difficult. For community-related mediation, Wendy incorporated feedback and suggestions from several sources into her revisions. Further, Wendy's roles as an undergraduate student and a

Chinese student mediated her writing. For example, Wendy was well aware of her undergraduate student status and purposefully used hedges, i.e., linguistic devices such as “may”, to moderate the tone in her writing and avoid being viewed as arrogant.

Park and De Costa’s (2015) study examined how a graduate student from Nepal coped with writing demands during the first semester of enrollment in a MATESOL program at a university in the U.S. and found that the graduate student, Alisha, used three types of mediational resources to facilitate her writing activity. First, Alisha used rules from various communities in which she was a member, including classroom-based rules (e.g., evaluation criteria), macro-level rules and conventions in the university (e.g., university rules on plagiarism) and rules from her professional discourse community (e.g., guidelines on APA format). Alisha’s artefact-related mediation encompassed use of both sign (language)-related (e.g., note-taking) and tool-related mediational resources. For example, Alisia used reference resources such as a grammar book and a dictionary to enhance writing accuracy. The community-related mediational resources Alisia used included teacher and peer feedback.

AT-informed academic writing research has shown the prominent role technological tools play in mediating student writing. For example, the two doctoral students in Kessler’s case study (2020) purposefully used various tools for content development and language learning as they completed writing assignments during their first semester of doctoral studies. The technological tools used included Shift-It, Wikipedia, Google, COCA (a corpus of American English), YouDao (a Chinese dictionary), Mendeley, and digital notes although the specific tools used by each participant differed somewhat. In Li (2013), the undergraduate students writing their policy papers for a Global Political Economy course used tools such as electronic dictionaries, data bases, webpages, and technologically supported note-taking as part of their efforts to address the difficulties encountered in completing their source-based writing assignment.

AT-informed academic writing research has also shed light on the nature of difficulties and challenges writers experience when completing writing tasks. Through analysis of contradictions, several studies (Li 2013; Lei and Hu 2019; Ren and Hu 2023; Ren and Zhu 2023) revealed that writing difficulties were rooted in the contradictions in and/or between writing activity systems. For example, in Ren and Zhu’s (2023) study, the difficulties Wendy encountered in writing her graduation paper stemmed from, at least in part, a contradiction between the object of her writing activity (i.e., successful completion of her paper) and the rules available to mediate her writing. As a novice writer who lacked research writing experience and needed clear guidance, Wendy found the guidelines provided by her program too complex to follow. There was also a significant contradiction between her graduation paper writing activity and her previous coursework and learning activity in the program--her previous coursework did not prepare her for writing her graduation paper. Because of

these contradictions, Wendy's writing activity was imbued with difficulties and challenges.

In another study, Ren and Hu (2023) examined the writing for publication activities of two junior medical doctors. Both doctors lacked English language skills, explicit knowledge of the research genres they were expected to engage with, and skills in designing and implementing robust research; consequently, they experienced major challenges in their scholarly writing activities. Ren and Hu traced the challenges faced by the doctors to contradictions in their activity systems. For example, a primary contradiction existed in the subject component of the doctors' scholarly writing activity system, namely "between their status as junior clinician-researchers and their expected status as expert knowledge contributors" (Ren and Hu 2023, 303). Further, a secondary contradiction existed between the rules component and the artifacts component of the doctors' scholarly writing activity system, namely between the institution's expectations of publishing impactful research (the "rule") and the lack of necessary resources (artifacts) provided for the junior doctors to carry out their activities.

3.2. Research on Peer Collaboration and Interaction

Collaborative writing is a common task in various fields such as Business and Engineering, where it is well known that collaborative skills are needed to succeed. A few studies (e.g., De Costa, Lee and Li 2024; Yang 2014) have examined collaborative writing in disciplinary fields from Engeström's activity system perspective (1987, 1999, 2001) and shed light on the ways in which factors related to writers' activity systems (tools and artifacts, rules, community, and division of labor) interact and mediate collaborative writing.

De Costa, Lee and Li's (2024) study examined how two freshman engineering students, working with their respective team members, completed a collaborative design project in which writing was a major component in an introductory engineering course at a U.S. university. While both teams were able to complete the design project, only one student, Katherine, and her team were able to achieve their goal of effective collaboration and teamwork. Katherine and her team's successful collaborative writing was facilitated by a strong sense of the community; that is, Katherine's team assumed a collective identity as members of the team. Their teamwork was also mediated by a thoughtful and fair division of labor—members divided the tasks among themselves by considering the skills and strengths of team members. In addition, team members created rules to regulate their teamwork, for example, by implementing a weekly schedule to meet and work together. In contrast, the other group did not experience successful teamwork due to a lack of thoughtful division of labor, a lack of sense of community, and a lack of rules which could effectively regulate teamwork.

In another study, Yang (2014) examined factors mediating English as a Second Language students' completion of collaborative writing assignments

in undergraduate business courses at two Canadian universities. Results of data analyses revealed the importance of language and rule mediation in the collaborative writing activities of the three groups of students who participated in the study. In particular, use of the students' native language, when the language was shared by group members, facilitated communication among group members and the understanding of content. Target language proficiency mediated students' individual writing as well as group interaction and task division. Rules regarding task division, internal deadlines, and group interactions mediated interactions among group members and collaborative processes. While each of these mediators played an important role in the collaborative writing process, it is important to note that "these mediational means did not function individually but combined and interacted differently according to each group's unique composites" (Yang 2014, 86).

AT-informed collaborative writing research has also provided insight into the dynamic nature of rules and division of labor which mediate student collaborative writing processes: Rules and division of labor are not fixed but emerge from student interaction during the collaborative writing processes. For example, in Yang's study (2014), rules regarding task division, internal deadlines, and group interaction emerged and evolved as the collaborative processes unfolded. In De Costa, Lee and Li's study (2024), division of labor in the collaboratively less successful group changed towards the end of the project, leading to a pattern of collaboration more conducive to learning. The rules and division of labor in these studies were negotiated by the students, indicating that rules and division of labor of a collaborative writing activity system are emergent and fluid.

AT-informed research on peer interaction has revealed the crucial role of dialogical interactions in facilitating student writing activity. Mochizuki and Starfield (2021) examined oral interactions in thesis writing groups in which graduate students, mostly doctoral students, met to discuss drafts written by group members. Mochizuki and Starfield (2021) argue that academic writing essentially is multi-voiced, wherein authors construct authorial voices by drawing from the voices of others, particularly voices of the disciplinary communities in which the writers are or wish to become members. Findings of the study revealed that in oral feedback exchanges and interactions, the graduate student writers shared their assumptions about writing and negotiated understandings of the practices and conventions of thesis writing, particularly the norms and conventions of disciplinary writing. In their discussions, the graduate students prioritized the expectations (i.e., rules) and roles of the disciplinary insiders, particularly the thesis supervisors and examiners. Through invoking the voices of authority of the discipline and of intended thesis readers, students' oral feedback exchanges mediated an understanding of the importance of disciplinary conventions and practices in thesis writing in addition to mediating revisions.

AT-informed research on peer interaction has also cast valuable light on needs associated with writing tasks involving peer collaboration and interaction.

Mochizuki (2017) examined contingent needs emerging from thesis writing groups based on an identification and analysis of contradictions in the thesis writing group activity system. Seven PhD students, six of whom were English as a Second Language writers, participated in two writing groups in which the participants exchanged oral feedback on one another's writing. Mochizuki conducted activity system analysis to detect contradictions within and between components of the thesis writing group activity system and also identified motives underlying the doctoral students' participation in the thesis writing groups. Contingent needs were conceptualized as ways to address the contradictions "between subjects and tool-mediated activity" (Mochizuki 2017, 623). Findings revealed that contradictions stemmed from "emerging rules and the division of labor" (Mochizuki 2017, 624), which were influenced by the community (i.e., characteristics and assumptions of group members) in each group. Although needs analysis is usually conducted at the task design stage, Mochizuki's study highlighted the importance of "contingent NA at the task implementation stage" (608) and the insights an AT lens can generate on the nature of emergent needs.

4. IMPLICATIONS OF ACTIVITY THEORY AND RELATED RESEARCH FOR WRITING FOR SPECIFIC ACADEMIC PURPOSES PEDAGOGICAL PRACTICES

AT and AT-informed academic writing research has important implications for Writing for Specific Academic Purposes pedagogy and curriculum development. An important goal of AT-informed writing pedagogy is to promote an understanding of writing as mediated and situated social practice and to foster in students an ability to mediate their own writing activities. In the sections below, I explore several ways in which AT and AT-informed writing research may influence writing pedagogy.

4.1. Help Students Develop an Awareness and Understanding of Their Own Writing Activity

In order for student writers to be able to effectively mediate their writing activities, they first need to develop an awareness and understanding of their own writing activities. To promote such an awareness and understanding, teachers may provide opportunities for each student to identify the object directing their writing activity and the mediational resources available. In particular, teachers may draw student attention to two aspects which are of paramount importance in conceptualizing writing activities. First, what resources, be they technological tools, disciplinary artifacts, or conceptual/analytical frameworks, are available to facilitate the student's writing activity? Additionally, what is the nature of the sociocultural context in which writing takes place--who constitutes the community, what are the explicit and implicit community rules and expectations regulating writing activity (e.g., conventions, policies and criteria), and what

are the student's and others' roles in the writing activity? How may writing be influenced by factors related to the sociocultural context of writing? An awareness and understanding of their own writing activity systems can be an important facilitator for students when they carry out their writing activities.

4.2. Promote Effective Use of Mediating Resources to Facilitate Writing Activities and Address Writing Challenges

AT-informed writing research has shown that writers employ a variety of mediating artifacts to facilitate their writing (e.g., Kessler 2020; Li 2013; Park and De Costa 2015; Ren and Zhu 2023). An important part of helping students develop the skills to write for specific academic purposes entails introducing to students various pertinent mediating artifacts and promoting effective use of those artifacts through instruction. For writing performed in specific disciplines, the role of disciplinary artifacts such as published research articles and other disciplinary tools in mediating writing cannot be underestimated. Disciplinary artifacts not only contribute content information necessary for students to address the "problem space" (namely the object) of writing activity but also cast light on disciplinary discourse conventions. Employing disciplinary artifacts as instructional materials, writing instructors can guide students in an examination of discourse conventions and rhetorical patterns reflected in the disciplinary artifacts and provide students opportunities to reflect on their observations. Corpora of disciplinary writing (Cotos, Link and Huffman, 2016) may be a particularly useful tool to help students develop an understanding of disciplinary discourse conventions.

Disciplinary artifacts also provide an excellent source of learning of disciplinary citation conventions and textual borrowing practices, which constitute an element in the rule component of a writing activity system. Research has shown that lack of knowledge of citation conventions and other textual borrowing practices may impede writing activity (e.g., Ren and Zhu 2023) and that citation and textual borrowing conventions and practices vary across academic fields and disciplinary communities (Shi 2012). For example, Shi's study (2012) revealed important differences in perceptions and beliefs regarding citation practices between science and arts/social science participants, with such disciplinary differences indicating "the danger of following some general rules about citations that might not be valid in certain contexts" (Shi 2012, 145). Using disciplinary artifacts, writing teachers can focus students' attention on the specific citation and textual borrowing conventions used in disciplinary writing and provide opportunities for students to reflect on their own experiences with citation and textual borrowing and apply what they have learned to their own writing.

AT-informed academic writing research has shown that student writers use various technological tools to facilitate their writing (e.g., Kessler 2020; Li 2013; Park and De Costa 2015; Ren and Zhu 2023). Given the increasing role of

technological tools in all areas of education, including language learning, it is of paramount importance to promote effective and responsible use of technological tools. Recently, AI tools have garnered much attention among writing researchers, and the challenges as well as the potential AI holds for writing instruction have triggered interesting discussion and debate (e.g., Kubota 2023; Warschauer et al. 2023). To effectively and responsibly use AI tools, AI literacy is critical (Kubota 2023; Warschauer et al. 2023). Writing teachers may consider how to integrate AI tools in writing instruction and cultivate AI literacy in students. Warschauer et al.'s (2023, 3) "AI literacy framework, including five elements: understand, access, prompt, corroborate, incorporate" provides a guiding framework for integrating AI tools in writing instruction and promoting AI literacy development.

4.3. Provide Opportunities for Dialogic Interactions

AT-informed writing research has shown the significant role of dialogical interactions in mediating writing activity (e.g., Mochizuki and Starfield 2021). Both language and community are important mediators in human activity, and, encompassing both language-and-community-related mediation, peer groups can play a distinctive role in facilitating writing activity for specific academic purposes. Much of the classroom employment of peer groups has focused on the role of peers as feedback providers, yet peers can be an important source of disciplinary knowledge, and peer dialogical interactions can promote an understanding of writing as social practice: an understanding that writers write in specific social contexts where writers and readers assume specific roles and identities and navigate specific conventions and expectations. Peers can "collectively co-construct knowledge about academic literacy through the use of oral discourse within their collaborative groups" (Seloni 2012, 57) and help one another understand roles, identities, conventions and expectations that underpin and regulate writing. In other words, through oral interactions, peers can bring to one another's attention beliefs and expectations of writing (i.e., rules and division of labor in the writing activity system) that may remain tacit to student writers. Teachers may provide opportunities for group discussions of disciplinary texts and texts produced by the students themselves and encourage students to share their understandings of writing purposes, intended readers, writing contexts, and expectations. For feedback exchanges, peers should be encouraged to make explicit their reasons and intentions for feedback, as suggested by Mochizuki and Starfield (2021).

4.4. Enhance Peer Collaboration and Interaction through Cultivating an Understanding of Collaboration and Effective Task Design and Implementation

Given the importance of collaborative writing in disciplinary contexts, it is crucial to enhance students' abilities to perform effective collaborative writing.

To this end, writing instructors can promote what De Costa, Lee and Li (2024, 976) refer to as “academic collaboration socialization” and help students understand what characterizes effective collaboration. To prepare for and promote effective teamwork, teachers may provide opportunities for students to build trust and adopt a “collective identity” (De Costa, Lee and Li 2024, 975) for teamwork through a variety of activities such as class discussion, team building role plays, and reflection. Equally importantly, teachers should draw students’ attention to what characterizes effective collaboration. Research on collaborative writing has shown that students who collaborate effectively mutually engage with one another’s contributions and that they share responsibility in negotiating task direction and text construction (Li and Zhu 2017a, 2017b; Storch 2002). Further, students who collaborate effectively do not simply divide up the writing tasks and perform their share in parallel (Li and Zhu 2017a), and, in effective collaboration, group members bring convergent and collaboration-oriented goals to the writing task (Li and Zhu 2017b). To enhance students’ understanding of effective collaboration, writing teachers can discuss features of such collaboration, share examples of successful collaboration, provide opportunities for students to reflect on their experiences with collaborative writing, and help students set goals for collaboration.

Writing teachers can also enhance collaborative writing through effective design and implementation of writing tasks. AT-informed research has cast light on the importance of rules and division of labor in mediating collaborative writing in disciplinary contexts (De Costa, Lee and Li 2024; Yang 2014); therefore, one area teachers may pay attention to concerns the creation of rules and division of labor which may facilitate collaborative writing. When designing and implementing collaborative writing tasks, teachers may consider creating requirements, timelines, and peer roles which may promote collaboration. For example, collaborative writing tasks may be divided into parts so that the tasks can be completed in stages and deadlines can be established for the completion of each writing stage. Team meetings can be built into the various stages of the collaborative writing process for students to plan and brainstorm ideas, share progress on their work, discuss any questions or future directions, and reflect on and evaluate their work. In addition, norms and expectations of group communication and interaction can also be established to facilitate teamwork. Because collaborative writing is not just about the final written product, evaluation of student performance should perhaps encompass their written work and performance in teamwork. Given that rules and roles may emerge and change during the collaborative process (De Costa, Lee and Li 2024; Mochizuki 2017; Yang 2014), it is important for teachers to be aware of the dynamics of the collaborative writing groups and the emerging rules and roles. This means that teachers need to assess and be aware of students’ emerging needs, help students negotiate emergent rules and division of labor, and provide timely guidance and assistance when needed.

4.5. Address Contradictions in the Curriculum and Course Activity Systems

AT-informed academic writing research has shown that student writers' difficulties can stem from contradictions within the student's writing activity system as well as between the writing activity system and other activity systems. To better support student writing activities, curriculum designers may adopt activity system as an analytical lens to ensure that relevant coursework (coursework activity system) is available to cultivate in students the understandings, abilities, and practices needed for the performance of major writing tasks (writing activity system). An analysis of the curriculum through the activity system lens may also help identify contradictions between components of a curriculum. Further, teachers may apply an activity system analysis to the examination of the course instructional activity system to identify if any contradictions exist between, for example, course object and mediating artifacts, course object and rules, and course object and division of labor. Such an activity system analysis may be conducted at the course design stage, at the course implementation stage, and/or at the course evaluation stage.

5. CONCLUSION

Activity Theory has provided an intriguing framework to conceptualize writing and writing instruction. AT-informed writing research has shed light on the wide array of sociocultural factors which mediate writing activities and on contradictions as a source of writing challenges and emergent needs. As a conceptual and analytical framework, Activity Theory has important implications for writing for specific academic purposes writing instruction and task, course and curriculum development. As such, Activity Theory and related writing research may be introduced to writing teachers in teacher preparation programs so that teachers can use AT-generated insights to inform their practices. Together with other theories important to writing instruction such as genre theory and process writing theory, Activity Theory can constitute a valuable part of teachers' theoretical knowledge base to inform teaching.

REFERENCES

- Cotos, Elena, Stephanie Link, and Sarah Huffman. 2016. "Studying Disciplinary Corpora to Teach the Craft of Discussion." *Writing @ Pedagogy* 8 (1): 33-64. doi:10.1558/wap.v8i1.27661.
- De Costa, Peter, Jongbong Lee, and Wendy Li. 2024. "Sociocultural Influence on Engineering Students' Collaborative Design Project: An Activity Theory Perspective." *Applied Linguistics Review* 15 (3): 955-981. <https://doi.org/10.1515/applirev-2022-0009>.
- Engeström, Yrjö. 1987. *Learning by Expanding: An Activity Theoretical Approach to Developmental Research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Yrjö. 1999. "Activity Theory and Individual and Social Transformation." In *Perspectives on Activity Theory* edited by Yrjö Engeström, Reijo Miettinen and Raija-Leena Punamäki, 19-38. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Engeström, Yrjö. 2001. "Expansive Learning at Work: Toward an Activity Theoretical Reconceptualization." *Journal of Education and Work* 14 (1): 133-156. <http://dx.doi.org/10.1080/13639080020028747>.
- Flowerdew, John. 2016. "English for Specific Academic Purposes (ESAP) Writing." *Writing & Pedagogy* 8 (1): 1-4. doi: 10.1558/wap.v8i1.30077.
- Kessler, Matt. 2020. "Technology-Mediated Writing: Exploring Incoming Graduate Students' L2 Writing Strategies with Activity Theory." *Computers and Composition* 55, 102542. <https://doi.org/10.1016/j.compcom.2020.102542>.
- Kubota, Ryuko. 2023. "Another Contradiction in AI-Assisted Second Language Writing." *Journal of Second Language Writing* 62, 101069. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101069>.
- Lei, Jun and Guangwei Hu. 2019. "Doctoral Candidates' Dual Role as Student and Expert Scholarly Writer: An Activity Theory Perspective." *English for Specific Purposes* 54: 62-74. <https://doi.org/10.1016/j.esp.2018.12.003>.
- Li, Mimi and Wei Zhu. 2017a. "Good or Bad Collaborative Wiki Writing: Exploring Links between Group Interactions and Writing Products." *Journal of Second Language Writing* 35: 38-53. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2017.01.003>.
- Li, Mimi and Wei Zhu. 2017b. "Explaining Dynamic Interactions in Wiki-based Collaborative Writing." *Language Learning & Technology* 21, no. 2(June): 96-120.
- Li, Yongyan. 2013. "Three ESL Students Writing a Policy Paper Assignment: An Activity-Analytic Perspective." *Journal of English for Academic Purposes* 12: 73-86. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jeap.2012.11.006>.
- Mochizuki, Naoko. 2017. "Contingent Needs Analysis for Task Implementation: An Activity Systems Analysis of Group Writing Conferences." *TESOL Quarterly* 51, no. 3 (September): 607-631. doi: 10.1002/tesq.391.
- Mochizuki, Naoko and Sue Starfield. 2021. "Dialogic Interactions and Voice Negotiations in Thesis Writing Groups: An Activity Systems Analysis of Oral Feedback Exchanges." *Journal of English for Academic Purposes* 50, 100956. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2020.100956>.
- Park, Ji-Hyun and Peter De Costa. 2015. "Reframing Graduate Student Writing Strategies from an Activity Theory Perspective." *Language and Sociocultural Theory* 2(1): 25-50. doi: 10.1558/lst.v2i1.24977.
- Ren, Beibei and Wei Zhu. 2023. "A Chinese EFL Student's Strategies in Graduation Thesis Writing: An Activity Theory Perspective." *Journal of English for Academic Purposes* 61, 101202. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2022.101202>.
- Ren, Songsha and Guangwei Hu. 2023. "Two Chinese Medical Doctors' English Scholarly Publishing Practices: Challenges, Contradictions and Coping strategies." *Iberica* 45: 289-316. <https://doi.org/10.17398/2340-2784.45.289>
- Seloni, Lisyia. 2012. "Academic Literacy Socialization of First Year Doctoral Students in US: A Micro-Ethnographic Perspective." *English for Specific Purposes* 31: 47-59. doi:10.1016/j.esp.2011.05.004.
- Shi, L. (2012). "Rewriting and Paraphrasing Source Texts in Second Language Writing." *Journal of Second Language Writing*, 21, 134-148.
- Storch, Neomy. 2002. "Patterns of Interaction in ESL Pair Work." *Language Learning* 52, no 1 (March): 119-158.
- Swales, John. 1990. *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge University Press.

- Swales, John. 2004. *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge University Press.
- Vygotsky, Lev. 1978. *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Warschauer, Mark, Waverly Tseng, Soobin Yim, Thomas Webster, Sharin Jacob, Qian Du, and Tamara Tate. 2023. "The Affordances and Contradictions of AI-Generated Text for Writers of English as a Second or Foreign Language." *Journal of Second Language Writing* 62, 101071. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2023.101071>.
- Yang, Luxin. 2014. "Examining the Mediational Means in Collaborative Writing: Case Studies of Undergraduate ESL Students in Business Courses." *Journal of Second Language Writing* 23, 74-89. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jslw.2014.01.003>.

PISANJE ZA SPECIFIČNE SVRHE: PERSPEKTIVA TEORIJE AKTIVNOSTI

Rezime

Ovaj rad istražuje implikacije teorije aktivnosti i srodnih istraživanja o pisanju za nastavu pisanja za specifične akademske svrhe. Nakon kratkog uvoda, prvi glavni deo rada predstavlja teoriju aktivnosti (Engeström 1999, 2001), sa posebnim fokusom na koncepte sistema aktivnosti i kontradikcije. Objašnjavaju se elementi sistema aktivnosti i uloga kontradikcija u okviru aktivnosti. Naredni glavni deo rada daje pregled istraživanja koja predstavljaju dva pravca akademskih istraživanja o pisanju zasnovanih na teoriji aktivnosti: istraživanja procesa pisanja i istraživanja vršnjačke saradnje i interakcije. Istraživanja procesa pisanja informisana teorijom aktivnosti pokazuju da pisci koriste različite posredničke resurse povezane sa komponentama sistema aktivnosti kako bi olakšali proces pisanja, te da kontradikcije unutar jednog sistema aktivnosti i/ili između različitih sistema aktivnosti predstavljaju izvor poteškoća i izazova u pisanju. Istraživanja vršnjačke saradnje i interakcije zasnovana na teoriji aktivnosti ukazuju na to da pravila i podela rada unutar sistema aktivnosti imaju snažan uticaj na saradnju i timski rad, da pravila i podela rada mogu nastati tokom procesa pisanja, te da dijaloške interakcije olakšavaju pisanje. Poslednji glavni deo rada razmatra nekoliko nastavnih principa zasnovanih na teoriji aktivnosti i srodnim istraživanjima, uključujući: 1) pomoć studentima u razvoju svesti i razumevanja sopstvene aktivnosti pisanja; 2) podsticanje efikasne upotrebe posredničkih resursa kako bi se olakšale aktivnosti pisanja i prevazišli izazovi u pisanju; 3) obezbeđivanje prilika za dijaloške interakcije; 4) unapređenje vršnjačke saradnje i interakcije kroz razvoj razumevanja saradnje i efikasnog osmišljavanja i sprovođenja zadataka; i 5) adresiranje kontradikcija u okviru kurikuluma i sistema aktivnosti kursa.

Ključne reči: pisanje za specifične svrhe; pisanje za specifične akademske svrhe; engleski za specifične akademske svrhe; teorija aktivnosti; pedagogija pisanja zasnovana na teoriji aktivnosti.

Učionica u digitalnom
svetu

The Classroom in a
Digital World

VOJISLAV JOVANOVIĆ*

UNIVERSITY OF CRIMINAL INVESTIGATION AND POLICE STUDIES

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0001-5223-8617>

JELENA ŽIVLAK

UNIVERSITY OF NOVI SAD, FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-9216-8120>

INTEGRATING KAHOOT! AS A MODERN LEARNING APPLICATION INTO AN ESP COURSE FOR THE STUDENTS OF THE UNIVERSITY OF CRIMINAL INVESTIGATION AND POLICE STUDIES

Abstract: Integrating modern teaching aids through gamification has demonstrated positive effects on enhancing students' motivation and attentiveness. Game-based student response systems support educators in achieving these outcomes (Licorish et al. 2018). For the purposes of this study, *Kahoot!*, a quiz-based learning application, was selected and tested on a small, convenience sample of students from the Department of Criminal Investigation and the Department of Forensic Sciences and Engineering. These students participated in English for Specific Purposes (ESP) courses throughout their first and second academic years at the University of Criminal Investigation and Police Studies in Serbia. *Kahoot!* was consistently integrated into classroom activities during the semester. At the end of the semester, a survey was administered to gather student feedback regarding their experience with the platform. The results suggest that while only a small number of students had prior experience with *Kahoot!* in their earlier education, a majority considered it engaging due to its interactive nature and the sense of competition it fostered. Furthermore, the application was perceived as beneficial for both learning and reviewing course content. Immediate feedback was highlighted as a particularly valuable feature by the majority of respondents. Approximately half of the participants reported that *Kahoot!* contributed positively to classroom dynamics and served as a motivating factor in maintaining focus during lessons. To improve the generalisability of these results, future research could be conducted on a larger

* vojislav.jovanovic@kpu.edu.rs

and more diverse sample to provide deeper insights into students' perceptions of *Kahoot!* as a learning tool.

Keywords: game-based student response systems, gamification, ESP, *Kahoot!*, modern teaching aids

1. INTRODUCTION

To meet the evolving needs of today's learners, instructors of English for specific purposes are increasingly adopting modern teaching tools. These aids enhance student engagement, immersion, and participation. One effective method involves using game-based student response systems (GSRs), which provide interactive feedback and boost motivation. In this study, students at the University of Criminal Investigation and Police Studies used *Kahoot!*, a quiz-based learning app, as part of their ESP curriculum focused on grammar. The application was regularly implemented after each course unit to assess understanding through timed quizzes. At semester's end, students completed a reflective survey sharing their experiences and opinions of the platform.

This research investigated how students view the use of digital tools such as *Kahoot!*, focusing on their practicality, user-friendliness, and value within contemporary university education.

2. ESP TODAY IN SERBIAN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

ESP instructors often need to create course content independently due to a lack of comprehensive textbooks (Jovanović 2023, 11). They typically act as course designers, content developers, and facilitators, tailoring materials to student needs—a complex task. A key challenge is finding technical reading texts with relevant policing vocabulary that also appeal to younger learners. Outdated materials lacking references to modern technology like computers and smart devices may hinder engagement and instructional effectiveness (Mićović and Stojov 2011, 416–424; Zivlak et al. 2024, 153).

The integration of multimedia and computer-assisted learning has been shown to be highly effective in enhancing student motivation. More specifically, this approach involves the use of various media—such as audio, animation, text, and other digital resources—consolidated through the computer as a central platform. This multimodal environment not only aligns with the learning preferences of contemporary students but also fosters greater collaboration, engagement, and interaction within the educational process. Additionally, such instructional methods contribute to the development of broader competencies, including metacognitive awareness, empathy, and teamwork skills. In this context, the role of the modern educator extends beyond subject-matter expertise to include proficiency in the use of educational technologies. Acquiring digital

competencies is, in fact, regarded as one of the fundamental pillars of lifelong learning according to EU educational standards (Boskic and Hu 2015, 741ff; Tan et al. 2018, 566; Zivlak et al. 2024, 153).

3. GAMIFICATION AND GAME-BASED STUDENT RESPONSE SYSTEMS

Gamification means using game principles in non-game contexts. It usually includes four main elements: clear goals, set rules, structured feedback, and voluntary involvement. Though applied in areas like employee assessment and customer engagement (Caponetto et al. 2014, 50), it has seen notable success in education over the last 20 years. This is due to its role in encouraging future-oriented learning, connected to the broader idea of funology—technology-supported enjoyable learning (Fotaris et al. 2015, 187). Gamification helps learners engage actively and internalize content, which boosts retention and curriculum interaction (Boskic and Hu 2015, 741ff).

Game-based student response systems (GSRs), such as *Kahoot!* and Socrative, are cited by Licorish et al. (2018) as effective examples of educational gamification. These tools activate prior knowledge and allow real-time progress checks via interactive quizzes (Licorish et al. 2018, 3ff). Students earn points for correct and quick answers in teacher-led games, adding competition and fun to lessons. They may also help quieter students engage more freely by offering a low-pressure space for interaction.

3.1. *Kahoot!* In a modern teaching environment

Since its 2013 launch, *Kahoot!* has gained major traction in education. As reported on its official website, it is used by 97% of the top 500 universities and has reached 10 billion users globally. Its presence spans every country, showing widespread appeal. In a short time, it has become a go-to tool for educators and students due to its intuitive interface and compatibility with all smart devices. Teachers can create custom content or use ready-made resources available on the platform (*Kahoot!* official website).

Visually rich graphics and dynamic audio make learning immersive. Tan et al. (2018) and Licorish et al. (2018) identify key traits behind *Kahoot!*'s effectiveness as an educational and instructional tool. These include:

1. a sense of challenge (driven by leaderboards),
2. a fantasy-like, gameshow feel,
3. cognitive curiosity sparked by problem-solving,
4. motivation through competition,
5. promotion of post-game discussion,
6. broader student engagement,
7. efficient review of course material. (Tan et al. 2018, 570; Licorish et al. 2018, 12–18)

Challenge refers to competition for leaderboard spots. Fantasy emerges from a quizmaster-contestant roleplay. Curiosity is triggered by engaging tasks in visually appealing formats (Tan et al. 2018, 570). Licorish et al. (2018) also note that *Kahoot!*'s design reduces performance anxiety, especially for shy students, due to a degree of anonymity. This fosters participation and balances class dynamics. The format boosts focus and sparks curiosity, while post-quiz discussions deepen understanding (Licorish et al. 2018, 12–18).

4. METHODOLOGY

This case study included two student groups from the University of Criminal Investigation and Police Studies: 70 students from the Department of Criminalistics (Group 1) and 10 from Forensic Science (Group 2). Both groups completed a Likert scale survey on their use of *Kahoot!* during the semester.

As part of their coursework, students voluntarily took *Kahoot!*-based quizzes linked to grammar and reading topics covered in class. Despite being optional, participation was high—100% in Group 2 and approximately 85% in Group 1. Most students responded positively, noting it was their first time using such a gamified method in school.

The study aimed to assess how students perceived the usefulness and effectiveness of integrating *Kahoot!* into lessons. The survey, created by the authors and conducted through *Kahoot!*, included 19 Likert-scale items and four yes/no demographic questions. All questions were closed-ended. Results were analyzed using quantitative methods and are discussed in the next section.

Table 1. Demographic data of respondents

Gender:	male (51%) female (49%)	
Age range:	19–24 years	
Number of study groups:	2	
Academic programs:	Criminalistics, Forensic Science	
Weekly class load:	Criminalistics	3
	Forensic Science	4
Mother tongue:	Serbian	
Total number of respondents	80	

5. RESULTS

The study, conducted during the 2023/2024 academic year at the University of Criminal Investigation and Police Studies, surveyed 70 Criminalistics students (Group 1) and 10 Forensic Science students (Group 2) using a Likert scale-based

questionnaire to evaluate their experiences with the *Kahoot!* platform. The results by statements are presented below.

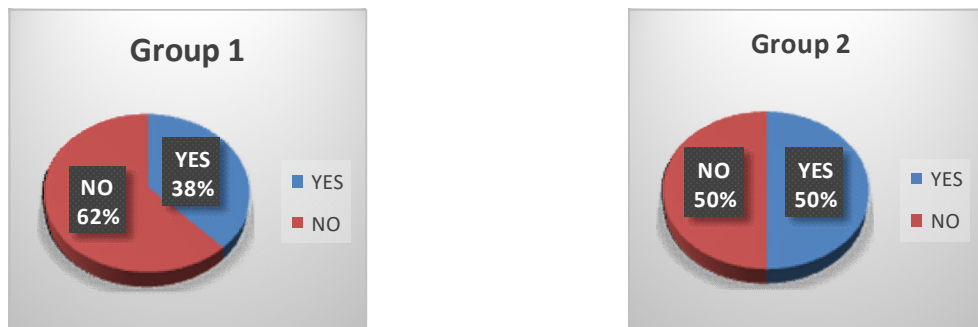


Figure 1. Responses to Statement 1
– "I had used Kahoot! prior to enrolling at the University."

The results corresponding to Statement 1 indicate that fewer than 50% of students in Group 1 had prior experience using *Kahoot!* before enrolling at the University, whereas in Group 2, the proportion was slightly higher, reaching exactly 50%. These findings suggest that while *Kahoot!* is not entirely unfamiliar to Serbian students, individual exposure to the platform prior to university varies. This disparity may be attributed to several factors, including the type of secondary school attended, the level of digital literacy among their former teachers, and the extent to which digital tools were integrated into classroom instruction.

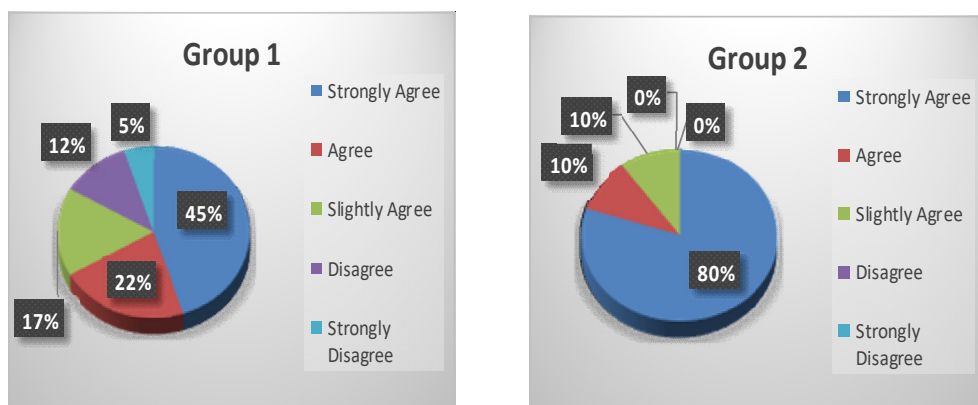


Figure 2. Responses to Statement 2
– "Kahoot! has helped me review English nouns and the Saxon genitive."

Statement 2, the first in the series assessing the app's effectiveness in supporting the review of course content, revealed a notable proportion of students expressing satisfaction with their performance in relation to the targeted grammatical topic—namely, English nouns and the Saxon genitive. In Group 2, over 80% of respondents indicated agreement with the statement, suggesting a high level of perceived benefit. In contrast, the percentage of agreement in Group 1 was significantly lower, at approximately 67%. An additional 17% of Group 1 students expressed slight agreement, while 12% disagreed and 5% strongly disagreed.

One plausible explanation for this discrepancy may lie in the differing group sizes. Group 2 consisted of only 10 students, whereas Group 1 comprised a much larger cohort, typically ranging from 70 to 80 students per academic generation. This observation may point to the increased efficacy of *Kahoot!* in smaller learning environments—an aspect that warrants further investigation in subsequent research.

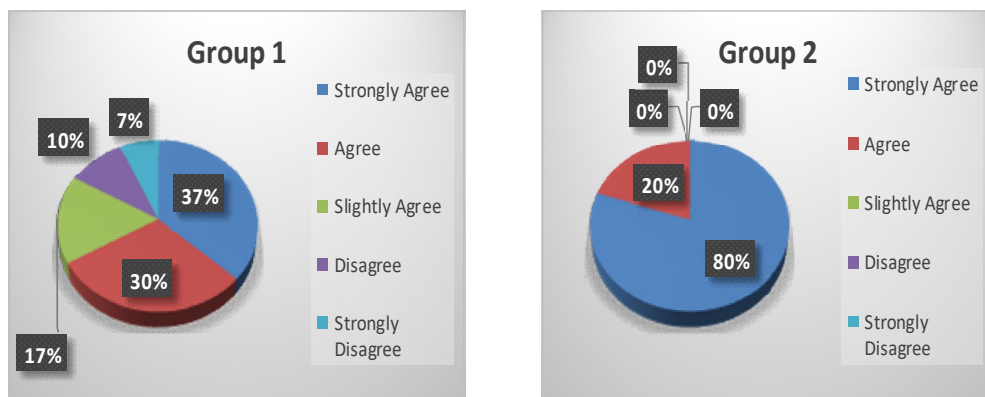


Figure 3. Responses to Statement 3 –
"Kahoot! has helped me review English adjectives."

A pattern similar to that observed in Statement 2 is evident in the responses to Statement 3. In Group 2, over 80% of students agreed that the app had facilitated their review of this particular grammatical structure—English adjectives—whereas in Group 1, the level of agreement was again lower, at approximately 67%. This was followed by 17% of students who indicated slight agreement, and 10% and 7% who disagreed and strongly disagreed, respectively. As with the previous result, these differences may be attributed to the impact of group size on students' ability to engage with and internalize learning content during in-class review activities.

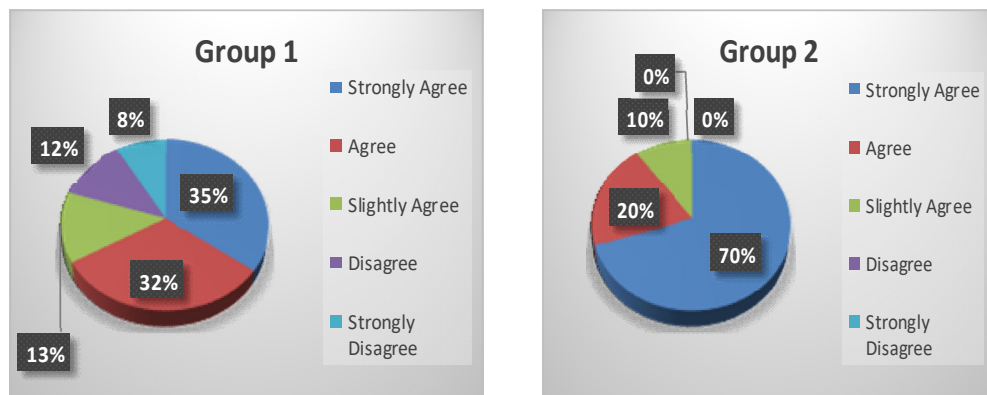


Figure 4. Responses to Statement 4
– “Kahoot! has helped me review English adverbs.”

In relation to Statement 4, a continued discrepancy between the two groups is observed. A substantial majority of students in Group 2 reported positive perceptions of *Kahoot!*'s utility in reviewing English adverbs, with more than 70% agreeing and an additional 10% slightly agreeing. Conversely, in Group 1, 67% of students agreed with the statement, while 13% slightly agreed. A further 12% and 8% of Group 1 students expressed disagreement and strong disagreement, respectively. These findings reinforce the trend that *Kahoot!* may be perceived as more effective in smaller instructional settings.

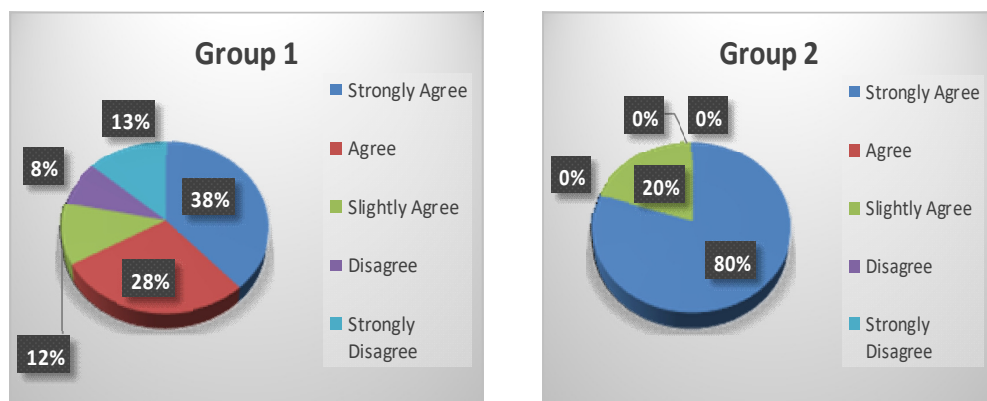


Figure 5. Responses to Statement 5
– “Kahoot! has helped me review the English article.”

With regard to the review of the English article, which was covered during the semester, overall student feedback remained positive across both groups. In Group 2, 80% of students affirmed that *Kahoot!* had supported their understanding of this topic, while the remaining 20% slightly agreed. In Group 1, 68% of students agreed with the statement, 12% slightly agreed, and 8%

and 13% expressed disagreement and strong disagreement, respectively. These results further substantiate the emerging pattern that students in smaller groups tend to report more favourable experiences with gamified learning platforms such as *Kahoot!*.

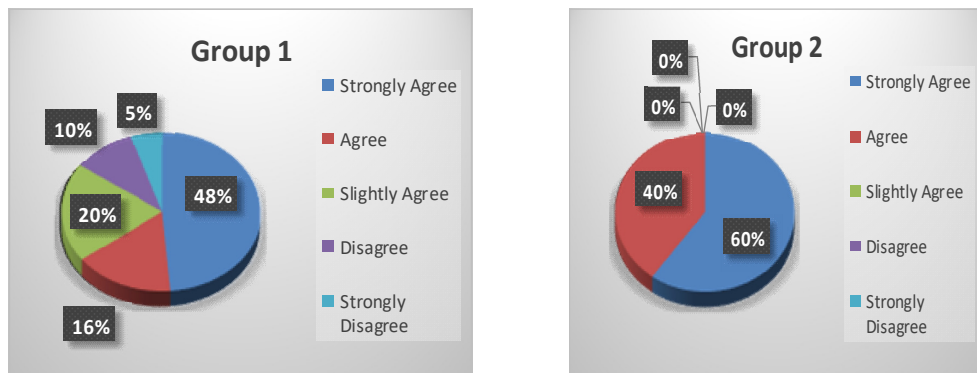


Figure 6. Responses to Statement 6 –
"Kahoot! has helped me review the English tenses studied in class."

The results for Statement 6 indicate a slight decline in students' overall perception of *Kahoot!*'s usefulness when revising English tenses. In Group 2, student feedback remained predominantly positive, with 60% strongly agreeing and 40% agreeing. In contrast, while 62% of Group 1 respondents agreed that *Kahoot!* supported their understanding of tenses, the remaining 36% expressed more moderate or negative views (20% slightly agreed, 10% disagreed, and 5% strongly disagreed). Given that nearly all English tenses—excluding the future tense—were covered during the semester, and considering the inherent complexity of tense usage in a foreign language, particularly under time constraints, these results may indicate the mental effort required to grasp the topic. The challenges are likely intensified in mixed-ability groups such as those in this cohort.

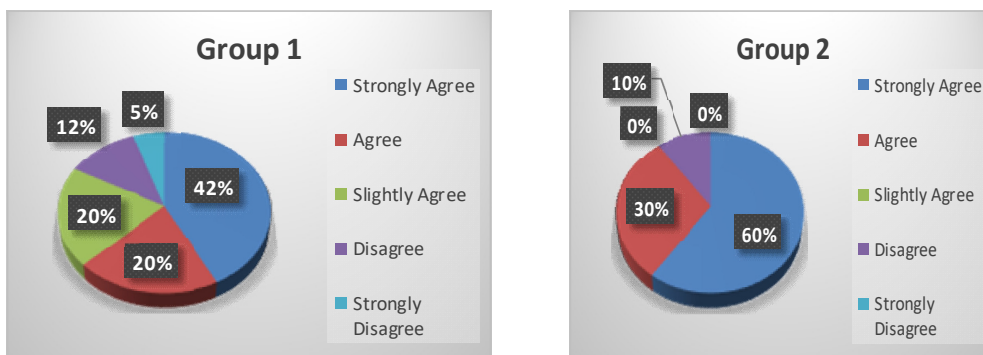


Figure 7. Responses to Statement 7 –
"Kahoot! has helped me review the new vocabulary studied in class."

A similar trend is observed in the responses to Statement 7. In Group 2, the majority of students reported positive experiences with Kahoot! as a tool for revising newly acquired vocabulary, with 60% strongly agreeing and 30% agreeing. Only 10% disagreed with the statement. Group 1 showed comparable results: 62% of students agreed, 20% slightly agreed, and 17% expressed more negative views (12% disagreed and 5% strongly disagreed). As in the previous case, the variation in responses may again point to differences in group size and instructional dynamics.

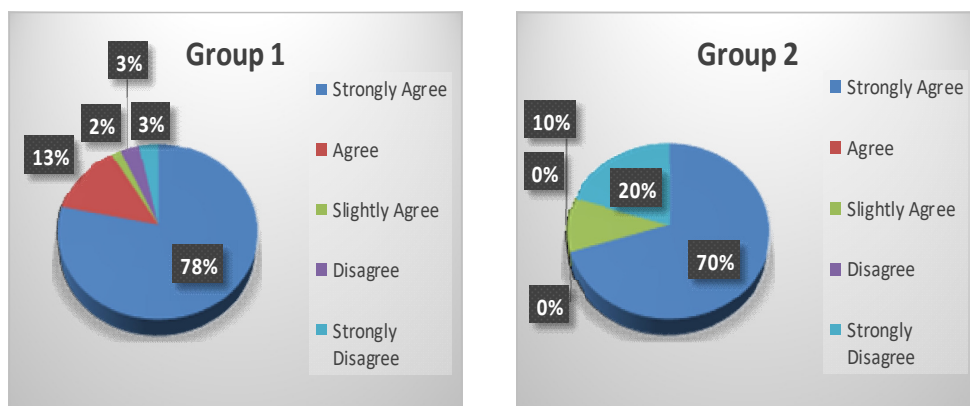


Figure 8. Responses to Statement 8
– “I have never had technical issues while playing Kahoot!”

The results for Statement 8 suggest that Kahoot! is generally perceived as a user-friendly and technically reliable platform. Only a small percentage of students in both groups reported technical issues—6% of Group 1 students disagreed, and 10% of Group 2 slightly agreed with the statement, implying minor technical difficulties. Interestingly, the proportion of students who reported no issues at all was marginally higher in Group 1 than in Group 2.

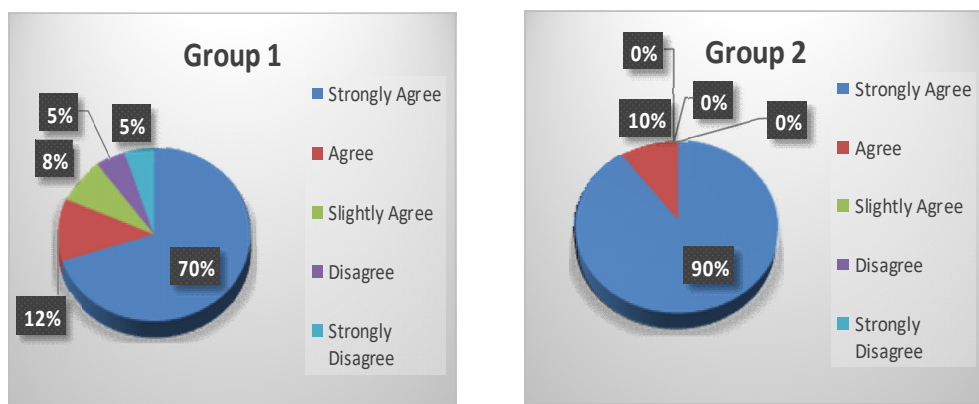


Figure 9. Responses to Statement 9 –
“I like the competitiveness in our Kahoot! session.”

The responses to Statement 9 reflect a strong endorsement of the competitive aspect embedded in *Kahoot!* gameplay. In Group 2, 90% of students strongly agreed and 10% agreed. Group 1 results were similarly favourable: 70% strongly agreed and 12% agreed, while 8% slightly agreed and a combined 10% either disagreed or strongly disagreed. These findings highlight the positive role of gamification in fostering student motivation and engagement, particularly when aligned with learners' digital literacy and preferences for interactive learning environments.

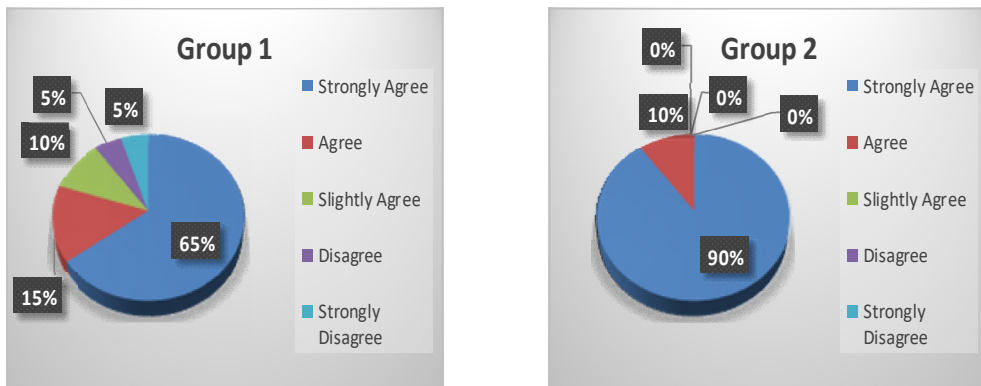


Figure 10. Responses to Statement 10 – “I look forward to playing Kahoot! in class.”

Student responses to Statement 10 were overwhelmingly positive. In Group 2, 100% of students either agreed or strongly agreed with the statement, indicating high enthusiasm for *Kahoot!* as an instructional tool. In Group 1, the figure was slightly lower, with an 80% aggregate of agreement. An additional 10% slightly agreed, while 5% disagreed and another 5% strongly disagreed. The findings further reinforce the notion that incorporating *Kahoot!* into classroom activities is generally well-received by students, although its effectiveness may differ slightly depending on factors like group size or prior familiarity.

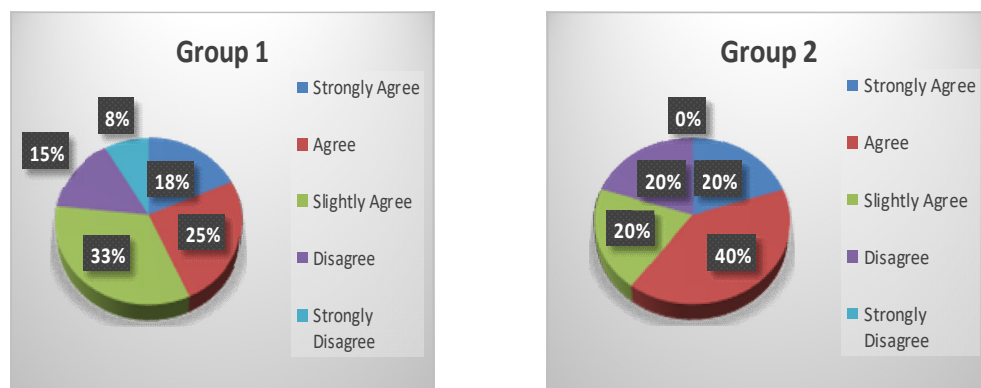


Figure 11. Responses to Statement 11
– “I usually respond accurately to each question.”

When assessing students' perceptions of their performance during gameplay, the data from Statement 11 show marked differences between the two groups. In Group 1, only 43% of students agreed that they typically answered questions accurately, while 33% slightly agreed. Meanwhile, 15% disagreed and 8% strongly disagreed. In contrast, Group 2 demonstrated higher self-reported accuracy: 20% strongly agreed, 40% agreed, 20% slightly agreed, and 20% disagreed. Once again, the disparity in performance perceptions may be influenced by group size and learning dynamics, a hypothesis worth exploring in future research.

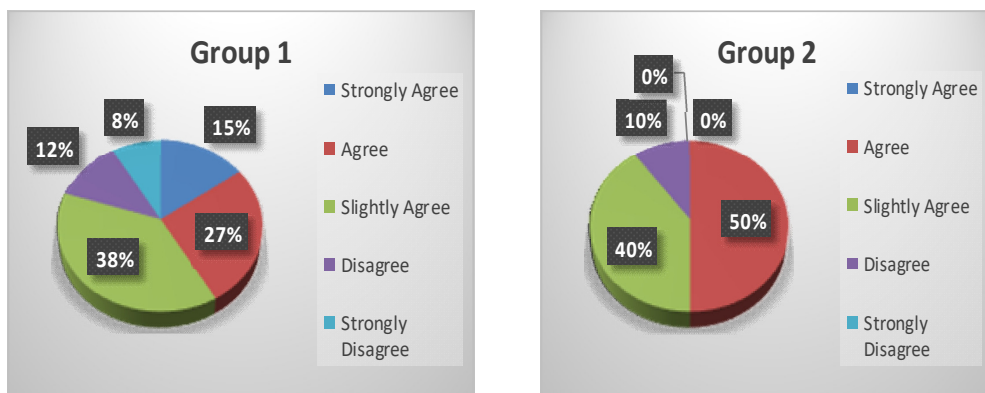


Figure 12. Responses to Statement 12
– “I respond quickly and accurately to each question.”

Regarding Statement 12, the data suggest that approximately half of the students in both groups perceive themselves as capable of responding quickly and accurately during Kahoot! sessions. Around 40% in each group reported slight agreement, indicating some confidence in their performance, albeit not strongly affirmed. In Group 1, 12% of students disagreed and an additional 8% strongly disagreed, while in Group 2, 10% expressed disagreement. These findings may point to varied levels of confidence or cognitive processing speed under time pressure, which could be explored further in future studies.

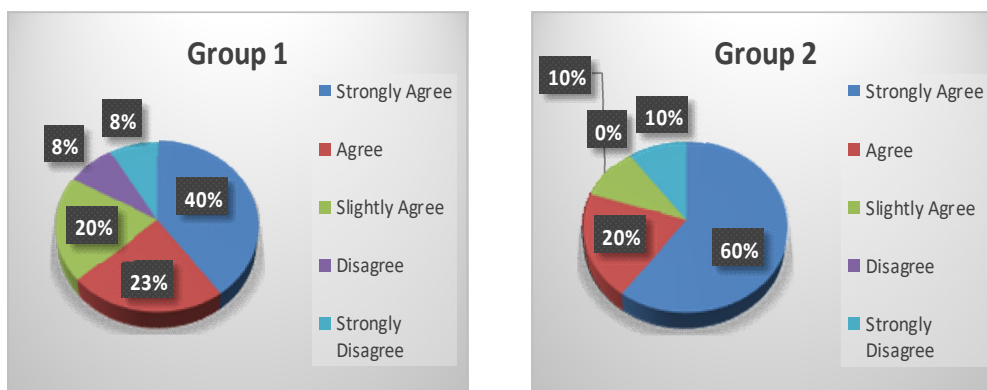


Figure 13. Responses to Statement 13 – “My motivation when playing Kahoot! is the chance to improve my English knowledge.”

As illustrated in Figure 13, a substantial proportion of students in both groups reported that the desire to enhance their English proficiency is a motivating factor when playing *Kahoot!*. In Group 1, 40% strongly agreed and 23% agreed with this statement. In Group 2, the proportion was even higher, with 60% strongly agreeing and 20% agreeing. Nonetheless, in Group 1, more than a third of students either only slightly agreed (20%) or disagreed (16% combined disagreement and strong disagreement). In contrast, Group 2 presented more favourable responses, with only 10% slightly agreeing and 10% strongly disagreeing. These results indicate a generally positive perception of *Kahoot!* as a pedagogical tool, particularly among smaller groups.

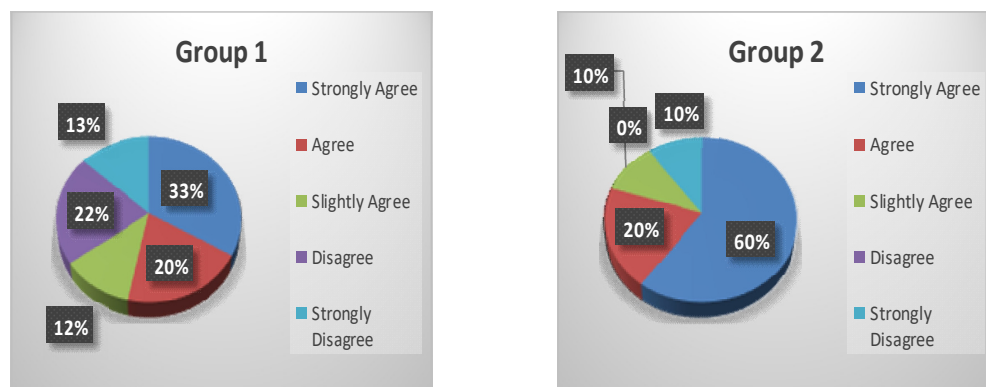


Figure 14. Responses to Statement 14
– “My motivation for playing *Kahoot!* is to win.”

Statement 14 addresses the motivational role of competition. In Group 2, the majority of students were clearly driven by the competitive element, with 60% strongly agreeing and 20% agreeing. Additionally, 10% expressed mild agreement, while another 10% were firmly opposed. In Group 1, motivation appeared to be more diversified. Only 33% strongly agreed and 20% agreed, while 12% slightly agreed, and a significant 35% either disagreed (22%) or strongly disagreed (13%). This suggests that, unlike Group 2, nearly half of Group 1 students do not view competition as their primary motivator when using the platform.

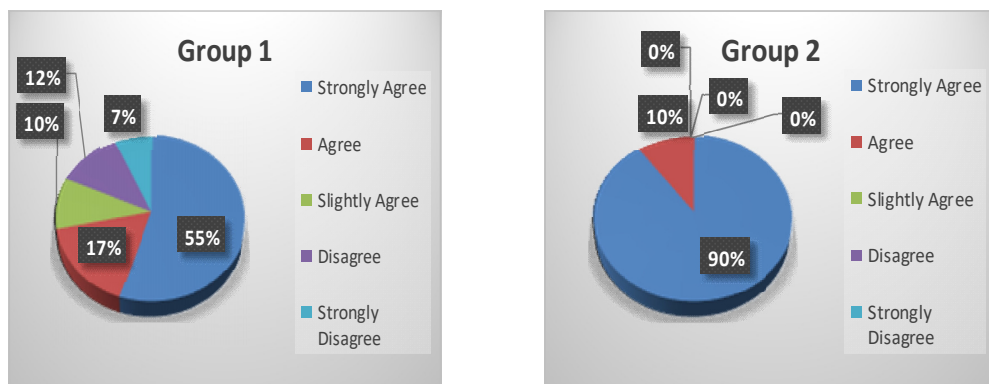


Figure 15. Responses to Statement 15
– “I think Kahoot! is a useful app to review course contents.”

Overall, students from both groups acknowledged the usefulness of *Kahoot!* for reviewing course material. In Group 2, 100% of respondents expressed agreement (90% strongly agreed, 10% agreed). Group 1 students were also positively inclined, although with more varied responses: 55% strongly agreed and 17% agreed. Additionally, 10% slightly agreed, while a minority expressed negative views (12% disagreed and 7% strongly disagreed). These figures reinforce the platform’s educational potential, although perceptions of its efficacy vary more noticeably in larger groups.

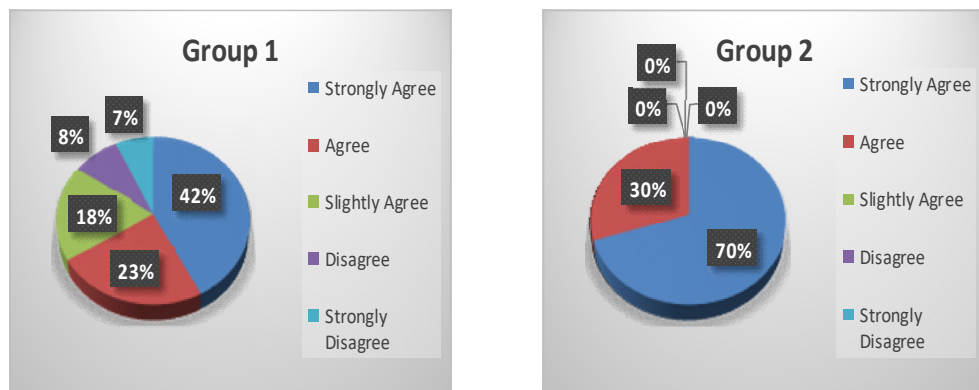


Figure 16. Responses to Statement 16
– “I think Kahoot! significantly increases classroom dynamics.”

Student responses to Statement 16 reinforce the perceived impact of the application on classroom engagement. Once again, 100% of Group 2 students agreed with this statement (90% strongly agreed, 10% agreed). In contrast,

Group 1 responses were more dispersed: 55% strongly agreed, 17% agreed, 10% slightly agreed, and a combined 19% either disagreed or strongly disagreed. These findings mirror earlier patterns, suggesting that smaller groups may foster a more engaging and interactive environment through the use of *Kahoot!*

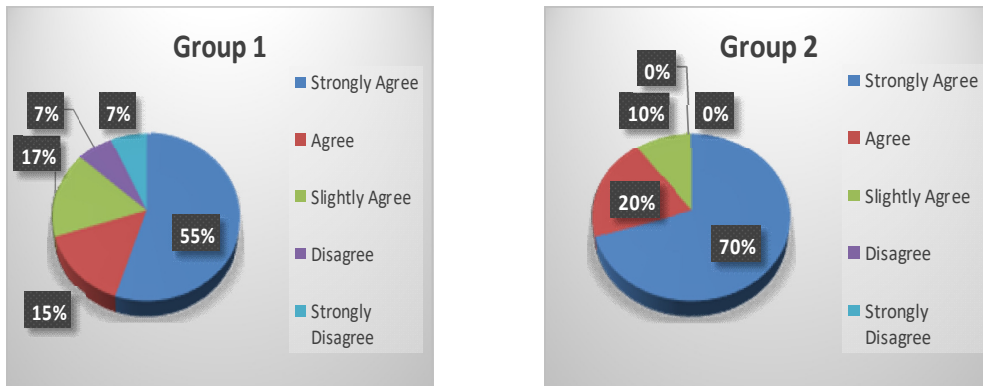


Figure 17. Responses to Statement 17
– “I like the instant feedback I get after answering each question.”

As depicted in Figure 17, the immediate feedback mechanism within *Kahoot!* was generally well received.¹ In Group 2, 70% of students strongly agreed and 20% agreed with the statement. Group 1 reflected slightly lower levels of satisfaction, with 55% strongly agreeing and 15% agreeing. An additional 17% slightly agreed, while 14% reported disagreement or strong disagreement. Notably, there were no negative responses in Group 2.

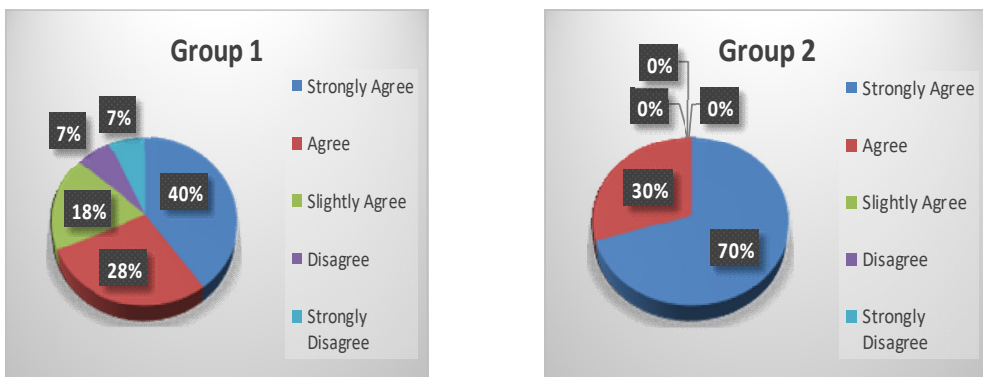


Figure 18. Responses to Statement 18
– “I think Kahoot! helps me stay focused during class.”

¹ After each round of responses, the system automatically ranks participants based on the speed and accuracy of their answers, awarding a corresponding number of points that contribute to their position on the leaderboard. Before the ranking is displayed, the correct answer(s) are consistently revealed, providing the teacher with an opportunity to analyse incorrect responses and address potential misunderstandings.

In response to Statement 18, most students reported that using *Kahoot!* helps them stay focused during class. Group 2 students unanimously agreed (70% strongly agreed and 30% agreed), whereas in Group 1, 40% strongly agreed and 28% agreed. A further 18% slightly agreed, and 14% expressed dissent (7% disagreed, 7% strongly disagreed). Once again, Group 2 responses were uniformly positive, highlighting a possible correlation between group size and perceived cognitive engagement.

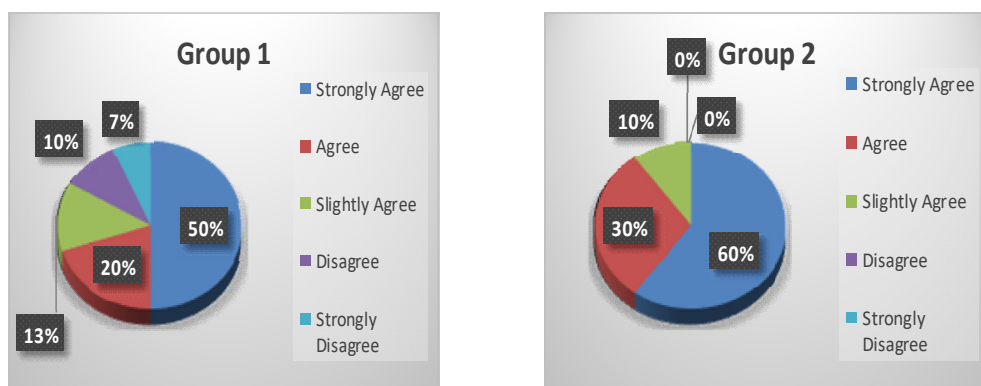


Figure 19. Responses to Statement 19
– “I think Kahoot! should be used in higher education.”

In response to Statement 19, students largely endorsed the integration of *Kahoot!* into higher education curricula. Group 2 reported a high level of agreement, with 60% strongly agreeing and 30% agreeing. Group 1 also reflected a favourable attitude, though to a lesser extent: 50% strongly agreed and 20% agreed. However, 13% slightly agreed, and a combined 17% (10% disagreed and 7% strongly disagreed) expressed reservations. These results suggest broad, albeit not unanimous, support for the continued use of gamified learning tools in tertiary education.

6. DISCUSSION

Despite structural limitations—namely, Group 1 having fewer English classes per week and Group 2 a smaller sample size—student reception of *Kahoot!* as a learning tool was largely positive. Across most statements, students agreed *Kahoot!* supported course content revision, with higher agreement rates in Group 2. This may reflect its smaller class size and more frequent contact hours. On average, around 80% of Group 2 agreed or strongly agreed that *Kahoot!* was useful for revision, compared to roughly 65% in Group 1.

A notable difference appeared in technical performance and attitudes toward the application. Over 80% of Group 1 reported no major technical issues, compared to 70% in Group 2. Group 2 students also showed stronger appreciation

for *Kahoot!*'s competitive aspect, though agreement was high in both groups (about 80%). While responses were positive overall, Group 1's ratings were slightly less enthusiastic, averaging around 80%.

When asked about answering questions both quickly and accurately, fewer students showed confidence. Around 60% of Group 2 agreed or strongly agreed, compared to 40% in Group 1. Nearly a third of Group 1 slightly agreed, and 19% disagreed or strongly disagreed. In contrast, Group 2 responses were more favourable, with half agreeing fully and the remainder split between slight agreement (40%) and disagreement (10%).

Motivational differences also emerged. In Group 2, 80% reported their primary motivation was to win, versus 53% in Group 1 (33% strongly agreed, 20% agreed). Meanwhile, 11% in Group 1 slightly agreed and 34% disagreed or strongly disagreed. Regarding motivation to improve English, 80% of Group 2 participants agreed, compared to only 50% in Group 1.

Both groups largely regarded *Kahoot!* as effective for review, though Group 2's responses were more favourable (90% strongly agreed, 10% agreed). In Group 1, about 76% agreed, while nearly a third were less convinced: 10% slightly agreed, 11.66% disagreed, and 6.66% strongly disagreed.

As for improving classroom dynamics and focus, 100% of Group 2 endorsed this view (70% strongly agreed, 30% agreed), while only 60% of Group 1 agreed. About 33% of Group 1 were less enthusiastic, with 18.33% slightly agreeing and 15% expressing disagreement.

The value of instant feedback was widely affirmed, supporting Licorish et al. (2018). In Group 2, 70% strongly agreed and 20% agreed. Group 1's responses were slightly lower, with 50% strongly agreeing and 17% agreeing.

Opinions on implementing *Kahoot!* in higher education were more divided. Half of Group 1 strongly supported the idea, 20% agreed, while the rest were split across slight agreement, disagreement, and strong disagreement. Group 2 showed greater support: 60% strongly agreed, 30% agreed, and 10% slightly agreed. These mixed results are surprising, given the reported engagement, especially regarding its competitive nature.

Group 2's more favourable results likely stem from contextual differences: four English classes weekly compared to three in Group 1, and a much smaller class size (around 10 versus 80 students). These factors can heavily influence engagement and teaching approaches. As Aoumeur (2017) notes, ideal higher education groups rarely exceed 15 students, enabling deeper discussions and interaction. Unfortunately, this was not possible, as tutorial groups were predetermined before the course began. While smaller classes are pedagogically beneficial, instructors rarely control group sizes or class structure.

7. CONCLUSION

The teacher, as the central figure in designing ESP course content, often faces challenges in sustaining students' interest in subject matter. In this regard, it has been argued that modern instructional tools, such as game-based student response systems, enhance classroom interaction by simulating the dynamics of a game show, with students assuming the role of contestants and the teacher acting as a quizmaster. This gamification approach not only activates prior knowledge but also serves as an engaging method of assessing progress in a dynamic and enjoyable way.

One such tool examined in this study is *Kahoot!*, chosen for its multifaceted contribution to the learning process, including: (1) fostering a competitive yet collaborative classroom atmosphere; (2) incorporating elements of playful fantasy; (3) promoting student motivation through competition; and (4) encouraging follow-up discussion based on quiz performance.

Findings from this case study, conducted at the University of Criminal Investigation and Police Studies, indicate that the majority of surveyed students perceive *Kahoot!* as an effective tool for reviewing course content. Notably, students in Group 2 responded more positively overall, likely due to differences in class size and instructional time.

Regarding *Kahoot!* as a motivational teaching tool, both groups expressed high levels of agreement on its capacity to enhance classroom dynamics and foster engagement. However, the percentage of students who felt confident in answering questions accurately was markedly lower in both groups. This does not appear to diminish the perceived value of the application, as evidenced by the strong approval for its use in class and for the immediate feedback it provides after each question.

Nevertheless, student opinions diverged on the question of whether *Kahoot!* should be adopted more broadly in higher education, with fewer expressing unequivocal support. This may again be attributed to the structural disparities between the two study groups—particularly in terms of class size and weekly course load—at the time of the survey.

Future comparative research should involve a larger and more balanced sample to better capture the potential limitations and strengths of applications like *Kahoot!* in a university setting. A complementary qualitative approach could further illuminate the underlying factors shaping students' perceptions and engagement.

REFERENCES

- Aoumeur, Hayat. 2017. "The Impact of Class Size on Teaching and Learning English as a Foreign Language: The Case of the Department of English at Abdelhamid Ibn Badis University." *Arab World English Journal (AWEJ)* Volume 8, Number 2 June, 2017: 349–361. Accessed December 12, 2024, <https://awej.org/images/AllIssues/Volume8/Volume8number2june/25.pdf>
- Boskic, Natasha and Hu, Sharon. 2015. "Gamification in Higher Education: How we Changed Roles.", In: *Book of Proceedings. 9th European Conference on Games Based Learning*: 741–748. Accessed November 11, 2024, <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/10/ECGBL2015-Proceedings-embedded.pdf>.
- Caponetto, Ilaria, Earp, Jeffrey, and Ott, Michela .2014. "Gamification and Education: A Literature Review", In: *Proceedings of the 8th European Conference on Games-Based Learning - ECGBL 2014*, 50–57. Accessed September 1, 2024, https://www.researchgate.net/publication/266515512_Gamification_and_Education_a_Literature_Review/link/543ba3770cf24a6ddb97812d/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7InBhZ2UiOiJwdWJsaWNhdGlvbGlzInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnVsbH19
- Fotaris, Panagiotis, Mastoras, Theodoros, Leinfellner, Richard and Rosunally, Yasmine. 2015. "From Hiscore to High Marks: Empirical Study of Teaching Programming Through Gamification", In: *Book of Proceedings. 9th European Conference on Games Based Learning*: 186–194. Accessed December 15, 2024, <https://milunesco.unaoc.org/wp-content/uploads/2015/10/ECGBL2015-Proceedings-embedded.pdf>
- Kahoot!, Accessed September 12, 2024, <https://kahoot.com/company/>
- Jovanović, Vojislav. 2023. "Powtoon as a Contemporary Formative Assessment Tool in Teaching LSP to Students of Forensic Science", *ERL Journal - Special Issue 1 - LSP EDUCATION SERVING CROSS-CULTURAL COMMUNICATION*: 10–22.
- Licorish, Sherlock, A., Owen, Helen, E., Daniel, Ben, and George, Jade Li. 2018. "Students' Perception of Kahoot!'s Influence on Teaching and Learning", *Research and Practice in Technology Enhanced Learning* 13(9). Accessed September 30, 2024, <https://doi.org/10.1186/s41039-018-0078-8>
- Mićović, Dragoslava, and Stojov, Mirjana. 2011. "Tailor-Made Course Book for English for Police Purposes", In: *Book of Proceedings from II International Conference Language for Specific Purposes: Challenges and Prospects*. Belgrade: Foreign Language and Literature Association of Serbia, 416–424.
- Tan, Debbita, Ganapathy, Malini and Kaur Mehar Singh, Manjet. 2018. "Kahoot! It: Gamification in Higher Education". *Pertanika Journal of Social Science and Humanities*, 26(1): 565–582. Accessed October 21, 2024 https://www.researchgate.net/profile/Malini-Ganapathy-2/publication/320182671_Kahoot_It_Gamification_in_Higher_Education/links/5abb4a4fa6fdcc7164709738/Kahoot-It-Gamification-in-Higher-Education.pdf?origin=publication_detail&_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnNOUGFnZSI6bnByb2ZpbGUlLCJwYWdlIjoicHVibGljYXRpb25Eb3dubG9hZCIsInByZXZpb3VzUGFnZSI6bnB1Ym9uIn19
- Zivlak, Jelena, Šafranjić, Jelisačeta, and Kardoš Stojanović, Aleksandra. 2024. "Stavovi studenata inženjerstva o korišćenju novih tehnologija od strane nastavnika u nastavi engleskog jezika", In *Book of Proceedings. XXX Skup TRENDVI RAZVOJA: "NASTAVNICI I SARADNICI KAO CENTAR PROMENA U VISOKOM OBRAZOVANJU"*, Feb 7-10, 2024. Faculty of Technical Sciences in Novi Sad: 153–156.

КАНООТ! КАО САВРЕМЕНА АПЛИКАЦИЈА ЗА УЧЕЊЕ И ЊЕНО ИНТЕГРИСАЊЕ У НАСТАВУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ ЗА СТУДЕНТЕ КРИМИНАЛИСТИЧКО-ПОЛИЦИЈСКОГ УНИВЕРЗИТЕТА

Резиме

Интегрисање савремених наставних средстава помоћу гејмификације показало је позитивне резултате у повећању мотивације и пажње студената. Системи студентског одговарања засновани на игри пружају подршку наставницима у постизању ових циљева (Licorish et al. 2018). За потребе овог истраживања изабрана је и тестирана апликација за учење у форми квиза, Kahoot!, на малом, пригодном узорку студената са Департмана за криминалистику и Департмана за форензичко инжењерство. Ови студенти су похађали курсеве енглеског језика за посебне намене током прве и друге године студија на Криминалистичко-полицијском универзитету у Србији. Kahoot! је доследно интегрисан у наставне активности током семестра. На крају семестра спроведена је анкета ради прикупљања повратних информација од студената о њиховом искуству са овом платформом. Резултати указују на то да, иако се мали број студената сусрео са апликацијом Kahoot! током претходног образовања, већина ју је оценила као занимљиву због интерактивности и такмичарског духа који подстиче. Такође, апликација је оцењена као корисна и за усвајање и за понављање наставног садржаја. Већина испитаника издвојила је могућност добијања тренутне повратне информације као нарочито вредну. Отприлике половина учесника навела је да Kahoot! позитивно утиче на динамику наставе и представља мотивациони фактор за одржавање пажње током часа. Како би се повећала могућност уопштавања резултата, будућа истраживања могла би да обухвате већи и разноврснији узорак, ради дубљег увида у ставове студената о Kahoot!-у као о наставном средству.

Кључне речи: дигитални квизови у настави, гејмификација, енглески језик за посебне намене, Kahoot!, савремена наставна средства

KATARINA KRŽELJ*

UNIVERZITET U BEOGRADU – FILOZOFSKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0002-7213-6404>

MILICA MIRIĆ

UNIVERZITET U BEOGRADU – FILOZOFSKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0009-0004-4037-6405>

VERA OŠMJANSKI

UNIVERZITET U BEOGRADU – FILOZOFSKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0002-8682-5411>

STAVOVI STUDENATA PREMA VREDNOVANJU POSTIGNUĆA U NASTAVI STRANIH JEZIKA U KONTEKSTU VEŠTAČKE INTELIGENCIJE**

Apstrakt: Ubrzani razvoj informaciono-komunikacionih tehnologija, a posebno pojava veštačke inteligencije, nameće potrebu za preispitivanjem ciljeva i ishoda učenja, kao i načina vrednovanja studentskih postignuća u nastavi stranih jezika. U skladu sa savremenim metodičko-didaktičkim principima koji u centar učenja stavljaju učenika, neophodno je uključiti studente u proces izbora nastavnih ciljeva i ishoda, metoda rada i vidova vrednovanja postignuća. Cilj ovog rada je da ispita stavove studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu o vrednovanju postignuća u stranom jeziku struke iz perspektive razvoja veštačke inteligencije. Početna pretpostavka je da najveći procenat ispitanika smatra da je neophodna promena načina vrednovanja postignuća u skladu sa mogućnostima koje nudi upotreba veštačke inteligencije. Za potrebe istraživanja kreiran je onlajn upitnik sa pitanjima otvorenog i zatvorenog tipa i tvrdnjama koje je trebalo proceniti Likertovom skalom. Dobijeni podaci su obrađeni kvantitativno i kvalitativno. Rezultati istraživanja nisu potvrdili početnu pretpostavku, ali su ukazali na otvorena pitanja koja je potrebno razjasniti kako bi izmene u načinu vrednovanja postignuća bile uspešne. Istraživanje predstavlja polaznu osnovu

* kkrzelj@f.bg.ac.rs

** Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu - Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

za osmišljavanje novih vidova evaluacije u cilju osavremenjavanja nastavnog procesa i prilagođavanja potrebama studenata.

Ključne reči: nastava, strani jezik struke, veštačka inteligencija, vrednovanje postignuća, stavovi studenata

1. UVOD

U cilju fleksibilnog prilagođavanja zahtevima savremenog društva znanja, koje se konstantno menja na globalnom i tehnološkom nivou, neophodno je da se obrazovanje uskladi sa promenjenim uslovima života i zahtevima koji se mogu zadovoljiti jedino kroz celoživotno učenje, odnosno razvijanjem ključnih kompetencija. Međunarodna komisija za razvoj obrazovanja u kontekstu celoživotnog učenja naglašava značaj intenzivnijeg angažovanja učenika u obrazovnom procesu (Mirkov 2011) što podrazumeva i osposobljavanje pojedinaca za analizu i obradu novih informacija i znanja, uz preuzimanje odgovornosti za vlastiti razvoj.

U tom procesu posebnu ulogu imaju tehničko-tehnološka dostignuća i alati. Da bi učenici i studenti bili sposobni da konstruišu proceduralna i instrumentalna znanja, neophodno je da poseduju digitalne kompetencije, koje su integralni deo drugih kompetencija, i omogućavaju njihov razvoj kroz primenu informacionih tehnologija u učenju (Mirkov 2011). Među njima poseban značaj ima veštačka inteligencija (VI) čija pojava je dovela do značajnih promena u obrazovanju i otvorila niz pitanja.

Od pojave VI intenzivno se traga za modusima njene efikasne integracije u nastavni proces kako za potrebe nastavnika tako i za potrebe studenata. Nastavnicima VI može biti koristan alat koji će im olakšati proces planiranja nastavnih jedinica, kreiranja nastavnih materijala i vrednovanja studentskih postignuća, a studentima otvara mnoštvo novih mogućnosti za učenje stranih jezika. Osim navedenog, integrisanje VI u nastavi omogućava studentima da razviju čitav niz međupredmetnih kompetencija, a nastavnicima da kreiraju interaktivan, participativan nastavni proces, usmeren ka potrebama i interesovanjima studenata.

Istovremeno se nameće pitanje da li u eri VI, uz čiju pomoć je za nekoliko trenutaka moguće napisati seminarski rad, prevesti stručni tekst, rezimirati ga ili interpretirati, do sada korišćeni vidovi vrednovanja postignuća mogu dati validne informacije o nivou studentskih postignuća.

Predmet ovog rada je vrednovanje studentskih postignuća iz predmeta strani jezik struke, dok je njegov cilj utvrđivanje stavova studenata Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu o tom pitanju u kontekstu razvoja i primene veštačke inteligencije.

Analizom teorijskih izvora i rezultata dobijenih anketiranjem studenata nastojali smo da identifikujemo inovativne pristupe vrednovanju studentskih

postignuća prilagođene digitalnom okruženju i upotrebi VI i da sagledamo stavove studenata o njihovoj ulozi u definisanju nastavnih ciljeva i metoda ocenjivanja.

2. VEŠTAČKA INTELIGENCIJA U OBRAZOVANJU

Veštačka inteligencija (VI) u najširem smislu predstavlja interdisciplinarni pristup razumevanju, modelovanju i reprodukovanju inteligencije i kognitivnih procesa korišćenjem računarskih, matematičkih, logičkih, mehaničkih i bioloških principa i uređaja (Frankish and Ramsey 2014). Zbog svog potencijala da podrži učenje u različitim kontekstima dobila je na značaju u obrazovanju (Limna et al. 2022). Pod primenom VI u nastavi stranih jezika se podrazumeva upotreba tehnologija i metoda koje omogućavaju personalizovan pristup, automatsko ocenjivanje i simulaciju razgovora i samim tim mogu unaprediti proces učenja. Naime, VI koristi podatke o napretku učenika da bi prilagodila sadržaj i zadatke individualnim potrebama i tempu učenja. Na taj način ona omogućava personalizovano učenje koje podrazumeva odgovarajući nivo izazova i podrške (Gražeda et al. 2024; Er and Winberger 2023). Kada je reč o vrednovanju, sistemi VI imaju sposobnost automatskog ocenjivanja različitih tipova studentskih radova primenom sofisticiranih algoritama koji procenjuju ispravnost i adekvatnost izbora leksike, gramatičkih struktura i stila. Ova tehnologija ubrzava proces ocenjivanja i pruža detaljniju i konkretnu povratnu informaciju (Er and Winberger 2023). Pored toga, ona omogućava predviđanje postignuća studenata na osnovu ostvarenih rezultata kao i identifikovanje i blagovremeno otklanjanje potencijalnih problema u savladavanju gradiva (Singh and Das 2022). Digitalni alati i VI skraćuju vreme koje nastavnici provode u ocenjivanju, što im omogućava da više vremena posvete pripremi nastavnog procesa. Osim za evaluaciju, oni mogu biti pomoć prilikom kreiranja testova, naloga i sl. Najzad, četbotovi zasnovani na naprednim jezičkim modelima (npr. GPT-3, GPT-4 i Bert) omogućavaju simulaciju autentične komunikacije. U okviru nastave jezika, četbotovi se koriste kao sagovornici, simulatori i asistenti koji mogu da pospeše interakciju i prilagode je nivou znanja učenika (Huang et al. 2022).

Sagledavajući prednosti upotrebe VI iz perspektive studenata, ona je jednostavna za upotrebu, omogućava imerziju i pruža povratne informacije (Huang et al. 2022). Nastavnicima VI može pružiti pomoć pri pripremi nastave, kreiranju dodatnih nastavnih materijala i ocenjivanju (Adamcová and Rusch 2023).

Kada je reč o izazovima njene primene u nastavnom procesu, sama VI navodi etičke aspekte koji se tiču zabrinutosti zbog zaštite privatnosti podataka studenata jer sistemi VI prikupljaju i analiziraju lične informacije (Tinnefeld 2023). Do sada nerešeno etičko pitanje je problem plagiranja (Cotton et al. 2023). Zatim, preterano oslanjanje na tehnologiju može se negativno odraziti na kreativnost (Er

and Winberger 2023) i na sposobnost samostalnog razmišljanja. Studenti mogu razviti pasivan pristup učenju (Er and Winberger 2023), a kod nastavnika može doći do pada motivacije za inoviranje nastave. Prekomerna upotreba VI može dovesti i do depersonalizacije obrazovanja i smanjenja kontakta između učenika i nastavnika, što može izazvati osećanje usamljenosti i nedostatka društvene podrške (Crawford et al. 2024). Budući da su emotivne interakcije i podrška koju studenti dobijaju od nastavnika bitan segment obrazovanja, previše tehnološkog posredovanja može dovesti do osećanja anonimnosti i deindividualizacije. Potencijalna zamena nastavnika veštačkom inteligencijom (Tinnenfeld 2023) izaziva bojazan da bi budući obrazovni sistem zanemario etičko promišljanje, kritičko mišljenje i afektivne interakcije.

3. EVALUACIJA POSTIGNUĆA U UČENJU STRANIH JEZIKA

Uključivanje VI u nastavu stranih jezika ne nameće samo pitanja vezana za podučavanje, već i za praćenje i procenu postignuća učenika.

Evaluacija, kao sastavni deo svakog obrazovnog procesa kojim se povezuju učenje i podučavanje (Nasab 2015, 165), spada u ključne profesionalne nastavničke veštine (Havelka, Hebib, i Baucal 2003). Efikasno sprovedena evaluacija pokazuje u kojoj meri je silabus odgovarajući, da li su primenjene adekvatne strategije učenja i podučavanja, kao i da li su ostvareni ciljevi nastave (Moqbel and Al-Kadi 2023). U okviru nastave stranih jezika, evaluacija omogućava vrednovanje znanja, veština i sposobnost upotrebe jezika. Vrednovanje treba da omogući studentima da prate svoj napredak i da prepoznaju svoje snage i slabosti u upotrebi jezika u autentičnim komunikativnim situacijama. Konstruktivne povratne informacije, fokusirane na postignuća motivišu studente i povećavaju njihovo samopouzdanje.

Tradicionalni pristup evaluaciji kroz standardizovane testove za vrednovanje gramatičkih i leksičkih znanja podrazumeva isključivo procenu stečenog znanja, dok se stepen razumevanja ili veština primene naučenog zanemaruju. Centralni element takvog pristupa je detektovanje i korigovanje grešaka (Huver 2012) pri čemu se zanemaruju jezičke veštine i kompetencije koje su ključne za upotrebu jezika u realnim komunikativnim situacijama. Takav vid vrednovanja demotiviše studente i smanjuje njihovo samopouzdanje.

U digitalnoj eri se javlja potreba za drugačijim pristupima u nastavi, što podrazumeva i prilagođavanje metoda evaluacije. Potrebno je vrednovati ne samo konačni ishod, već i proces učenja, dakle „ceo raspon učeničkih postignuća“ (Havelka, Hebib, i Baucal 2003, 23). Okretanje ka novim obrazovnim ciljevima (razvijanje međupredmetnih kompetencija, celoživotno obrazovanje i sl.) pokazuje da uobičajene metode evaluacije nisu dovoljne. Savremeni pristup vrednovanju u oblasti stranih jezika karakteriše usmerenost ka komunikativnoj kompetenciji, autonomiji u učenju ili sposobnosti rešavanja problema. Za razliku od tradicionalnog pristupa gde je evaluacija delegirana drugima, autonomija

u učenju zasniva se na principu samoevaluacije. Studenti treba da budu osposobljeni da vrednuju sopstvena postignuća, bilo kroz vođenje dnevnika učenja ili portfolija, bilo kroz zajedničku evaluaciju proizvoda grupnog rada nakon završetka određenog projekta (Wolf 2001, 10). Davanjem povratnih informacija učesnicima drugih grupa, učenici razvijaju veštinu realne procene svog napretka kroz poređenje sopstvenih procena, procena drugih učenika i procena nastavnika. Sam proces vrednovanja postaje transparentan, a kultura davanja povratnih informacija doprinosi otvorenim odnosima među učenicima i jačanju međusobnog poštovanja (Frisch 2019, 24).

Danas postoje mnogi digitalni alati koji se mogu primeniti u evaluaciji (npr. onlajn kvizovi, alati za samoevaluaciju koji daju povratne informacije, simulacije i sl.), a njihovo uključivanje u ovaj proces stvara inkluzivna i dinamička obrazovna okruženja prilagođena svakom učeniku (Dias et Nasrallah 2024). Neka istraživanja (Mavropoulou 2023; Zaiarna, Zhyhadlo and Dunaievska 2024) pokazuju da se nastavnici, iako imaju pozitivan odnos prema upotrebi VI u evaluaciji, i dalje drže tradicionalnih načina vrednovanja znanja jer su im poznati, a kao značajnu prepreku u korišćenju VI navode nedostatak smernica i preporuka za korišćenje novih tehnologija prilikom vrednovanja učeničkih postignuća. Pored toga, VI u ovom stadijumu svog razvoja još uvek nije u mogućnosti da prepozna stilističke i semantičke jezičke pojave (poput prenesenih značenja, igri reči, idioma i sl.).

Evaluacija, kao što je već napomenuto, ne pruža samo uvid u studentska postignuća, već daje značajan doprinos unapređenju nastavnog procesa. U tom procesu značajno mesto pripada i studentima čije učešće omogućava adekvatan izbor nastavnih sadržaja u skladu sa njihovim stvarnim potrebama, a i doprinosi i transparentnijem vrednovanju njihovih postignuća.

4. STUDENTI I NJIHOVA ULOGA U KREIRANJU OBRAZOVNOG PROCESA

Kada govorimo o participativnosti, odnosno pravu učenika da učestvuju u donošenju odluka o nastavnom procesu i transparentnosti nastavnog procesa i procesa podučavanja, imamo u vidu metodičko-didaktičke principe autonomije, transparentnosti i participacije (Marchand und Spiegler 2020; Funk 2010).

Interaktivni model, karakterističan za konstruktivističku teoriju učenja, postavlja učenika u središte obrazovnog procesa, naglašavajući njegovu autonomiju. Autonomija se pri tom definiše kao sposobnost učenika da samostalno organizuje proces učenja, što uključuje definisanje ciljeva i sadržaja učenja, planiranje napredovanja, izbor tehnika učenja, kao i evaluaciju procesa i ishoda učenja (Holec 1981). Ključni principi autonomnog učenja uključuju autentičnost nastavnog materijala, grupni rad i samoevaluaciju (Wolf 2001). Kada je reč o tehnikama učenja, autonomno konstruktivističko učenje podrazumeva da učenici imaju slobodu izbora i mogućnost evaluacije efikasnosti različitih tehnika i strategija učenja (Marchand und Spiegler 2020). U tom kontekstu

princip transparentnosti omogućava učenicima da učestvuju u izboru nastavnih ciljeva, a princip participacije ih uključuje u proces donošenja pedagoških odluka, uključujući i one koje se tiču vrednovanja njihovih postignuća.

Participacija podrazumeva pregovaranje i suodlučivanje koje se ostvaruje uključivanjem učenika u proces donošenja odluka na nivou škole i odeljenja, pri čemu im se daje prilika da utiču na oblasti koje su za njih od posebnog značaja (Müller-Kuhn 2021, 3). Na taj način oni se osposobljavaju za realno sagledavanje i procenu vlastitog napretka, kao i za planiranje daljeg toka učenja. U procesu participacije, učenici razvijaju niz kompetencija kao što su kritička refleksija, samoprocena, kao i veštine definisanja i postizanja individualnih ciljeva učenja. Zahvaljujući tome oni preuzimaju deo odgovornosti za rezultate učenja, bilo da je reč o individualnom ili grupnom radu.

Za uspešnu integraciju učenika u proces vrednovanja postignuća ključno je da budu upoznati sa kriterijumima ocenjivanja. To je moguće postići zajedničkim definisanjem kriterijuma ocenjivanja na početku semestra, dostupnih u pisanoj formi. Pored kriterijuma, tokom te inicijalne faze treba definisati i nastavne ciljeve, identifikovati načine za postizanje tih ciljeva i uspostaviti pravila koja će svi učesnici poštovati tokom grupnog rada (Frisch 2019).

Zajednički imenitelj predstavljenih principa jeste promenjeni odnos između učenika i nastavnika. Princip participacije inherentno podrazumeva težnju ka promeni koja se manifestuje u preraspodeli moći između učenika i nastavnika (Müller-Kuhn 2021, 7). U konstruktivističkom kontekstu, nastavnik više ne određuje tok nastave, već ga oblikuje zajedno sa učenicima. Njegova uloga se transformiše, te on treba da prati i olakšava proces učenja, kao i da kreira prostor za učenje (Wolf 2001, 13).

5. KONTEKST I SPECIFIČNOSTI FILOZOFSKOG FAKULTETA UNIVERZITETA U BEOGRADU

Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu organizuje nastavu engleskog, ruskog, francuskog, nemačkog, italijanskog i španskog jezika kao jezika struke. Učenje stranog jezika je obavezan deo kurikulum na svim odeljenjima fakulteta i obuhvata četiri semestra. Primarni cilj programa je osposobljavanje studenata za razumevanje pisanih tekstova radi praćenja naučne i stručne literature, kao i interpretacije sadržaja stručnih tekstova na stranom jeziku. Pored toga, program obuhvata razvoj veština usmenog i pismenog izražavanja kroz izradu beležaka, izveštaja, rezimea i drugih oblika stručne komunikacije, kao i prevod stručnih tekstova za sopstvene potrebe.

Analiza plana i programa iz 1997. i 2003. godine i silabusa iz 2021. godine pokazala je da su se tokom tog razdoblja menjali nastavni ciljevi i sadržaji, ali ne i načini vrednovanja postignuća. Prema silabusu iz 2021. godine ispit iz predmeta Strani jezik 1 polaže se pismeno u vidu gramatičkog testa, dok se na drugoj godini studija ispit polaže usmeno i podrazumeva proveru prevoda stručnog teksta koji su studenti unapred pripremili kao i razgovor o sadržini teksta.

Savremeni uslovi učenja i brz razvoj tehnologije i VI nameće potrebu za reformom načina vrednovanja postignuća studenata. To podrazumeva uvođenje metoda evaluacije koje će preciznije određivati u kojoj meri su razvijene veštine i kompetencije studenata koje su im neophodne u savremenom akademskom i profesionalnom okruženju.

6. ISTRAŽIVANJE

Istraživanje je sprovedeno metodom ankete akademske 2023/24. godine i obuhvatilo je 168 studenata sve četiri godine Filozofskog fakulteta Univerziteta u Beogradu koji su na prve dve godine studija učili jedan od navedenih jezika: engleski, nemački, francuski, španski, italijanski i ruski. Za potrebe ispitivanja stavova studenata o vrednovanju postignuća u nastavi stranog jezika struke u digitalnoj eri, konstruisan je upitnik koji je sadržao 6 pitanja zatvorenog i otvorenog tipa, kao i pitanja sa trostepenom Likertovom skalom. Upitnik je distribuiran putem alata Google Forms, pomoću kog su odgovori i prikupljeni. Dobijeni rezultati su podvrgnuti kvalitativnoj i kvantitativnoj analizi.

Obrađena pitanja možemo da razvrstamo u tri grupe: pitanja koja se tiču stavova o mogućim načinima vrednovanja postignuća u nastavi stranog jezika struke; pitanja koja se odnose na stavove o upotrebi veštačke inteligencije u tom procesu, kao i pitanja koja se tiču stavova o participativnosti studenta u izboru ciljeva i vrednovanja postignuća iz predmeta strani jezik struke.

7. REZULTATI I DISKUSIJA

Ispitanici su prvo iskazivali svoje slaganje/neslaganje sa tvrdnjom da je neophodno promeniti način ispitivanja znanja stranog jezika struke u skladu sa razvojem tehnologije uključujući VI. Najveći procenat ispitanika (39,5%) se nije složio sa tvrdnjom, čak 32,3% ispitanika nije imao stav po tom pitanju, dok se 28,1% ispitanika složilo da je neophodno promeniti način ispitivanja. Pretpostavlja se da studenti pridaju značaj prevođenju iz uverenja da ono predstavlja najsvrsishodniji oblik vrednovanja postignuća u okviru nastave stranog jezika struke na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu, budući da doprinosi ostvarenju njenog osnovnog cilja – razvijanju veštine razumevanja pisanih stručnih i naučnih tekstova. Dodatno, moguće je da studenti prevod percipiraju kao relevantan zbog toga što je predviđen silabusom kao oblik provere znanja, te ga stoga povezuju sa realizacijom svojih predispozitivnih i ispitnih obaveza.

Kad je reč o predlozima novih vidova ocenjivanja u kontekstu upotrebe veštačke inteligencije, odgovor je dalo trećina ispitanika. Od tog broja, 20,7% je navelo da ne zna kakve su konkretne primene novih vidova ocenjivanja u kontekstu upotrebe VI moguće, dok skoro 34% ispitanika ne bi uopšte koristilo VI u ocenjivanju. U velikom broju slučajeva, studenti su istakli bojazan da može doći

do zloupotrebe i navode etičke razloge. Preostalih 45,3% odgovora su se delom odnosila na upotrebu VI u ocenjivanju, a delom na upotrebu VI u celokupnom nastavnom procesu. Predloženi su sledeći vidovi primene: provera razumevanja pročitanoog teksta ili teksta koji je kreirala VI, razgovor o literaturi, razgovor sa četbotom, simulacija razgovora i provera tekstova koje je prethodno kreirala VI.

U delu upitnika koji je ispitivao stavove ispitanika o uključivanju studenata u izbor nastavnih ciljeva i ispitnih zadataka, rezultati su pokazali određeni stepen neodlučnosti. Naime, 39,3% ispitanika nije imalo definisan stav o potrebi uključivanja studenata u izbor nastavnih ciljeva, dok je 6,7% smatralo da studenti ne bi trebalo da učestvuju u odlučivanju o njima. Slična neodlučnost zabeležena je i u vezi s učešćem studenata u izboru ispitnih zadataka, gde je 22% ispitanika smatralo je da studenti ne treba da učestvuju, dok je 36,3% ostalo neutralno. Moguće je uočiti da je procenat ispitanika koji tvrde da studenti treba da učestvuju u definisanju nastavnih ciljeva veći (54%) od procenata onih koji smatraju da treba da učestvuju u odlučivanju o izboru ispitnih zadataka (41%).

Prikazane rezultate treba posmatrati u kontekstu prethodnih istraživanja prema kojima ključnu ulogu u omogućavanju participacije studenata ima nastavnik. On treba da prilagodi svoju ulogu i pruži studentima mogućnost i podsticaj da učestvuju (Müller-Kahn 2021, 5). Bilo bi značajno ispitati prethodna iskustva studenata sa participacijom kako bi se nastavnicima olakšao zadatak ne samo da im pruže mogućnost za participaciju, već i da im ukažu na prednosti participacije, poput osećanja sopstvene delotvornosti i sposobnosti za samostalno delovanje.

Cilj sledećeg pitanja bio je da se utvrde stavovi studenata o mogućim načinima provere znanja i umeća iz stranih jezika struke. Studentima je bio ponuđen veći broj aktivnosti uz mogućnost označavanja više odgovora: a) prevod stručnog teksta; b) gramatički test; c) test provere poznavanja terminologije; d) esej; e) prezentacije; f) pisanje rezimea na stranom jeziku; g) pisanje rezimea na srpskom jeziku teksta pisanog na stranom jeziku; h) usmeno parafraziranje; i) pismeno parafraziranje; j) provera razumevanja audio/video materijala; k) provera razumevanja pročitanoog teksta; l) razgovor na određenu temu iz struke; m) uzajamno ocenjivanje zadataka tokom nastave; n) aktivno učešće na predavanjima; o) timski rad na rešavanju određenog problema (pismeno/usmeno). Osim toga, studenti su sami mogli da predlože aktivnost koju smatraju relevantnom. U narednom pitanju bila je ostavljena mogućnost obrazloženja odabira aktivnosti.

Dobijeni rezultati pokazali su da je najveći broj studenata odabrao prevod stručnog teksta (73,7%) i proveru razumevanja pročitanoog (71,9%) zato što smatraju da ovi vidovi provere najviše odgovaraju njihovim potrebama. Navedeno obrazloženje može proisticati iz uverenja studenata da će strani jezik struke prvenstveno koristiti za praćenje stručne literature. Ipak, 32,7% studenata u obrazloženju svog stava navodi da gramatici i prevodu nije mesto u nastavi stranog jezika struke jer se oni podučavaju na prethodnim nivoima obrazovanja.

U nešto manjem procentu studenti su smatrali da je razgovor na određenu temu iz struke pogodan za vrednovanje znanja iz jezika struke. Ako se ovome dodaju provera razumevanja audio/video materijala za koju se opredelilo 50,9% ispitanika, kao i prezentacije i usmeno parafraziranje (zastupljeni su podjednakim procentom od 44,3%), zaključujemo da studenti veštini govora pridaju veliki značaj. Studenti se slažu sa tvrdnjom da se cilj učenja jezika ne može ostvariti ukoliko se ne vreduju veštine slušanje i govora (McKay 2006: 177).

Preko polovine ispitanika opredelilo se za najzastupljenije vidove provere znanja: gramatički test (55,1%) i test provere poznavanja terminologije (56,3%). Neki to obrazlažu sopstvenim preferencijama u učenju („lično mi prijaju relativno konvencionalni načini učenja jezika“) ili smatraju neophodnim („neizbežno je ispitivanje gramatike“; „najvažnije je pravilno izražavanje što se postiže učenjem gramatike i neophodno je razumevanje terminologije“). Bilo bi značajno ispitati u kojoj meri su iskustva tokom prethodnog školovanja uticala na takav stav. Polovina učesnika u istraživanju (50,3%) smatra da aktivno učešće na predavanjima treba uzeti u obzir prilikom vrednovanja postignuća. Više od trećine studenata navelo je da je za vrednovanje postignuća pogodno i pisanje eseja (36,5%), pisanje rezimea (34,1%) i pismeno parafraziranje (32,9%). Približno isti postotak studenata (35,3%) smatra da i rešavanje problema u timu može biti aktivnost koja se vrednuje. Studenti koji nisu istakli relevantnost ove aktivnosti za vrednovanje kao argument su naveli da se svi članovi tima ne angažuju u istoj meri ili da studenti na nižem nivou znanja osećaju pritisak i smatraju da usporavaju timski rad. Najniži procenat (12,6%) ispitanika opredelio se za vršnjačko ocenjivanje. I u slučaju vršnjačkog ocenjivanja, bilo bi značajno ispitati da li su studenti upoznati sa ovim vidom vrednovanja i kakva su im prethodna iskustva. Samo jedan ispitanik se izjasnio za aktivnost koja nije bila ponuđena, a to je prevod teksta na strani jezik. Potrebu za vrednovanjem sve četiri jezičke veštine istaklo je 26,2% studenata. Neki od ispitanika se ne smatraju kompetentnim da odlučuju o vidovima evaluacije, ali ne odbijaju mogućnost da u tom procesu participiraju.

8. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja pokazuju divergentne stavove studenata prema potencijalnim izmenama postojećih vidova evaluacije znanja stranih jezika struke na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Približan procenat ispitanika izražava pozitivan, neutralan i negativan stav, pri čemu najmanji broj studenata smatra da je neophodno promeniti način vrednovanja postignuća. Iako podržavaju kombinaciju različitih metoda evaluacije, pri čemu prednost daju praktičnoj primeni jezika, interakciji i timskom radu, najveći broj ispitanika naveo je prevod i proveru razumevanja pročitanoog teksta kao najadekvatnije načine vrednovanja. Ispitanici nadalje, prioritet daju sposobnosti snalaženja u realnim komunikativnim situacijama i razumevanju stručnih materijala, ali ne

odbacuju gramatičke testove i pismene zadatke. Na temelju tih saznanja moguće je zaključiti da je neophodno upoznati studente sa alternativnim vidovima vrednovanja znanja i ukazati im na njihov značaj i prednosti budući da je to preduslov za inoviranje procesa evaluacije.

Dobijeni rezultati su opovrgnuli početnu hipotezu da najveći broj studenata smatra neophodnom promenu načina vrednovanja postignuća u skladu sa mogućnostima koje nudi upotreba veštačke inteligencije, iako se hipoteza zasnivala na pretpostavci da studenti u velikoj meri koriste veštačku inteligenciju za prevođenje stručnih tekstova, što bi moglo dovesti u pitanje smislenost prevoda kao oblika provere znanja. Moguće je da studenti prevođenju pridaju veliki značaj iz dva razloga. Sa jedne strane studenti veruju da će prevođenjem najefikasnije postići cilj nastave stranog jezika struke koji podrazumeva osposobljavanje za razumevanje pisanih tekstova radi praćenja naučne i stručne literature. S druge strane, moguće je da prevod, kao oblik vrednovanja predviđen silabusom, smatraju posebno značajnim upravo zato što im je primarni cilj da ispune svoje predispitne i ispitne obaveze.

Kada je reč o primeni VI, studenti je prepoznaju kao pomoćni alat za analizu tekstova, simulaciju razgovora i generisanje testova, dok nešto više od polovine ispitanika nije sigurno da se VI može koristiti za potrebe vrednovanja ili je protiv toga. Ovi podaci impliciraju da je potrebno upoznati studente sa mogućnostima i ograničenjima upotrebe VI za potrebe vrednovanja. Osim toga, neophodno im je približiti principe participativnosti, transparentnosti i autonomije. Aktivno uključivanje studenata u donošenje odluka o nastavnom procesu posebno je važno jer značajan deo ispitanika ima neutralan stav ili je nesiguran kada je u pitanju njihova uloga u tom procesu.

Na osnovu teorijske analize i rezultata dobijenih anketiranjem može se zaključiti da je načine vrednovanja neophodno prilagoditi izmenjenim okolnostima usled razvoja digitalnih tehnologija. Uloga nastavnika je da identifikuje načine evaluacije postignuća koji bi odgovarali nastavi u digitalnoj eri. Funkcionalnost tih vidova evaluacije nužno je proveriti u nastavnom procesu i u saradnji sa studentima izabrati one koji efikasno omogućavaju postizanje definisanih nastavnih ciljeva.

Dalja istraživanja trebalo bi da identifikuju svrsishodne alternativne načine evaluacije i ispituju razloge negativnog stava studenata prema VI. Istovremeno treba utvrditi u kojoj meri nastavnici smatraju da je vrednovanje postignuća potrebno uskladiti sa izmenjenim kontekstom obrazovanja, kao i u kojoj meri su upoznati sa značajem participacije studenata u tom procesu.

LITERATURA

- Adamcová, S., and M. Rusch. "Integrating Artificial Intelligence in Language Curricula: Empowering Students for Future Competencies." *Journal of Linguistics and Language Teaching* 12, br. 2 (2023).
- Cotton, D. R. E., P. A. Cotton, and J. R. Shipway. "Chatting and Cheating: Ensuring Academic Integrity in the Era of ChatGPT." *Innovations in Education and Teaching International* 61, br. 2 (2023): 228–239. <https://doi.org/10.1080/14703297.2023.2190148>.
- Crawford, J., K. A. Allen, B. Pani, and M. Cowling. "When Artificial Intelligence Substitutes Humans in Higher Education: The Cost of Loneliness, Student Success, and Retention." *Studies in Higher Education* 49, br. 5 (2024): 883–897. <https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2326956>.
- Dias, Dany, et Rita Nasrallah. 2024. *À portée de main: Répertoire d'outils technologiques pour l'évaluation alternative*. <https://ecampusontario.pressbooks.pub/repertoire/>.
- Er, E.P.E., and A. Weinberger. "Exploring the Role of AI-Based Conversational Agents for Collaborative Learning of English as a Foreign Language." *Journal of Linguistics and Language Teaching* 12, br. 2 (2023).
- Frankish, K., and W.M. Ramsey. *The Cambridge Handbook of Artificial Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press, 2014.
- Frisch, Julia. 2019. "Leistungsbewertung partizipativ gestalten." *Mateneen: Praxishefte Demokratische Schulkultur* 3: 23–25. https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17740/pdf/Frisch_2019_Leistungsbewertung_partizipativ_gestalten.pdf. (pristupljeno 10. jula 2024.)
- Funk, H. 2010. „Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache-Unterricht.“ *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*, (hrs.) Cristian Fandrych, Brite Hufeisen, Hans-Jürgen Krumm und Claudia Riemer. Berlin u.a.: Walter de Gruyter: 939–951.
- Grájeda, A., J. Burgos, P. Córdova, and A. Sanjinés. "Assessing Student-Perceived Impact of Using Artificial Intelligence Tools: Construction of a Synthetic Index of Application in Higher Education." *Cogent Education* 11, br. 1 (2023). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2287917>.
- Havelka, Nenad, Emina Hebib, i Aleksandar Baucal. 2003. *Ocenjivanje za razvoj učenika*. Beograd: Ministarstvo prosvete i sporta RS.
- Holec, Henri. 1981. *Autonomy in Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon.
- Huang, W., K. F. Hew, and L. K. Fryer. "Chatbots for Language Learning—Are They Really Useful? A Systematic Review of Chatbot-Supported Language Learning." *Journal of Computer Assisted Learning* 38, br. 1 (2022): 237–257. <https://doi.org/10.1111/jcal.12610>.
- Huuer, Emmanuelle. 2012. "Evaluation, changement, représentations – Vers une interrogation de quelques allants de soi en didactique des langues." *Cahiers de l'ASDIFLE*, 23: 13–24. <https://hal.science/hal-01375909>
- Limna, Pongsakorn, Somporn Jakwatanatham, Sutitthep Siripipattanakul, Pichart Kaewpuang, and Patcharavadee Sriboonruang. "A Review of Artificial Intelligence (AI) in Education during the Digital Era." *Advance Knowledge for Executives* 1, br. 1 (2022): 1–9. <https://ssrn.com/abstract=4160798>.
- Marchand, Silke, und Juliane Spiegler. 2021. „Einfach hinnehmen‘ – Partizipation bei der Leistungsbewertung“. *Zeitschrift für Grundschulforschung* 14: 257–272. <https://doi.org/10.1007/s42278-021-00109-8>. (pristupljeno 12. juna 2024).

- Mavropoulou, Eleni. 2023. "Exploitation de l'intelligence artificielle dans l'enseignement du français langue étrangère sur objectifs spécifiques : une étude de cas." *Ziglôbitha, Revue des Arts, Linguistique, Littérature & Civilisations* 8: 63–70. <https://doaj.org/article/3b221d734a6645e7b7ed330f636c2c22>
- McKay, Penny. 2006. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mirkov, Snežana. 2011. "Konstruktivistička paradigma i obrazovanje za društvo znanja: Progresivni diskurs u nastavi." In *Zbornik radova naučno-stručnog simpozijuma sa međunarodnim učešćem Tehnologija, informatika i obrazovanje – za društvo učenja i znanja, TIO6*, edited by Dragana Golubović, 63–70. Čačak: Tehnički fakultet. <http://www.ftn.kg.ac.rs/konferencije/tio6/index.html>. (pristupljeno 12. jula 2024).
- Moqbel, Marwan Saeed Saif, and Abdu M. Talib Al-Kadi. 2023. "Foreign language learning assessment in the age of ChatGPT: A theoretical account." *Journal of English Studies in Arabia Felix* 2 (1): 71–84. <https://doi.org/10.56540/jesaf.v2i1.62>.
- Müller-Kuhn, Daniela. 2021. *Schülerinnenpartizipation: Ein Paradox oder ein Phänomen mitten im Wandel? Eine multiperspektivische und multimethodische Darstellung von Schülerinnenpartizipation im Schulalltag*. https://www.zora.uzh.ch/id/eprint/210699/1/Mueller-Kuhn_Daniela_Dissertation.pdf (pristupljeno 2. avgusta 2024.).
- Nasab, Fatemeh Ghanavati. 2015. "Alternative versus Traditional Assessment." *Journal of Applied Linguistics and Language Research* 2 (6): 165–178.
- Singh, H. P. "The Role of Artificial Intelligence (AI) in Personalized Learning and Student Assessment." *International Educational Applied Scientific Research Journal [IEASRJ]*.
- Tinnefeld, T. 2023. "Artificial Intelligence in Foreign Language Teaching – Insights from an Interview with ChatGPT and Bard." *Journal of Linguistics and Language Teaching* 12, br. 2.
- Wolf, Dieter. 1998. "Fremdsprachenlernen als Konstruktion: Einige Anmerkungen zu einem viel diskutierten neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik." *Babylonia*. http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-4/wolffint.pdf. (pristupljeno 5. juna 2024.)
- Zaiarna, Inna, Olena Zhyhadlo, and Olha Dunaievskia. 2024. "ChatGPT in Foreign Language Teaching and Assessment: Exploring EFL Instructors' Experience." *Information Technologies and Learning Tools* 102 (4): 176–191.

STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS EVALUATION IN LSP COURSES IN THE CONTEXT OF ARTIFICIAL INTELLIGENCE

Summary

The rapid development of information and communication technologies, particularly the rise of artificial intelligence, necessitates a review of learning goals and outcomes, as well as methods of evaluating student performance in foreign language teaching. In accordance with contemporary didactic principles that place the learner at the centre of the educational process, it is essential to involve students in determining

learning objectives and outcomes, as well as teaching and assessment methods. This study aims to examine the attitudes of students at the Faculty of Philosophy, University of Belgrade, regarding evaluation in Language for Specific Purposes (LSP) courses from the perspective of artificial intelligence development. The initial hypothesis was that the majority of respondents believed it was necessary to change assessment methods in line with the possibilities offered by artificial intelligence. The examined group consisted of 168 students who, during their initial two years of study, learned one of the following languages: English, German, French, Spanish, Italian, or Russian. The obtained data were analysed both quantitatively and qualitatively. The research findings did not corroborate the initial hypothesis but highlighted issues that require clarification to facilitate effective modification of assessment methods. This study may serve as a foundation for developing new evaluation methods aimed at modernising the educational process and adapting it to student needs.

Keywords: teaching, LSP, artificial intelligence, evaluation, students' attitudes

DANIJELA LJUBOJEVIĆ*

INSTITUTE FOR EDUCATIONAL RESEARCH

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-4337-4884>

DIGITAL COMPETENCES OF LSP TEACHERS IN HIGHER EDUCATION RESEARCH: A REVIEW OF CURRENT RESEARCH

Abstract: The aim of this paper is to present findings from international research on the digital competencies of university teachers teaching foreign languages for specific purposes and their use of technology in the teaching process. The study employed a literature review using the Web of Science (WOS) and SCOPUS electronic databases. The purpose of this review is to provide the scholar community with a current overview of digital competence research from 2020 to 2024 (a five-year period) in the context of higher education regarding the definition of digital competence, dimensions used to evaluate digital competence, research purposes, methodologies, and results and limitations. Results reveal that while there is a growing recognition of the need for digital competence among LSP teachers, inconsistencies in definitions, frameworks, and assessment tools hinder the development of cohesive policies and professional development strategies. Recommendations emphasize the need for targeted interventions, institutional support, and fostering communities of practice to ensure the sustainable integration of digital competence into LSP courses.

Keywords: digital competence, literature review, LSP, higher education

1. INTRODUCTION

In today's digital era, university teachers need to integrate technology into their teaching practices to create more engaging, accessible, and personalised learning experiences for students. Moreover, teachers with strong digital skills can better support diverse learners, including those in remote or hybrid environments, ensuring that language education is not bound by physical classrooms (Kadijevich, Gutvajn and Ljubojevic 2023). For teachers teaching foreign languages for specific purposes (LSP teachers) in particular, this means

* danijela.ljubojevic@ipi.ac.rs

not only mastering digital tools but also knowing how to use them to enhance language acquisition, intercultural communication, and student engagement across varied subject-specific contents. Thus, it is essential for them to have digital competences as they directly influence the quality and effectiveness of modern education. Some previous research has shown that the current state of digital competences among LSP teachers working at higher education institutions in Serbia is at the A2+/B1 level, with some areas revealing more significant issues that need addressing (Ljubojević and Gutvajn 2025). For all the above-mentioned reasons, it is important to gather and analyse all relevant studies, offering a complete view of the current state of knowledge on LSP teachers' digital competence in higher education in order to identify gaps (such as specific challenges LSP teachers face with digital tools or the effectiveness of various digital teaching strategies), trends, and emerging themes. Conducting a literature review on the topic of the digital competence of LSP teachers in higher education can contribute to improving digital teaching and learning outcomes in higher education.

There are numerous global frameworks aimed at guiding educators in developing digital competences essential for effective teaching and learning in the digital age. Notable examples include the *Digital Literacy Global Framework* (UNESCO, 2018), the *Global Framework for Educational Competence in the Digital Age* (Profuturo, 2020), the *International Computer Driving License* (ICDL Global, 2000), and the *Microsoft Digital Literacy Curriculum* (Microsoft, 2022). Specifically designed for teachers, the *UNESCO ICT Competency Framework for Teachers* (UNESCO, 2018) and the *ISTE Standards for Educators* (ISTE, 2017) provide detailed guidance for integrating technology into pedagogical practice. The European Union has also introduced several targeted initiatives, including the *Common Framework of Reference for Intercultural Digital Literacies* (EUMade4LL, Erasmus+, 2019), *DigCompEdu* (Publications Office of the European Union, 2017), *SELFIE for Teachers* (European Commission, 2021), and *DigComp 2.2* (Publications Office of the European Union, 2022). These frameworks serve as key references for educational institutions, policymakers, and individual educators seeking to assess and enhance digital competence in education.

The EU defines digital competence as: “the confident, critical and responsible use of, and engagement with, digital technologies for learning, at work, and for participation in society. It includes information and data literacy, communication and collaboration, media literacy, digital content creation (including programming), safety (including digital well-being and competences related to cybersecurity), intellectual property related questions, problem solving and critical thinking” (Council of the European Union 2018, 9). Within the educational context, this concept is further refined. According to the *DigCompEdu* framework, digital competence for educators refers to “the set of competences that enables teachers, trainers and other education professionals

to use digital technologies in a meaningful way in their professional practice” (Redecker 2017). This definition highlights not only technical proficiency, but also the pedagogical and reflective dimensions of digital integration—how educators purposefully embed digital tools into teaching, learning, assessment, and professional development to enhance educational outcomes.

Considering the increasing focus on developing educators’ digital skills, the findings from this literature review can inform policymaking, curriculum design, and professional development program experts and can help in designing targeted training programs that enhance teachers’ skills and improve the quality of education. The goal of this review is to improve teaching practices and educational policies in higher education by synthesizing evidence from existing research and gather new insights.

2. METHODOLOGY

This literature review follows the PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) guidelines to ensure a comprehensive and transparent research process. The methodology consists of several stages: defining research questions, identifying sources, applying inclusion and exclusion criteria, data extraction and analysis of findings.

In this literature review, we explored the application of digital competence of LSP teachers in higher education to provide an understanding of the definition of digital competence, perceive the dimensions of assessing digital competence of university language teachers, discover the main trends in the assessment of digital competence in universities and outline the limitations of digital competence research in higher education.

2.1. Goal and Research Questions

The aim of this review is to provide the status and development of digital competence of LSP teachers in higher education in a systematic way. In particular, this study aims to address the following research questions:

1. How is digital competence defined in terms of LSP teachers in the context of higher education?
2. What are the dimensions commonly used to assess the digital competence of LSP university teachers?
3. What frameworks and assessment tools have been used to evaluate digital competences of LSP teachers in higher education?
4. What challenges do LSP teachers face in developing and applying digital competences in their teaching practices?
5. What were the major research purposes, methodologies and outcomes in the studies of digital competence in the context of higher education over the past five years?

6. What kinds of limitations exist in research on digital competence of LSP teachers in higher education?
7. What trends and gaps exist in the literature regarding digital competences of LSP teachers?

2.2. Eligibility Criteria

Inclusion Criteria

The research work is related to the digital competence of LSP teachers in the context of formal higher education.

The publication is to be found in Q1, Q2 and Q3 journals.

Research papers were published between 2020 and September 2024¹.

The research papers are written in English.

The research papers have been published after being submitted to a peer review process.

The full version of the publication is available through the subscription of our institution or by the associations of which we are members.

The research utilizes qualitative or quantitative research methods and adheres to the appropriate methodological structure for empirical studies. Review articles, theoretical papers, and non-empirical research are excluded.

Exclusion Criteria

The research work is related to the digital competence of teachers other than LSP teachers in the context of higher education.

The publication is to be found in journals and periodicals other than Q1, Q2 and Q3 as well as in conference proceedings.

Research papers were not published between 2020 and September 2024.

Research papers are written in languages other than English.

Research papers have been published without a peer review process.

The full version of the publication is not available through subscription from our institution or from the associations of which we are members.

The study is excluded if it is not empirical in nature, such as review articles, theoretical papers, or studies that do not directly focus on the digital competences of LSP teachers at universities. Additionally, studies that do not employ qualitative or quantitative research methods, or fail to adhere to standard research methodologies, will be excluded.

¹ This timeframe encompasses the period following the COVID-19 pandemic, which significantly accelerated the integration of digital tools in education and brought renewed attention to the digital competences of educators, particularly in higher education. By focusing on this period, the review ensures relevance to the current technological landscape and addresses the evolving challenges and expectations placed on LSP teachers in digitally mediated learning environments.

2.3. Information Sources and Search Strategy

The selected terms were searched in the title, keywords and abstract of the paper. In this literature review the search strings per chosen electronic database were as follows:

WoS: TS= ((“digital competence*” OR “digital abilit*” OR “digital skill*”) AND (“higher education” OR “universit*” OR “college*”) AND (“teacher*” OR “professor*” OR “academic*”) AND (“LSP teacher*” OR “language teacher*” OR “LSP instructor*” OR “LSP lecturer*” OR “LSP professor* “ AND („LSP”) OR („language for specific purposes*”)))

Scopus: TITLE-ABS-KEY ((“digital competence” OR “digital abilit” OR “digital skill”) AND (“higher education” OR “universit” OR “college”) AND (“teacher” OR “professor” OR “educator”))

2.4. Selection of Sources

The selection process for this literature review followed a rigorous and structured approach to ensure the inclusion of relevant, high-quality studies. Initially, all records retrieved from database searches were imported into Mendeley reference management software for deduplication. After removing duplicates, the screening process was carried out in two stages:

1. Title and Abstract Screening – The titles and abstracts of all identified studies were assessed based on predefined inclusion and exclusion criteria to determine their relevance.
2. Full-Text Review – Studies that passed the initial screening underwent a full-text evaluation. Each study was carefully examined whether it met the inclusion criteria. Studies that did not meet the criteria were excluded, with reasons for exclusion systematically recorded.

To ensure transparency and replicability, the study selection process was documented following PRISMA guidelines. To facilitate the review process, the study utilized both Mendeley and Rayyan (Ouzzani, et al. 2016), a web-based tool designed for literature reviews. Mendeley, a reference management software, was employed to organize, annotate, and cite selected sources efficiently, while Rayyan was employed to assist in screening and selecting relevant studies. Together, these tools streamlined the study selection and referencing process, ensuring transparency and consistency in the review. In the end, only the most relevant and methodologically robust studies were included in the review.

2.5. Data Charting

A structured data charting process was implemented to systematically extract and organize key information from the selected studies. This process ensured consistency and comparability across different sources. The following data points were recorded for each study:

- Study Details: Author(s), year of publication, journal/conference source
- Study Objectives: Research aims and questions addressed
- Methodology: Research design (qualitative, quantitative, or mixed methods), data collection techniques, sample size, and participant demographics
- Key Findings: Main results related to digital competences of LSP teachers
- Challenges Identified: Difficulties or gaps in digital competence development
- Theoretical Frameworks: Models, standards, or theories referenced
- Recommendations: Suggestions for improving digital competence among LSP teachers

A standardized data extraction form was used to ensure systematic documentation and facilitate thematic analysis. This structured approach allowed for a detailed synthesis of findings, identifying common themes, trends, and research gaps within the reviewed literature.

3. RESULTS

3.1. Study Selection and Characteristics

This literature review analysed 38 studies published between 2020 and 2024, focusing on digital competence of LSP teachers. The selected studies were sourced from Scopus and Web of Science and screened based on predefined inclusion and exclusion criteria. First of all, 23 publications were found in Web of Science while 15 in Scopus. After being reviewed against the inclusion and exclusion criteria, 20 articles needed to be removed because they did not meet the inclusion criteria, e.g. they dealt with pre-service foreign language teachers meaning still students at universities or foreign language teachers teaching at elementary or secondary school. Then, 15 articles were further read and reviewed with quality criteria to ensure that the selected articles met the inclusion and exclusion criteria regarding methodology and allowed guaranteeing the quality of the works selected to answer the research questions.

After applying the inclusion and exclusion criteria, four studies were selected. Although the final number of included studies is small, this reflects the limited availability of empirical research focused specifically on the digital competences of LSP teachers in higher education. This finding highlights a significant gap in the current literature and the need for further investigation in this area.

3.2. Study Objectives and Methodologies

The reviewed studies primarily focused on assessing teachers' digital competence, identifying training needs, and evaluating the impact of technology integration in LSP teaching. The methodologies employed varied: three studies used qualitative approaches, including focus group discussions, content analysis,

and interviews; three studies relied on quantitative methods, primarily surveys; and two studies employed mixed-method designs, combining surveys and focus group discussions. The sample sizes ranged from 3 to 220 participants, comprising in-service LSP teachers teaching a variety of languages, including English, Korean, French, German, Italian, and Russian. The studies were conducted across five countries: Indonesia, Spain, Germany, Russia, and Vietnam. The details from the studies are shown in Table 1 below.

3.3. Data Charting

Data charting in this study was employed to visually represent key findings, allowing for a clearer comparison of digital competence levels and identifying patterns across the various studies reviewed.

Table 1. *Data charting table based on the listed categories*

Study	Study Objectives	Methodology	Key Findings	Challenges Identified	Theoretical Frameworks	Recommendations
Darwanto et al. (2021)	To find information regarding the tech-lack, tech-need, and tech-want of the teachers in emergency education (COVID-19)	Mixed methods: survey + focus groups (n=12); Indonesia	Teachers' skills were poor in conducting online teaching.	Lack of supporting materials such as internet connection at home and online education materials; Lack of digital and navigating skills to manage a virtual class; moreover, lacking skills in operating authoring tools, presentation tools, learning management tools, teacher tools, and connecting tools	Mentioned TPACK (technology, pedagogy, content knowledge) but the questionnaire was developed based on six technological areas (hardware tools, LMS tools, authoring tools, learning tools, presentation tools, and connecting tools)	Emergency training should be quick and had better be provided in not more than two weeks; a peer-coaching system needs to be considered; continuous group discussions about an app give results
Heinsch & Pérez (2023)	Collect data on the training offered by their university, the integration of ICT in language teaching and its didactic application, as well as the ICT training needs of this group.	Mixed methods: survey + open-ended questions (n=56); Germany and Spain	Teachers had varying ICT skills; support from institutions was uneven	Lack of structured digital training; differences between countries	DigCompEdu (implicitly referenced)	Develop national/ institutional strategies for ICT training

Karsenti et al. (2020)	To examine the forms of teaching and learning activity while using digital technologies in LSP teaching Collect factual data on the use of digital technologies in LSP teaching at schools and universities Study the opinions on this issue of all participants in the educational process (university teachers, schoolteachers and student teachers); Define main directions of the work on the development of digital competencies among students; Elaborate the list of digital competences for student teachers and pre-service teachers of LSPs	Quantitative: survey (n=220); Russia	Emphasized a need for pedagogical use of ICT and digital competence standards	Teachers lack specific digital-pedagogical knowledge	Digital Competency Framework created by the Ministry of Education and Higher Education in Quebec, Canada (Cadre de references de la competence numerique, 2019)	Include obligatory tracking of the difficulties that occur while dealing with digital technologies in the educational process, constant updating and instruction of teachers about new achievements in this field, and cooperation to concentrate their joint efforts in order to gain the results.
Tran-Thi-Thanh (2024)	To investigate how language teachers adapt to online assessment methods in the context of rapid digital transformation caused by the COVID-19 pandemic	Qualitative: interviews (n=3); Vietnam	Teachers adapted differently depending on prior experience	Lack of digital assessment training, technical challenges	Not specified	Include assessment-focused ICT training in higher education

4. DISCUSSION

The reviewed studies provide valuable insights into how digital competence is conceptualized and investigated among LSP teachers in higher education. While no single, uniform definition of digital competence is employed, the studies commonly describe it as the ability to effectively integrate digital tools into teaching practices, adapt to technologically mediated environments,

and engage in digital communication and assessment. Darwanto et al. (2021) frame digital competence through the practical dimensions of “tech-lack, tech-need, and tech-want”, focusing on how teachers navigated emergency remote teaching during the COVID-19 crisis. Similarly, Heinsch and Rodríguez Pérez (2023) emphasize the alignment of digital and methodological skills within the framework of European Union educational priorities, suggesting that digital competence extends beyond basic ICT skills to include didactic and pedagogical proficiency. Karsenti et al. (2020) further highlight the professional behaviours and strategies necessary for meaningful integration of digital technologies, while Tran-Thi-Thanh (2024) underlines “the critical importance of higher education institutions prioritizing investments in the professional development of educators and equipping students with essential digital skills”.

Across the studies, several core dimensions emerge as common benchmarks for assessing digital competence. These include technical proficiency with digital platforms and tools, the ability to embed digital resources into pedagogical practice, and the competence to design and implement online assessments. Additionally, communication and collaboration skills—particularly in digital spaces—are recurrent themes. Some studies also explore the affective domain, considering teachers’ attitudes, confidence, and motivation to use digital technologies (Heinsch and Rodríguez Pérez 2023). This multidimensional view underscores the complexity of digital competence as both a technical and pedagogical construct.

Despite the shared interest in understanding and assessing digital competence, there is limited use of formal frameworks or standardized assessment tools in the reviewed literature. None of the studies explicitly employ established European frameworks such as DigComp 2.2, DigCompEdu or TPACK. Heinsch and Rodríguez Pérez (2023) refer broadly to EU digitalization objectives, and Karsenti et al. (2020) develop a context-specific list of competences through empirical data rather than adopting a pre-existing model. The absence of standard frameworks suggests a notable gap in comparability and consistency across studies, hindering efforts to build a cohesive body of evidence on digital competence in LSP teacher education. This lack of standardization also has practical implications for LSP teacher training. Without common benchmarks, it becomes difficult to design professional development programs that align with widely accepted expectations of digital competence. As a result, training initiatives may vary significantly in scope and quality, limiting the transferability and scalability of effective practices across institutions. Furthermore, institutions may struggle to assess teachers’ progress systematically or identify areas for targeted support. Recent studies, including those by Ljubojević & Gutvajn (2025), have contributed to the understanding of digital competence frameworks in LSP teacher education. Their research, based on the DigCompEdu framework, explored the digital competence of LSP teachers at HEIs in Serbia, providing insights that complement and expand on the findings of other studies in this area.

The studies also reveal a range of challenges faced by LSP teachers in developing and applying digital competences. These include lack of specialized courses that focus on the application of ICT in the LSP classroom and insufficient institutional support and professional training (Heinsch and Rodríguez Pérez 2023), lack of confidence and familiarity with digital tools (Darwanto, Rini and Herusatoto 2021), and the difficulties of transitioning to online assessment modalities (Tran-Thi-Thanh 2024). Karsenti et al. (2020) point to broader systemic issues, including unclear guidelines and resistance to pedagogical innovation. Taken together, these findings highlight the need for structured, ongoing professional development that addresses both technological and pedagogical dimensions of digital competence.

In terms of research purposes and methodologies, all four studies aim to explore the current state of digital competence among LSP teachers and identify areas for improvement. Two studies adopt mixed-method approaches (Darwanto, Rini and Herusatoto 2021; Heinsch and Rodríguez Pérez 2023), one is qualitative (Tran-Thi-Thanh 2024), and one is quantitative (Karsenti, Kozarenko and Skakunova 2020). Data collection methods include surveys, interviews, and focus group discussions, with sample sizes ranging from 3 to 220 participants. The outcomes consistently point to a gap between existing digital skills and the demands of contemporary language teaching, underscoring the urgency of targeted interventions.

However, this review is not without limitations. One notable limitation is the exclusion of theoretical and review articles. This review focused exclusively on empirical studies, which provided valuable data-driven insights but may have limited the identification of broader conceptual frameworks and theoretical trends. Although models like DigCompEdu and TPACK emerged through the analysis, excluding theoretical and review articles restrained the exploration of evolving frameworks. Future research could address this by including both empirical and theoretical contributions to offer a more comprehensive view of the field. Another limitation refers to the relatively small sample of studies included in this review which may affect the generalizability of the findings. While the analysis offers meaningful insights into the digital competence of LSP teachers in higher education, the limited scope – both in the number of studies and their geographical distribution – means that conclusions should be interpreted with caution. The findings may not fully reflect the diversity of experiences or institutional contexts across different regions. Future reviews with broader inclusion criteria and a larger sample could offer a more representative picture of the field. Furthermore, the small number of participants in some studies, such as Tran-Thi-Thanh (2024), also limits the generalizability of findings. Additionally, some studies fail to specify key contextual variables, such as the exact languages taught by participants, as in Karsenti et al. (2020). The lack of standard assessment tools and the diverse range of methodologies

further complicate cross-study comparisons. Moreover, much of the research has emerged in response to emergency contexts like the COVID-19 pandemic, which may not reflect long-term or sustainable digital teaching practices.

Taken together, the findings point to emerging trends and persistent gaps in the literature. There is a growing recognition of the need for digital competence among LSP teachers, particularly in response to institutional digitalization and remote learning demands. However, the lack of consensus on definitions, frameworks, and assessment tools limits the field's ability to develop coherent policies and professional development strategies. The studies reviewed here suggest a pressing need for further research that is both theoretically grounded and methodologically consistent, with greater attention to language-specific contexts, longitudinal perspectives, and the role of institutional structures in shaping digital competence.

4.1. Recommendations for Practice

Based on the analysis of the reviewed studies, several recommendations can be made to support the development of digital competences among LSP teachers in higher education. First, institutions should adopt established digital competence frameworks, such as DigCompEdu or some of the frameworks mentioned before, to guide professional development efforts and ensure consistent and transparent assessment of digital skills. Professional training should be continuous and context-specific, addressing the unique pedagogical needs of language educators rather than offering generic ICT courses. Furthermore, universities should foster a culture of innovation by encouraging experimentation with digital tools, supporting reflective teaching practices, and recognizing effective digital pedagogy. Adequate technological infrastructure and access to digital tools must be provided, alongside technical and pedagogical support to facilitate meaningful integration of technology. Training programs should also connect digital skills with language-specific teaching practices, helping teachers use technology effectively for areas such as reading, speaking, writing, grammar instruction, and online assessment. Moreover, incorporating student feedback into the process of pedagogical development can support more responsive and student-centred digital teaching. Finally, institutions should invest in building communities of practice where teachers can share experiences, co-develop resources, and stay informed about emerging trends in digital language education. These collective efforts can ensure that digital competence becomes an integral and sustainable part of LSP teaching in higher education.

5. CONCLUSION

This literature review has synthesized current research on the digital competences of LSP teachers in higher education, revealing both promising

insights and substantial gaps. The analysis confirms that while digital competence is increasingly recognized as a vital aspect of contemporary teaching, its definition, assessment, and development remain inconsistently addressed in empirical studies, especially within the LSP context. The scarcity of studies – only four met the rigorous inclusion criteria – points to a critical underrepresentation of this teacher demographic in scholarly discourse, underscoring the urgency for more targeted research in this area.

One of the most prominent challenges identified is the absence of a unified framework guiding the assessment and development of digital competence. Although numerous European and global frameworks exist, none of the reviewed studies employed them systematically. This lack of standardization weakens the comparability of research outcomes and hinders the development of evidence-based professional development programs tailored to LSP educators. It also prevents institutions from creating coherent strategies for tracking and supporting teachers' digital growth.

Moreover, the reviewed studies highlight persistent structural and pedagogical barriers that LSP teachers face. These include limited access to relevant training, insufficient institutional support, and a lack of confidence or motivation to engage with digital tools – issues that are aggravated by the ever-evolving nature of digital technologies and the specialized demands of LSP instruction. These challenges call for a more nuanced and context-sensitive approach to digital upskilling, one that accounts for both the linguistic and disciplinary complexities of LSP education.

For educators and institutions, the implications of these findings are significant. Higher education institutions must invest in continuous, framework-aligned professional development that equips LSP teachers with not just technical know-how, but also pedagogical strategies for meaningful digital integration. Additionally, institutional policies should support the adoption of validated assessment tools that reflect the multifaceted nature of digital competence and allow for ongoing self-evaluation and growth.

Future research should address several key directions. First, more empirical studies are needed to explore how LSP teachers across different contexts perceive and develop digital competence over time. Second, researchers should prioritize the application and evaluation of standardized frameworks such as DigCompEdu to enhance methodological consistency and cross-study comparability. Third, studies should examine the intersection of digital competence with variables such as language taught, institutional support, teaching modality (online, hybrid, face-to-face), and teacher demographics. Finally, collaborative, cross-country investigations could yield valuable comparative insights and foster the development of globally relevant strategies for LSP teacher support.

Overall, this review has highlighted that while awareness of digital competence among LSP teachers in higher education is growing, significant

work remains to be done to support their development in a structured, equitable, and sustainable manner. By addressing the existing gaps and focusing on the practical needs of educators, stakeholders can enhance both teaching quality and student learning outcomes in the digital age.

ACKNOWLEDGEMENT

Note. This research was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia (Contract No. 451-03-136/2025-03/ 200018).

REFERENCES

- Council of the European Union. 2018. "Council Recommendation of 22 May 2018 on Key Competences for Lifelong Learning." *Official Journal of the European Union* C 189 (May): 1–13.
- Darwanto, Bambang Agus, Sri Endah Setia Rini, and Hesthi Herusatoto. 2021. "Technology: Language Teachers' Digital and Navigating Skills in Emergency Education." *XLinguae Journal* 14, no. 1 (January): 141–158.
- Heinsch, Bárbara, and Nieves Rodríguez Pérez. 2023. "E-learning and Higher Education in the Action Lines of the European Union: Digital and Methodological Competence of the LSP Teacher." *RELIEVE - Revista ELectrónica de Investigación y EValuación Educativa* 29, no. 2. <https://doi.org/10.7203/relieve.29.2.25836>.
- Kadijevich, Djordje, Nikoleta Gutvajn, and Danijela Ljubojević. 2023. "Fostering Twenty-First Century Digital Skills by the Means of Educational Platforms in the Times of COVID-19." *Interactive Learning Environments* 32, no. 7 (July): 3388–3397. <https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2041982>.
- Karsenti, T., O. M. Kozarenko, and V. A. Skakunova. 2020. "Digital Technologies in Teaching and Learning LSPs: Pedagogical Strategies and Teachers' Professional Competence." *Education and Self Development* 15, no. 3 (June): 76–88. <https://doi.org/10.26907/esd15.3.07>.
- Ljubojević, Danijela, and Nikoleta Gutvajn. 2025. "The Digital Competence of Foreign Language Teachers at HEI in Serbia – A Study Based on the European Framework DigCompEdu." In *International Perspectives on Effective Teaching and Learning in Digital Education*, edited by Andreja Klančar, Tina Štemberger, Mirko Prosen, and Sabina Ličen, 143–164. Koper: University of Primorska Press. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-467-5/8.pdf>.
- Ouzzani, Mourad, Hossam Hammady, Zbys Fedorowicz, and Ahmed Elmagarmid. 2016. "Rayyan — A Web and Mobile App for Systematic Reviews." *Systematic Reviews* 5, no. 210 (December). <https://doi.org/10.1186/s13643-016-0384-4>.
- Redecker, Christine. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigiCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Tran-Thi-Thanh, Truc. 2024. "Language Teachers' Adaptability to Digital Transformation: Online Assessment Practices in Vietnam Higher Education." *Theory and Practice in Language Studies* 14, no. 7 (July): 2263–2270. <https://doi.org/10.17507/tpls.1407.26>.

ДИГИТАЛНЕ КОМПЕТЕНЦИЈЕ НАСТАВНИКА СТРАНИХ ЈЕЗИКА НА ВИСОКОШКОЛСКИМ УСТАНОВАМА: ПРЕГЛЕД МЕЂУНАРОДНИХ ИСТРАЖИВАЊА ОД 2020. ДО 2024. ГОДИНЕ

Резиме

Циљ овог рада је да представи резултате међународних истраживања о дигиталним компетенцијама универзитетских наставника који предају стране језике струке и њиховој употреби технологије у наставном процесу. Студија је користила преглед литературе уз помоћ електронских база података Web of Science (WOS) и SCOPUS. Сврха овог прегледа је да истраживачкој заједници пружи актуелни преглед истраживања о дигиталним компетенцијама у периоду од 2020. до 2024. године (петогодишњи период) у контексту високог образовања, с фокусом на дефиницију дигиталних компетенција, димензије које се користе за њихову процену, сврху истраживања, методологије, као и резултате и ограничења. Резултати показују да постоји растуће признавање потребе за дигиталним компетенцијама међу наставницима страних језика, али да неусаглашености у дефиницијама, оквирима и алатима за процену ометају развој кохерентних политика и стратегија професионалног развоја. Поред тога, изражава се потреба за јаснијим и унифицираним приступима у оквиру који ће се дефинисати и процењивати дигиталне компетенције наставника. Резултати такође указују на потребу за континуираним професионалним развојем наставника који ће обухватити и технолошке и педагошке аспекте употребе дигиталних алата у настави. Препоруке из истраживања наглашавају значај циљаних интервенција на нивоу институција које треба да обезбеде подршку наставницима кроз обуке, развој стратегија за интеграцију технологије у наставу и стварање заједница праксе. Ове активности ће осигурати одрживу интеграцију дигиталних компетенција у образовање страних језика и побољшати квалитет наставе.

Кључне речи: дигиталне компетенције, страни језик струке, наставници страних језика, високошколске установе

DUBRAVKA PLEŠE*

FACULTY OF MINING, GEOLOGY AND PETROLEUM ENGINEERING

UNIVERSITY OF ZAGREB

CROATIA

 <https://orcid.org/0000-0002-2198-9554>

IVANA FRANCETIĆ

FACULTY OF TRANSPORT AND TRAFFIC SCIENCES

UNIVERSITY OF ZAGREB

CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0004-3124-913X>

AZRA PLIĆANIĆ MESIĆ

FACULTY OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

UNIVERSITY OF ZAGREB

CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0000-3840-7963>

DIGITAL DEMENTIA IN UNIVERSITY STUDENTS – TRUTH OR MYTH?

Abstract: This study investigates the phenomenon of digital dementia—cognitive decline associated with excessive use of digital devices—among university students, with a focus on memory, attention, and emotional resilience. The objective was to explore whether digital dementia presents a measurable impact on cognitive abilities in students and to identify mitigating factors relevant to foreign language acquisition and academic performance. A structured online survey comprising 34 questions was administered to 141 students from two faculties at the University of Zagreb: the Faculty of Mining, Geology, and Petroleum Engineering, and the Faculty of Transport and Traffic Sciences, Department of Aeronautics. The survey assessed digital usage habits, memory performance, problem-solving abilities, emotional well-being, and social interaction patterns. Results reveal that students in Aeronautics, due to structured, hands-on training and greater engagement in cognitively protective activities like sports, music, and multilingualism, exhibited fewer symptoms of digital dementia compared to their peers in Petroleum Engineering, who reported higher reliance on digital tools and more cognitive and emotional strain. These findings suggest that academic structure, lifestyle, and extracurricular

* dubravka.plese@rgn.unizg.hr

engagement can play a critical role in enhancing cognitive resilience. The study advocates for balanced digital usage, promotion of active learning, and curriculum adaptations to support mental health and learning efficacy in technology-driven educational environments.

Keywords: digital dementia, memory atrophy, excessive technology use, forgetfulness.

1. INTRODUCTION

Digital dementia is a term coined by German neuroscientist Manfred Spitzer to describe a decline in cognitive abilities typically associated with brain injuries (Spitzer, 2023, 51). This term, although relatively recent, originated in South Korea in the 1990s, where there was a significant rise in disorders related to attention, memory, and concentration (Wachter, 2015). These cognitive declines were also accompanied by a lack of empathy and emotional distancing in adults.

We are currently at a unique juncture in human history where our lives—and our brains—are being profoundly influenced and altered by digital media. Historically, people spent their leisure time reading, socializing, engaging in sports, or participating in various activities involving collaboration and interaction with community members. Today, however, there is a notable shift towards spending more time on digital media, as Spitzer observes, “even more than on sleeping (Spitzer, 2023, 11)”.

Following the advent of television, it was widely believed that this new medium would enhance our lives and democratize access to science, technology, and culture globally. This optimism spurred the development of diverse language learning techniques, such as learning through television, language laboratories, computer-based learning, and e-learning methods. However, these approaches have largely proven ineffective because no technological substitute can fully replicate the benefits of direct human interaction (Spitzer, 2023, 14).

Thomas Edison anticipated this shift in 1913 when he remarked, “Books will soon be obsolete in the schools. Scholars will soon be instructed through the eye. It is possible to teach every branch of human knowledge with the motion picture. Our school system will be completely changed in ten years.” (Spitzer, 2023, 13). The past 30 years have seen a deep integration of information technology into all aspects of daily life. Yet, this technological infusion has had unforeseen consequences: tools designed to benefit us undermine our ability to concentrate (essential for learning), reflect deeply (for critical thinking), memorize effectively, develop language skills, and communicate coherently. These impairments affect personal development, including intelligence, ethics, moral attitudes, and identity.

2. LITERATURE REVIEW

The decline in cognitive abilities is observable without complex scientific testing. One simple way to notice this is through our use of telephone numbers. In the 1980s, before the pervasive spread of digital technology, an average person could memorize numerous phone numbers and navigate using physical maps or by remembering routes and landmarks (Woollett et al., 2009; Maguire et al., 2006). Today, however, we seldom attempt to memorize phone numbers, instead storing them in our smartphones, and we rely heavily on navigation systems, often ignoring the actual route and blindly following on-screen directions. Despite the intention of technological advances to simplify our lives, these changes have had adverse effects (Chomsky, 2012, 29).

Elementary school children no longer memorize songs and rhymes, which historically have been fundamental for developing the brain's capacity to store information. This shift is crucial as it affects their future learning abilities. Students have also ceased to engage in critical thinking, often accepting the first result provided by search engines without questioning the validity of the information they encounter (Spitzer, 2023, 93, Sparrow B, Liu J, Wegner DM., 2011).

The widespread introduction of computers and other digital devices into homes and classrooms has exacerbated these issues. Angrist and Lavy (2002, 735) demonstrated that the introduction of computer-aided instruction significantly negatively impacted the math achievement of fourth-grade students and had a negative but statistically insignificant effect on student achievement in other subjects and higher grades. Similarly, Fuchs and Woessmann (2004) found a “statistically significant positive correlation between the availability of computers at home and student performance in math and reading, which reverses into a statistically significant negative one as soon as other family-background influences are extensively controlled for in multivariate regressions” (Fuchs and Woessmann, 2004, 1). This suggests that children with home computers are more likely to use them for gaming rather than educational purposes, thereby undermining the intended educational benefits.

Moreover, Fuchs and Woessmann note that the usage of computers “between a few times a year and several times a month” (2004,15) contrasts starkly with the everyday, extended use seen today. A study by Christakis (2004) found that early exposure to television correlates with subsequent attention disorders, implying that early exposure to any digital screen could have similar effects. Such disorders typically lead to poor academic performance and social isolation (Kraut et al.). Although much of young people's screen time is spent on social networks, these interactions tend to be superficial and emotionally unfulfilling, leading to social isolation rather than enhanced social connections. This indicates that social networks and the social interactions they facilitate often leave young people feeling unhappy and emotionally empty.

The early and pervasive presence of screens and digital devices in children's lives begins virtually from birth. Many parents use YouTube cartoons to keep their demanding young children occupied, a phenomenon observable in various public places where children are frequently seen engrossed in their parent's mobile phones or tablets. This behaviour continues as children grow, becoming accustomed to entertaining themselves with computer games. However, Sharif and Sargent (2006) demonstrated that such activities negatively impact academic performance. Their study revealed that "the odds of poorer school performance increased with increasing weekday television screen time and cable movie channel availability and decreased with parental restriction of television content restriction." (Sharif and Sargent, 2006,1). This finding highlights the simple fact that time spent on digital activities detracts from study time. Spitzer (2023) offers another perspective: children might gravitate towards computer games to escape the reality of their poor grades.

The negative impact of computer and video game use was further explored by Weis and Cerankosky in 2010, who provided evidence that video games could displace educational after-school activities and hinder the development of reading and writing skills in some children (2010, 1).

The alarming effects of excessive digital device usage were first reported in South Korea. Researchers described a case involving a 15-year-old boy who developed memory problems, failed school tests, and eventually could not remember the six-digit code to enter his house. Diagnosed with early onset dementia, his condition was attributed to intense digital exposure. From the age of five, he had been continuously exposed to television and video games, impairing his brain's ability to transfer information to long-term memory. Over the years, Korean doctors have observed an increasing number of cases involving memory issues, attention disorders, and emotional flattening—a symptom of digital dementia characterized by an inability to connect emotionally and respond appropriately to emotional stimuli. Korean doctors hypothesize that frequent use of digital devices enhances the development of the left brain, responsible for rational thinking, while neglecting the right brain, which is crucial for concentration. Over time, this imbalance leads to cognitive disorders, such as shortened attention spans and reduced memory capacity, potentially culminating in early onset dementia. A growing number of young people today are experiencing these issues (Baek Il-Hyun, Park Eun-Jee, 2013).

Although digital devices were initially designed to ease the burden of memorizing large amounts of information, their overuse leads to a decline in cognitive skills and perceptual awareness. An additional concern is that the left and right prefrontal lobes, which mature around 17 to 19 years old, are particularly vulnerable during the period when teenagers are heavily exposed to digital devices (Manwell et al, 2022).

Another significant issue linked to digital dementia is emotional flattening, the inability to form and maintain emotional relationships and respond

appropriately to different emotional cues. In 2009, Bushman and Anderson tested the hypothesis that violent video games and movies desensitize individuals to violence and reduce their willingness to assist those in pain. They conducted two studies, one involving video games and the other movies.

In Study 1, participants were divided into two groups and played either a violent or nonviolent video game for 20 minutes. They then completed a lengthy questionnaire. During this time, they were exposed to a staged event where a loud fight occurred outside the lab, resulting in an injured person. The findings showed that participants who played violent games took longer to help the injured victim, perceived the fight as less severe, and were less likely to notice the fight compared to those who played nonviolent games.

Study 2 involved moviegoers who encountered a scenario where a young woman with an injured ankle struggled to pick up her crutches outside the theatre. This staged incident occurred either before or after the movie. Results indicated that individuals who had just watched a violent movie were slower to assist the woman compared to those in the other three conditions: those who watched a nonviolent movie or witnessed the scenario before the movie.

These studies collectively suggest that exposure to violent media, whether through video games or movies, reduces sensitivity to others' pain and suffering. This desensitization is evident in the delayed or diminished willingness to help those in need.

Spitzer (2023, 192) concludes that the passive consumption of movies and television has similar effects to actively playing violent computer or console games. The decline in basic human empathy after playing violent video games can be empirically measured through changes in bodily functions such as pulse rate and perspiration. Carnagey, Anderson, and Bushman (2007, 489) confirmed that after playing a violent video game for twenty minutes, players exhibit slower pulse rates and less sweating when exposed to scenes of real violence.

These issues are of profound importance for modern societies. As concluded by Manwell et al. (2022) and numerous other studies (Neophytou E, Manwell LA, Eikelboom R., 2019; Madigan S, Browne D, Racine N, Mori C, Tough S., 2019; Tamir DI, Templeton EM, Ward AF, Zaki J. 2018), continuous sensory stimulation—resulting from excessive exposure to digital devices and screens—affects brain development, increasing the risk of emotional, behavioural, and cognitive disorders. This overexposure impairs concentration and the ability to recall past memories or acquire new information. If such exposure occurs during critical periods of brain development, there is an increased risk of amnesia and early onset dementia. It even alters the brain's structure, affecting the grey and white matter volumes and raising the risk of mental disorders.

Manwell et al. (2022, 1) hypothesized that “excessive screen exposure during critical periods of development in Generation Z will lead to mild cognitive impairments in early to middle adulthood, resulting in substantially

increased rates of early onset dementia in later adulthood.”. They predict that from 2060 to 2100, Alzheimer’s disease and related dementias (ADRD) rates will rise significantly. Compared to previous generations, Generation Z (average 17-19-year-olds) spends approximately six hours a day using digital devices, a sharp contrast to past generations who had little or no exposure at that developmental stage. Manwell et al. predict a four-to-six-fold increase in Alzheimer’s disease and related dementias, which could lead to severe societal and economic crises and potentially collapse overburdened healthcare systems (Manwell et al., 2022, 1).

3. METHODOLOGY

The survey consisted of 34 questions, including three demographic questions to gather baseline information. The remaining questions were designed to investigate a range of activities and behaviours potentially linked to digital dementia or its prevention. These questions examined the participants’ ability to speak foreign languages, their involvement in sports activities, and whether they played musical instruments.

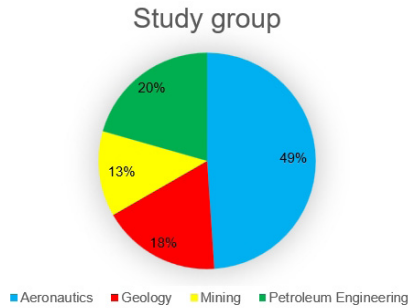
Additionally, the survey assessed their capacity to memorize phone numbers and perform simple arithmetic without the assistance of a calculator.

The survey also explored the students’ attitudes and behaviours related to their mobile phones. This included the number of hours they spent on their phones each day, the specific uses of their phones, and their reading and research habits. We also investigated the age at which they first began using digital devices, the duration of daily use in elementary and high school, and their current daily use.

Further, the survey addressed the nature of the participants’ friendships, contrasting online and real-life interactions, and gauged their attitudes towards these relationships.

4. RESULTS AND DISCUSSION

This study utilized a survey designed by the authors and distributed via Google Forms. The survey was administered to a total of 141 students from the University of Zagreb. Of these participants, 72 students, accounting for 51.1% of the sample, were enrolled in the Faculty of Mining, Geology, and Petroleum Engineering, while 69 students, representing 48.9% of the sample, were from the Department of Aeronautics within the Faculty of Transport and Traffic Sciences. The gender distribution consisted of 45 female students (31.9%) and 96 male students (68.1%), which aligns with the traditionally male-dominated nature of these academic disciplines. The age distribution showed little variation, with 87.2% of participants aged 18 to 20 years and 12.8% aged 21 to 23 years.

**Graph 1**

4.1. Demographic Analysis / Age and Gender Distribution

The majority of respondents at both faculties are within the age group of 18-20, which is a critical developmental stage for cognitive functions. This age group is particularly vulnerable to the impacts of excessive digital device use, as their cognitive faculties are still maturing. The gender distribution, with responses from both male and female participants, allows for a comparative analysis of how digital habits may differently affect cognitive health in young men and women.

4.2. Study Group

The study examines how digital device usage affects cognitive abilities across different academic fields, including Geology, Mining, Petroleum Engineering, and Aeronautics. While field-oriented disciplines like Geology may experience unique effects (Kastens et al. (2009), Aeronautics students, who rely heavily on precision, attention, and quick decision-making, provide insight into how essential cognitive functions such as spatial awareness and memory might be impacted by digital media use (Vidulich & Tsang, 2003; Wickens, 2002; Ophir, Nass, & Wagner, 2009).

4.3. Language proficiency and cultural influence

Research suggests that multilingualism, prevalent among Aeronautics students, enhances memory, problem-solving, and cognitive flexibility, potentially offering protection against cognitive decline associated with digital dementia (Morales et al., 2013; Bak et al., 2014; Adesope et al, 2010, Craik et al, 2010). Studies show that bilinguals and multilinguals often outperform monolinguals in tasks that require switching attention, inhibiting distractions, and adapting to new rules—key aspects of executive function and cognitive flexibility.

Bialystok (2009) found that bilingual individuals have advantages in executive control due to the constant practice of managing multiple language

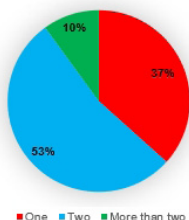
systems. This flexibility can help resist cognitive decline, especially in high-stress or multitasking environments (such as aeronautical fields).

Multilinguals regularly activate and manage different vocabulary systems and grammar rules, which exercises working memory and metalinguistic awareness (awareness of how language works).

Adesope et al. (2010) conducted a meta-analysis showing that bilingualism is associated with enhanced working memory, abstract reasoning, and metacognitive skills. These are protective factors against memory loss and can delay the onset of age-related cognitive decline.

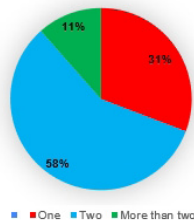
By engaging complex cognitive processes, multilingual individuals may experience fewer symptoms of digital dementia—a hypothesis worth exploring further. Additionally, cultural exposure, often linked to language proficiency, influences digital habits and cognitive resilience through diverse media engagement and adaptability. Aeronautics students, due to their field's global nature, frequently interact with multiple languages and cultures, fostering cognitive flexibility and reducing vulnerability to digital dementia, as shown in Graph 2. In contrast, Petroleum Engineering students, whose field has a more region-specific focus, exhibit lower levels of multilingualism and cultural exposure, which is shown in Graph 3, potentially limiting these cognitive advantages. Investigating these differences could provide valuable insights into the protective role of multilingualism and cultural adaptability in mitigating the effects of digital dementia.

How many languages do you speak?
(NOT counting Croatian) - AN



Graph 2

How many languages do you speak?
(NOT counting Croatian) - RGN

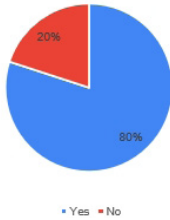


Graph 3

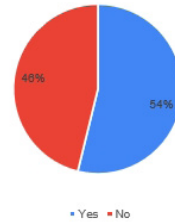
4.4. Lifestyle factors

Engagement in sports and music, known to enhance cognitive functions like memory, attention, and executive function, varies among respondents. Aeronautics students showed slightly higher participation as shown in Graph 4, possibly influenced by the physical and mental discipline required in their training and the fact that they have physical education as an obligatory subject during all six semesters, which may support cognitive resilience against digital dementia. In contrast, Petroleum Engineering students, though also engaged as noted in Graph 5 may prioritize academic demands over such activities, potentially limiting these cognitive benefits.

Do you do any sports? - AN

**Graph 4**

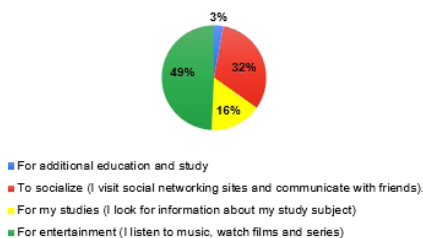
Do you do any sports? - RGN

**Graph 5**

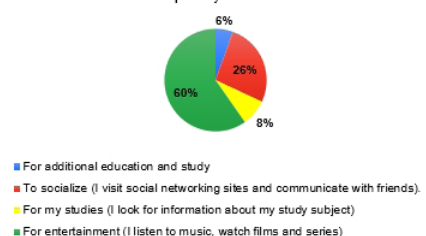
4.5. General digital use

Dependence on technology can be reflected in how well individuals remember phone numbers or manage daily tasks without digital tools. Difficulty recalling phone numbers may indicate over-reliance on devices and early signs of digital dementia (Kaspersky Lab, 2015, Spitzer, 2023). This connection can be explored through correlations with self-reported cognitive issues. In aeronautics studies, where precision is crucial, students' reliance on digital tools for memorizing schedules or key details warrants attention. Heavy dependence might increase their risk of digital dementia, affecting operational knowledge retention. However, Aeronautics students report fewer memory lapses than Petroleum Engineering peers, likely due to their structured training, which reinforces task management and memory retention. When asked what they use their digital device for most frequently for only 16 % of Aeronautics students use it for studies as seen in Graph 6 in comparison to 8% of Petroleum Engineering students as seen in Graph 7. In contrast, flexible schedules in Petroleum Engineering may encourage reliance on digital reminders, leading to more frequent forgetfulness. This suggests that structured routines in aeronautics training might offer protective cognitive benefits against digital dementia, even with significant digital device use.

What do you use your digital device for most frequently? - AN

**Graph 6**

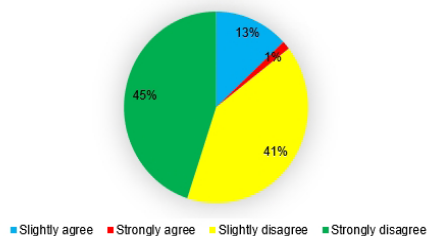
What do you use your digital device for most frequently? - RGN

**Graph 7**

4.6. Social and Emotional Aspects (Empathy and Social Interactions)

Empathy and social cognition, essential for effective communication, may be impacted by excessive digital media use (Uhls et al. 2014, Konrath, O'Brien, and Hsing, 2011; Turkle, 2015). Aeronautics students reported slightly higher levels of empathy and social understanding, which may be attributed to the collaborative nature of their training that emphasizes teamwork, communication, and coordinated decision-making. Research in social neuroscience confirms that empathy develops through repeated social interaction and role-based collaboration (Decety and Jackson, 2006). Cooperative learning environments, like those in aviation education, are also shown to enhance interpersonal skills and social cognition (Johnson and Johnson, 2009). In contrast, Petroleum Engineering students, whose training often involves more solitary and technical tasks, may have fewer opportunities for such engagement, which can limit the development of empathic abilities (Keller, 1985). Moreover, increased reliance on digital communication—a trend more prevalent in technically oriented disciplines—has been associated with reduced face-to-face interaction and declining empathy over time (Konrath, O'Brien, and Hsing, 2011; Turkle, 2015). These findings suggest that discipline-specific training environments and modes of communication may significantly influence students' social cognition and emotional awareness.

Friendships and relationships are just too difficult, so I tend not to bother with them - AN

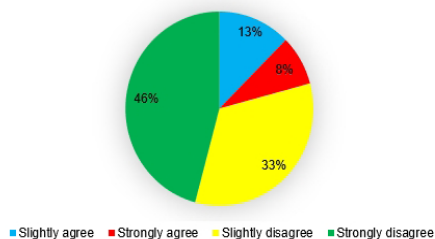


Graph 8

4.7. Perception of intrusiveness

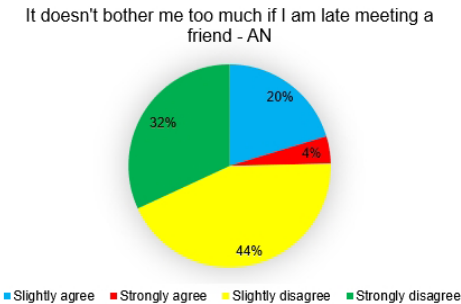
Perception of intrusiveness, linked to social awareness, may be impaired by heavy digital device use, affecting the ability to gauge social cues. For Aeronautics students, situational and social awareness are critical for both professional and interpersonal success, making any decline in these skills particularly concerning (Uhls et al., 2014; Konrath et al., 2011; Misra et al., 2014; Salas et al., 2006; Wickens, C. D., 2002). Assessing whether digital media impacts their ability to sense intrusiveness is essential for understanding its effects on their social behaviour and professional performance. Both groups demonstrated a similar understanding of social

Friendships and relationships are just too difficult, so I tend not to bother with them - RGN

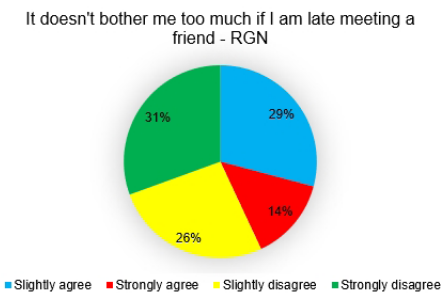


Graph 9

intrusiveness, though Aeronautics students showed slightly higher sensitivity to social cues. When asked if it bothers them to be late for a meeting, Aeronautics students expressed greater concern as can be seen in Graph 10 in comparison to Petroleum Engineering students as seen in Graph 11. This heightened awareness may stem from their training’s focus on clear communication and teamwork, and punctuality. In contrast, Petroleum Engineering students, often engaged in solitary or technical tasks (Lindblom-Ylänne et al., 2006; Turkle, 2015, Borrego & Bernhard, 2011) and potentially more reliant on digital interactions, may have fewer opportunities to develop this social awareness.



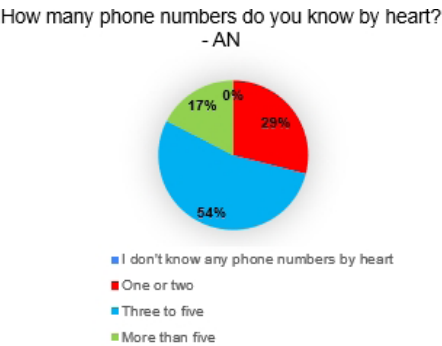
Graph 10



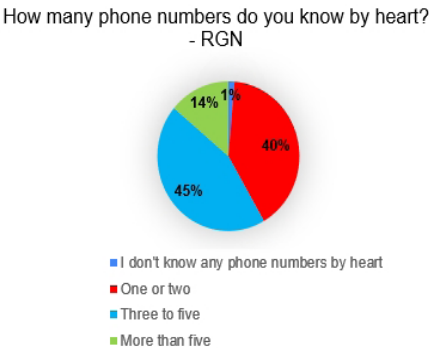
Graph 11

4.8. Cognitive Impact (Memory and Attention)

The data suggests that Aeronautics students generally exhibit better memory retention, such as recalling phone numbers as it is seen in Graph 12, compared to Petroleum Engineering students in Graph 13. This advantage may stem from the cognitive demands of aviation training, which emphasize precision and memorization. In contrast, Petroleum Engineering students, who rely more on digital tools for information storage, may experience reduced memorization skills, potentially indicating early signs of digital dementia.



Graph 12



Graph 13

4.9. Problem solving and creativity

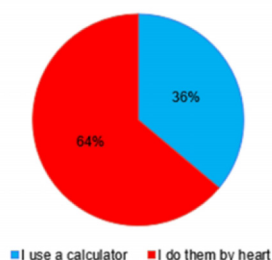
The data gathered by the survey and presented in Graph 14 indicates that Aeronautics students generally exhibit stronger problem-solving and creativity skills, likely reinforced by their training's emphasis on managing high-pressure, real-world scenarios and the need to often calculate by heart. In contrast, Petroleum Engineering students, while proficient in systematic and technical approaches (Litzinger et al., 2011; Threlfall 2002; Boaler, 1997), may have fewer opportunities to develop creative problem-solving skills so they usually use calculators for simple math as seen in Graph 15. Their higher reliance on digital tools might further contribute to a decline in these cognitive abilities, potentially reflecting early symptoms of digital dementia.

Do you do simple math by heart or do you use a calculator? - AN



Graph 14

Do you do simple math by heart or do you use a calculator? - RGN



Graph 15

4.10. Digital media use past and present

The analysis highlights distinct patterns in digital media usage and cognitive impacts between Petroleum Engineering and Aeronautics students. Both groups have increased digital device usage, but it is more pronounced among Petroleum Engineering students as can be seen when comparing Graph 17 and Graph 19 due to their reliance on tools for data analysis, simulations, and research. While essential for academic success, this dependence fosters cognitive challenges such as memory lapses, reduced concentration, and impaired problem-solving—symptoms of digital dementia. Non-educational device use further exacerbates these effects (Risko and Gilbert, 2016; Wilmer, Sherman, and Chein, 2017; Ward et al. 2017). In contrast, Aeronautics students demonstrate more balanced digital habits when comparing its usage in high school and now (Graph 16 and Graph 18). Their training emphasizes hands-on simulations, real-world scenarios, and face-to-face interactions, promoting cognitive engagement and reducing reliance on digital tools (Lateef, 2010; Salas et al., 2006; Turkle, 2015). This immersive approach supports focus and cognitive resilience. These findings underscore how academic environments shape digital habits. Petroleum students' screen-intensive tasks may heighten cognitive risks, while Aeronautics students benefit from physically engaging activities. Balancing digital reliance and integrating

cognitive resilience strategies remain essential in technology-heavy academic fields.

How much time did you spend using digital devices in high school a day? - AN



Graph 16

How much time did you spend using digital devices in high school a day? - RGN



Graph 17

How much time a day do you spend using your digital device at the moment (smartphones, laptops, tablets...)? - AN



Graph 18

How much time a day do you spend using your digital device at the moment (smartphones, laptops, tablets...)? - RGN



Graph 19

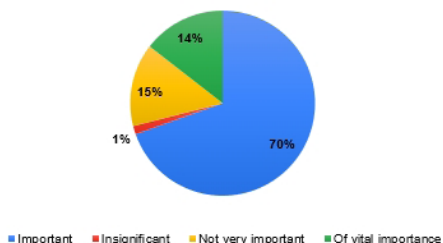
4.11. Emotional impact of digital devices

Petroleum Engineering students report higher levels of stress, anxiety, and digital fatigue, primarily due to their heavy reliance on digital devices for academic tasks, prolonged screen time, and constant connectivity. Their demanding workloads and dependence on digital tools exacerbate emotional strain, leaving them more vulnerable to the negative impacts of excessive digital use.

In contrast, Aeronautics students experience fewer emotional challenges. Their training emphasizes a balanced integration of digital tools with hands-on activities, face-to-face interactions, and real-world engagement. This approach reduces reliance on screens, alleviates emotional fatigue, and fosters better emotional resilience (Prince, 2004; Davidson & McEwen, 2012). When asked how important their phones are to them, the majority of students in both student groups expressed that it is important which Graph 20 and Graph 21 show clearly. These differences underscore how academic structures shape emotional well-being (Pascoe, Hetrick, & Parker, 2020; Yusoff, 2011; Field, Diego and Sanders, 2001). Petroleum Engineering's screen-intensive environment amplifies stress

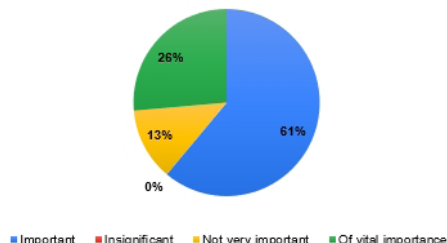
and anxiety, while Aeronautics' balanced approach promotes healthier digital habits and greater emotional stability. These findings highlight the importance of fostering emotional well-being and encouraging sustainable digital practices, especially in fields heavily dependent on technology.

How important is your cell phone to you? - AN



Graph 20

How important is your cell phone to you? - RGN



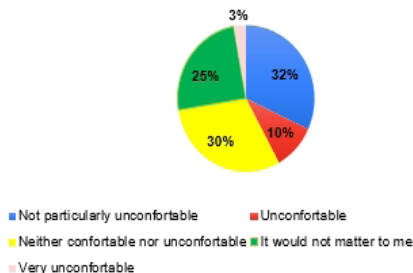
Graph 21

4.12. Self-reported symptoms

Self-reported symptoms such as forgetfulness, difficulty concentrating, and irritability suggest potential signs of digital dementia, often linked to digital media habits. Aeronautics students showed better focus in noisy environments, likely due to their training, which emphasizes concentration under pressure. In contrast, Petroleum Engineering students, accustomed to quieter settings, reported more difficulty maintaining focus when distracted (Montero et al, 2018).

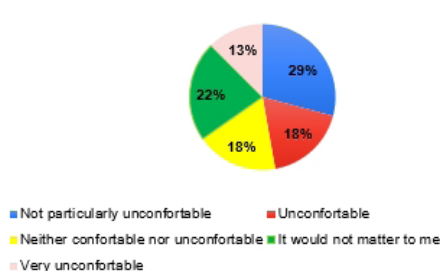
Overall, Aeronautics students were less likely to report cognitive decline symptoms, indicating that their structured, cognitively demanding training supports focus and memory retention. When asked how they would feel if they could not use their phones only 10% of Aeronautics students would feel uncomfortable as seen in Graph 22 in comparison to 18% of Petroleum Engineering students as seen in Graph 23. Petroleum Engineering students, with higher digital media use and less structured routines, exhibited more signs of cognitive decline. These findings highlight the importance of balanced digital habits and cognitive resilience, especially in fields requiring sustained mental performance.

How would you feel if you couldn't use your phone for one full day? - AN



Graph 22

How would you feel if you couldn't use your phone for one full day? - RGN



Graph 23

5. CONCLUSION

The findings highlight digital dementia as a growing concern among students, exacerbated by excessive reliance on digital devices. While Aeronautics students show better cognitive resilience due to structured, hands-on training, Petroleum Engineering students, with heavier digital dependency and less structured routines, face higher risks of cognitive decline. Prolonged screen time and non-educational digital habits contribute to symptoms like forgetfulness, reduced concentration, and irritability. However, engagement in sports, music, and multilingualism appears to offer protective cognitive benefits, enhancing focus, memory retention, and emotional resilience. These insights emphasize the need for proactive measures to address the cognitive risks posed by digital overuse, tailored to different academic disciplines and lifestyles.

To mitigate these risks, students should strive to limit non-educational screen time by setting specific boundaries for social media and entertainment use while adopting tools to monitor daily digital habits. Incorporating regular physical activity, such as participating in sports, outdoor exercises, or structured fitness routines, can significantly boost cognitive health and counterbalance the effects of prolonged screen exposure. Mindful device use is equally important, which includes avoiding multitasking across screens and dedicating device-free hours to rest the mind. Creative and cognitively engaging activities, such as playing musical instruments, solving puzzles, or reading, can also serve as effective tools for cognitive stimulation.

Fostering face-to-face social connections is another crucial step, as real-world interactions help maintain social cognition and emotional well-being. Joining study groups, attending social events, or engaging in collaborative academic projects can strengthen these connections. Establishing structured daily routines that balance screen time, study, physical activity, and relaxation can further enhance focus and mental clarity. Adequate sleep and consistent rest patterns are essential for memory retention and cognitive restoration.

Multilingualism, with its cognitive benefits, also plays a protective role. Practicing existing language skills or learning new languages can sharpen cognitive flexibility and strengthen mental adaptability. Cultural engagement and exposure to diverse social environments similarly provide mental stimulation and emotional resilience.

On an institutional level, universities should consider introducing workshops on digital well-being and cognitive resilience, alongside integrating screen-free, hands-on activities into academic curricula. These proactive measures can create a more balanced approach to digital engagement, fostering healthier habits and protecting students' cognitive health in an increasingly technology-driven academic environment.

While the focus on university students is valuable, it is the authors' opinion that it would be beneficial to explicitly link the survey's findings to students in

Language for Specific Purposes (LSP) contexts, particularly in specialized academic and professional disciplines like Aeronautics and Petroleum Engineering. These contexts demand not only subject-specific language proficiency but also high levels of cognitive focus, memory retention, and communication accuracy—skills that may be compromised by excessive digital device use. As Hutchinson and Waters (1987) observe, “LSP learners are often required to develop a communicative competence in a restricted domain of knowledge, under conditions that demand precise understanding and rapid recall.” Given that symptoms of digital dementia include forgetfulness and reduced attention span (Spitzer, 2023), the findings on cognitive decline due to digital overuse carry practical implications for foreign language instruction. Moreover, in LSP settings, the integration of domain-specific vocabulary and real-time problem-solving is crucial. As Basturkmen (2010) notes, “LSP instruction must address not only linguistic form but also the cognitive processes that underpin professional communication.” If digital media habits interfere with these processes—as suggested by the higher cognitive resilience observed in Aeronautics students due to structured, immersive training—then LSP programs should consider incorporating strategies to mitigate the cognitive risks of digital overuse, such as emphasizing memorization, face-to-face tasks, and active, context-rich language use. Integrating these insights into language instruction could improve learning outcomes in discipline-specific settings where both linguistic and cognitive performance are critical.

REFERENCES

- Adesope, Olusola. O., Lavin, Tracy., Thompson, Terry., & Ungerleider, Charles. 2010. “A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism.” *Review of educational research*, 80(2), 207-245.
- Angrist, Joshua, and Lavy, Victor. 2002. “New Evidence on Classroom Computers and Pupil Learning.” *Economic Journal* 112 (482): 735–765. <https://economics.mit.edu/sites/default/files/publications/New%20Evidence%20on%20Classroom%20Computers%20and%20Pupil%20Lear.pdf>.
- Baek, Il-Hyun, and Park, Eun-Jee. 2013. “Digital Dementia’ Is on the Rise.” <https://koreajoongangdaily.joins.com/2013/06/23/socialAffairs/Digital-dementia-is-on-the-rise/2973527.html>.
- Bak, Thomas. H., Nissan, Jack. J., Allerhand, Michael. M., and Deary, Ian. J. 2014. “Does bilingualism influence cognitive aging?” *Annals of Neurology*, 75(6), 959–963.
- Barr, Robert J. and Tagg, John. 1995. “From Teaching to Learning: A New Paradigm for Undergraduate Education.” *Change: The Magazine of Higher Learning*, 27(6), 12–25.
- Basturkmen, Helen. 2010. *Developing Courses in English for Specific Purposes*. Palgrave Macmillan.
- Bialystok, Ellen. 2009 “Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent.” *Bilingualism: Language and cognition* 12.1, 3-11.
- Boaler, Jo. 1997. *Experiencing school mathematics: Teaching styles, sex, and setting*. Open University Press.

- Borrego, Maura, and Bernhard, Jonte. 2011. "The emergence of engineering education research as an internationally connected field of inquiry." *Journal of Engineering Education*, 100(1), 14–47. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2011.tb00095.x>
- Bushman, Brad J., and Anderson, Craig A. 2009. "Comfortably Numb: Desensitizing Effects of Violent Media on Helping Others." *Psychological Science* 20 (3): 273–277. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02287.x>.
- Carnagey, Nicholas, Anderson Craig A., and Bushman, Brad J.. 2007. "The Effect of Video Game Violence on Physiological Desensitization to Real Life Violence." *Journal of Experimental Social Psychology* 43: 489–496. <https://doi.org/10.1016/j.jesp.2006.05.003>.
- Chomski, Noam. 2012. "The universal man." *New Scientist*, 2013 (2856; March 17, 2012)
- Christakis, Dimitri A., Zimmerman, Frederick J., Di Giuseppe, DL., and McCarty, Cary. 2004. "Early Television Exposure and Subsequent Attention Problems in Children." *Child: Care* 30. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2004.00456_4.x.
- Craik, Fergus. I. M., Bialystok, Ellen, and Freedman, Morris. 2010. "Delaying the onset of Alzheimer disease: Bilingualism as a form of cognitive reserve." *Neurology*, 75(19), 1726–1729.
- Davidson, Richard J., and McEwen, Bruce S. 2012. "Social influences on neuroplasticity: Stress and interventions to promote well-being." *Nature Neuroscience*, 15(5), 689–695. <https://doi.org/10.1038/nn.3093>
- Decety, Jean, and Jackson, Philip L. 2006. "A social-neuroscience perspective on empathy." *Current Directions in Psychological Science*, 15(2), 54–58.
- Field, Tiffany, Diego, Miguel, and Sanders, Christopher E. (2001). "Exercise is positively related to adolescents' relationships and academics." *Adolescence*, 36(141), 105–110.
- Fuchs, Thomas, and Woessman, Ludger. 2004. "Computers and Student Learning: Bivariate and Multivariate Evidence on the Availability and Use of Computers at Home and at School." *Brussels Economic Review* 47 (3–4): 359–386. https://ideas.repec.org/p/ces/ceswps/_1321.html.
- Hutchinson, Tom, and Waters, Alan. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centered Approach*. Cambridge University Press.
- Johnson, David W., and Johnson, Roger T. 2009. "An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning." *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Kaspersky Lab. 2015. *The Rise and Impact of Digital Amnesia: Why We Need to Protect What We No Longer Remember*. https://www.kaspersky.com/about/press-releases/2015_the-rise-and-impact-of-digital-amnesia
- Keller, Evelyn. F. 1985. *Reflections on Gender and Science*. Yale University Press.
- Konrath, Sara, O'Brien, Edward, & Hsing, Courtney. 2011. "Changes in dispositional empathy in American college students over time: A meta-analysis". *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180–198. <https://doi.org/10.1177/108868310377395>
- Kraut, Robert, Patterson, Michael, Lundmark, Vicki, Kiesler, Sara, Mukophadhyay, Tridas, and Scherlis, William. 1998. "Internet Paradox: A Social Technology That Reduces Social Involvement and Psychological Well-Being?" *American Psychologist* 53 (9): 1017–1031. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.9.1017>.

- Lateef, Fatimah. 2010. "Simulation-based learning: Just like the real thing." *Journal of Emergencies, Trauma and Shock*, 3(4), 348–352. <https://doi.org/10.4103/0974-2700.70743>
- Lindblom-Ylänne, Sari, Trigwell, Keith, Nevgi, Anne, and Ashwin, Paul. 2006. "How approaches to teaching are affected by discipline and teaching context." *Studies in Higher Education*, 31(3), 285–298. <https://doi.org/10.1080/03075070600680539>
- Litzinger, Thomas A., Lattuca, Lisa R., Hadgraft, Roger G., and Newstetter, Wendy C. 2011. "Engineering education and the development of expertise." *Journal of Engineering Education*, 100(1), 123–150. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2011.tb00006.x>
- Madigan Sheri, Browne Dillon, Racine Nicole, Mori Camille, Tough Suzanne. 2019. "Association between Screen Time and Children's Performance on a Developmental Screening Test." *American Medical Association*.; 173:244–250.
- Maguire, Eleanor A, Wollett, Katherine, Spiers, Hugo J. 2006. "London taxi drivers and bus drivers: a structural MRI and neurophysical analysis. *Hippocampus* 16:1091-1101.
- Manwell, Laurie, Tadros, Merelle, Ciccarelli, Tiana, and Eikelboom, Roelof. 2022. "Digital Dementia in the Internet Generation: Excessive Screen Time During Brain Development Will Increase the Risk of Alzheimer's Disease and Related Dementias in Adulthood." *Journal of Integrative Neuroscience* 21: 028. <https://doi.org/10.31083/j.jin2101028>.
- Misra, Shalini, Cheng, Lulu, Genevieve, Jamie, and Yuan, Miao. 2014. "The iPhone effect: The quality of in-person social interactions in the presence of mobile devices." *Environment and Behavior*, 46(1), 23–46. <https://doi.org/10.1177/0013916514539755>
- Monteiro Raquel, Tomé David, Neves Paula, Silva Daniel, Rodrigues Matilde A. 2018. "The interactive effect of occupational noise on attention and short-term memory: A pilot study." *Noise Health*. Sep-Oct;20(96):190-198. doi: 10.4103/nah.NAH_3_18. PMID: 30516172; PMCID: PMC6301086. https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC6301086/?utm_source=chatgpt.com
- Morales, Julia, Calvo, Alejandra, & Bialystok, Ellen. 2013. "Working memory development in monolingual and bilingual children." *Journal of Experimental Child Psychology*, 114(2), 187–202.
- Neophytou Eliana J., Manwell Laurie A., Eikelboom Roelof. 2019. "Effects of Excessive Screen Time on Neurodevelopment, Learning, Memory, Mental Health, and Neurodegeneration: a Scoping Review." *International Journal of Mental Health and Addiction*. 2019; 19: 724–744.
- Ophir, Eyal, Nass, Clifford, Wagner, Anthony D. 2009. "Cognitive control in media multitaskers." *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 106.37: 15583–15587.
- Pascoe, Michaela C., Hetrick, Sarah E., and Parker, Alexandra G. 2020. "The impact of stress on students in secondary school and higher education." *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104–112. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1596823>
- Prince, Michael. 2004. "Does Active Learning Work?" *A Review of the Research. Journal of Engineering Education*, 93(3), 223–231. <https://doi.org/10.1002/j.2168-9830.2004.tb00809.x>

- Risko, Evan F., and Gilbert, Sam J. 2016. "Cognitive Offloading. Trends in Cognitive Sciences," 20(9), 676–688. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2016.07.002>
- Salas, Eduardo, Wilson, Katherine A., Burke, Shawn C., and Wightman, Dennis C. 2006. "Does crew resource management training work? An update, an extension, and some critical needs." *Human Factors*, 48(2), 392–412. <https://doi.org/10.1518/001872006777724444>
- Sharif, Iman, and Sargent, James. 2006. "Association Between Television, Movie, and Video Game Exposure and School Performance." *Pediatrics* 118: e1061–70. <https://doi.org/10.1542/peds.2005-2854>.
- Sparrow Betsy, Liu Jenny, Wegner Daniel M. 2011 "Google effects on memory: cognitive consequences of having information at our fingertips." *Science*. 333: 776–778.
- Spitzer, Manfred. 2023. *Digitalna demencija. Kako mi i naša djeca silazimo s uma*. Zagreb: Ljevak.
- Tamir Diana I., Templeton Emma M., Ward Adrian F., Zaki Jamil. 2018 "Media usage diminishes memory for experiences." *Journal of Experimental Social Psychology*; 76: 161–168.
- Tsang, Pamela S., and Vidulich, Michael A. 2003. "Introduction to aviation psychology." *Principles and practice of aviation psychology* 1-19.
- Turkle, Sherry. 2015. *Reclaiming Conversation: The Power of Talk in a Digital Age*. Penguin Press.
- Uhls, Yalda T., Michikyan, Minas, Morris, Jordan, Garcia, Debra, Small, Gary W., Zgourou, Eleni, and Greenfield, Patricia M. 2014. "Five days at outdoor education camp without screens improves preteen skills with nonverbal emotion cues." *Computers in Human Behavior*, 39, 387–392. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.05.036>
- Wachter, Heidi. 2015. "Kids and Digital Dementia." *Experience Life by Lifetime*. <https://experiencelife.lifetime.life/article/kids-digital-dementia/>
- Ward, Adrian F., Duke, Kristen, Gneezy, Ayelet, and Bos, Maarten W. 2017. "Brain drain: The mere presence of one's own smartphone reduces available cognitive capacity." *Journal of the Association for Consumer Research*, 2(2), 140–154. <https://doi.org/10.1086/691462>
- Weis, Robert, and Cerankosky, Brittany. 2010. "Effects of Video-Game Ownership on Young Boys' Academic and Behavioral Functioning: A Randomized, Controlled Study." *Psychological Science* 21: 463–470. <https://doi.org/10.1177/0956797610362670>.
- Wickens, Christopher D. 2002. "Multiple resources and performance prediction." *Theoretical Issues in Ergonomics Science*, 3(2), 159–177. <https://doi.org/10.1080/14639220210123806>
- Wilmer, Henry H., Sherman, Lauren E., & Chein, Jason M. 2017. "Smartphones and cognition: A review of research exploring the links between mobile technology habits and cognitive functioning." *Frontiers in Psychology*, 8, 605. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00605>
- Woolet, Katherine, Spiers Hugo J., Maguire Eleanor A. 2009. "Talent in a taxi: a model system for exploring expertise." *Philosophical Transactions of the Royal Society B* 364: 1407–1416.
- Yusoff, Muhamad S. B. 2011. "A Multicenter Study on Validity of the Medical Student Stressor Questionnaire (MSSQ)." *International Medical Journal* (1994). 18. 14–18.

DIGITALNA DEMENCIJA KOD STUDENATA: STVARNOST ILI MIT?

Rezime

Ovo istraživanje bavi se fenomenom digitalne demencije – kognitivnog slabljenja povezanog s prekomernom upotrebom digitalnih uređaja – među univerzitetskim studentima, s posebnim naglaskom na pamćenje, pažnju i emocionalnu otpornost. Cilj je bio ispitati da li digitalna demencija ima merljiv uticaj na kognitivne sposobnosti studenata, kao i identifikovati faktore koji mogu ublažiti njene efekte, naročito u kontekstu usvajanja stranih jezika i akademskog uspeha. Strukturirana onlajn anketa sa 34 pitanja sprovedena je među 141 studentom dva fakulteta Sveučilišta u Zagrebu: Rudarsko-geološko-naftnog fakulteta i Fakulteta prometnih znanosti – smer Aeronautika. Anketa je procenjivala navike u korišćenju digitalnih tehnologija, sposobnost pamćenja, rešavanje problema, emocionalno stanje i obrasce socijalne interakcije. Rezultati pokazuju da su studenti Aeronautike, zahvaljujući strukturiranoj, praktičnoj nastavi i većem učešću u aktivnostima koje štite kognitivne sposobnosti, poput sporta, muzike i višejezičnosti, pokazivali manje simptoma digitalne demencije u poređenju sa kolegama sa Naftnog inženjerstva, koji su izvestili o većem oslanjanju na digitalne alate i izraženijem kognitivnom i emocionalnom opterećenju. Ovi nalazi ukazuju na to da akademska struktura, stil života i vannastavne aktivnosti mogu igrati ključnu ulogu u jačanju kognitivne otpornosti. Istraživanje zagovara uravnoteženu upotrebu digitalnih tehnologija, promovisanje aktivnog učenja i prilagođavanje nastavnih programa radi podrške mentalnom zdravlju i efikasnosti učenja u obrazovnim okruženjima koje predvodi tehnologija.

Ključne reči: digitalna demencija, atrofija pamćenja, prekomerna upotreba tehnologije, zaboravnost.

Нина Половина*

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ, САОБРАЋАЈНИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0000-0002-5708-6189>

Тања Динић

УНИВЕРЗИТЕТ У БЕОГРАДУ, САОБРАЋАЈНИ ФАКУЛТЕТ

СРБИЈА

 <https://orcid.org/0000-0002-3829-5014>

ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА – МОГУЋНОСТИ И ОГРАНИЧЕЊА

Апстракт: Дигиталне технологије су у данашње време неизоставни део бројних области успешног свакодневног приватног и професионалног ангажовања. Способност адекватног коришћења дигиталних алата неопходна је и у настави страног језика, како код наставника, тако и код студената. У препоруци Европске комисије из 2022. године референтни оквир за дигиталне компетенције проширује се сегментом који се односи на вештачку интелигенцију, јер је препознат значај и домет ове технологије. У овом раду проучавамо како наставници на факултетима могу подучавање страног језика да обогате употребом вештачке интелигенције и како студенти могу да је користе за учење страних језика на часовима или у самосталном раду. Разматрају се конкретни примери могуће употребе у настави према типу корисника, али и потенцијална ограничења у неколико праваца (критичко сагледавање информација, ауторска права, предрасуде и различитости).

Кључне речи: настава, страни језик, учење, вештачка интелигенција

1. УВОД

Стварност у којој живимо и радимо мења се, трансформише и дигитализује и као таква нужно утиче и на наше делање. Дигитални уређаји, виртуелни асистенти, алгоритми за претраживање и генерисање решења део су свакодневице, а у све већој мери су засновани на вештачкој интелигенцији. Она неминовно улази и у образовни процес, па је потребно

* n.polovina@sfbg.ac.rs

да се усклади с педагошким циљевима и етичким стандардима, као и да се адекватно примењује у окружењима, ситуацијама и културама које су подложне непрестаним променама (AI Competency Framework for Teachers 2024). Вештачка интелигенција у образовању има широко постављене оквири примене - од микро нивоа (индивидуално учење и увежбавање градива), преко мезо нивоа (наставне активности и провера знања) све до макро нивоа (административни послови, планирање и управљање на нивоу институције) (Kuhn 2022), при чему се с једне стране преплићу технологија и дидактички алати, а с друге индивидуализација, тј. аутономија и колаборативне форме рада и делања. С обзиром на тенденције развоја друштва, институције задужене за високо образовање треба да заузму јасан став према вештачкој интелигенцији и да је укључе у образовни процес, јер она неће нестати, него ће, како се већ сада наслућује, довести до значајних промена у начину учења и подучавања, а то је ситуација за коју се треба припремити да образовни процес не би изгубио на квалитету.

2. ДИГИТАЛНА СТВАРНОСТ И ОБРАЗОВАЊЕ

У данашње време је готово немогуће замислити живот без контакта с неким дигиталним уређајем, било да се ради о рутинским задацима и обавезама, образовању, пословним активностима или неким другим сегментима савременог живота. Дигитализација наше реалности с једне стране подразумева адекватну технолошку подлогу (систем, алат, апликацију или нешто слично), а с друге способности и вештине појединаца за њихово ефикасно коришћење у конкретној ситуацији. Задатак оспособљавања и едукације појединаца *per definitionem* обавља образовни систем, од кога се стога очекује да развије компетенције за будуће потребе тржишта (Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025. године, 2019, 28) односно да кроз надоградњу компетенција пружи квалитетно дигитално образовање (Digital Education Action Plan 2021-2027, 2020), јер је образовање које одликују критичко мишљење, ефикасно делање с циљем решавања проблема и дигитална писменост тј. оспособљеност кључан фактор у развоју дигитализованог друштва (De Witt, Rampelt & Pinkwart 2020, 10).

Технолошки напредак, дигитализација и модернизација подразумевају дигиталне технологије које имају способност међусобне интеракције, као и интеракције с људским бићима (Стевановић 2024, 431), што улази у домен вештачке интелигенције. Људска и вештачка интелигенција данас коегзистирају (Оквир дигиталних компетенција 2024, 1), а немогуће је тачно утврдити где престаје дигитализација и почиње вештачка интелигенција. Стога је Европска комисија проширила оквири појма дигиталне компетенције (у оквиру новог референтног оквира DigComp 2.2) тако да он обухвати и вештачку интелигенцију (Vuorikari et al. 2022), а Европска унија донела Акциони план за дигитално образовање (Digital Education Action Plan 2021-

2027, 2020) како би образовни систем држао корак с актуелним тенденцијама развоја.

3. ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА И ОДРЖИВИ РАЗВОЈ

Вештачка интелигенција је примарно настала у оквиру информатике. Данас је њен развој значајно убрзан, а појам донекле модификован, па подразумева "интелигентно" анализирање ситуације и одређен степен аутономног делања у постизању задатог циља (Eine Definition der KI 2018, 1) или усмерено формулисање препорука, предвиђања и одлука које утичу на реално или виртуелно окружење (Policy Guidance on AI 2021, 16). Вештачка интелигенција дела на основу симболичких правила или нумеричких модела, и то у виртуелном окружењу (претраживачи, системи за препознавање лица или говора и сл.) или у реалном свету (роботи, аутономна возила, дронови и сл.) (Eine Definition der KI 2018, 6), при чему у одређеној мери има капацитет да учи и обавља когнитивне задатке (Flores-Vivar & Garcia-Penalvo 2023, 1), те да се прилагођава новој ситуацији. Писменост у области вештачке интелигенције обухвата знање о технологији, вештину њене употребе и сагледавање њених могућности и граница (International Forum on AI and the Futures of Education 2020, 25). Вештачка интелигенција би требало да има за циљ проширивање или увећавање људских интелектуалних достигнућа и социјалних вештина, а никако не би требало да их доводи у питање, угрожава или истискује (Guidance for generative AI in education and research 2023, 38), јер не треба заборавити да у свим варијантама коришћења људски фактор има последњу реч – било да се ради о давању упутстава или постављању захтева, о процењивању добијених резултата или сагледавању потенцијалних решења. Домети и употреба вештачке интелигенције не познају границе, па све земље треба заједничким снагама да раде на томе да се она држи под људском контролом и користи за опште добро (Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence 2021, 5), те да се њен потенцијал искористи за унапређење квалитета живота сваког појединца и друштва у целини (Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025, 2019, 3).

Промовисање развоја технологије за добробит човека подржава и УНЕСКО својом Агендом за одрживи развој 2030 која садржи засебан циљ одрживог развоја (*Sustainable Development Goal 4, SDG 4*) посвећен обезбеђивању инклузивног, равноправног квалитетног образовања и подстицању целоживотног учења за све (*Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development* 2019). Овај циљ с једне стране наглашава значај приступа уређајима и инфраструктури образовних институција, а с друге и подизање нивоа дигиталног капацитета и дигиталне писмености учесника у образовном процесу, како би се техничка средства и иновативне, дигиталне технологије сагледале и користиле на адекватан начин

и довеле до подизања квалитета образовања. Одрживо образовање узима у обзир да дигитална трансформација и ера вештачке интелигенције стварају окружење у којем су потребне нешто другачије вештине ученика - више акционог приступа у настави, способност осмишљеног и квалитетног рада с великом количином информација, значајније окретање потребама ученика. Сама вештачка интелигенција има велики потенцијал за промовисање одрживог образовања ако се примењује и развија у корист човечанства, поштује глобалне норме и стандарде и етичке принципе (Artificial Intelligence in Education: Challenges and Opportunities for Sustainable Development 2019, Flores-Vivar & Garcia-Penalvo 2023, 1). Њена одржива примена у настави подразумева критичко поимање саме технологије, критичко вредновање резултата и решења које нуди не само са становишта адекватности чињеница, већ и у смислу етичких начела, а све то као припрема за живот у будућности у којем ће вештачка интелигенција имати приметну улогу.

4. НАСТАВА СТРАНОГ ЈЕЗИКА И ВЕШТАЧКА ИНТЕЛИГЕНЦИЈА

У данашње време вештачка интелигенција је већ присутна у бројним едукативним алатима, од платформи за учење на даљину, преко апликација за дељење и заједнички рад, па све до програма за самостално учење (Schmid et al. 2021). Њена примена у настави језика од посебног је значаја, јер је језик уопште доминантан медијум за пренос наставних садржаја и провлачи се кроз цео процес целоживотног учења (Zehner 2019, 2), па су у овој области могућности иновативног приступа прилично велике, како за наставнике, тако и за студенте. Истраживања о примени интелигентних технологија потврђују позитивне помаке у саморегулисаном учењу, студентској аутономији и холистичком приступу учењу (Шафрањ, Катић & Зивлак 2020, 3), али учесталију употребу, између осталог, ограничавају методолошки проблеми и недовољно познавање могућности и доприноса ове технологије за унапређење традиционалних постигнућа едукативних система (Бошњак, Грљевић & Димитријевић 2018, 300).

Студентима који су одрасли и школовани у доба убрзаног технолошког напретка, вештачка интелигенција у настави језика пружа могућности за експериментисање, за директну интеракцију на страном језику, те за симулацију реалних околности у виртуелном свету. Она пружа помоћ у учењу кад се примени циљано, педагошки и дидактички осмишљено, а наставницима може да олакша припрему и реализацију наставе, као и вредновање студентског рада (Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen 2024, 3), али за то треба да буду оспособљени у смислу познавања могућности, процењивања релевантности и постављања граница. Компетенција примене вештачке интелигенције неопходна је свим странама у образовном процесу, али је улога наставника, као креатора или иницијатора едукативног процеса посебно значајна, јер треба на адекватан начин да успоставе баланс како

између људи и технологије, тако и између знања и учења (AI competency framework for teachers 2024, 16).

Настава страних језика треба (као и друге области, према Стратегији развоја вештачке интелигенције у Републици Србији 2019, 29) да се прилагоди променама у друштву у смислу припреме и оспособљавања студената за мултидисциплинаран приступ (умрежавање знања и вештина из различитих домена), те за рад с подацима и информацијама (вербализација и тумачење табела, графика и сл.), као и да се модернизује на начин да умањи јаз између онога што се учи на настави и онога што се користи у савременој пракси. Применом вештачке интелигенције то је могуће у неколико сегмената (према De Witt, Rampelt and Pinkwart 2020, 19, Guidance for generative AI in education and research 2023, 13, Стевановић 2024, 431):

- интеракција (могућност учестале интеракције с изворним говорницима или асистентима, кориговање грешака у говору или писању, симулирање разговорних ситуација)

- развој когнитивних способности (освешћивање индивидуалног процеса учења, испробавање или тестирање успешности различитих дидактичких поступака)

- развој метакогнитивних способности (критичко и креативно мишљење, планирање, аргументовање, решавање проблема)

- методе и стратегије (персонализација задатака и вежби, усклађивање са способностима и потребама појединаца с циљем постизања бољих резултата; одабир адекватне стратегије у учењу)

- садржаји (приступ садржајима који су прилагођени или адаптирани према реалним условима – виртуелне симулације; додатни садржаји као помоћ у учењу)

- мотивација (употреба технологије с циљем обogaћивања и осовремењивања наставе и бољег мотивисања студената)

- праћење напретка студената (индивидуално и континуално праћење резултата и постигнућа, као и могућност оцењивања - уз обавезну контролу наставника).

Употреба вештачке интелигенције у настави страног језика треба да буде у складу с исходима и постигнућима дефинисаним у актима високошколске установе, треба да буде циљана, осмишљена и оријентисана на развијање различитих компетенција (у мери у којој је то могуће) и оспособљавање студената за живот и рад у свакодневном и професионалном окружењу.

4.1. Могућности употребе вештачке интелигенције у настави страног језика

Коришћење вештачке интелигенције у настави страних језика великом броју наставника и студената није потпуно страно, јер се већ неко време служе тим интелигентним технологијама. За стране језике најчешће се користи генеративна вештачка интелигенција (GenAI) односно један од њених

модела *Generative pre-trained transformer (GPT)*, алат који је програмиран да аутоматски генерише одговор на основу упита на дотичном језику, при чему не повлачи готова решења с интернета, већ производи нове садржаје (Guidance for generative AI in education and research 2023, 8). За потребе образовних институција овај модел је почео додатно да се развија у *EdGPT* (Guidance for generative AI in education and research 2023, 13), варијанту креирану за едукативне сврхе (нпр. прављење програма или курикулума, интерактивних задатака, вежби које су стилски, језички и граматички прилагођене одређеној групи или појединцу).

Конкретне примере употребе вештачке интелигенције у настави груписаћемо према учесницима у образовном процесу, па ће најпре бити наведени примери употребе за наставнике, а потом за студенте.

Табела 1. Употреба вештачке интелигенције - наставници

Рад на текстовима	Текстове предвиђене за наставу могуће је преобликовати у смислу поједностављења, скраћивања, превођења, промене стила, функције или форме текста. Могу се на основу текстова направити и презентације, јер комбинација визуелног и језичког позитивно утиче на процес запамћивања. Текстови се могу прилагодити различитим нивоима група или појединаца, тако да рад у хетерогеним групама постане једноставнији.
Припрема задатака	Креирање различитих типова задатака обавља се тако што се унесе одређен текст, тема или област и постави упит за обликовање конкретног задатка. То могу да буду вежбе за допуњавање или парафразирање, питања с више понуђених одговора, квизови, интерактивне вежбе, мапе ума, слике, пројектни задаци, упитници или неке друге језичке или визуелне форме. Могуће је и од писаних текстова направити вежбе које проверавају вештину слушања. На овај начин се задаци добијају брзо и могуће их је адаптирати за циљну групу, стручну тему, лексички фонд или оно што је у фокусу дотичног часа.
Реализација наставе	Вештачку интелигенцију на часовима примарно користе студенти, а улога наставника је да их усмери, контролише или пружи савет о начину коришћења, могућностима и ограничењима, сагледавању резултата, критичком и етичком приступу.

Тестирање и оцењивање	Користећи вештачку интелигенцију наставник може да прати степен усвајања градива после сваке наставне јединице (кратке провере знања или задаци који проверавају разумевање градива). Осим тога могуће је пратити и континуално постигнуће студената (појединачно или на нивоу групе). Овај дигитални алат омогућава лакше креирање већег броја различитих тестова на истом или сличном нивоу знања, што је погодно за тестирање великог броја студената. "Интелигенција" може и да прегледа тестове и предлаже оцене, али је јако важно да коначна оцена дође од стране наставника ¹ .
Туторски рад	Индивидуализован приступ за студенте са слабијим или значајно бољим постигнућима једноставније се реализује на овај начин, мада од наставника захтева додатну припрему и значајан труд. У практичном смислу то могу да буду лакши или тежи задаци, додатни материјали, помоћ у савладавању градива или грађа која пружа додатно, напредно знање.
Менторски приступ	Вештачка интелигенција може да има и саветодавну улогу у смислу подршке наставницима о адекватности задатака за одређен језички ниво, дефинисан циљ или сврху. То се односи и на аналитику учења, где може да предложи који би корак био најлогичнији у даљем наставном раду, као и на подршку у организационом смислу (планирање наставе, организација рада, прављење распореда, формирање група и сл.)

Табела 2. Употреба вештачке интелигенције - студенти

Развијање критичког мишљења	Анализа текстова које је креирала вештачка интелигенција може бити прилика за сагледавање њених домета и слабих тачака – нпр. тачност информација, стереотипи, равноправност полова. Студенти могу да унесу и сопствене текстове (резимее, семинарске радове и сл.) са захтевом да "интелигенција" извуче основни закључак, па да на тај начин провере и до које мере је она способна за критичко сагледавање и колико су они адекватно обавили задатак. Критички осврт овде подразумева закључке о могућностима дигиталног алата, с једне стране, и о сопственим језичким знањима и вештинама, с друге.
-----------------------------	--

¹ Неки истраживачи сматрају да је оцењивање које обавља вештачка интелигенција неутрално, објективно и непристрасно, јер на њега не утиче личност студента нити лични став наставника. Овакве ставове је потребно додатно истражити.

Усмене форме	<p>Вештачка интелигенција је врло практична за различите говорне вежбе, при чему најчешће преузима улогу партнера у разговору. На тај начин може да се увежбава конверзација на страном језику, да се воде разговори (дискусије, интервјуи, дебате и сл.) у којима студенти могу да постављају питања (и тако вежбају формулисање упита) или да одговарају на њих (и тако вежбају аргументовање). Без обзира на улогу коју студенти преузму, "интелигенција" може да предлаже корекције или указује на грешке у говору (граматичке или фонетске природе) и тако помогне у процесу учења. Да би овакав начин рада био још ефикаснији, у упиту и постављању задатка треба нагласити које становиште она треба да заступа. Вештачка интелигенција може да се користи и за преводње усмених текстова с бројних језика, као и за вербализацију табела, графикана или илустрација, што су вештине које су од посебног значаја у неким научним областима.</p>
Пословне форме	<p>Дијапазон форми које уз помоћ ове интелигенције могу да се увежбавају за потребе будућег професионалног ангажмана студената је прилично велик. У усменом облику то су симулације интервјуа за посао, преговори с пословним партнерима, жалбе, приговори и сл., а у писаном би то могли да буду разни уговори, пословне понуде за обнову, изградњу (или нешто друго), аплицирање за радно место на основу огласа који је креирала интелигенција и др. Студенти могу да вреднују резултате које су добили након упита (квалитет, адекватност, тачност, прецизност итд.), а могу и да реагују (одговор на жалбу, слање конкурсне документације итд.).</p>
Писане форме	<p>Студенти могу да решавају исти задатак који поставе и вештачкој интелигенцији – нпр. да напишу резиме, мејл, упутство за употребу или неку другу писану форму, па се потом та два текста упоређују, квалитативно вреднују, коригују им се грешке или недоследности и на тај начин се много научи. Могуће је, наравно, и писано преводње, као и коришћење интелигенције за кориговање текста на страном језику. Спектар врста текстова које долазе у обзир за овакав начин рада је изузетно велик – од књижевних, преко административних, научних и новинарских, све до свакодневних, разговорних облика. Посебно је занимљива вежба да студенти (на сугестију наставника) дају исти упит вештачкој интелигенцији (нпр. одређене речи које треба да употреби, ставове које треба да заступа) и да упореде текстове које добију као резултат – квалитет, садржај, тачност и прецизност, уз критичку процену читавог процеса.</p>

Комбиновање усмених и писаних форми	Вештачка интелигенција може да изговара писани текст или да говор преточи у писану форму. Ово је врло корисно за студенте који теже разумеју страни језик или су почетници, јер могу да комбинују два канала за пренос поруке коју треба да приме. Осим тога, корисно је и за оне који желе да увежбају изговор или да постпеше своју вештину слушања. Интеракција с интелигенцијом даће им повратну информацију о евентуалним корекцијама или недостацима.
Увежбавање градива	Бројни су начини како студенти могу додатно да увежбају градиво, од једноставних вежбања, преко квизова, упитника или питања/одговора, све до сложенијих начина као што су пројектни задаци или студије случаја. При томе студенти могу да траже да им интелигенција креира задатке које они решавају (а интелигенција потом и контролише), а могу и они да учествују у обликовању задатака, све у зависности од мотивације и потреба.
Корекција грешака	Корективна улога вештачке интелигенције може да буде схваћена језички (кориговање формулација, граматичких облика, лексике, стила, правописа) или менторски (нпр. кориговање питања која је студент припремио за неки интервју, пословне понуде или урађеног задатка).
Домаћи задаци	Контролисање домаћих задатака студената путем вештачке интелигенције током рада или одмах по завршетку врло је корисно, јер пружа могућност брзог увиђања грешке и њене корекције, а притом не мора да се чека реакција наставника која због великог броја студената понекад може да буде прилично одложена. За вредне и мотивисане студенте ово је од посебног значаја.
Туторски рад	Вештачка интелигенција може да буде тутор студенту, да му стоји на располагању у сваком тренутку за сва питања или нејасноће. Ово је посебно значајно код студената који из личних или неких других разлога не желе да поставе питања наставнику уживо. Осим тога, овакав тутор може континуално да прати постигнуће студената у учењу, да прави њихове профиле, да предлаже нове стратегије или технике за поспешивање учења и то како у самој учионици (ако се вештачка интелигенција користи на часовима) тако и код куће у самосталном раду.

Без обзира да ли вештачку интелигенцију користи наставник или студент (самостално или према упутствима наставника), они треба да располажу адекватним нивоом компетенција за њену одговорну употребу. Наставници, осим високог нивоа дигиталне компетенције (која обухвата и вештачку интелигенцију) треба да обаве и дидактичку процену сврсисходности, примењивости и употребне вредности дотичног алата, јер он може да обогати наставни процес, али никако не може да постане једини његов елемент. Сматрамо да је у свакој ситуацији где је коришћена вештачка интелигенција важно да се то експлицитно нагласи, као и код осталих извора података (пример цитирања). Осим тога, сваки корисник треба да води рачуна о заштити података, осетљивим друштвеним групама или осетљивим подацима, о приватности и ауторским правима, као и да одговорно и критички сагледава резултате како би се избегле нетачне информације, непрецизни подаци, стереотипи, предрасуде или проблеми везани за равноправност полова и друштвених група.

4.2. Ограничења у примени вештачке интелигенције у настави језика

Поуздану вештачку интелигенцију карактеришу три кључне компоненте чије је присуство неопходно у сваком тренутку. То су правичност (усклађеност са законима и прописима), етичност (поштовање етичких начела и вредности), издржљивост (у техничком и у социјалном смислу, како не би проузроковала ненамерну штету) (Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI 2018, 6; Етичке смернице за развој, примену и употребу поуздане и одговорне вештачке интелигенције 2023). Примена "интелигенције" у настави страног језика такође треба да поштује ове предуслове како би испунила своју основну сврху. Поред основних начела, постоји неколико додатних елемената који захтевају пажњу корисника, јер представљају ограничења у употреби значајна за наставу страног језика (према Guidance for generative AI in education and research 2023, 24-27).

1. Информације којима се напајају системи вештачке интелигенције највећим делом долазе из утицајних земаља, а оне мање нису толико заступљене, па би добијене податке требало сагледати критички у смислу прокламованих вредности, културних стандарда и социјалних норми које не морају да буду у складу с окружењем у којем се тумаче. Доминантни, учестали садржаји воде ка редуковању или подривању различитости мишљења, ставова и вредности, што је у потпуној супротности с промовисањем толеранције, разумевања и интеркултурне сарадње - чему тежи настава страних језика.

2. Садржаји који долазе преко овог дигиталног алата употребљавају се без сагласности аутора, па је ту на делу кршење ауторских права², било да се ради о реномираним или мање познатим ауторима. Наставници би требало посебно да обрате пажњу на то (чак и да то експлицитно нагласе) - приликом навођења извора које су користили за припрему наставе (адаптација текстова, креирање вежби, пројектних задатака и сл.) и у едукативне сврхе, скретањем пажње студентима на заштиту ауторског дела.
3. Програми који креирају резултате су претежно³ нетранспарентни, па није могуће јасно утврдити одакле су повучени подаци. На тај начин излазни резултат може специфичне културне или комерцијалне садржаје да представи као општеважеће или доминантне, а да уопште није тако. У тим случајевима потребан је критички приступ, ангажовање когнитивних способности и одређених компетенција које се већ развијају кроз наставу страног језика, нпр. личних, интеркултурних и дигиталних (Кржељ & Половина 2019) како би се резултати адекватно филтрирали.
4. За садржаје које ствара вештачка интелигенција не постоји регулатива или контрола, па су они често на неки начин проблематични или чак нетачни⁴, те је потребна значајна освешћеност корисника у вези с даљим коришћењем тих података. Њихово неконтролисано даље ширење представљало би кршење етичких норми, а може бити и компромитујуће, неморално или опасно. Одговорност у вези с контролом треба да преузму сви учесници у настави страног језика – и наставници и студенти треба да познају границе и могућности вештачке интелигенције, а треба обавезно и да проверавају податке и резултате које од ње добију. Та "интелигенција" сама по себи не разуме оно што је створила, већ само на основу статистичке заступљености понавља (и преобликује) податке који постоје на интернету. Знање и суштинско разумевање остаје на страни природне интелигенције, па је она и одговорна за начин употребе.

Вештачка интелигенција се неће повући, нестати или престати да утиче на наше животе, али на нама је да јој одредимо област делања, оквири и границе. Узимајући у обзир њене могућности и ограничења у настави језика она може да буде корисна, али је потребно да се примењује осмишљено, циљано и као подршка постојећим методама и стратегијама учења.

2 Европска унија је 2018. године донела уредбу о заштити података о личности, као први корак у заштити појединца од обраде података у великим системима (*General Data Protection Regulation*, 2018).

3 Апликација Perplexity у својим одговорима наводи одређен број извора који су коришћени приликом генерисања одговора.

4 Чак и сам креатор ChatGPT апликације наводи да она може да да нетачне информације о људима, местима и чињеницама (<https://chat.openai.com>).

5. ЗАКЉУЧАК

Данашња настава страних језика, усмерена ка развијању компетенција, огледа се у комбиновању знања, вештина и ставова са њиховом функционалном применом (Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет страни језик 2015) и као таква треба да буде оријентисана ка потребама савременог друштва условљеним напретком вештачке интелигенције (Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025, 2019), јер је живот данас готово незамислив без приступа комуникацијама и информационим технологијама. Примена вештачке интелигенције у настави страног језика подразумева висок ниво дигиталних компетенција код свих учесника, јер само тако могу да искористе пун потенцијал ове технологије, а да истовремено уоче изазове и недостатке. Вештачку интелигенцију треба интегрисати у образовни систем тако да се не угрозе његови основни постулати, а да се истовремено настава оснажи тако што ћемо изградити мостове између дигиталног и аналогног света (International Forum on AI and the Futures of Education 2020, 22). Користећи вештачку интелигенцију као дидактички алат, осмишљено, сврсисходно и адекватно, наставници страних језика могу да обогате часове и да допринесу ширењу видика код студената. Студенти могу, служећи се интелигенцијом осмишљено, сврсисходно и адекватно, да подигну лествицу учења на ниво индустријске револуције 4.0 и ухвате корак са свим променама које је прате. Бројни су изазови на том путу, па је потребно уложити додатни напор како би се, и поред евидентних ограничења "интелигентне" технологије, у њеној употреби промовисала и одржала једнакост и равноправност, лепота индивидуалности и различитости, креативност, критички став и прихватљивост другачијег мишљења. Уколико у томе успемо, биће то пут ка квалитетнијем образовању и животу.

ЛИТЕРАТУРА

- AI Competency Framework for Teachers. 2024. UNESCO.
<https://www.unesco.org/en/articles/ai-competency-framework-teachers>
- Artificial Intelligence in Education: Challenges and opportunities for Sustainable Development. 2019. UNESCO Working Papers on Education Policy. <https://bit.ly/3z6BQvN>
- Бошњак, Зита, Грљевић, Оливера и Димитријевић, Маја. 2018. Примена интелигентних технологија у високом образовању. У *Анали Економског факултета у Суботици* бр. 39, стр. 291-303
- De Witt, Claudia, Rampelt, Florian & Pinkwart, Niels (Hrsg.). 2020. *Künstliche Intelligenz in der Hochschulbildung*. Whitepaper. Berlin: KI-Campus
- Deutsche Telekom Stiftung. 2024. *Künstliche Intelligenz in der Schule*. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/Leitfaden-kompakt-KI-Schule.pdf>

- Digital Education Action Plan 2021-2027. Resetting education and training for the digital age.* 2020. Brüssel: European Commission. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0624>
- Eine Definition der KI. Wichtigste Fähigkeiten und Wissenschaftsgebiete.* 2018. Brüssel: Europäische Kommission. https://www.bundesnetzagentur.de/DE/Fachthemen/Digitalisierung/Mittelstand/Downloads/Experten.pdf?__blob=publicationFile&v=1
- Ethik-Leitlinien für eine vertrauenswürdige KI.* 2018. Brüssel: Europäische Kommission. <https://digital-strategy.ec.europa.eu/en/library/ethics-guidelines-trustworthy-ai>
- Етичке смернице за развој, примену и употребу поуздане и одговорне вештачке интелигенције.* 2023. Влада Републике Србије. <https://www.ai.gov.rs/tekst/sr/586/eticke-smernice.php>
- Flores-Vivar, Jesus-Miguel & Garcia-Penalvo, Francisco-Jose. 2023. Reflections on the ethics, potential, and challenges of artificial intelligence in the framework of quality education (SDG4). In *Comunicar Nr. 74 – Media Education Research Journal*. Solihul: Oxbridge Publishing House. <https://www.revistacomunicar.com/pdf/comunicar74.pdf>
- General Data Protection Regulation.* 2018. European Union <https://gdpr-info.eu>
- Guidance for Generative AI in Education and Research.* 2023. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/articles/guidance-generative-ai-education-and-research>
- Handlungsempfehlung für die Bildungsverwaltung zum Umgang mit Künstlicher Intelligenz in schulischen Bildungsprozessen.* 2024. Kultusministerkonferenz. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2024/2024_10_10-Handlungsempfehlung-KI.pdf
- International Forum on AI and the Futures of Education. Developing Competencies for the AI Era.* 2020. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377251>
- Кржељ, Катарина & Половина, Нина. 2019. Значај кључних компетенција из перспективе наставника страних језика. У *Андрагошке студије* бр. 1, стр. 111-134
- Kuhn, Annette. 2022. *Künstliche Intelligenz in der Schule – Nutzen und Hürden.* Deutsches Schulportal. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/adaptive-lernprogramme-kuenstliche-intelligenz-in-der-schule-nutzen-und-huerden/>
- Оквир дигиталних компетенција. Наставник за дигитално доба 2023.* 2024. Министарство просвете, науке и технолошког развоја. Београд: Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. https://ceo.edu.rs/wp-content/uploads/2024/02/2024_ODK_Nastavnik-za-digitalno-doba-2023-1.pdf
- Општи стандарди постигнућа за крај општег средњег и средњег стручног образовања и васпитања у делу општеобразовних предмета за предмет страни језик.* 2015. Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања. https://ceo.edu.rs/images/stories/opsti_standardi/Strani%20jezik.pdf
- Policy Guidance on AI for Children.* 2021. UNICEF. <https://www.unicef.org/innocenti/media/1341/file/UNICEF-Global-Insight-policy-guidance-AI-children-2.0-2021.pdf>
- Recommendation on the Ethics of Artificial Intelligence.* 2021. UNESCO <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380455>
- Schmid, Ulrich, Blanc, Berit, Toepel, Michael, Pinkwart, Niels. & Drachsler, Hendrik. 2021. *KI@Bildung: Lehren und Lernen in der Schule mit Werkzeugen Künstlicher Intelligenz.* Essen: mmb Institut. <https://www.telekom-stiftung.de/sites/default/files/files/media/publications/KI%20Bildung%20Schlussbericht.pdf>

- Стевановић, Кристина. 2024. Вештачка интелигенција у високом образовању кроз призму законских одредби у Републици Србији. У *Напредне технологије у образовању и привреди*. Врњачка Бања, стр. 430-436. https://napredneteh.vtsns.edu.rs/NTP_2024/radovi/pravo/62.pdf
- Стратегија развоја вештачке интелигенције у Републици Србији за период 2020-2025*. 2019. Влада Републике Србије. <https://www.srbija.gov.rs/tekst/437277>
- Шафрањ, Јелисавета, Катић, Марина и Зивлак, Јелена. 2020. Примена вештачке интелигенције у учењу и настави страног језика. У *XXVI скуп Трендови развоја: Иновације у модерном образовању*. Копачик. http://www.trend.uns.ac.rs/stskup/trend_2020/TREND2020-ZBORNIK-RADOVA.PDF
- Vuorikari, Riina, Kluzer, Stefano & Punie, Yves. 2022. *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publication Office of the European Union. <https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC128415>
- Zehner, Fabian. 2019. Künstliche Intelligenz in der Bildung. Ihr Potenzial und der Mythos des Lehrkraftroboters. In *Schulmanagement* 50, str. 8-12. https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=17562

ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AND LEARNING – POSSIBILITIES AND LIMITATIONS

Summary

Today's either private or professional activities are barely conceivable without digital technologies. Therefore, an adequate use of digital tools is a prerequisite of successful foreign language learning and teaching. Since its importance and potential have been recognized, AI literacy has been added to the digital competence framework in the European Commission's 2022 recommendation.

This paper examines the ways in which university teachers can enhance their instruction using AI as well as those in which students can make use of it both in their class work and autonomously. Various examples illustrate possible practices intended for different users, but also potential limitations at multiple scales (critical evaluation of information, copyright, bias, dissimilarities).

Keywords: artificial intelligence, foreign language, learning, teaching

JELENA ZIVLAK*

UNIVERSITY OF NOVI SAD, FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES
SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-9216-8120>

VOJISLAV JOVANOVIĆ

UNIVERSITY OF CRIMINAL INVESTIGATION AND POLICE STUDIES
SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0001-5223-8617>

ALEKSANDRA KARDOŠ STOJANOVIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD, FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES
SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-6957-5852>

ENGINEERING STUDENTS' ATTITUDES TOWARD THE USE OF CHATGPT IN LEARNING ESP AND ITS USABILITY

Abstract: ChatGPT (Chat Generative Pre-Trained Transformer) is an application that is capable of mimicking human-to-human interaction. Elbanna and Armstrong (2024) assert that ChatGPT can help students automate routine tasks and improve the learning experience, but that there are potential problems with factual inconsistencies and in-depth understanding. Since artificial intelligence (AI) is crucial for education in the 21st century and English for specific purposes is a part of it, this research deals with engineering students' attitudes toward using ChatGPT for learning English for specific purposes. The sample consists of students of Computing and Control Engineering, Measurement Information Technologies and Control Engineering, Geodesy and Geoinformatics, Power, Electronic and Telecommunication Engineering, Mechanisation and Construction Engineering, Energy and Process Engineering, Software and Information Technologies, and Disaster Risk Management and Fire Safety. The research uses a Likert-type questionnaire to examine the students' attitudes towards ChatGPT, including advantages and disadvantages and the usability, that is, the usefulness and effectiveness of the chatbot. The results of the study can be used to improve educational practice and adjust ChatGPT to students' attitudes and needs.

Keywords: AI-assisted language learning, ChatGPT, English for specific purposes, English for engineers

* zivlakjelena@uns.ac.rs

1. INTRODUCTION

As education systems develop to meet the challenges of the XXI century, traditional teaching methods are often unable to keep pace with the demands of students. Teachers face increasing pressure to provide personalised learning experiences, take into consideration diverse learning needs, and incorporate ever changing technology into the curriculum. Without the support of advanced technological tools like Artificial Intelligence (AI), it is becoming difficult for teachers to offer the level of customisation and efficiency which are required in today's classrooms.

AI refers to machines which are so sophisticatedly developed that they mirror human intelligence. AI systems use algorithms and large datasets to mimic various cognitive functions of humans. In the context of education, AI has revolutionised traditional learning methods by offering personalised learning experiences, automating simple tasks, and providing instant feedback. Moreover, AI helps teachers by analysing data to identify trends, assess performance, and help plan activities. As educational institutions strive to equip students with the skills necessary in the modern world, AI serves as a crucial tool.

In the realm of English for Specific Purposes (ESP), AI plays a vital role. AI can support teaching ESP by offering contextualised language learning tools, providing translations, and simulating professional scenarios used in real life. Additionally, AI-driven platforms can help learners understand complex technical jargon, improve their ability to read and comprehend specialised texts and write reports. As industry becomes more globalised, the demand for proficiency in ESP is rising, making AI an invaluable resource in developing specialised language skills. By offering tailor-made learning experiences, AI enables learners to master the language they need to succeed in their chosen fields, thus bridging the gap between academic knowledge and market demands.

2. CHATGPT

ChatGPT has emerged as a significant tool for learning in the XXI century. As a language model powered by artificial intelligence, it facilitates access to knowledge, provides responses to questions, and enables personalised learning. Engineering students may find ChatGPT particularly valuable due to their increased interest in technology. This tool offers support in areas ranging from complex technical concepts to programming languages. Additionally, ChatGPT plays a critical role in learning English for Specific Purposes. ChatGPT can assist students in developing ESP skills by offering context-specific vocabulary and explaining complex concepts in simpler terms. Furthermore, it can simulate real-world communication, helping students practice targeted language use. As such, ChatGPT not only supports technical learning, but it also enhances students' proficiency in the specialised language.

ChatGPT has numerous advantages, such as natural language generation, scalability, customisability, and efficiency (Kalla et al. 2023). Natural language generation refers to creating responses to questions that are similar to those of humans, which can make exchanges with the chatbot particularly engaging and interesting. Scalability indicates that ChatGPT can maintain many conversations at the same time, a feature that can be used if a teacher wants to engage the whole class in a task simultaneously. Customisability refers to adjusting data to fit the needs of a user, making user experience more personalised (Kalla et al. 2023). Finally, efficiency means that ChatGPT creates responses at great speed and processes data very quickly.

There are also various disadvantages of ChatGPT: bias, lack of emotional intelligence, limited knowledge base, and lack of empathy (Kalla et al. 2023). Since it was trained on large datasets, ChatGPT may provide biased or inaccurate answers. The issue with inaccurate or incorrect responses was observed in several previous studies on various aspects of ChatGPT, which emphasises the need to factually check the information provided by the chatbot (Kardoš Stojanović et al. 2024, Kohnke et al. 2023, Vaccino-Salvadore 2023). Next, lack of emotional intelligence refers to ChatGPT not being able to react to emotional cues and metaphorical use of language. Furthermore, a limited knowledge base refers to ChatGPT's reliance on its training data and not being able to cater to more specialised topics, which can particularly affect its use in teaching ESP. Moreover, lack of empathy denotes that ChatGPT may not succeed in understanding emotional needs of its users.

Concerning the use of ChatGPT in learning the English language and ESP, several scientific articles have dealt with the topic. Kovačević (2023) describes ChatGPT as a valuable and time-efficient tool for preparing and delivering teaching units, as well as assessing students' written work. Mohammed Alsanousi Alssayah et al. (2023) list the following possibilities for using ChatGPT in teaching engineers: personalised exercises, virtual tutoring, effective and personalised experiences for learners, possibility for conversations that mirror real-world engineering challenges, allowing students to ask questions and receive precise, informative responses. Elbanna & Armstrong (2024) assert that ChatGPT can help students automate routine tasks and improve the learning experience, but that there are potential problems with factual inconsistencies and in-depth understanding.

The following studies have dealt with the topic referring to its use in learning English. Guhan & Chandramohan (2023) assessed learners' perceptions of ChatGPT's influence on their overall language proficiency and vocabulary acquisition. The findings demonstrate that ChatGPT significantly enhances various language skills – listening, reading, speaking, and writing. Therefore, it can be concluded that ChatGPT positively influences language acquisition and improves students' engagement in the classroom. Next, Shaikh et al.

(2023) conducted a study assessing the usability of ChatGPT through a post-questionnaire approach, involving participants who performed various language tasks, such as conversation, writing, grammar, and vocabulary. The findings indicate that ChatGPT is effective in generating coherent responses and facilitating interactive dialogues. Additionally, Synekop et al. (2024) compared technical university students' and teachers' attitudes towards using ChatGPT in English classes and their perspectives on academic integrity issues. The research indicates that students exhibited positive attitudes, while teachers took a more neutral approach.

3. METHODOLOGY

The aim of our research was to investigate and describe the attitudes of Serbian engineering students toward the use of ChatGPT in learning ESP and check whether they have attitudes that are comparable to those of their foreign peers. Furthermore, usability was investigated as well as an important factor that could hinder or encourage the use of ChatGPT. A quantitative method was employed to analyse the gathered data.

The main research tasks were (1) to examine the students' attitudes on the use of ChatGPT for learning ESP and (2) to examine the students' attitudes on the usability of ChatGPT. The second research task was divided into six smaller subtasks: (a) examining the Ss' attitudes on the usefulness of ChatGPT, (b) investigating the students' attitudes on ease of use of ChatGPT, (c) investigating the students' ease of learning in ChatGPT, (d) examining students' satisfaction with ChatGPT, (e) investigating the students' attitudes on the system usability of ChatGPT, and (f) examining the students' attitudes on ESP-tasks-related usability of ChatGPT.

The sample consisted of 269 students of the Faculty of Technical Sciences, University of Novi Sad, who completed a survey during the academic year 2023/2024 after giving their informed consent. Almost half of our respondents were students of Power, Electronic and Telecommunication Engineering (65 students, 24.16%) and Computing and Control Engineering (61 students, 22.67%). They were followed by students of Geodesy and Geoinformatics (37 students, 13.75%), Mechanisation and Construction Engineering (32 students, 11.9%), Energy and Process Engineering (30 students, 11.15%), Measurement Information Technologies and Control Engineering (25 students, 9.29%), Software and Information Technologies (11 students, 4.09%), and Disaster Risk Management and Fire Safety (8 students, 2.97%).

With regards to the gender structure, 98 of the study participants were female (36.4%), while 171 participants were male (63.6%). With respect to the age structure, the minimum age was 18, the maximum was 26, whereas the mean was 19.63 and the standard deviation was 0.94. Most of the respondents were first- and second-year students, and only 3% of them were third-year students.

Students' attitudes were measured using two scales. The first scale, consisting of 30 Likert-scale statements, ranging from 1 (*I strongly disagree*) to 5 (*I strongly agree*), measured general attitudes on using ChatGPT for learning ESP. The scale was based on the ChatGPT in English acquisition questionnaire (CEAQ-30) by Guhan and Chandramohan (2023). The instrument was translated into Serbian by the authors of this research and adjusted to fit ESP. An example of an item is: "ChatGPT has positively influenced my learning of English for specific purposes." On our sample, the scale proved to have outstanding reliability ($\alpha = 0.97$).

The second scale, consisting of 44 Likert-scale statements, measured students' attitudes on the usability of ChatGPT. The scale was based on the questionnaire by Shaikh et al. (2023). It was also translated into Serbian by the authors of this study. The usability was measured by using the following subscales: usefulness, ease of use, ease of learning, satisfaction, system usability, and usability for ESP learning tasks. The values of Cronbach's alpha for the translated scale were as follows: $\alpha = 0.88$ for usefulness, $\alpha = 0.87$ for ease of use, $\alpha = 0.88$ for ease of learning, $\alpha = 0.88$ for satisfaction, $\alpha = 0.73$ for system usability and $\alpha = 0.87$ for usability for ESP learning tasks. Therefore, all subscales have good reliability, apart from the system usability scale, which has somewhat lower but acceptable reliability.

4. RESULTS AND DISCUSSION

4.1. Use of ChatGPT for learning ESP

Students' attitudes toward the use of ChatGPT for learning English for specific purposes are shown in Table 1. The table shows results for the aggregate scale in its entirety; that is, it indicates the values for all 30 items ($N=269$).

Table 1. Descriptive statistics for Use of ChatGPT in learning ESP scale

Scale	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Use of ChatGPT for learning ESP	1.00	4.43	2.53	0.90

The results for the Use of ChatGPT for learning ESP scale (Table 1) indicate a moderate level of agreement among the students regarding the use of ChatGPT in learning English for Specific Purposes (ESP). The minimum score of 1 suggests that some participants strongly disagreed with the effectiveness of ChatGPT for learning ESP, while the maximum score of 4.43 indicates that others were closer to strongly agreeing with its usefulness. The mean score of 2.53 suggests that, on average, participants are neutral about ChatGPT's usefulness for ESP learning. The standard deviation of 0.90 indicates moderate variability in responses. These findings suggest that the respondents may view ChatGPT as merely a potentially useful tool, since the mean score is close to 3, which is a neutral attitude.

Reasons for our findings may vary. Since most of the students in this study are freshmen, it is possible that they have not had enough exposure to ChatGPT, so they may not grasp its potential. A neutral stance towards the effectiveness of ChatGPT in learning ESP could also be explained by a lack of experience in learning ESP, since first-year students on average take only one course in ESP. Secondly, since ChatGPT is a fairly new chatbot and its use is not frequently explained in formal learning settings, it is possible that some students may be unsure about the accuracy and reliability of the chatbot. Insufficient guidance on its use may also account for the lack of understanding when it comes to using it for learning ESP. On the other hand, some students may prefer more traditional learning methods and may have gotten used to them during their previous education, which is why they could be reluctant to use ChatGPT for learning. Additionally, some students could have had less than positive results when using ChatGPT to complete their classroom assignments and may thus find that the tool does not meet their specific needs. However, only further analyses on this topic could completely clarify the specific reasons behind the students' attitudes.

Next, the statements with the highest means from the Use of ChatGPT for Learning ESP scale are shown in Table 2. Highlighting the questions with the highest average values is of importance because they indicate what aspects of ChatGPT are perceived as most useful in the context of learning ESP, and the analysis of the items can provide information on the strengths of ChatGPT as a learning tool. The analysis of the results for the items with the highest scores suggests a neutral to slightly positive perception of ChatGPT, since even the highest mean scores range from 3.02 to 3.51, which is in the range between neutral and agree responses on the Likert scale.

The item *"ChatGPT is a useful tool for English language teachers"* had the highest mean of 3.51, SD= 1.19, indicating that participants were somewhat positive about the use of ChatGPT for teachers who teach ESP (Table 2). Second, the item *"I would recommend ChatGPT to other ESP learners"* received a mean score of 3.34, SD= 1.21, which is again somewhat positive, but there might be some uncertainty about recommending it to other ESP learners without hesitation (Table 2). Interestingly, both items with the highest mean score refer to the use of ChatGPT by other people – either teachers or other learners. The reasons for it could be numerous, but such results could indicate an impersonal attitude towards the tool in question, which is mostly perceived as useful for other people. Such an attitude could be a reflection of unfamiliarity with the tool, lack of knowledge of its use for learning ESP, or other reasons.

The third item with the highest mean score is the following statement: *"ChatGPT is a time-efficient way to practice ESP"* (Table 2). The item had a mean of 3.28, SD= 1.20, indicating that the respondents in the study had an attitude in the range between neutrality and slight agreement regarding the time-efficiency

of ChatGPT. Since the score is slightly above the neutral point, some participants find it efficient for saving time. A moderate variability in responses ($SD= 1.20$) indicates that some students perceive it as a time-saving tool and others do not. The last two items with the highest means depict more neutral stances. The following item, “*ChatGPT has contributed to a more inclusive learning environment for ESP*” had a mean of 3.08, $SD= 1.24$, suggesting that students are not sure whether ChatGPT fosters inclusion in ESP or not (Table 2). The next item, “*I would like to continue using ChatGPT as a tool for learning ESP in the future*” had a mean of 3.02, $SD= 1.36$, indicating that the respondents are unsure about the long-term usefulness of ChatGPT for learning ESP (Table 2). Overall, these neutral to slightly positive scores reflect that there may be an openness to potentially using ChatGPT for learning ESP, but that there are some reservations or concerns students may have, which need to be examined in future studies.

Table 2. Descriptive statistics for Use of ChatGPT
in learning ESP scale for the items with the highest means

Item	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
ChatGPT is a useful tool for English language teachers.	1	5	3.51	1.19
I would recommend ChatGPT to other ESP learners.	1	5	3.34	1.21
ChatGPT is a time-efficient way to practice ESP.	1	5	3.28	1.20
ChatGPT has contributed to a more inclusive learning environment for ESP.	1	5	3.08	1.24
I would like to continue using ChatGPT as a tool for learning ESP in the future.	1	5	3.02	1.36

Next, the statements with the lowest means from the Use of ChatGPT for Learning ESP scale are shown in Table 3. The presented data are important since they help to pinpoint areas of concern and reservations that students may have regarding the use of ChatGPT in learning ESP. Understanding which statements have the lowest scores provides insight into features of the chatbot that do not meet the expectations of engineering students.

The mean scores for the five items with the lowest means range from 2.01 to 2.15, which indicates that the respondents disagreed with the statements, suggesting that the students do not perceive ChatGPT as useful for improving the stated areas of learning ESP (Table 3). The item *“ChatGPT has enhanced my speaking skills in ESP”* received the lowest average score ($M = 2.01$, $SD = 1.11$), pointing out a general disagreement with the statement. The students in the study do not consider that the chatbot had a significant impact on the development of their speaking skills. There could be different reasons for such an opinion, ranging from a lack of experience in using ChatGPT for such tasks, a perceived low level of the chatbot’s interactivity, a preference for traditional face-to-face speaking exercises, or a lack of technical conditions necessary to perform such activities. The second item with the lowest mean of 2.04 ($SD = 1.16$) is as follows: *“ChatGPT has improved my listening skills in English for specific professional contexts”* (Table 3). The obtained mean also indicates that most students disagreed with the statement, leading to a conclusion that the students in this study do not perceive ChatGPT as useful for improving listening skills. On one hand, such a finding is not surprising, since the chatbot is text-based and cannot directly produce audio content for listening tasks. On the other hand, it can be used as a supplemental means for practicing listening, due to its text-to-speech conversion function and helping to understand transcripts of conversations and videos on engineering topics. An understanding of students’ reasoning could be obtained by conducting more detailed future research, which would also examine the extent to which the students are acquainted with ways in which ChatGPT could be used for listening and speaking assignments.

Table 3. Descriptive statistics for Use of ChatGPT in learning ESP scale for the items with the lowest means

Item	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
ChatGPT has enhanced my speaking skills in ESP.	1	5	2.01	1.11
ChatGPT has improved my listening skills in English for specific professional contexts.	1	5	2.04	1.16

ChatGPT has helped me understand cultural nuances in English communication specific to my field of study.	1	5	2.06	1.09
I feel more engaged in ESP lessons when using ChatGPT.	1	5	2.07	1.25
I regularly use ChatGPT as an aid while learning ESP.	1	5	2.15	1.24

Next, the statement “*ChatGPT has helped me understand cultural nuances in English communication specific to my field of study*” also had a low mean ($M=2.06$, $SD=1.09$), which suggests that the respondents did not think that ChatGPT aided them in understanding cultural aspects of ESP. Without further research, it is impossible to determine the logic behind such a stance, even though possible reasons could be preference for more specialised resources, face-to-face interaction, or maybe lack of awareness about the importance of culture when learning ESP. The following item also received a low mean: “*I feel more engaged in ESP lessons when using ChatGPT*” ($M=2.07$, $SD=1.25$), indicating that the students in our study did not consider that the chatbot increased their level of interest and attentiveness in ESP classes. The students could prefer peer exchange or student-teacher interaction as a way to stay engaged in class, or may prefer using ChatGPT at home for independent learning. Lastly, the following item also had a low mean score of 2.15, $SD=1.24$: “*I regularly use ChatGPT as an aid while learning ESP.*” Such a result indicates that the students did not frequently use ChatGPT for ESP learning purposes. They may prefer other tools or methods of learning or may use ChatGPT for learning a different type of content.

In summary, an analysis of the statements with the lowest means indicates that while students considered ChatGPT as potentially useful for teachers and other ESP learners, they did not perceive it as a good tool for improving speaking, listening, understanding culture, and enhancing engagement in class. These opinions could reflect the fact that students lack knowledge about how to use the chatbot for such purposes, lack experience in employing it to meet such goals, or have deficiencies that characterise the chatbot, which is why further research into it is required. Implications for the teaching practice would be to encourage students to use ChatGPT with sound, using the text-to-speech conversion, demonstrate how to use ChatGPT for listening tasks and learning about English culture, and use it in class together with students until they become more proficient at using it for learning ESP.

4.2. Usability of ChatGPT

Students' attitudes toward the usability of ChatGPT for learning English for specific purposes were examined by looking into six usability subscales. The scores are shown in Tables 4 to 10, so as to shed light on students' opinions on how usable the platform is. Table 4 presents data on the usefulness of ChatGPT, explaining how useful ChatGPT is.

Table 4. Descriptive statistics for the Usability subscale Usefulness, N= 269

Variable	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Usefulness	1.00	5.00	3.35	0.92

On a scale from 1 to 5, most students scored over 3, so students perceive it as moderately useful. The following items had the highest mean scores on the Usefulness subscale: "*It is useful*" (M=4.36, SD=0.90) and "*It saves me time when I use it*" (M=3.93, SD=1.26) (Table 4). The results suggest that the respondents view ChatGPT as a beneficial tool, which is particularly seen as timesaving, but there is room for improvement. Further analysis is necessary to explore the aspects of usefulness that need improvement.

Table 5. Descriptive statistics for the Usability subscale Ease of Use, N= 269

Variable	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Ease of Use	1.45	5.00	3.86	0.69

A mean score of 3.86 for the Usability subscale Ease of Use suggests that students consider ChatGPT as easy to use. The score reflects a positive opinion, and a relatively low standard deviation (SD= 0.69) indicates that there is not much variability in the responses and that most students have a similar opinion on the subscale (Table 5). The items with the highest means indicate that the majority of respondents think that ChatGPT is easy to use (M= 4.39, SD= 0.94), simple to use (M= 4.39, SD= 0.93), and user-friendly (M= 4.17, SD= 0.94). Low variability suggests that users generally have positive opinions.

Table 6. Descriptive statistics for the Usability subscale Ease of Learning, N= 269

Variable	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Ease of Learning	1.00	5.00	4.36	0.83

According to the results for the Usability subscale Ease of Learning, respondents consider it easy to learn how to use ChatGPT ($M = 4.36$, $SD = 0.83$) (Table 6). Such a high mean score indicates that most students find learning how to use it straightforward and not difficult. The value of standard deviation suggests a moderate variability, so some users learnt to use it more easily. Overall, it is accessible for most engineering students, and they believe they have quickly become skilful at using it. However, a question remains whether they also believe they are skilful at using it for learning ESP.

Table 7. Descriptive statistics for the Usability subscale Satisfaction, $N = 269$

Variable	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Ease of Learning	1.00	5.00	3.65	0.85

On a scale from 1 to 5, the average score is 3.65, so students are generally satisfied with ChatGPT, but there is some room for improvement (Table 7). The value of standard deviation indicates a moderate variability in responses, meaning that some students could be more neutral. The following items have the highest mean scores on the subscale: “*I would recommend ChatGPT to a friend*” ($M = 4.13$, $SD = 1.05$) and “*I am satisfied with ChatGPT*” ($M = 3.93$, $SD = 1.00$). The study participants are satisfied with ChatGPT to the extent that they would recommend it to other people, which is reflected in the high mean for the recommendation statement.

Table 8. Descriptive statistics for the Usability subscale System Usability, $N = 269$

Variable	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
System Usability	2.20	5.00	3.90	0.56

Regarding the usability of the platform and the interface, a mean score suggests that study participants view the system as highly usable ($M = 3.90$, $SD = 0.56$) (Table 8). The value of the standard deviation suggests less variability, that is, most students have similar views on system usability. The items with the highest means on the subscale are as follows: “*The platform of ChatGPT is easy to use*” ($M = 4.41$, $SD = 0.83$) and “*I would imagine that most people would learn to use this platform very quickly*” ($M = 4.26$, $SD = 0.89$). The mean for the former item is notable, indicating that most students find the platform straightforward. All in all, the findings indicate that students perceive ChatGPT as a user-friendly platform with excellent system usability.

The results presented in Tables 9 and 10 are particularly significant since they describe participants' perception of the usability of ChatGPT for targeted ESP-related tasks. The study participants have a neutral perception of the usability of ChatGPT for ESP tasks ($M = 3.08$, $SD = 1.03$). The value of standard deviation indicates that there is a high variability in responses, so some users may find it more helpful than others. Further research is needed to explain in which contexts ChatGPT may be perceived as more usable for learning ESP.

Table 9. Descriptive statistics for the Usability subscale Usability for ESP tasks, $N = 269$

Variable	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Usability for ESP tasks	1.00	5.00	3.08	1.03

Further information on students' opinions about the satisfaction with ChatGPT for doing different types of ESP tasks is provided in Table 10. The mean scores range from 2.90 for tasks targeting conversation to 3.19 for tasks targeting grammar. The scores for assignments targeting grammar, writing and vocabulary are above 3, suggesting a moderate level of satisfaction. The values of standard deviations range from 1.19 to 1.24 and are relatively high, which means different users differ in opinion. A lower level of satisfaction with the usefulness of ChatGPT for performing vocabulary tasks in ESP may point to limitations of ChatGPT when used in specific engineering fields. Nevertheless, further research is necessary to determine the reasoning behind the stances. The lowest level of satisfaction was recorded for the tasks targeting conversation skills, which could be due to the fact that the platform is text-based. However, the level of students' ability to use ChatGPT should be considered as well, and less proficient users could be instructed on how to use it to practice conversation more successfully by using text-to-speech conversion. Other factors affecting a low level of satisfaction could also be investigated in the future.

Table 10. Descriptive statistics for the Usability subscale Satisfaction with ChatGPT for specific tasks, $N = 269$

Item	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Satisfaction for tasks targeting grammar	1	5	3.19	1.20
Satisfaction for tasks targeting writing	1	5	3.16	1.22

Satisfaction for tasks targeting vocabulary	1	5	3.09	1.24
Satisfaction for tasks targeting conversation	1	5	2.90	1.19

To sum up, the findings suggest that students perceive ChatGPT as useful to a moderate extent for tasks targeting grammar, writing, and vocabulary when learning ESP, while they see it as somewhat less effective for practicing conversation. A relatively high variability indicated by the values of standard deviation points out that some students may find it more helpful than others for performing specific tasks. Further studies could deal with improvements to be made to better meet the students' need when it comes to the area of conversation practice.

5. CONCLUSION

The aim of this study was to describe and explain engineering students' attitudes toward the use of ChatGPT and its usability in the context of learning ESP. Usability is a precondition for the use of the platform, and by examining it, the intention was to check whether it is generally useful and easy to use. The respondents' attitudes were measured to assess the current state, as well as the potential for future use in the ESP classroom.

In summary, it can be concluded that engineering students in our sample have a neutral attitude toward the use of ChatGPT in learning ESP, that is, that there is a certain degree of skepticism concerning its use, even though they perceive it as time efficient. Students agree that it should be used by teachers and other ESP learners and potentially by themselves in the future. They do not perceive it as particularly useful for developing listening and speaking skills, cultural awareness, or for increasing class engagement. Such results are not in line with the findings obtained in some of the previous studies, which reported more enthusiastic stances of technical university students concerning the use of ChatGPT (Synekop et al. 2024). Reasons for discrepancies should be investigated in future research; however, there are some factors inherent to this research that need to be considered. The level of students' familiarity with ChatGPT and proficiency in its use was not measured, so it is possible that first-year students, who constitute a majority in our sample, may not use ChatGPT regularly or could use it for other purposes. The time frame in which the study was conducted could have also affected the obtained data, since it was done in the beginning of 2024, right after the January exam term, when students are preoccupied with the preparation for the February exam term. Some of the pedagogical implications of the findings could be to demonstrate in class how to use ChatGPT for different

tasks, instead of presupposing students know how to do them. In order to cater to the development of all language skills, students should be given various types of tasks, targeting different skills and competencies.

As for the usability of ChatGPT, engineering students perceive it as moderately useful and report that it is easy to use. They also agree that it is easy to learn how to use it, and they are generally satisfied with it. However, they view it as moderately useful for performing grammar, writing, and vocabulary tasks and somewhat less useful for performing conversation tasks. Other factors that could potentially affect the attitudes, such as a perceived low level of the chatbot's interactivity, a preference for traditional face-to-face speaking exercises, a lack of technical conditions necessary to perform such activities, and a lack of proficiency in using the platform for learning languages, need to be examined in future research. To sum up, the difficulty of use does not hinder students of technology from using ChatGPT for learning ESP.

The research covered in this paper represents a modest contribution to the understanding of engineering students' attitudes and its findings should be taken with caution due to its convenient sample and uneven gender distribution in favour of male students. Further studies could clarify whether students of other disciplines differ when it comes to attitudes toward learning ESP. It would also be interesting to include students who have more experience in learning ESP compared to freshmen, as well as students from more than one faculty.

Directions for future research include checking the obtained results on a sample with a more balanced gender distribution and taking into consideration the extent of students' previous experience with ChatGPT and students' knowledge of English. Reservations against using ChatGPT could be examined using qualitative research. Examining teachers' attitudes and their relationship with students' attitudes could contribute to a holistic understanding of the best way to integrate ChatGPT into the ESP classroom.

REFERENCES

- Elbanna, Said, and Armstrong, Loreta. 2024. "Exploring the integration of ChatGPT in education: adapting for the future." *Management and Sustainability: An Arab Review* 3, no. 1: 16-29. Accessed December 20, 2024. <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.1108/msar-03-2023-0016/full/html>
- Guhan, Monika, and Chandramohan, Suganthan. 2023. "A study on analyzing the role of ChatGPT in English acquisition among ESL learners during English language classroom." *Bodhi: An Interdisciplinary Journal of Research in Humanities, Arts and Science* 8, no. 2: 75-84. Accessed December 22, 2024. https://www.researchgate.net/profile/Monika-Guhan/publication/376138393_A_STUDY_ON_ANALYZING_THE_ROLE_OF_CHATGPT_IN_ENGLISH_ACQUISITION_AMONG_ESL_LEARNERS_DURING_ENGLISH_LANGUAGE_CLASSROOM/links/659023033c472d2e8e9de4df/A-STUDY-ON-ANALYZING-THE-ROLE-OF-CHATGPT-IN-ENGLISH-ACQUISITION-AMONG-ESL-LEARNERS-DURING-ENGLISH-LANGUAGE-CLASSROOM.pdf

- Kalla, Dinesh, Smith, Nathan, Samaah, Fnu, and Kuraku, Sivaraju. 2023. "Study and Analysis of Chat GPT and Its Impact on Different Fields of Study." *International Journal of Innovative Science and Research Technology* 8, no. 3 (March 2023): 827-833. Accessed January 8, 2025. <https://ssrn.com/abstract=4402499>.
- Kardoš Stojanović, Aleksandra, Šafran, Jelisaveta, and Zivlak, Jelena. 2024. "Koliko ChatGPT poznaje pravila o pisanju anglicizama u srpskom jeziku: mogućnosti i ograničenja njegove primene u nastavi engleskog jezika za inženjere", In *Book of Proceedings. XXX Skup TRENDOVI RAZVOJA: "NASTAVNICI I SARADNICI KAO CENTAR PROMENA U VISOKOM OBRAZOVANJU"*, February 7-10, 2024. Faculty of Technical Sciences in Novi Sad: 141-144.
- Kohnke, Lucas, Moorhouse, Benjamin Luke, and Zou, Di. 2023. "ChatGPT for Language Teaching and Learning." *RELC Journal* 54, no. 2: 537-550. Accessed January 5, 2025. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/00336882231162868>
- Kovačević, Darko. 2023. "Use of ChatGPT in ESP teaching process." In *22nd International Symposium INFOTEH-JAHORINA (INFOTEH) Proceedings*, March 15-17, 2023. IEEE East Sarajevo: 1-5. <https://ieeexplore.ieee.org/document/10094133/authors#authors>
- Mohammed Alsanousi Alssayah, Sarah, Alnaas Taha, Ayman Riheel, Hussain, Sajjad, and Hayat, Ali. 2023. "Enhancing the teaching and learning of English for specific purposes (ESP) with ChatGPT." *International Journal of Technology and Education Research* 1, no. 03: 40-49. Accessed December 21, 2024. <https://e-journal.citakonsultindo.or.id/index.php/IJETER/article/view/458>
- Shaikh, Sarang, Yildirim Yayilgan, Sule, Klimova, Blanka, and Pikhart, Marcel. 2023. "Assessing the Usability of ChatGPT for Formal English Language Learning." *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education* 13, no. 9: 1937-1960. Accessed December 21, 2024. <https://www.mdpi.com/2254-9625/13/9/140>
- Synekop, Oksana, Lytovchenko, Irena, Lavrysh, Yuliana, and Lukianenko, Valentina. 2024. "Use of Chat GPT in English for Engineering Classes: Are Students' and Teachers' Views on its Opportunities and Challenges Similar?" *International Journal of Interactive Mobile Technologies* 18, no. 03: 129-146. Accessed December 20, 2024. <https://online-journals.org/index.php/i-jim/article/view/45025>
- Vaccino-Salvadore, Silvia. 2023. "Exploring the Ethical Dimensions of Using ChatGPT in Language Learning and Beyond." *Languages* 8, no. 3: 191. Accessed January 3, 2025. <https://www.mdpi.com/2226-471X/8/3/191>

СТАВОВИ СТУДЕНАТА ИНЖЕЊЕРСТВА О УПОТРЕБИ ЧАТГПТ-ЈА У УЧЕЊУ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА ЗА ПОСЕБНЕ НАМЕНЕ И О ЊЕГОВОЈ УПОТРЕБЉИВОСТИ

Резиме

ChatGPT (Генеративни претходно обучени трансформатор за чет) је апликација која је способна да имитира људску интеракцију. Елбана и Армстронг (2024) тврде да ChatGPT може помоћи студентима да аутоматизују рутинске задатке и

унапреде искуство учења, али да постоје потенцијални проблеми са чињеничним недоследностима и дубинским разумевањем. Пошто је вештачка интелигенција кључна за образовање у 21. веку, а енглески језик за посебне намене је његов део, ово истраживање бави се ставовима студената инжењерства о употреби ChatGPT-ја у учењу енглеског језика за посебне намене. Узорак се састоји од студената Рачунарства и аутоматике, Мерења и регулације, Геодезије и геоинформатике, Енергетике, електронике и телекомуникација, Механизације и конструкционог машинства, Енергетике и процесне технике, Софтверских и информационих технологија и Управљања ризиком од катастрофалних догађаја и пожара. У истраживању се користи Ликертова скала да се испитају ставови студената о ChatGPT-ју, укључујући његове предности и мане и употребљивост, односно корисност и ефективност четбота. Резултати овог истраживања могу се користити да се унапреди образовна пракса и да се ChatGPT прилагоди ставовима и потребама студената.

Кључне речи: учење језика уз помоћ вештачке интелигенције, ChatGPT, енглески језик за посебне намене, енглески језик за инжењере

Učenje kroz delanje

Learning by Doing

LORNA DUBAC NEMET*

J. J. STROSSMAYER UNIVERSITY OF OSIJEK, FACULTY OF MEDICINE
FACULTY OF DENTAL MEDICINE AND HEALTH
CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0001-9606-1224>

KATALIN EKLICSNÉ LEPENYE

UNIVERSITY OF PÉCS, MEDICAL SCHOOL
HUNGARY

 <https://orcid.org/0000-0002-3492-0871>

ORAL CASE PRESENTATION IN MEDICAL ENGLISH AND CLINICAL TERMINOLOGY COURSES – BRIDGING THEORY AND PRACTICE

Abstract: There is a common consensus among students of medicine that even though the study program itself brings a plethora of theoretical knowledge, what they see as a potential flaw is a shortage of opportunities for scaffolded practice. What better than to engage with the task of oral case presentation in English, which can be a cost-effective asset to clinical practice? Reading the written case report, critically reflecting upon the facts presented in it, extracting the most important pieces of information to present, as well as creating both structurally well-designed and coherent narrative to practice at home and execute in front of the audience of peers: an excellent opportunity to unite content, language and communication skills while providing the account of the medical case report. Our article aims to share the results of a pilot study of audio-recorded oral case presentations performed as final tasks near the end of semester at the University of Osijek among Croatian medical students compared to the results of International medical students at the University of Pécs. The transcribed texts are analyzed for the occurrence of formulaic academic phrases (FAP), and content-based terminology to observe competent clinical language use development.

Keywords: course design, oral case presentation (OCP), medical English, medical case report benchmarks, formulaic academic phrases (FAP)

* ldnemet@mefos.hr/ldnemet@fdmz.hr

1. INTRODUCTION

Medical discourse encompasses a plethora of communicative events as well as text types, listed by Piqué-Angordans and Posteguillo (2006, e651): editorials, research articles, abstracts, case reports, review articles, peer reviews etc. Such medical discourse texts are primarily compiled by medical professionals targeting their professional colleagues. In that professional circle, the rules applied to the construction are exclusively those of shared mechanisms of intercommunication: specialized lexis, prescribed structural elements, academic phrases, adding to both educational and scientific relevance. Discourse analysis is a valuable method for studying medical education, providing perspectives on language and power in social context, and discourse structure and function (Imafuku, Saiki, and Woodward-Kron 2022).

The role of the English language and communication has become highly appreciated in medicine over the past decades, however, until the implementation of the Bologna Process at Croatian universities 20 years ago, Medical English courses were limited to the pre-clinical years. With this reform, a six-year Medical English curriculum was introduced. The new Curriculum brought about significant optimizations regarding the structure and content of the courses, in the new re-shuffle - interwoven with the core medical courses. In addition to the 1st year's Introduction to the morphology of medical terms, the curriculum focused on the development of two immensely important academic skills – efficient use of professional, published resources (reading comprehension, skimming, scanning, taking notes, summarizing, paraphrasing) and successful presentation of the medical and healthcare content – concentrating on multi-faceted tasks around the oral presentation of a medical case report.

Even though minorized and shadowed by evidence-based pieces of medical publications, which do contribute to the impact factor of the medical journals (and ranking is of utmost importance in medical and scientific community publishing), medical case reports present an important step in the development of students, junior clinicians, and researchers (Gopikrishna 2010, 266). Similarly, Aitken and Marshall (2007, 133) underline the educational function of the medical case report (MCR), so-called “learning via pattern recognition”, as well as practical clarification of the process of clinical decision-making. For all previously mentioned reasons, scaffolded practice involving a multi-level task of processing a written medical case report published in renowned open-access medical journals (Wiley Online Library, Oxford Medical Case Reports) presents an opportunity for the students to deal with a clinical patient scenario without the pressure of a real-time evaluation, diagnosis and treatment. By preparing an oral presentation of a written MCR, and adapting it for an in-front-the-audience-of-peers execution, both students and their peers acquire new pieces of information in a safe learning environment, remembering to avoid potential pitfalls/errors in daily practice (Florek and Dellavalle 2016, 1). Similarly, medical educational case

reports can benefit from a hybrid style that incorporates aspects of qualitative research studies and clinical case reports in proportions deemed appropriate by the tutor for educational purposes. (Louie et al. 2022)

Deeply rooted in the Grand Rounds of Sir William Osler, the father of modern medicine, oral MCR presentations exhibit a platform for the dissemination of clinical knowledge, preparation for future professional and scientific career, as well as networking in both propulsive and challenging field of medicine. Accurate and succinct reporting in which the selected pieces of information are carefully assessed then synthesized and structurally arranged provides the foundation for students' experiential learning, simultaneously, it helps them recognize the value of the team work for the quality of patient's healthcare. (Lysanets, Morokhovets, and Bieliaieva 2017, 2)

Along with the arguments of Johns and Dudley-Evans (1991) that students' motivation increases when attending classes with subject-specific agenda, a task of adapting written MCRs for oral presentation provides opportunities for practicing and improving critical thinking skills (what to include, what to omit, which details are relevant to share with the healthcare team), as well as presentation skills (to communicate in a clear and concise manner with the purpose of achieving a mutual goal – best possible outcomes for the patient) following a prescribed structure of “moves” (MCR categories) to make it easier for the audience to follow and process information. Professional assertiveness may be formed that way as a “capacity to communicate one's views, concerns, rights and needs while respecting others and preserving therapeutic, collegial and educational professional alliances” (Gutgeld-Dror et al. 2023, 392).

2. RESEARCH

The research aimed to compare Croatian and Hungarian medical students' dealing with the task of oral presentation of the medical case report (MCR), i. e., their choice of topics, the use of medical terminology and formulaic academic phrases (FAPs), as well as to determine to what extent both of those student populations employ critical thinking. By acknowledging characteristic similarities and differences regarding the results obtained by two student corpuses, it is possible to draw conclusions about the benefits of a particular course design (Croatian vs Hungarian English for medical purposes (EMP) curriculum).

The corpus of the study contained 20 randomly chosen, audio-recorded oral medical case reports (OCP) – 10 from the Osijek corpus (J. J. Strossmayer University of Osijek, Faculty of medicine) and 10 from Pécs corpus (University of Pécs, Medical School). While the Osijek students were domestic, predominantly Croatian citizens in the final years of their study program (5th and 6th year), the Hungarian students were international students in the early years of their study (1st -4th year).

Both student groups were introduced with the same task of selecting a published MCR/using their notes from clinical rotations (practices) to prepare an oral presentation, following a structure of a baseline parameter (core benchmarks/categories). Therefore, while all students received similar input expectations, they obviously had different previous teaching/learning experiences.

Our hypotheses were as follows:

- 1. Topic choice of both corpuses may be based on curriculum (we expect the junior Pécs students to choose internal medicine mostly)
- 2. The senior Osijek students may use more specialized (medical) terms in their MCRs (related to their medical studies and unrelated to their level of English)
- 3. The use of FAPs is more conscious and frequent by senior Osijek students
- 4. Critical thinking may be more relevant to the Pécs international students as they are confident users of English

3. RESULTS

3.1. Topic choice

With the purpose of informing and educating their peers about unique and clinically interesting cases, the presenters used multi-modal presentation resources to boost their speech event (MS PowerPoint, lab results, imaging records etc.) and to achieve narrative flow when reporting on their chosen MCR. Students were free to opt for an already published MCR (Wiley, Oxford) or to construct their own MCR based on the patient cases from clinical rotations.

Table 1. Distribution of topic choices among Osijek and Pécs students

OSIJEK		PÉCS	
BRANCH OF MEDICINE	MCR TOPIC(S)	BRANCH OF MEDICINE	MCR TOPIC(S)
Infectious diseases	1	Urology (2 Oncology related)	4
Neurology	1	Internal medicine (Gastroenterology)	1
Emergency medicine	2	Internal Medicine (Cardiology)	2
Internal medicine	3	Oncology	2
Oncology	1	Gynaecology	3
Gynaecology and Obstetrics	2		

Our results revealed that Hungarian-international students to a certain extent adjusted to the course curriculum (clinical terminology courses in junior years) and their personal interest, or brought about a cautionary case from the field of Gynaecology, Urology, Oncology, Internal medicine (Cardiology, Gastroenterology).

The Croatian students similarly chose case reports from the 4th, 5th and 6th year core medical curriculum courses, but, on the other hand, they were usually influenced and motivated by clinical rotations (for the most part conducted at the University Hospital Centre Osijek). In addition to 4th year courses - Internal medicine, Infectious diseases, Clinical Oncology, Neurology, Neurosurgery, Psychiatry, they opted for the 5th year courses: Emergency medicine (module), ORL, Paediatrics; and 6th year courses: Gynaecology and Obstetrics, Integrative medicine Clinical judgment (module).

3.2. Structural organisation – MCR categories/benchmarks

MCR categories, the so-called “moves” or benchmarks, present a textual macrostructure of a case report, complementing the horizontal discourse in which the content is being selected with the purpose of informing and educating peers about interesting cases that might be encountered in their future clinical practice. By recognizing, prioritizing and organizing the most pertinent features of the case around the set of benchmarks (core categories of the MCR), the presenter is allowed for flexibility, depending on the type of published MCR.

The structural organisation of the MCR is pretty much a rule-based display of key components, so-called “benchmarks”, which provide a groundwork for a successful presentation of the case report (McGee, s.d.). Bearing in mind both the list published on-line by Mc Gee and the checklist created by Heiman et al. (2012, e821) in their randomized trial, we have compiled a list of 10 categories to be used as a structural framework by our students when composing their oral case reports. Students were prompted to include relevant pieces of information and exclude extraneous data – in that way, they practiced achieving succinctness.

The 10 categories that were listed within the MCR structure were:

1. **Identifying information + chief concern/complaint** (II+CC): setting the stage by providing a clinical identification of the patient (patient's age, gender, race/ethnic origin, occupation) and chief problem (duration), reason for presentation/referral and duration of symptoms;

2. **History of present illness** (HPI): providing a thorough account of the presenting problem – beginning with the onset of symptoms and ending with the presentation, usually to the Emergency Room (ER) or doctor's practice;

3. **Physical Examination** (PE) including vital signs, general description, palpation, abnormal findings etc.;

4. **Past medical history** (PMH/PMx) reporting on past surgeries and hospitalisations; Social and family history;

5. **Laboratory results, imaging, diagnostics** including relevant tests and diagnostic procedures conducted with the purpose of determining the diagnosis and the treatment;

6. **Summary statement** (SS) – synthesizing identifying information, important history and exam results;

7. **Provisional diagnosis (PD)/Differential diagnoses (Dx):** addressing 2-3 differential diagnoses, suggested by PMH and exam results;

8. **Assessment and management plan (A&P)** – clinical reasoning in addressing patient's clinical problems: treatment and interventions conducted;

9. **Outcome and follow-up:** reporting on the response to treatment (repeated lab tests, imaging, diagnostics, routine screening): success or failure, follow-up appointments, patient education, referral to other specialists;

10. **Comment/Critical thinking:** discussing clinical relevance of the case.

Table 2. Presence/absence of MCR benchmarks in OCPs of Osijek students

CATEGORIES	ID/CC	HPI	PE	PMx/ Fx/Sx	LAB+ DIAGN	SS	PD/Dx	ASSESS PLAN	FOLLOW- UP/ OUTCOME	COMMENT
OS-MCR-01	+	+	+	+	+	-	+	+	+	+
OS-MCR-02	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
OS-MCR-03	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-04	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-05	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-06	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-07	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-08	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-09	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
OS-MCR-10	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
TOTAL	10	10	10	10	10	9	10	10	9	10

As can be observed from Table 2, Osijek students used the 10 previously mentioned categories in almost all the audio-recorded oral case presentations (OCPs). The summary statement was missing in one of the OCPs, and the follow-up/outcome category in the other.

Table 3. Presence/absence of MCR benchmarks in OCPs of Pécs students

CATEGORIES	ID/CC	HPI	PE	PMx/ Fx/Sx	LAB+ DIAGN	SS	PD/Dx	ASSESS PLAN	FOLLOW- UP/ OUTCOME	COMMENT
PE-MCR-01	+	+	+	+	+	-	+	-	-	-
PE-MCR-02	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
PE-MCR-03	+	+	+	+	+	+	+	-	-	+
PE-MCR-04	+	+	+	-	+	-	+	+	+	+
PE-MCR-05	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
PE-MCR-06	+	+	+	+	+	+	+	+	+	-
PE-MCR-07	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
PE-MCR-08	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
PE-MCR-09	+	+	+	+	+	+	+	+	+	+
PE-MCR-10	+	+	+	+	+	+	+	+	-	+
TOTAL	10	10	10	9	10	8	10	8	7	7

Similarly, the majority of Hungarian OCPs covered all the categories mentioned, with the exception of one OCP lacking four categories (Summary Statement, Assessment & Plan, Follow-up/Outcome, Comment).

3.3. Medical terms

Language of medicine is a specialized form of language and consequently, just like other languages for specific purposes (LSPs) – it is not natural and understandable to people who are not in the healthcare/medical profession. The specialized lexis of medicine or medical terminology encompasses a large number of technical words of Latin and Greek origin – some of them belonging to the general field of medicine, some that are closely connected to a particular branch of medicine – sub-specialist terminology (dermatology, anaesthesiology, cardiology. etc). As soon as students enrol their first year of medicine, they start their journey of learning a new language – a set of one-word and multi-word expressions, abbreviations, phrases, all aimed at enabling them to participate effectively in the medical discourse community, both in understanding and being understood.

The foundations of medical English word formation (medical suffixes, prefixes, combining forms, roots) are laid during the 1st year of the study program in Osijek (course: Medical English 1), and then built upon in the years to follow – aligned with the core medical curriculum courses in a particular year of study. In the process of becoming a member of the profession, the same groundwork for the chain of educational events is achieved during junior years in Pécs within clinical terminology courses.

Table 4. The number of medical terms used in the OCPs of Osijek and Pécs students

CORPUS	NR OF MEDICAL TERMS IN MCRs										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	median
OSIJEK	171	134	147	173	151	98	97	69	154	178	149
PÉCS	29	58	56	30	102	122	35	40	38	67	57,7

The usage of medical terms in the OCPs was significantly more frequent in Croatian students, with the majority of them using more than 100 medical terms (median 149), compared to Hungarian students (median 57,7).

3.4. Formulaic academic phrases (FAPs)

In addition to monitoring the usage of medical terms, we also observed to what extent our students use Formulaic Academic Phrases (FAPs). The FAPs, also

known as set phrases or pre-fabricated chunks, are multi-word items that fill in the space between general English and specialist terminology (Guest 2018, 117).

They possess cross-disciplinary academic application attributing to transferrable skills, simply meaning that the productive use of a particular FAP in one category of EAP grants productive usage in the other as well. Since FAPs are at the same time, as Guest insightfully observes: “a structural driving force of spoken communication”, they are also indicators of the academic discourse community membership.

Within the scope of their assistance in the development of productive competence, according to Guest (2018, 118) it is only logical to aim for a shift from students’ passive awareness and recognition to higher levels of recall and reproduction. Ideally, students should start by recognizing them in model OCPs to become sensitized as to how they are used, which should then be followed by productive usage in oral case presentations.

Both Osijek and Pecs students are aware of FAPs and use them in their OCPs, however, as expected, senior Osijek students use them more frequently. Examples below show FAPs in particular OCP categories:

FAPs IN PARTICULAR OCP CATEGORIES (Osijek(OS)-Pécs(PE))

1. IDENTIFYING INFORMATION/CHIEF CONCERN:

“26-year-old, 31-week pregnant woman presents with epigastric pain, bleeding gums and petechial haemorrhages, lasting for one day. Prior to admission, she also had a high-grade fever lasting for five days.” (OS-MCR-ME6-10)

“A 60-year-old woman presented to the emergency room with a severe case of back pain.” (PE-MCR-CT-07)

2. HISTORY OF PRESENT ILLNESS (HPI): “The patient was in his usual state of health until five days ago, when the teacher at kindergarten noticed that child was getting quieter, seemed more tired than usual and refused to eat.” (OS-MCR-ME6-09)

“He had a history of non-violent vomiting and developed fever lasting for 10 days which was associated with chills”. (PE-MCR-CT-02)

3. PHYSICAL EXAMINATION

“Upon initial examination, her vital signs indicated hypotension, tachycardia, tachypnea, and she was also subfebrile. Furthermore, she was dehydrated with poor skin turgor. During the mental status examination, she was confused and lethargic, but her pupils were isochoric and she had no focal neurological deficit. Other significant pathological findings were a mild generalized abdominal tenderness.” (OS-MCR-ME6-13)

“all vitals were within normal parameters.....on palpation of the suprapubic region there was mild tenderness.” (PE-MCR-CT-6)

4. PAST MEDICAL HISTORY /FAMILY HISTORY/SOCIAL HISTORY (PMx/Fx/Sx)

"The patient has suffered from type 2 diabetes for the last 30 years and with the progression of the disease some complications have developed, such as ..." (OS-MCR-ME5-04)

"Past medical history revealed type 2 diabetes and breast cancer." (PE-MCR-CT-07)

5. LABORATORY RESULTS, IMAGING AND DIAGNOSTICS

The laboratory test results revealed a normal white cell count, excluding the possibility of an inflammatory process. However, the hemoglobin level was significantly low, suggesting substantial bleeding. Given the patient fertile age, it was necessary to measure beta HCG level, which was found to be elevated indicating a pregnancy." (OS-MCR-ME6-11)

"We also tested him for haemoglobin, haematocrit and white blood cells, platelets, blood urea, creatinine and alkaline phosphatase, and liver functions where all tests came out normal." (PE-MCR-CT-05)

6. SUMMARY STATEMENT

"In summary, our patient is a 30-year-old woman diagnosed with preeclampsia at 35 weeks of pregnancy. Five days after a C-section was performed, she became hemodynamically unstable, oliguric and icteric." (OS-MCR-ME5-06)

"In conclusion, the doctors found that because there was a psychological component and the fact that this affected his genital region, they assumed that it had to be some kind of sexual trauma." (PE-MCR-CT-10)

7. PROVISIONAL DIAGNOSIS/DIFFERENTIAL DIAGNOSES (Dx)

"We also considered differential diagnoses such as cervical myelopathy, occipital neuralgia and carpal tunnel syndrome, but these diagnoses were excluded based on MRI studies and pathological studies which led to diagnosis of meningioma" (OS-MCR-ME5-14)

"The patient had a history of heavy alcohol use and smoking which raised my concern for possible acute pancreatitis." (PE-MCR-CT-09)

8. ASSESSMENT AND MANAGEMENT PLAN

"To address the spinal dislocation, the patient underwent the treatment involving spinous process wiring and utilization of custom-made hard lumbar sacral orthoses. The liver injury was managed conservatively under the hepatologist's care." (OS-MCR-ME6-07)

"The clinicians came up with the plan to get consent for transurethral resection of the prostate." (PE-MCR-CT-06)

9. OUTCOME AND FOLLOW-UP

"During the eight-year follow-up after the surgical intervention, the patient exhibited no hepatic complications or lower back pain. Moreover, the spine demonstrated a near-normal alignment, which is indicative of a favorable outcome." (OS-MCR-ME6-07)

"The patient responded well to the antibiotics and the symptoms improved within two days." (PE-MCR-CT-08)

3.5. Markers of critical thinking

Another important element of a successful oral case presentation is the use of the *markers of critical thinking*. They may function as takeaway messages at the very end of the case report, discuss a particular moral issue within the report, or raise awareness on a specific medical condition or choice of patient management. When talking about patient cases, students are learning to foster collaboration in clinical relationships. Through problem- and case-based learning they learn to identify and analyze issues, look for and evaluate relevant information and to arrive at an appropriate conclusion (Kaur and Mahajan 2023). Ideally, medical English and terminology lecturers provide students with adequate language and communication tools to entail their further problem-based learning processes and master critical thinking.

In addition to focusing on content and form, they must also consider other elements; in deciding what is clinically relevant, they need to envisage for whom the OCP is intended (target audience), what its purpose is, as well as its momentum. (Haber and Lingard 2001, 509).

Consequently, markers of critical thinking help achieve a successful pedagogical interaction (dissemination of medical knowledge) between the student presenter and the audience of peer students/future colleagues – of various medical and healthcare professions, stressing the fact that both motivation and dedication to patient-focused healthcare will remain a must in their future medical career.

For that purpose, students must progress through four stages of clinical performance, as described by Pangaro (1999, 1204); starting in the role of Reporters, who answer the question WHAT by reliably collecting and organizing data, followed by the role of Interpreters, whose key features are analysis and clinical reasoning – which enables them to answer the WHY question. The last two roles to fit in are those of Managers and Educators; the former – discussing diagnostics and treatment (HOW?) and the latter – teaching colleagues how to use the experience collected by observing OCPs to positively affect future patient endeavours.

The examples below demonstrate the choice of words and expressions to focus the attention of the audience, making them aware of the fact that MCRs are an excellent opportunity for dealing with practical cases without being in danger of making mistakes.

The first Osijek example focuses on patient education, an important aspect of medical work, the second calls upon students' vigilance for potential clues in the patient's PMH, and the third one stresses the importance of carefully taking the patient's social history.

- Example 1: "Lastly, I would like to emphasize the importance of education and promotion of women's health. If the patient had suspected her pregnancy earlier and undergone gynaecological examination, the rupture of tubal ectopic pregnancy could have been prevented." (OS-MCR-ME6-11)

- Example 2: "... today we still don't have a perfect tool to diagnose this disease. This is the main reason why there are still so many missed cases and as a home takeaway message, I would like you to think when you have a child with a streptococcus infection in his or her past medical history, please think about Kawasaki disease."(OS-MCR-ME6-09)

- Example 3: "So we want to emphasize with our presentation that even though most cases of iron deficiency anaemia are because of inflammation, celiac disease, atrophic gastritis, Helicobacter pylori infection, nutritional deficits, and intestinal resection, we want to mention that we should take into account as future doctors to look at patients' social habits and consider green tea intake as a possible causative factor for anemia."(OS-MCR-ME5-15)

In Pécs examples moral issues are raised, underpinning the aspect of the medical profession being a calling as well as the importance of dissemination of medical knowledge.

- Example 1: "It's very important that we as doctors educate ourselves not only as doctors, but as human beings to be able to see the signs of both abuse and any other kinds of sexual violence. And this is especially important when it comes to men, because men will seemingly not report this kind of assaults because of social stigma and also the fear that police won't actually take up their plight if they go and report it. And this is very important for us, because as doctors we are mandatory reporters." (PE-MCR-CT-10)

- Example 2: "That's the entire case but I want to look more into this. I want to see what we could have done wrong. Better because as doctors, our life isn't all about just simply giving people treatments and going off our day. Our lives are dedicated to the well-being of people in every way we can imagine."(PE-MCR- CT-7)

- Example 3: "There are three main things that concern us."....It's a disease which is very difficult to diagnose. The take home message is that when you are working as doctors and you receive a patient with acute abdomen, please keep it in the back of your head." (PE-MCR-CT-2)

4. DISCUSSION

Hypothesis 1 has been partly proven; most students chose their topic to match the curriculum, but junior PE students did not favour internal medicine over others, personal interest also played a role!

Hypothesis 2 was fully confirmed: senior Osijek students use significantly more (3X, 4X) medical terms than their PE junior peers (confident use related to the seniority)

Hypothesis 3 was also proven: more discourse-specific FAPs were detected in the Osijek corpus, the medical and clinical experience of senior students may have resulted in conscious choice of FAPs

Hypothesis 4 could not be proven, even though there are confident critical-thinking students in the international corpus of Pécs, the senior Osijek students outnumber them. The junior Pécs students' language use shows engagement with future responsibilities, and ethical questions; thus, not the medical, but rather the empathetic language dominates their MCRs. Osijek students demonstrate professional critical thinking, which may be linked to them being in their final years of medical studies.

MCRs can be presented more effectively by senior Osijek students due to their clinical experience and theoretical knowledge, nevertheless, what they lack is the Simulated Patient Programme in English, to which students in Pécs have access and can start practising history taking and case presentation in their junior years, which makes them more prepared for the clinical practice in their senior years. Osijek students start dealing with the concept of OCP in English at the beginning of the 5th year.

International students studying all medical subjects in English cannot assume superior language proficiency due to several reasons. One: compared to Osijek senior students (5th and 6th year of medical study), Pécs students in their junior years of study lack medical background and clinical experience; two: they are mostly non-native speakers of English like Croatians, so they learn medical English as a lingua franca to function as a medical professional in international settings.

Nevertheless, clinical practice, medical knowledge and internalisation of clinical case structures and differential diagnoses can warrant success in MCR presentation, therefore it is to be expected that the Pécs students will meet high standards of proficiency and quality in presenting their MCRs once they enter the final years of their medical studies, provided they received training in FAP use within their Medical English courses.

5. CONCLUSION

In summary, efficient communication is the foundation of patient-centred care, contributing to safety, quality and trust in the healthcare process. It directly affects patient outcomes, by harmonising and optimising the interaction between members of the healthcare team, at the same time contributing to more efficient use of healthcare resources.

The scaffolded practice and experiential learning within the framework of a safe environment (medical English classroom) equips the students with knowledge and skills to build upon once they enter the medical professional circle and engage in communication between different healthcare providers.

Medical graduates and young residents worldwide necessitate confident clinical skills, including history taking and presentation of medical case reports, which may be based on the integration of both formal academic communication and real-world clinical engagement. To improve clarity, accuracy, and coherence

in oral case reporting, our study draws attention to regular training and assessment blending standardized medical terminology and formulaic academic words. Incorporating simulated patient interactions also facilitates clinical reasoning and interpersonal skills necessary for real-life medical practice. Enhancing future doctors' diagnostic accuracy and their capacity to effectively communicate complicated medical information, we advise that medical trainees gain a thorough understanding of case presentation (following the protocol suggested in the OCR benchmarks) by bridging the gap between formal academic speech and patient-centred communication. With more representative results in a future study, we aim to examine the long-term effects of these integrated training methods on patient outcomes and clinical competency.

REFERENCES

- Aitken, Leanne M., and Andrea P. Marshall. 2007. "Writing a Case Study: Ensuring a Meaningful Contribution to the Literature." *Australian Critical Care* 20 (4): 132–36. <https://doi.org/10.1016/j.aucc.2007.08.002>.
- Florek, Aleksandra G., and Robert P. Dellavalle. 2016. "Case Reports in Medical Education: A Platform for Training Medical Students, Residents, and Fellows in Scientific Writing and Critical Thinking." *Journal of Medical Case Reports* 10 (1). <https://doi.org/10.1186/s13256-016-0851->
- Gopikrishna, Velayutham. 2010. "A Report on Case Reports." *Journal of Conservative Dentistry* 13 (4): 265. <https://doi.org/10.4103/0972-0707.73375>
- Guest, Michael. 2017. "What are FAPs? And why should medical students focus on them?". *Journal of Medical English Education* 16(1): 18-22.
- Guest, Michael. 2018. "Academic Tenor and Formulaic Academic Phrases." In *Springer Texts in Education*, 113–19. https://doi.org/10.1007/978-981-13-2475-8_12.
- Gutgeld-Dror, Maayan, Nathaniel Laor, and Orit Karnieli-Miller. 2023. "Assertiveness in Physicians' Interpersonal Professional Encounters: A Scoping Review." *Medical Education* 58 (4): 392–404. <https://doi.org/10.1111/medu.15222>.
- Haber, Richard J., and Lorelei A. Lingard. 2001. "Learning Oral Presentation Skills." *Journal of General Internal Medicine* 16 (5): 308–14. <https://doi.org/10.1046/j.1525-1497.2001.00233.x>.
- Heiman, Heather L., Toshiko Uchida, Craig Adams, John Butter, Elaine Cohen, Stephen D. Persell, Paul Pribaz, William C. McGaghie, and Gary J. Martin. 2012. "E-learning and Deliberate Practice for Oral Case Presentation Skills: A Randomized Trial." *Medical Teacher* 34 (12): e820–26. <https://doi.org/10.3109/0142159x.2012.714879>.
- Imafuku, Rintaro, Takuya Saiki, and Robyn Woodward-Kron. 2022. "Revisiting Discourse Analysis in Medical Education Research." *International Journal of Medical Education* 13 (May): 138–42. <https://doi.org/10.5116/ijme.6278.c1b7>.
- Johns, Ann M., and Tony Dudley-Evans. 1991. "English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose." *TESOL Quarterly* 25 (2): 297. <https://doi.org/10.2307/3587465>.
- Kaur, Mandeep, and Rajiv Mahajan. 2023. "Inculcating Critical Thinking Skills in Medical Students: Ways and Means." *International Journal of Applied and Basic Medical Research* 13 (2): 57–58. https://doi.org/10.4103/ijabmr.ijabmr_214_23.

- Lysanets, Yuliia, Halyna Morokhovets, and Olena Bieliaieva. 2017. "Stylistic Features of Case Reports as a Genre of Medical Discourse." *Journal of Medical Case Reports* 11 (1). <https://doi.org/10.1186/s13256-017-1247-x>.
- Louie, Alan K., Richard Balon, Eugene V. Beresin, Anthony P. S. Guerrero, Mary K. Morreale, Rashi Aggarwal, John Coverdale, and Adam M. Brenner. 2022. "Educational Case Reports: Purpose, Style, and Format." *Academic Psychiatry* 46 (2): 147–50. <https://doi.org/10.1007/s40596-022-01610-7>.
- Mc Gee, Steven. (s.d.). Oral case presentation. Retrieved from University of Washington Pressbooks. xxx <https://uw.pressbooks.pub/fcmtextbook/chapter/oral-case-presentations/> Accessed May 19, 2024
- Pangaro, Louis N. 1999. "A New Vocabulary and Other Innovations for Improving Descriptive In-training Evaluations." *Academic Medicine* 74 (11): 1203–7. <https://doi.org/10.1097/00001888-199911000-00012>.
- Piqué-Angordans, J., and S. Posteguillo. 2006. "Medical Discourse and Academic Genres." In Elsevier eBooks, 649–57. <https://doi.org/10.1016/b0-08-044854-2/02350-6>.

USMENO IZLAGANJE PRIKAZA SLUČAJA U SKLOPU PREDMETA MEDICINSKI ENGLISKI I KLINIČKA TERMINOLOGIJA - POVEZIVANJE TEORIJE I PRAKSE

Rezime

Većina studenata medicine slaže se s činjenicom da studijski program obiluje teorijskom obukom, no ono što vide kao manu jest nedostatak prigoda za vježbu uz potporu. Upravo zbog te činjenice, ističe se važna uloga i vrednost usmenog izlaganja prikaza slučaja na engleskom jeziku kao dodatka redovnoj kliničkoj praksi. Zadatak koji uključuje pažljivo iščitavanje objavljenog prikaza slučaja, kritički osvrt na informacije koje donosi, ekstrahovanje najvažnijih podataka koje će student potom uklopiti u uspješno strukturirano i koherentno izlaganje, uvežbati ga kod kuće te potom izložiti pred publikom kolega sa studijske godine – sjajna je prigoda za objedinjavanje teorijskih znanja i praktičnih vještina u području medicinskih sadržaja, jezika i komunikacije. Cilj je ovog članka prikazati rezultate pilot istraživanja koje uključuje poređenje audio snimaka usmenih izlaganja prikaza slučaja hrvatskih studenata medicine odrađenih pred kraj semestra na osječkom Sveučilištu i rezultata međunarodnih studenata medicine sa Sveučilišta u Pečuju. Sprovedena je analiza transkribiranih tekstova pri čemu je posmatrano pojavljivanje formulaičnih akademskih izraza (FAP) te stručne terminologije kako bi se stekao uvid u razvitak kompetencija vezanih za korišćenje kliničke terminologije.

Gljučne reči: oblikovanje predmeta, usmeno izlaganje prikaza slučaja (OCP), medicinski engleski, kategorije medicinskog prikaza slučaja, formulaični akademski izrazi (FAP)

MAŠA STOJSAVLJEVIĆ DIVAC*

UNIVERZITET U NOVOM SADU, EKONOMSKI FAKULTET
SRBIJA

 <https://orcid.org/0009-0002-6459-6467>

ALEKSANDRA BREU

UNIVERZITET U NOVOM SADU, EKONOMSKI FAKULTET
SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0002-0310-9058>

MODEL PROBLEMSKE NASTAVE U NASTAVI NEMAČKOG JEZIKA ZA EKONOMISTE

Apstrakt: Učenje zasnovano na rešavanju problema je jedan od savremenih pristupa pripreme studenata za buduću profesionalnu karijeru i shodno tome veoma praktično za primenu u nastavi stranog poslovnog jezika. Problemska nastava kao jedan od najvećih napredaka u obrazovanju zahteva samostalan rad i unapređuje veštine samostalnog učenja. Osim toga ona podiže nivo motivacije kod studenata i zahteva aktiviranje predznanja u svrhu rešavanja problema. U radu se daje teorijski pregled o problemskoj nastavi koji podrazumeva razlog njenog nastanka, njen značaj danas, glavna obeležja i ključne elemente, kao i faze rešavanja problema. U radu će biti prikazani rezultati pilot istraživanja primene problemske nastave „Einzelunternehmen – Preduzetnik“. Rezultati su pokazali da se samostalnim rešavanjem problema kod studenata povećava samostalnost u učenju, prikupljanju informacija vezanih za stručnu temu i izlaganju stručne teme na stranom jeziku.

Ključne reči: problemska nastava, poslovni jezik, nemački jezik za ekonomiste, strani jezik, samostalno učenje.

1. UVOD

Prateći promene u društvu javljaju se promene u nastavi, pristupima učenju i načinima usvajanja novih znanja. Promene u privatnim i poslovnim sferama života, koje se u 21. veku odvijaju izrazito velikom brzinom zahvaljujući porastu broja informacija i razvoju tehnologija, zahtevaju odgovarajući pristup. U obrazovanju su promene konstantne i neizbežne i pomeraju fokus sa pasivnog na

* masastojavljevic21@gmail.com

aktivno učenje, studente stavljaju u uloge glavnog aktera, razvijaju se u pravcu učenja u timu i fokus stavljaju na prethodno iskustvo, sticanje novog iskustva, kreativnost i stvaranje. Ovakvim potrebama savremenog sveta može da služi problemska nastava.

Problemska nastava je možda i najinovativnija metoda u istoriji obrazovanja (Hung, Jonassen, Liu 2008, 486), koja je nastala kako bi se studenti praktično pripremili za buduću profesionalnu karijeru. Problemska nastava je nastala 60-ih godina dvadesetog veka na Makmaster univerzitetu u Kanadi sa ciljem da se studenti medicine prve godine pripreme za bolničku praksu, jer se zbog nedostatka praktičnih zadataka javljalo nerazumevanje i neshvatanje svrhe nekih stručnih predmeta kao što su anatomija i fiziologija (Harris, Graham, Urdan 2012, 403).

Ovaj vid nastave se dalje prenosio i na druge struke kao što su ekonomija i prava, kako bi studenti bolje razumevali konkretne zadatke i probleme koji će ih jednog dana čekati u poslovnoj praksi i koje će morati da samostalno rešavaju. Shodno tome su ciljevi problemske nastave sticanje fleksibilnog znanja, sticanje veština efektivnog rešavanja problema i samousmerenog učenja, razvijanje veština saradnje, kao i razvijanje unutrašnje motivacije (Hmelo-Silver 2015, 3).

Cilj ovog rada je prikazati model problemske nastave u nastavi stranog jezika za ekonomiste i proveriti da li takav pristup nastavi jezika struke može da poveća samostalnost u učenju kod studenata ekonomije.

2. PROBLEMSKA NASTAVA I NASTAVA STRANOG JEZIKA

U nastavi stranog jezika se menjaju pristupi i metode sa ciljem unapređenja konačnog rezultata tj. samostalne primene jezika. Neophodno je pronaći odgovarajući pristup putem kog će se ostvariti cilj učenja jezika, a to je smislena komunikacija na ciljnom jeziku kroz koju će se dalje ostvarivati drugi poslovni ciljevi. Larson (Larson 2001, 3) smatra da se dosadašnjoj nastavi stranog jezika može zameriti to što su studenti pasivni učesnici koji uče vokabular za predstojeće ispite i nakon toga ga zaboravljaju, umesto da usvajaju smisao i osećaj za jezik, koji će se kasnije upotrebljavati samostalno u konkretnim životnim ili poslovnim situacijama. Sa druge strane, učenje stranog jezika u okviru problemske nastave gde se studenti suočavaju sa konkretnim situacijama i problemima može da ih angažuje i motiviše. Pod problemskom nastavom podrazumeva se proces gde studenti uče koristeći problem kao podsticaj da otkriju informacije koje nedostaju koje olakšavaju rešavanje problema, sa kojim se suočavaju na samom početku (Guilbert, 1978, u: Weber, 2007: 12). Alen tvrdi da problemska nastava učenike ubacuje u diskusiju, debatu i razmenu mišljenja, gde intelektualna radoznalost pokreće učenje (Alen u Boothe, Vaughn 2011, 329). Prema tome je uvođenje učenja putem problema u nastavu stranog jezika veoma važno, jer će studenti putem kritičkog mišljenja postati aktivni i samostalni kreatori znanja uz pomoć kog će biti osposobljeni za realne, svakodnevne, poslovne probleme sa kojima će se suočavati.

Kod učenja stranog jezika fokus je na jezičkim vještinama kao što su čitanje, slušanje, pisanje i govor, a ne na usvajanju konkretnog teorijskog znanja i stoga se komunikativni pristup učenju stranog jezika odlično dopunjava problemskom nastavom. Jedan od veoma važnih rezultata problemske nastave je sticanje jezičkih vještina i shodno tome su brojne studije potvrdile benefite ovakvog pristupa u nastavi stranog jezika kao što su jezičke i komunikativne vještine, socijalne vještine i učenje u timu. Stoga se zaključuje da je učenje putem problema odgovarajući i inovativan pristup u nastavi stranog jezika koji studente osposobljava za samostalnu upotrebu u svakodnevnim i poslovnim kontekstima (Othman, Shah 2013, 126).

2.1. Elementi i obeležja problemske nastave

Američki psiholog Ganje ističe da je problem najviši nivo učenja sa kojim počinje ceo proces problemske nastave (Ganje u Stojaković 2005, 72). Problem je prva informacija sa kojom se studenti suočavaju i najčešće su vezani za poslovnu praksu ili oblast struke koja se proučava. Ostali elementi problemske nastave su rad u maloj grupi i nastavnik u ulozi tutora. Rad u malim grupama ima brojne benefite kao što su razvijanje saradnje i prijateljstva među studentima, bliži kontakt između studenata i nastavnika nego u velikim grupama i međusobna motivacija i posvećenost samostalnom učenju i poštovanje rokova koji su dogovoreni u grupi (Schmidt, Rotgans, Yew 2011, 797). Sve to utiče na istrajnost studenata i njihov redovan rad. Istraživanja su pokazala da rad u grupi podstiče diskusiju i uključenost u zadatak (Harris, Graham, Urdan 2012, 407). Preuzimanje uloge tutora, a ne predavača, zahteva krucijalne promene u radu. Uloga tutora je da olakša i stimuliše grupnu diskusiju, kao i da osigura detaljnu obradu problema. Rezultati nekoliko studija su pokazali da stručno znanje tutora utiče na krajnje rezultate znanja studenata, posebno kad problem ne sadrži dovoljno smernica koje ukazuju na to šta je važno da uči. Iskusni tutori su bolji u postavljanju pitanja u vidu davanja smernica u kritičnim momentima, što svakako pozitivno utiče na učenje (Schmidt, Rotgans, Yew 2011, 45). U idealnom slučaju uloga tutora se vremenom smanjuje kako studenti stiču više znanja i samostalnije uče (Harris, Graham, Urdan 2012, 408).

U literaturi se navode brojne prednosti problemske nastave. Tan navodi timski rad, samostalno učenje, komunikativne vještine, vještine rešavanja problema, interdisciplinarno učenje, vještine prikupljanja informacija i vještine mišljenja višeg reda (Tan u Othman, Shah 2013, 127). Barous naglašava važnost timskog rada i saradnje koji se odražavaju na kasniji poslovni život gde se dele informacije i gde se produktivno sarađuje sa drugima (Savery 2006, 13). Primenom problemske nastave stvara se format putem kog se razvijaju ove esencijalne vještine. Za vreme nastave tutor postavlja pitanja kojim utvrđuje da li su članovi grupe za vreme zajedničkog rada delili informacije jedni sa drugima (Savery 2006, 13). Rosi (Rosi 2022, 5) ističe učenje zasnovano na predznanju,

koje je ključno jer se njegovim aktiviranjem povezuje ono što se već zna sa novim informacijama i onim što tek treba da se nauči. Kao dalje karakteristike problemske nastave navode se doprinos misaonoj aktivizaciji i stvaralačkom razvoju, osamostaljivanje, mogućnost dobijanja redovne povratne informacije na osnovu koje se i sam proces učenja koriguje (Stojaković 2005, 73).

2.2. Šta je dobar problem?

Jonasen (Jonassen 2004, 3) objašnjava problem kao nešto nepoznato u određenom kontekstu i navodi da se problemi razlikuju po strukturi, kompleksnosti, dinamici i specifičnosti oblasti. Dok su dobro strukturisani problemi pogodni za egzaktne nauke kao što je matematika, u društvenim naukama se bolje primenjuju nestrukturisani problemi.

Sa nestrukturisanim problemima se mnogo češće susrećemo u svakodnevnom životu i profesionalnoj praksi i njihova rešenja nisu ni predvidljiva ni konvergentna (Jonassen 2004, 3). Ovakav problem može da vodi do višestrukih rešenja i može biti rešen na različite načine (Harris, Graham, Urdan 2012, 406). Primena nestrukturisanih problema idealna je za početak diskusije, gde je neophodna upotreba opšteg znanja, inteligencije i argumentovanja. Mnogi autori tvrde da ovakvi problemi imaju sadržaj koji je autentičan u određenoj oblasti, da budi interesovanje i podstiče na postavljanje pitanja zato što studenti znaju da ne postoji samo jedan tačan odgovor (Othman, Shah 2013, 127). Nestrukturisan problem može biti kreiranje reklamne kampanje, priprema proslovnog plana za određenu kompaniju ili kreiranje strategije za internacionalizaciju kompanije. Ovakav tip problema pokreće i motiviše studente da pronađu rešenja zato što je problem konkretan, a način njegovog rešavanja fleksibilan i pruža višestruke mogućnosti. Prednosti ovakvih problema su motivisanost studenata zbog sličnosti problema sa realnim životnim i poslovnim situacijama (Ali 2019, 73).

2.3. Faze rešavanja problema

Organizacija problemske nastave se znatno razlikuje od organizacije tradicionalne nastave zbog samog pristupa problemu, načina njegovog rešavanja i same prirode gradiva. Različiti autori predlažu različite faze rešavanja problema što nastavniku daje širok spektar mogućnosti. Jedna od mogućih struktura obuhvata sledeće etape: stvaranje problemske situacije, formulisanje problema, postavljanje hipoteze, rešavanje problema i analiza rezultata (Stojaković 2005, 74). Problemska situacija se stvara na samom početku i to je početno psihičko stanje radoznalosti i velike zainteresovanosti i visoke umne i emocionalne napetosti studenata (Stojaković 2005, 74). Ona se može stvoriti postavljanjem teze, iznošenjem suprotnih stavova ili predstavljanjem situacije za koju je neophodno rešenje. Nakon toga sledi precizno formulisanje problema. Jasno formulisan problem predstavlja prvi korak gde su studenti svesni postojanja

problema i prepreke koju treba rešiti (Nikolić 2018, 41). Da bi se problem rešio studenti moraju da postavljaju hipoteze o kojima se raspravlja i gde se mišljenja suprotstavljaju (Martinović 2009, 133). Ovaj deo časa podrazumeva samostalan rad, aktiviranje predznanja i iskustava, kao i kritičko mišljenje. Razmišljajući o problemu i načinima njegovog rešavanja javlja se zainteresovanost koja vodi ka formulaciji plana rešavanja problema. Plan je opšta skica rešavanja problema gde se naglašavaju neophodna znanja i sredstva za uspešno rešavanje problema (Nikolić 2018, 46). Nakon rešavanja problema predlaže se još neki problem istog tipa kako bi se stečeno znanje primenilo u nekoj situaciji. Domaći zadatak je takođe veoma važan deo problemske nastave jer služi utvrđivanju gradiva i povećanoj misaonoj aktivnosti. Potrebno se detaljno pripremiti sve etape časa problemske nastave kako bi se na kraju dobio dobar proizvod tj. originalno rešenje problema.

3. MODEL PROBLEMSKE NASTAVE NEMAČKOG KAO STRANOG JEZIKA

U nastavku rada prikazaćemo moguć model problemske nastave nemačkog kao stranog jezika za ekonomiste. Model je planiran i realizovan na Ekonomskom fakultetu u Subotici u zimskom semestru školske 2024/25. godine u okviru pilot istraživanja. Pilot istraživanje je sprovedeno na uzorku od deset studenata metodom eksperimenta, a rezultati su vrednovani deskriptivnom metodom.

Pre opisa pilot istraživanja i dobijenih rezultata dat je prikaz nastave nemačkog jezika na Ekonomskom fakultetu u Subotici kao i samog modela problemske nastave.

3.1. Nemački kao strani jezik na Ekonomskom fakultetu u Subotici

Nemački jezik se na Ekonomskom fakultetu u Subotici sluša po nastavnom planu iz 2021. dva semestra i to u prvom i drugom semestru studija, po 4 časa nedeljno, što ukupno čini 120 časova.

S obzirom na različite nivoe predznanja kojima studenti pristupaju slušanju ovog predmeta nastava se odvija na dva nivoa: početnom i naprednom. Početni nivo je orijentisan na savladavanje jezičkih sadržaja na nivou A1 – A2 sa naglaskom na leksici iz oblasti ekonomije.

Nastava na naprednom nivou se odvija na jezičkom nivou B1 – B2 i posvećena je razvoju sve četiri jezičke veštine – čitanje, pisanje, slušanje i govor. Zbog važnosti stručne leksike akcenat je na čitanju tj. razumevanju pročitanoog teksta i rešavanju zadataka pre, u toku i nakon čitanja.

S obzirom na to da je reč o dvosemestralnom predmetu, ispit se polaže tek nakon drugog semestra, a sastoji se od dva kolokvijuma i usmenog dela, dok je za studente napredne grupe pored kolokvijuma i usmenog ispita obavezna izrada i odbrana seminarskog rada. Predmet nosi ukupno 10 ECTS bodova i za početni i za napredni nivo.

3.2. Model problemske nastave

Model koji ćemo prikazati namenjen je naprednoj grupi. S obzirom na dovoljno jezičko predznanje ova grupa se bavi ekonomskim temama iz oblasti opšte ekonomije, finansija, marketinga i privrednog prava. Prilikom odabira tekstova vodilo se računa o tome da se ovde radi o nastavi stranog jezika, a ne stručnom predmetu, te su birani stručni tekstovi, koji su razumljivi i za neekonomiste i koji omogućavaju izradu zadataka uključujući sve četiri jezičke veštine.

Za naš model uzeta je tema iz oblasti privrednog prava. Konkretna tema glasi: *Einzelunternehmen* – preduzetnička radnja.

Za obradu ove jedinice odabran je model problemske nastave po Stojakoviću (Stojaković 2005, 74) koji uključuje sledeće faze:

1. stvaranje problemske situacije,
2. formulisanje problema,
3. postavljanje hipoteze,
4. rešavanje problema i
5. analizu rezultata istraživanja

3.2.1. Stvaranje problemske situacije

Problemska situacija predstavlja početno psihičko stanje iznenađenja, upitnosti i velike zainteresovanosti, kao i visoke umne i emocionalne napregnutosti učenika koji treba da reši problem (Stojaković 2005, 74). Ovde je dat jedan primer pitanja koje predstavlja postavljanje problemske situacije:

Preduzetnička radnja je termin koji se koristi u privrednom pravu. Da li znate šta se pod njim podrazumeva? Da li Vam je poznat ekvivalent ovog termina u nemačkom privrednom pravu?

Ovim pitanjima smo izazvali radoznalost kod studenata i zainteresovali ih za problem. Realizacija problemske situacije se može izvesti diskusijom u plenumu, tako što će se pojedini studenti javljati i iznositi svoja saznanja o navedenom terminu, kao i naziv ekvivalenta na nemačkom jeziku.

U ovoj fazi se može raditi i u grupama. Pri tome svaka grupa na listiću dobija navedena pitanja i diskusija se vodi unutar grupe. U slučaju da studenti zatraže, mogu se koristiti i dodatna sredstva kao što su udžbenik ili internet. Nakon isteka vremena za diskusiju, određenog u dogovoru sa studentima, po jedan predstavnik grupe iznosi zaključke do kojih se došlo u toku diskusije u grupi. S obzirom na to da se ovde radi o jasno definisanom pojmu, trebalo bi da rezultati rada u grupama budu ujednačeni. U ovoj fazi studenti kao radni jezik koriste srpski jezik.

3.2.2. Formulisanje problema

Nakon utvrđivanja problemske situacije nastavnik i studenti putem dijaloga u plenumu, zajedno formulišu konkretan problem koji treba rešiti. Evo jednog primera:

Vaš poznanik iz Nemačke, koji ne govori srpski jezik, želi da otvori preduzetničku radnju u Srbiji. Objasnite mu šta mu je sve potrebno za taj poduhvat. Ukažite mu na razlike između postupka otvaranja preduzetničke radnje u Srbiji i u Nemačkoj.

Učešćem u procesu formulisanja problema studenti su postali svesni postojanja problema, kao i prepreka koje treba rešiti (Nikolić, 2018, 41).

3.2.3. Postavljanje hipoteze

Nakon formulisanja problema postavljaju se hipoteze, kao moguća rešenja, koje su rezultat razmišljanja studenata (Stojaković 2005, 75). Do hipoteze se može doći diskusijom u plenumu ili pak radom u grupama. U nastavku su navedene hipoteze iz pilot projekta kao primer za formulisanje hipoteze:

1. Pojmovi *Preduzetnička radnja* i *Einzelunternehmen* nisu identični.
2. Postupak otvaranja preduzetničke radnje u Srbiji i Nemačkoj nisu identični.

Zadatak studenata je da rešavanjem problema potvrde ili opovrgnu postavljene hipoteze.

3.2.4. Rešavanje problema

Ovo je najvažniji deo problemske nastave. U ovoj fazi studenti rade samostalno eventualno u grupama i razvijaju kognitivno mišljenje, ispoljavaju kreativnost i koriste sve svoje resurse, kako stručne tako i jezičke. U ovom modelu nastave, a u toku rešavanja problema studenti koriste svoje stručne udžbenike, udžbenik nemačkog jezika u kojem se nalazi tekst pod naslovom *Einzelunternehmen* kao i internet pri čemu se najrelevantniji podaci nalaze na stranicama APR-a kada je u pitanju preduzetnička radnja. Kada je u pitanju preduzeće u Nemačkoj, nastavnik predlaže nekoliko sajtova na kojima je veoma jednostavnim jezikom objašnjen postupak osnivanja preduzetničke radnje u Nemačkoj.

Ova faza se može realizovati na fakultetu i pri tome je nastavnik prisutan i na zahtev studenata im pomaže kod pronalaženja rešenja ili pak kod kuće. Ako studenti do rešenja dolaze radom kod kuće nastavnik im i dalje može pružati pomoć putem mejla ili video-konferencije.

Pre početka rešavanja problema studenti se opredeljuju za način prezentacije rešenja. Prezentacija rešenja može biti u obliku PP-prezentacije ili neke slične prezentacije, pisanog teksta, dijaloga, intervjua i sl.

Problem koji se rešava primenom problemske nastave u nastavi stranog jezika je sadržajne tj. stručne i jezičke prirode. Sadržajni deo se u ovom primeru odnosi na konkretnu temu iz oblasti ekonomije za koju predmetni nastavnik može, ali ne mora biti stručan. S obzirom na to da se ovde radi o studentima ekonomije, koji su već stekli neke stručne kompetencije važno je da se nastavni materijal pripremi tako da on može da preuzme ulogu prenosioca relevantnih kompetencija (Buhlmann/Fearns 1987, 115). To se može postići saradnjom sa nastavnikom struke.

Ovim načinom organizovanja nastave postiže se priprema studenata za rešavanje sličnog problema u njihovoj budućoj praksi. Osim toga, studenti razvijaju svoju jezičku sposobnost, pošto se veći deo procesa rešavanja problema odvija na nemačkom jeziku. Studenti koriste nemačke tekstove kao izvore informacija i rezultate prikazuju na nemačkom jeziku. Pri tome upoznaju novu leksiku i primenjuju već postojeća jezička znanja.

3.2.5. Analiza rezultata dobijenih rešavanjem problema

Analiza ili provera ispravnosti rešenja predstavlja postupak verifikacije ispravnosti dobijenog rezultata i postupka rešavanja problema (Nikolić 2018, 54). Rezultati kao i sam postupak rešavanja problema prikazuju se u toku završne faze modela problemske nastave. Nastavnik uz pomoć studentata koji prisustvuju prezentaciji analizira postupak rešavanja problema i dobijene rezultate i procenjuje da li se početna hipoteza potvrdila ili ne.

3.3. Realizacija modela problemske nastave – eksperimentalno pilot istraživanje

Eksperimentalno pilot istraživanje je sprovedeno na uzorku od ukupno 10 studenata koji je podeljen u dve grupe eksperimentalnu i kontrolnu. S obzirom na to da se radi o pilot istraživanju nije bilo potrebno sprovoditi istraživanje u velikim grupama. Prilikom podele na grupe vodilo se računa o ujednačenosti grupa po nivou znanja jezika za šta su korišćeni rezultati dijagnostičkog odnosno pristupnog testa sprovedenog na početku školske godine. Na osnovu ovog testa formirana je grupa od 10 studenata sa znanjem nemačkog jezika na nivou B1.

Prva grupa od 5 studenata činila je kontrolnu, a druga grupa od 5 studenata eksperimentalnu grupu.

Kontrolna grupa je temi pristupila na tradicionalan način na osnovu udžbenika.

U eksperimentalnu grupu je unet varijabilni faktor tj. obrada nastavne jedinice na osnovu Stojakovićevog modela problemske nastave.

Prilikom sprovođenja pilot istraživanja pošlo se od sledećih hipoteza:

1. Problemska nastava priprema studente za rešavanje sličnih problema u praksi.

2. Problemskom nastavom se postižu bolji rezultati u postizanju jezičkih kompetencija pisanja i govora od tradicionalne nastave.

3.3.1. Tok pilot istraživanja

3.3.1.1. Kontrolna grupa

Prema programu izvođenja nastave nemačkog jezika na Ekonomskom fakultetu u Subotici u toku zimskog semestra predviđena je obrada sledećih tema: kupovina, navike potrošača, tržište, preduzeće i pravni oblici preduzeća.

Za obradu ovih tema koristi se udžbenik *Wirtschaftsdeutsch mal anders*¹. Udžbenik predstavlja zbirku didaktizovanih tekstova po principu: zadaci pre čitanja, zadaci za vreme čitanja i zadaci nakon čitanja. Tekst odnosno čitanje je u središtu nastavne metode, ali zahvaljujući navedenoj koncepciji zadataka zastupljeni su i razumevanje na sluh, pisanje i govor. Udžbenik ne predviđa obradu gramatike. Za to se koriste gramatički priručnici izdavača Hueber.

Kontrolna grupa je temu *Einzelunternehmen* obradila na osnovu istoimenog teksta koji se nalazi u udžbeniku, a odnosi se na preduzetničku radnju u Nemačkoj. Kao uvod u temu poslužio je tekst *Swatch* – prikaz švajcarske kompanije satova.

U tabeli koja sledi data je struktura teksta u udžbeniku, koji je obrađivan sa kontrolnom grupom.

Tabela 1. **Struktura teksta u udžbeniku**

Zadaci pre čitanja	<ol style="list-style-type: none"> 1. Slike nekoliko preduzetničkih radnji kojima treba dodeliti odgovarajuće nazive 2. Usmeni opis jedne od slike 3. Obrada vokabulara – povezivanje nemačkih stručnih pojmova sa prevodom na srpski jezik 4. Sastavljanje složenica vezanih za temu
Zadaci za vreme čitanja	<ol style="list-style-type: none"> 5. Spajanje odgovarajućeg naslova sa delom teksta 6. Dopuna teksta zadatim rečima
Zadaci nakon čitanja	<ol style="list-style-type: none"> 7. Simulacija razgovora između pravnog savetnika i studenta koji želi da otvori preduzetničku radnju – upitne rečenice 8. Grafički prikaz pravnih oblika preduzeća – usmeni komentar 9. Sastavljanje kraćeg teksta u kojem se navode osnovne karakteristike preduzetničke radnje.

Ova grupa je nastavnu temu obradila na tradicionalan način, odnosno studenti su na času zajedno sa nastavnikom uradili zadatke u udžbeniku (tab.1).

1 Breu, Aleksandra. 2009. *Wirtschaftsdeutsch mal anders*. Subotica: Ekonomski fakultet.

Poslednji zadatak su uradili kao domaći zadatak. Studenti su dobili zadatak da sastave tekst tj. prezentaciju na temu *Einzelunternehmen* (preduzetnička radnja). S obzirom na to da fokus istraživanja nije na kriterijumima ocenjivanja pisanja određene vrste teksta već upotrebe jezika u smislu leksike i gramatike studentima je data relativna sloboda u radu.

Radove je predalo 5 studenata koji su različito pristupili izradi ovog zadatka.

- a) Dva studenta su na osnovu teksta u udžbeniku i dodatnog izvora sa interneta sastavili novi tekst na zadatu temu;
- b) Jedan student se opredelio za prikaz preduzetničke radnje u Srbiji;
- c) Jedan student je preduzetničku radnju i njene karakteristike predstavio prezentacijom jednog konkretnog preduzeća u Srbiji.
- d) Jedan student je temi pristupio sa stanovišta odnosa mladih i starijih prema osnivanju ovakvog oblika preduzeća;

Svi radovi ukazuju na to da za razliku od ranijih generacija, ova generacija studenata teži ka produkciji, a ne reprodukciji. Oni kao ni u maternjem jeziku, ne žele da jednostavno ponove činjenice navedene u tekstu tj. da gotovo ceo tekst nauče napamet, već ga koriste kao bazu za svoj sopstveni pristup temi, odnosno traže način da sadržaje, koji se obrađuju u okviru nastavnog programa povežu sa svojom budućom praksom. Udžbenik međutim ne daje tu mogućnost.

U delu nakon čitanja predviđen je zadatak izrade novog teksta po principu *od teksta ka tekstu* (nem. von Text zu Text) čiji rezultat može biti novi tekst, ali i pojednostavljen izvorni tekst. Pri tome su u fokusu jezički elementi tj. proširenje leksike i korektna primena gramatičkih struktura, a manje sama sadržina. Rešavanjem ovog zadatka kontrolna grupa pokazala je zainteresovanost za obradu stručne teme na nemačkom jeziku.

3.3.2. Eksperimentalna grupa

Obrada ove teme je u eksperimentalnoj grupi realizovana na osnovu sledećeg plana obrade nastavne jedinice:

Tabela 2. **Tabelarni prikaz plana obrade nastavne jedinice:**

Naziv nastavne jedinice	<i>Einzelunternehmen – preduzetnička radnja</i>
Metod:	Problemska nastava
Trajanje časa:	2 x 90'
Socijalni oblici rada	rad u plenumu, u grupama i pojedinačno
Nastavna sredstva	stručni udžbenici udžbenik nemačkog jezika internet

Ishodi	<p>Student će biti sposoban da na nemačkom jeziku navede:</p> <ul style="list-style-type: none"> - najvažnije karakteristike preduzetničke radnje u Srbiji - najvažnije karakteristike preduzetničke radnje u Nemačkoj - postupak osnivanja preduzetničke radnje u Srbiji - postupak osnivanja preduzetničke radnje u Nemačkoj - sličnosti i razlike u karakteristikama preduzetničke radnje u Srbiji i Nemačkoj - sličnosti i razlike u postupku osnivanja preduzetničke radnje u Srbiji i Nemačkoj
Struktura obrade nastavne jedinice	
Trajanje: 15 min	<p>Uvod:</p> <ul style="list-style-type: none"> - stvaranje problemske situacije - formulisanje problema - postavljanje hipoteze
Trajanje: 75 min	<p>Glavni deo: rešavanje problema</p>
60 min	<p>Glavni deo: analiza rezultata prezentacija rezultata</p>

Uvod

1. Stvaranje problemske situacije

Studenti i nastavnik sede u krugu. Nastavnik vodi kraći razgovor sa studentima na temu *Preduzeće* pri čemu se poziva na tekst *Swatch* u udžbeniku. Nastavnik vodi razgovor u pravcu teme *Preduzetnička radnja u Nemačkoj* i *Preduzetnička radnja u Srbiji*. U nastavku dajemo tok razgovora koji je vođen sa studentima:

LK: In der letzten Stunde haben wir den Text „Swatch“ bearbeitet. Was ist Swatch?

S: Das ist ein Unternehmen.

LK: Was für ein Unternehmen? Ist das ein Einzelunternehmen, eine GmbH oder eine Aktiengesellschaft?

S: Eine Aktiengesellschaft.

LK: Ja, Swatch ist ein großes Unternehmen und deshalb ist das Unternehmen eine Aktiengesellschaft. Wenn wir über kleinere Unternehmen sprechen, sprechen wir

meistens über Einzelunternehmen oder über die Gesellschaft mit beschränkter Haftung.

In Deutschland gibt es viele Einzelunternehmen. Viele Menschen, die keinen Chef haben möchten, d.h. die selbstständig arbeiten möchten, gründen solche Unternehmen.

Wie ist die Lage in Serbien? Gibt es hier auch viele Einzelunternehmen?

S: Ja.

LK: In Deutschland werden diese Unternehmen sehr oft auch Familienbetriebe genannt, weil in sehr vielen Einzelunternehmen die ganze Familie beschäftigt ist. Werden diese Unternehmen auch in Serbien Familienunternehmen genannt?

S: Ja./Nein.

Ovaj dijalog je poslužio stvaranju problemske situacije gde je izazvana radoznalost studenata i prilikom čega su se studenti zainteresovali za temu.

2. Formulisanje problema

Nakon diskusije nastavnik je zajedno sa studentima formulisao problem koji služi kao stimulus za primenu veština rešavanja problema i veština rezonovanja (Rosi 2002, 5). U nastavku navodimo formulaciju problema do koje se došlo u plenumu tj. koji su nastavnik i studenti formulisali.

Herr Berg möchte in Serbien ein Einzelunternehmen gründen, aber er kennt die serbische Gesetzlage nicht. Ihn interessiert folgendes:

- 1. Was wird in Serbien unter Einzelunternehmen verstanden, d.h. welche Merkmale weist ein Einzelunternehmen auf?*
- 2. Gibt es einen Unterschied zwischen dem Einzelunternehmen in Serbien und in Deutschland?*
- 3. Was braucht man an Dokumenten in Serbien und was in Deutschland, um ein Einzelunternehmen zu gründen?*

Ovako formulisani problem podstakao je studente na dalje razmišljanje o temi preduzetničke radnje, njenog osnivanja kao i razlika u samom procesu osnivanja ovakve radnje u Srbiji i u Nemačkoj. Ovo je inače tema koja se obrađuje u okviru predmeta mikroekonomija i privredno pravo, tako da su studenti svoja prethodna znanja uključili u osmišljavanje problema, ali i u njegovo rešavanje.

3. Postavljanje hipoteze

U plenumu se nastavlja diskusija u kojoj se izvode hipoteze. Studenti koji su učestvovali u ovom istraživanju izveli su sledeće hipoteze:

- 1. Die Definition des Einzelunternehmens in Deutschland unterscheidet sich von der Definition des Einzelunternehmens in Serbien.*
- 2. Das Gründungsverfahren eines Einzelunternehmens in Deutschland unterscheidet sich von dem Gründungsverfahren in Serbien.*

Glavni deo – rešavanje problema

Studenti su samostalno tj. pojedinačno rešavali problem s obzirom na to da je eksperimentalna grupa brojala 5 članova. Opredelili su se za rad kod kuće i za to su pored stručnih udžbenika, udžbenika nemačkog jezika koristili i internet portale. Nastavnik im je predložio neke portale, ali studenti su mogli da koriste i portale po sopstvenom izboru. Komunikacija između nastavnika i studenata u ovoj fazi tekla je putem mejla.

Glavni deo – prezentacija i analiza rezultata

Ova grupa je sa nastavnikom prošla samo uvodni deo nastavne jedinice, kao što je već gore opisano. Studenti su samostalno rešavali problem i pripremili svoje prezentacije. Nastavnik je u ovoj grupi imao ulogu tutora odnosno savetodavnu funkciju i nije se mešao u proces rešavanja problema. Njegovo znanje je samo služilo kao podrška kognitivnom procesu studenata (Newmann 2005, 14).

S obzirom na malobrojnost grupe studenti su kao i u kontrolnoj grupi izradili pojedinačne prezentacije, a sam tok rešavanja problema i rezultate istraživanja predstavili su usmenim izlaganjem.

Svoje PP-prezentacije studenti su poslali nastavniku te je njihovom analizom utvrđeno da sve prezentacije sadrže odgovore na tri pitanja iz zadatka navedenog u formulaciji problema. Odgovori su detaljni, čak su neki izašli iz okvira zadatka i time stvorili mogućnost za formulisanje novog problema. Ovim su studenti počeli da se detaljnije upoznaju sa temom, koja će biti predmet njihovog studiranja i u naredne tri godine, s obzirom na to da je reč o studentima prve godine. Tema je usko stručna, mada istovremeno i veoma bliska neekonomistima i nepravnicima, pošto se preduzetničke radnje veoma često otvaraju kako u Srbiji, tako i u Nemačkoj.

Hipoteze formulisane pre postupka rešavanja problema a nakon stvaranja problemske situacije i formulacije problema su tačne. Njihovu tačnost je potvrdilo svih pet studenata osim prve hipoteze *Preduzetnička radnja se različito definiše u Srbiji i u Nemačkoj*. Jedan student je smatrao da u definicijama nema razlike. Ovo ukazuje na to da je rešenje do kojeg je student došao neodgovarajuće. U ovim slučajevima student može, ali ne mora ponoviti postupak rešavanja problema.

Gledano da jezičkog aspekta studenti su u toku rešavanja problema imali priliku da se susretnu sa do sada njima manje poznatom stručnom leksikom i da na taj način prošire svoje znanje. S obzirom na to da je reč o stručnom jeziku, gramatičke strukture su prilično jednostavne i za studente nisu predstavljale poseban izazov, što pokazuju i prezentacije koje su urađene sa minimalnim brojem gramatičkih grešaka.

Iz ovoga možemo zaključiti da je pristup obradi nastavne jedinice putem problemske nastave članovima eksperimentalne grupe omogućio da:

1. povezuju sadržaje stručnih predmeta sa sadržajima predmeta nemački jezik kao strani;

2. upoznaju jedan od mogućih načina rešavanja određenog problema;
3. rešavaju problem kojim će se baviti u svojoj budućoj praksi;
4. prošire stručnu leksiku na stranom tj. nemačkom jeziku;
5. primenjuju gramatička znanja tj. susreću se sa funkcionalnom gramatikom;
6. razvijaju sposobnost izrade pismene prezentacije na stranom jeziku tj. nemačkom jeziku;
7. razvijaju sposobnost usmene prezentacije na stranom jeziku.

Zaključak izveden iz pilot istraživanja

Pilot istraživanje pokazalo je da se primenom modela problemske nastave na nefilološkim fakultetima sadržaji iz buduće prakse studenata i razvoj njihove jezičke kompetencije mogu veoma uspešno spojiti.

Problem koji treba da reše je realan i veoma blizak njihovoj budućoj praksi. Njegovim rešavanjem oni proširuju svoja stručna znanja. S obzirom na to da se postupak rešavanja problema odvija na stranom jeziku, u ovom slučaju nemačkom jeziku, studenti razvijaju svoje jezičke kompetencije. Dakle, korist od primene ovog modela u nastavi stranog jezika na nefilološkim fakultetima je višestruka i može se zaključiti da su se obe hipoteze postavljene na početku pilot istraživanja potvrdile, odnosno problemska nastava priprema studente za rešavanje sličnih problema u praksi i njome se ostvaruju bolji rezultati u postizanju jezičkih kompetencija pisanja i govora u odnosu na tradicionalnu nastavu.

S obzirom na to da se ovde radi o pilot istraživanju na malom broju uzoraka, da bismo bili sigurni u gore navedene rezultate potrebno je sprovesti šire istraživanje na većem broju uzoraka, što bi značilo na većem broju nefiloloških fakulteta i većem broju studenata.

4. ZAKLJUČAK

Problemska nastava je inovativni koncept pristupa procesu učenju uopšte koji daje veoma dobre rezultate i u nastavi stranog jezika. Nastala je na Makmaster univerzitetu u Kanadi sa ciljem da poveže teorijske predmete sa realnom poslovnom praksom i kao takav pristup prenet je i u oblast ekonomije. S obzirom na njenu primenljivost u toj oblasti ovde je sprovedeno pilot istraživanje u nastavi nemačkog jezika koje je pokazalo njene prednosti jer studenti imaju koristi i u oblasti struke i u oblasti stranog jezika koji uče. Primena ovog koncepta povećava samostalnost učenja kod studenata što je dokazano i navedenim eksperimentalnim istraživanjem u nastavi jezika struke na Ekonomskom fakultetu u Subotici. Putem ovog pristupa nastavi korišćene su najvažnije veštine 21. veka kao što su mišljenje višeg reda, rešavanje problema, samostalno učenje, komunikacija i saradnja i to korišćenjem stranog jezika (Jaleniauskiene 2016, 265).

Prolazeći kroz pet faza učenja po Stojakovićevom modelu problemske nastave studenti stiču nova saznanja iz oblasti svoje struke, uče kako da sličan problem rešavaju u svojoj budućoj praksi, ali stiču i nova jezička znanja naročito u oblastima stručne leksike, kao i veštinama pisanja i usmenog izlaganja i debatovanja.

LITERATURA

- Ali, Sheeba Sardar. 2019. „Problem Based Learning: A Student-Centered Approach.“ *English Language Teaching*. Ontario, Canadian Center of Science and Education, 73-78.
- Boothe, Diane, and Vaughn, Ross. 2011. „Innovative English language acquisition through problem-based learning.“ In Pixel (Ed.), *Proceedings of the Future of Education Conference 2011, Innovative Teaching and Learning Methodologies* (327-331). Italy: Simonelli Editore University Press.
- Breu, Aleksandra. 2009. *Wirtschaftsdeutsch mal anders*. Subotica: Ekonomski fakultet.
- Buhlmann, Rosemarie und Fearn, Anneliese. 1987. *Handbuch des Fachsprachunterrichts. Unter besonderer Berücksichtigung naturwissenschaftlich-technischer Fachsprachen*. Tübingen: Gunter Narr.
- De Graaf, Erik, and Kolmos, Anette. 2003. „Characteristics of Problem-Based Learning.“ *Journal of engineering education*. Stroud, Tempus Publications, 657-662.
- Dorđević, Jovan. 1972. „Rešavanje problema kao oblik stvaralačkog rada u nastavi.“ *Nastava i vaspitanje*, 21(3), 237-256.
- Harris, Karen, Graham, Steve, and Urdan, Timothy. 2012. *APA Educational Psychology Handbook*. Washington DC, American Psychological Association, 403-425.
- Hmelo-Silver, Cindy, Eberbach, Catherine. 2012. „Learning theories and problem-based learning.“ *Researching problem-based learning in clinical education: The next generation*. New York: Springer, 3-17.
- Hung, Woei, Jonassen, David, and Liu, Rude. 2008. „Problem-Based learning.“ In *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, 485-506. New York, Rutledge.
- Jaleniauskiene, Evelina. 2016. „Revitalizing Foreign Language Learning in Higher Education Using a PBL Curriculum.“ *Procedia – Social and Behavioural Sciences* 232. Antalya: 265-275.
- Jonassen, David. 2004. *Learning to Solve Problems: An instructional Design Guide*. San Francisco, Pfeiffer.
- Larsson, Jon. 2001. „Problem-based learning: A possible approach to language education?“ *Polonian Institute, Jagiellonian University*. Retrieved December 10 (2001): 2012.
- Martinović Barbul, Ivana. 2017. „Uticaj problemske nastave na stil pisanja u nastavi i jezik struke.“ *Godišnjak Pedagoškog fakulteta u Vranju*, 8(1), 271-283.
- Martinović Barbul, Ivana. 2018. „Samoefikasnost, problemska nastava i vešina pisanja.“ *Metodički vidici*, 265-281.
- Martinović Barbul, Ivana. 2019. „*Problemska nastava i veština pisanja u nastavi engleskog poslovnog jezika*.“ PhD diss, Univerzitet Novi Sad.

- Martinović Barbul, Ivana. 2019. „Nastavna jedinica za usvajanje znanja o aspektu čitalaca u nastavi pisanja u engleskom kao jeziku struke zasnovana na problemskoj nastavi.“ *Školsko obrazovanje – metodika nastave*. Novi Sad, Visoka poslovna škola strukovnih studija, 111-126.
- Martinović, Ivana. 2009. „Problemska nastava na kursu engleskog poslovnog jezika.“ *Škola biznisa*. Novi Sad, Visoka poslovna škola strukovnih studija, 133-137.
- Newman, Mark. 2005. „Problem Based Learning: An Instruction and Overview of the Key Features of the Approach.“ *Journal of Veterinary Medical Education*, 32 (1): 12-20.
- Nikolić, Nataša. 2018. „Kvalitet problemski orijentisane nastave i postignuće učenika.“ PhD diss, Univerzitet Beograd.
- Othman, Normala, and Shah, Mohamed Ismail Ahamad. 2013. „Problem-based learning in the English Language Classroom.“ *English Language Teaching*. Ontario, Canadian Center of Science and Education, 125-134.
- Rosi, Luca. 2002. „PBL – An introduction on problem based learning methodology.“ *Medicus*: 5-6.
- Savary, John. 2006. „Overview of Problem-Based Learning: Definitions and Distinctions.“ *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1 (1), 9-20.
- Schmidt, Henk, Rotgans, Jerome, and HJ Yew, Elaine. 2011. „The process of problem based learning: what works and why.“ *Medical Education* (45). Oxford, Blackwell Publishing Ltd, 792-806.
- Stojaković, Olgica. 2005. „Problemska nastava“ *Obrazovna tehnologija*. Beograd, Pedagoški fakultet, 72-89.
- Weber, Agnes. 2007. *Problem-Based Learning: Ein Handbuch für die Ausbildung auf der Sekundarstufe II und der Tertiärstufe*.

A MODEL OF PROBLEM-BASED TEACHING IN GERMAN LANGUAGE INSTRUCTION FOR ECONOMISTS

Summary

Problem-based learning (PBL) is one of the modern approaches to preparing students for their future professional careers and is therefore highly practical for application in foreign business language instruction. Problem-based teaching represents one of the most significant advancements in education because it activates students, requires independent work by giving them an active role in the learning process, and enhances self-directed learning skills. In this approach, students are at the center of the teaching and learning process, while the teacher assumes the role of a tutor with an advisory function. Moreover, problem-based learning raises the level of motivation among students and necessitates the activation of prior knowledge to solve problems.

This paper provides a theoretical overview of problem-based learning, including the reasons for its emergence, its significance today, its main characteristics and key elements, as well as the stages of problem-solving. In line with these premises, the paper presents the results of a study on the application of problem-based learning

in the case of “Einzelunternehmen – Entrepreneur,” which demonstrate that independent problem-solving increases students’ motivation for learning a foreign language, autonomy in learning, gathering information related to a professional topic, and presenting a professional topic in a foreign language. Students from the Faculty of Economics in Subotica showed interest and successfully solved a business problem in German through problem-based learning.

Keywords: problem-based learning, business language, German for economists, independent learning, motivation.

MARIJA MIĆANOVIĆ*

THE ACADEMY OF APPLIED STUDIES POLYTECHNIC

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0003-1760-3799>

THE APPLICATION OF PROJECT BASED LEARNING TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE TEACHING AMONG THE STUDENTS OF THE DUAL EDUCATION MODEL

Abstract: Teaching a foreign language at the tertiary level of education should include student-centered methods that motivate students to employ logical thinking skills and contribute to their further development. The dual education model provides lecturers with the opportunities to implement different strategies that focus on creativity, collaboration and correlation between courses. One of these is Project Based Learning, whose main goal is for students to acquire knowledge through interdisciplinary activities they perform while facing real life situations and in this case, professional challenges, exploring them and eventually finding the solutions. Working with students that study within the dual study model at the Academy of Applied Studies Polytechnic provided the author with the chance to implement Project Based Learning strategies in English language teaching and allowed students to apply textbook knowledge. The aim of this paper is to present the process of applying Project Based Learning techniques. Special attention is given to the students' feedback.

Keywords: Project Based Learning, Dual education, Correlation, Students' feedback

1. INTRODUCTION

Teaching university students should incorporate approaches and strategies that encourage students to use critical thinking and foster their continued development. Lecturers must strive to find the best possible teaching methods that will motivate students to actively participate in classes, offer their thoughts, solutions and activate their passive knowledge of the language. Teachers must act as mediators and shouldn't dominate discussions. Instead, their role is to guide learners to clarify and simplify their ideas (Smith, 1995, 43-52). The correlation

* mmicanovic@politehnika.edu.rs

between courses in the curriculum is particularly crucial when teaching the language for specific purposes. The dual education model offers language teachers numerous possibilities to implement diverse teaching techniques that focus on innovation, teamwork, and correlation between subjects, because students already have the chance to put their theoretical knowledge into practice and can apply their skills in real life. One such approach is Project-Based Learning (PBL), which seeks to help students acquire knowledge through cross-disciplinary tasks while engaging with real-life scenarios, specifically professional challenges, exploring them, and ultimately devising solutions. Collaborating with students who follow the dual study model provides teachers with the opportunity to apply PBL approaches in teaching the English language and enables the students to transfer theoretical knowledge into practical experience.

2. DUAL EDUCATION

The dual education system at the higher education level is a framework that integrates apprenticeships at companies with academic courses at the Academies of Applied Studies. It is a form of hybrid training in which students are enrolled as full-time learners at the Academies of Applied Studies while simultaneously serving as trainees at companies.

The concept of 'dual system in education' originated in Germany during the mid-1960s as a new method for vocational training. This model eventually gained recognition in other German-speaking countries, including Austria and Switzerland (Boichevska and Veremiuk, 2020, 4-13). According to the German Federal Institute for Vocational Education and Training, the dual system is called "dual" because training takes place at two learning venues; in the company and at the vocational school (Federal Institute for Vocational Education and Training, s.d.). UNESCO's International Standard Classification of Education describes the dual system as programmes that combine school- or college- and work-based education. (UNESCO, 2012).

Dual education provides an efficient method for the educational system to address the requirements of the economy, job market, technological advancements, and the need for new skills, such as knowledge, expertise, and attitudes. This educational model entails the direct involvement of employers in organizing and executing learning through hands-on experience in an actual work setting.

This type of education boosts the quality of acquired knowledge and abilities, establishing a system where qualifications genuinely reflect the competencies gained, which ultimately improves the employability of young individuals. Consequently, by investing in education, companies also invest in their future workforce, helping resolve long-term issues related to labor force quality.

2.1. Dual Education at the Academy of Applied Studies Polytechnic

The reform of formal applied education in Serbia and the necessity to adapt it to the demands of the industry for specific professionals has encouraged the Academy of Applied Studies Polytechnic (formerly the Academy of Applied Technical Studies Belgrade) to use its resources, experience, and the expertise of its staff and apply this model, refining both its existing academic programs and creating new ones.

According to the study program, students will complete 450 theoretical classes at the Academy and another 450 classes working in companies, with assignments based on their year of study (Karijerni centar ASSP, s.d.). The outlined study programs also facilitate a shift from the traditional model to the dual study model, and vice versa. Throughout their studies, students will be supported by both academic mentors and company mentors, helping them acquire the skills and qualifications needed for their continued professional and personal growth.

The legal basis for the implementation of dual education in Serbia is the Law on Dual Education, in effect since the academic year 2019/20 (The Government of the Republic of Serbia, s.d.)

Work-based learning is a key component of the study program under the dual study model, carrying a specific number of ECTS credits. It is a structured process in which students, under the guidance of a mentor at the workplace, apply theoretical knowledge in a real-world setting, engage with business practices and technologies, interact with professionals, and prepare for their future careers (Grujic, 2021, 140-147).

3. MOTIVATION

In the research on students' motivation for English language learning among the students of design at the Academy of Applied Technical Studies Belgrade (today the Academy of Applied Studies Polytechnic) conducted by the author in June 2021, it was observed that a considerable proportion of students in the design study programs understand the value of learning English. However, over half of the students lack intrinsic motivation to study the language on their own, such as personal needs, internal desires, attitudes..., with extrinsic motivation being more prevalent (the goal in this case is to get a passing grade on the exam, a higher grade, or avoid a certain type of punishment if the exam is not passed). Their main objective seems to be passing the exam, rather than gaining knowledge that could prove to be useful in the future. (Micanovic and Radovic, 2023, 619-621)

One of the questions students were asked within the research was: "Which of these strategies should the teacher employ in order to improve students' motivation?" The answers are given in Table 1.

Table1. Which of these strategies should the teacher employ in order to improve students' motivation?

Source: <https://www.surveymonkey.com/>

ANSWER CHOICES-	RESPONSES-	
The teacher should explain to students the importance of knowing the English language in the modern world	23.08%	9
The teacher should reward attendance by giving students points	23.08%	9
The teacher should adapt the syllabus to students' needs.	46.15%	18
The teacher should provide students with reading materials and additional practice.	7.69%	3
TOTAL		39

As shown in Table 1 a large proportion of students answered that the teacher should adapt the syllabus to the needs of the students (Micanovic and Radovic, 2023, 619-621). One important factor to consider when discussing these responses is that the students who participated in the research came from several different study programs and attended the English Language 2 course, which focuses on English for specific purposes, together. Due to the composition of the group of students, it was inevitable for some of them to work on the material that wasn't closely connected to their study program. The challenge that the author faced was how to adapt the syllabus to students who study various study programs and who attend the lectures together. What are the strategies a teacher can employ in order to make the syllabus more inspiring and attractive to the students? Project-Based Learning, combined with Dual Education, proved to be highly effective.

4. PROJECT BASED LEARNING

Project-based learning is a learner-centered teaching approach grounded in three constructivist principles: learning is context-dependent, students actively engage in the learning process, and they reach their objectives through social interactions and the exchange of knowledge and insights (Cain and Cocco, 2006). As students work on a project, they may face challenges that must be resolved in order to develop and present the final product in response to the driving question. In Project Based learning a driving question is one of the main elements of its structure and it sets off the project. It needs to attract students' attention and make them inspired to actively explore, create and learn. (Larmer and Mergendoller 2010, 34-37). The driving question that students at the Academy of Applied Studies Polytechnic were asked was: How can we create a project that meets the requirements of employers and is also representative enough to

present to colleagues in an English class? Next, it is necessary to ensure that students that are engaged in Project Based Learning actually benefit from it.

According to the PBL Works, Project Based Learning (PBL) is a teaching method that provides students with the chance to learn by engaging in projects and real-life situations. (PBLworks, s.d.):

- To ensure that the curriculum units are properly covered and that students gain relevant knowledge through Project-Based Learning, PBLWorks has licensed the 'Gold Standard PBL' model (PBLworks, 2023), which consists of two valuable resources for educators:
- The Seven Essential Project Design Elements, which provide a structure for creating high-quality projects for the classroom, (Figure 1)
- The Seven Project-Based Teaching Practices, which assist teachers, schools, and organizations in enhancing, refining, and evaluating their teaching methods. (Figure 2)

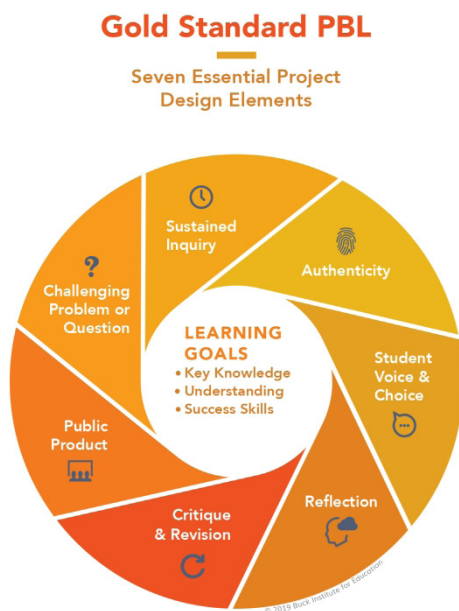


Figure 1.

Source: <https://www.pblworks.org/>



Figure 2.

Source: <https://www.pblworks.org/>

4.1. Projects

Following these principles, there were seven different stages students had to complete during their PBL journey.

The first stage was to face the driving question: How to create a project that will meet the requirements of the employers at the company and also be representative enough to present to their colleagues in their English class? For

many of them this was anything but simple, particularly because most of them were first-year students, with little experience in creating projects and public speaking, especially in English language. This is why the right choice of project was crucial for them.

The second stage involved students actively discussing possible solutions with the professor, asking about the types of projects they could propose or participate in, and discussing the stages, structure, and requirements, etc.

They would usually come during office hours and discuss the issue with the professor.

According to John Larmer and John Mergendoller the term authenticity relates to the extent to which the learning experience or task mirrors real-world scenarios (Larmer and Mergendoller 2010, 34-37). Authenticity fosters increased student motivation and improves learning outcomes (Lychock, 2019). Therefore, a project is authentic when it provides an authentic context, allowing students to address challenges that resemble those faced by people in the world beyond the classroom. Given that the students created their projects by working in companies, outside the classroom, the element of authenticity is clearly evident in their work.

Taking into consideration that students were the ones who offered projects that would answer the driving question, they were provided with the opportunity to share their viewpoints and for their voices to be heard. They were encouraged to express themselves in their own manner and share their personal opinions, offering their own solutions and not conforming to what they believe the professor expected.

One of the stages involved presenting their projects to their peers. The presentation had to contain several elements: Inspiration/why the product/project was made, the material, machines, software, procedures, techniques and technologies used in the product/project making, the presentation of the product/project, feedback from the employer or a client, as well as their personal impressions about the project. Creating tangible products and presenting them publicly enhances students' motivation and engages their critical thinking skills. Simply put, the awareness that their products will be publicly displayed motivates them to offer the best solution. Since the product holds significance for individuals outside the group that created it, students are more likely to be engaged and invested in the outcome, striving for high quality solutions. Some of the projects that were completed during the program are shown in Figure 3, Figure 4 and Figure 5. They show vehicle branding (Figure 3), outdoor premises branding (Figure 4), indoor premises branding (Figure 5), flexo prepress (Figure 6) etc..



Figure 3. Student's project, Vehicle branding



Figure 4. Student's project, Outdoor premises branding



Figure 5. Student's project, Indoor premises branding



Figure 6. Student's project: Flexo prepress

One of the benefits of giving presentations is that, by doing it, students effectively enhance their public speaking skills. Apart from this, it is also an excellent way to reflect on what had been done during the process of project making. John Dewey repeatedly emphasized the importance of reflection in acquiring knowledge (Dewey, 1997, 151-168).

Apart from presenting their projects, one of the tasks students had to complete was to write an expository essay to describe the whole process of project making. This task had several aims:

- **Reinforcing vocabulary:** Since expository essays require clarity and precision in language and aim to objectively convey the project-making process, they are an excellent tool for students to acquire new vocabulary and reinforce what they already know.
- **Improving communication skills:** By writing expository essays, students learn to express their ideas clearly and persuasively. While writing, they must break down a complex process into smaller steps and

provide thorough, step-by-step explanations. Good communication skills and the ability to provide clear and concise explanations are among the most sought-after skills by employers and are thus very beneficial for students' futures.

- **Enhancing research skills:** While writing expository essays, students must read about topics related to their projects, learn how to narrow down information, and be selective. They learn where and how to look for sources, which tools to utilize, and how to critically evaluate sources.
- **Improved knowledge retention:** During the essay-writing process, students reflect on the project content, think about the project-making procedure, break it down into smaller steps, and thus understand it more thoroughly. Once they grasp every step of the project, they become more confident, enjoy learning, and recall information more easily, resulting in prolonged knowledge retention.
- **Enhancing creativity-** Expository essays are a type of academic writing aimed at explaining, clarifying, and providing a balanced evaluation of a particular topic or idea. Therefore, they are not typically associated with creativity. However, when students grasp the basics of essay writing and develop related skills such as critical thinking, problem-solving, and logical reasoning, they gain the ability to become creative, confident, and proficient writers, regardless of essay type (Riddell, 2015).
- **Strengthening analytical skills:** Analysis is a key skill in academic writing. At its core, analysis involves interpreting and making sense of evidence. Elevating students' writing skills leads to the development of a more insightful perspective. Strong academic writing skills foster critical thinking, the ability to evaluate information, construct logical arguments, and draw meaningful conclusions, all of which are essential for students today.

Finally, students had to go through the stage of critique and revision from both the professor and their peers. After every presentation, they answered questions from their peers, discussing processes, techniques, and the effort and time invested in the project. Their peers were very supportive, encouraging participation while also offering constructive criticism with recommendations for potential improvements. The professor also reviewed their essays, focusing on structure, vocabulary, and grammar, emphasizing the importance of each element. This provided an opportunity to revise grammar, reinforce vocabulary for specific purposes, and consider alternative solutions for the projects.

4.2. Correlation between courses

As students from various academic programs took part in the program, they had the opportunity to see presentations of projects created by their peers who are students from different study programs. This offered them a valuable chance

to explore a diverse range of projects and gain insights from perspectives outside their own area of expertise.

During the discussions, students were encouraged to ask questions and engage in conversations about the project development process, the companies where their peers are employed, organizational structures, and more. For example, when graphic engineering students presented their projects, design students inquired about the programs they used, the techniques, color choices, and other related details. Environmental protection and recycling technologies students asked about materials, solvents, dyes, waste disposal practices, and the management of hazardous waste within companies. Food engineering and food safety students focused on the materials used in food packaging, while occupational safety and health students raised questions about machinery, safety equipment for handling hazardous chemicals, machine guards on cutters, and personal protective equipment.

This exchange not only allowed students to draw connections between their English language studies and their professional courses but also gave them the chance to actively apply the vocabulary they had learned in class. It proved to be an inspiring experience, as students could relate the projects to their own fields of study, contribute with their insights, and share suggestions from their unique perspectives.

4.3. Teaching practices

While developing the program the professor kept the teaching practices aligned with the Gold standard PBL, Seven project-based teaching practices (Figure 2) in order to make sure that the students actually benefit from participating in the program. It was important for the professor to design the program in a way that gave students the chance to have their voices heard, of course to some extent, as the professor needed to maintain the role of a mediator and guide the students toward the right solution. It was important for students to be organized, deliver their work within deadlines and follow the guidelines provided by the professor. Creating the right atmosphere around the program was essential, with the aim of promoting team work, collaborative and supportive activities, sharing ideas, all leading to high quality results. Through different stages of the project students had the opportunity to upgrade their language skills and knowledge, which was the program's primary goal. By having the essays assessed and receiving feedback from their peers, students were given the opportunity to get an insight into the quality of their work. The aim of this step was to provide students with the guidelines on how to improve their work and to educate students by acknowledging both positive and negative elements of their work. Also, students were asked to give their own feedback on the program to gain insight into how they perceived it, whether they found it beneficial and in order to get potential ideas for future improvements.

5. STUDENTS' FEEDBACK

The students were invited to provide feedback on the program with the purpose of gaining insight into their perceptions, assess its value and provide potential suggestions for further improvements. Their feedback offers valuable insights into how the curriculum could be refined and how the delivery of content might be enhanced. According to Allison Pingree, it has often been proven that feedback gathered halfway through the semester can lead to minor adjustments or guide the planning of future lessons (Pingree, s.d.). Furthermore, collecting and demonstrating reactions on the students' input shows teachers' openness to addressing their needs, reinforcing students' sense of being respected and valued members of the academic community (Blair, 2017).

Both students who actively participated in the program and those who merely acted as observers participated in the survey. The total number of eighty-five students completed the survey and gave their feedback on the program. However, as the survey progressed, there was a decline in the number of students who participated in it. Among them, seventeen students who completed the survey participated in the program. The survey tool, Mentimeter (<https://www.mentimeter.com/>), was used. The survey consisted of thirteen questions and it was anonymous.

The initial question, "Do you know anything about the Project-Based Learning program we have implemented this year?" did not yield satisfactory results for the author (Table 2). The reason for this can be found in the fact that English lectures at the Academy of Applied Studies Polytechnic aren't obligatory, so many students simply choose not to attend them regularly. Due to this fact, it is possible that they failed to be informed about the program.

Table 2. Question N° 1
Source: <https://www.mentimeter.com/>

ANSWER CHOICES–	RESPONSES–
Yes	28.24% 24
No	71.76% 5
TOTAL	85

As already mentioned, the response rate declined throughout the survey, so only 79 students answered question number two: "Have you participated in the program?" Eighteen students responded positively, while sixty-one gave a negative answer.

Regarding question three, the results were somewhat contradictory, as only eighteen students who completed the survey had participated in the program. The question was: "If your answer was YES, what was your motivation for

participating? If your answer was NO, move on to question 4.” However, the total number of fifty students answered the question in a following manner (Table 3):

Table 3. Question N° 3

Source: <https://www.mentimeter.com/>

ANSWER CHOICES-	RESPONSES-	
I wanted to present some of my projects to my peer colleagues	4%	2
I wanted to get points and get a better grade	8%	4
Both of the above	16%	8
Other	64%	32
TOTAL		50

A possible reason for this contradictory result could be that students misunderstood the question and did not move on to the next one as instructed

The next question was for students who chose not to participate. The question asked why they chose not to participate: “Why did you decide not to participate in the program?” They responded in the following manner (Table 4):

Table 4. Question N° 4

Source: <https://www.mentimeter.com/>

ANSWER CHOICES-	RESPONSES-	
I didn't find it useful.	3.57%	2
I am afraid of public speaking.	32.14%	18
I had no project to present	12.5%	7
Other	51.79%	29
TOTAL		56

Only two students indicated that they did not find the program useful, which was encouraging for the author. However, 32.14% reported being afraid of speaking in public, which is an issue that needs to be addressed in the future. More than half of the students selected ‘Other,’ which requires further discussion to identify the underlying reasons.

The following question sought their opinion on the advantages of the program: “Do you think programs like these are useful methods for learning a foreign language?” Of the sixty students, thirty-seven answered positively, one responded negatively, and twenty-two chose ‘to some extent.’

Question number six inquired about the process they had to go through in order to complete the program: “Regarding the steps of the program (choosing

the project, making the presentation, presenting, essay writing), was the program too complicated?" Four students answered positively, twenty-six said 'no,' and twenty-three chose 'to some extent'.

Students were asked to provide feedback on the program: "Would you add any steps or change the process in any way?" Eighteen students gave their comments. Eleven of them answered that they wouldn't change anything. Some of them provided the author with some interesting comments and suggestions that could be used for further class optimization:

- *The video could consist of a screen recording of the presentation and the student would just do a voiceover presenting it.*
- *I think that students should be able to make a presentation, but not present it in front of the whole class. Instead, they could either write out how they would present it or even do a video.*
- *More topics for certain study programs.*

They also provided comments in response to the following question: 'Which of the steps did you find most interesting and why?' Eleven students commented, and from their responses, it was concluded that they found all steps of the program interesting:

- *The ideas of the students were fascinating and their perspectives.*
- *The learning in classes because the teacher was pleasant and great at explaining, conversation and discussions during the lectures were the most useful to me in addition to the PowerPoint presentations by other colleagues.*
- *The preparation of the paper also introduced me to the words of the English language that I will use in my profession.*

There were eight comments related to the question: 'Which of the steps did you find most difficult and why?' Four comments referred to public speaking, three to essays, and one student mentioned that the most difficult aspect was discussing the questions after the presentation.

When asked if the program inspired them to do something similar, eight out of thirty-three students responded affirmatively, eleven said no, and fourteen chose 'to some extent.' Since 42% answered negatively, this fact provides the author with an opportunity to explore the reasons and work on improvements.

The following two questions addressed the choice of topics covered during the program and their relevance. Students provided the following responses to question eleven: 'Do you think the projects involved contemporary topics that students of your age are interested in?' (Table 5), and to question twelve 'Do you think students should be involved the process of choosing the topics that are covered during learning the language for specific purposes?' (Table 6).

Table 5. Question N° 11

Source: <https://www.mentimeter.com/>

ANSWER CHOICES-	RESPONSES-	
Yes	74.19%	23
No	3.23%	1
To some extent	22.58%	7
TOTAL		31

Table 6. Question N° 12

Source: <https://www.mentimeter.com/>

ANSWER CHOICES-	RESPONSES-	
Yes	80.64%	25
No	3.23%	1
To some extent	16.13%	5
TOTAL		31

Finally, the last question provided important insight into the level of success in correlating courses within the Academy. The majority of students (62.07%) answered affirmatively to the question: ‘Since there are a lot of students from various study programs studying together, were you able to correlate your field of expertise with other projects?’ Only one student answered negatively, and ten students (34.48) chose ‘to some extent’. One of the program’s objectives was to establish a correlation between courses, making these results not only satisfactory but highly successful.

6. CONCLUSION

Based on the gathered information, it can be concluded that Project-Based Learning, combined with the dual education model, provides a strong foundation for developing various programs that allow students to acquire knowledge through practical, real-world experience. The stages of the program were well-structured, aligning effectively with the Seven Essential Project Design Elements. The topics were relevant and contemporary, and the objective of achieving a correlation between courses was successfully met. However, moving forward, the issue of public speaking should be addressed, or alternative options could be offered to students to enhance their motivation to participate in the program. Finally, dual education students have the unique opportunity to develop projects while working, offering their teachers limitless possibilities to incorporate PBL strategies into teaching English for specific purposes.

REFERENCES

- Blaire, Erick. 2017. "Hearing the student voice: finding value in feedback". Accessed April 5, 2025. https://www.researchgate.net/publication/323629543_Hearing_the_student_voice_finding_value_in_feedback
- Boichevska, Ilona, Veremiuk, Lyudmila. 2020. "Dual Education: Application of Germany's Positive Experience in Ukrainian Reality". *Studies in Comparative Education* 1. (September):4-13. <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2020.211311>
- Cain, Karen, and Sandra Cocco. 2013. "Leadership Development through Project Based Learning". *Proceedings of the Canadian Engineering Education Association (CEEA)*, June. <https://doi.org/10.24908/pceea.v0i0.4869>
- Dewey, John. 1997. *Democracy and Education*. Pennsylvania State University Federal Institute for Vocational Education and Training. s.d. "Young people study in the company and at school". Accessed April 5, 2025. <https://www.bibb.de/en/77203.php>
- Grujic, Gabriјela. 2021. "Dual Education in the Republic of Serbia", *Chinese Business Review*, Vol. 20, No. 4, 140-147. <https://doi.org/10.17265/1537-1506/2020.04.003>
- Kariјerni centar ASSP. s.d. "Dualno obrazovanje od sledece školske godine." Accessed December 24, 2024. <https://kcs.politehnika.edu.rs/dualno-obrazovanje-od-sledece-skolske-godine/>
- Larmer, John, Mergendoller, John R. 2010. "Seven Essentials for Project-Based Learning." *Educational Leadership* 68. no. 1: 34-37
- Lychock, Kiffany. "Authenticity: How to Move Projects from Engaging to Empowering" PBLWorks. <https://www.pblworks.org/blog/authenticity-how-move-projects-engaging-empowering>
- Mentimeter.com. 2024. "Project Based Learning". Accessed February 8, 2025. <https://www.mentimeter.com/app/presentation/alvnmkw8b3zh1azurgtpqnhkyby8o2s/results>
- Micanovic, Marija, Radovic, Tanja. 2023. "Motivation for English Language Learning among the Students of the Design Study Programs at the Academy of Applied Technical Studies Belgrade". *International Scientific and Professional Conference POLITEHNICA 2023*, 619-621
- PBL Works. 2023. "Gold Standard PBL: Essential Project Design Elements". Accessed December 28, 2024. <https://www.pblworks.org/blog/gold-standard-pbl-essential-project-design-elements>
- PBL Works. s.d. "What is PBL?". Accessed December 24. <https://www.pblworks.org/>
- Pingree, Allison. s.d. "The Importance of Gathering and Incorporating Mid-Semester Student Feedback". Accessed January 28, 2025. <https://www.vpal.harvard.edu/importance-gathering-and-incorporating-mid-semester-student-feedback>
- Riddell, Jessica. 2015. "Performance, feedback, and revision: Metacognitive approaches to undergraduate essay writing". University of Windsor: *Collected Essays on Learning and Teaching*, Vol. 8. <https://doi.org/10.22329/celt.v8i0.4256>
- Smith, Greg. 1995. "Critical thinking, a philosophical community of inquiry and the science/math teacher". *Analytic Teaching* 11, no. 2.43-52
- The Government of the Republic of Serbia. s.d. "Dual education - New knowledge for the new age". <https://www.srbija.gov.rs/tekst/en/129780/dual-education.php>. Accessed December 24, 2024

UNESCO. 2012. "International Standard Classification of Education ISCED 2011". Accessed April 5, 2025. <https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>

PRIMENA TEHNIKA UČENJA ZASNOVANOG NA PROJEKTIMA U NASTAVI STRANIH JEZIKA KOD STUDENATA DUALNOG MODELA OBRAZOVANJA

Rezime

Ovaj rad se bavi primenom strategija učenja zasnovanog na projektima u nastavi engleskog jezika kod studenata dualnog modela studija na Akademiji strukovnih studija Politehnika. Primena strategija nastave usmerenih na studente od suštinskog je značaja u situacijama kada nastavi prisustvuju studenti različitih studijskih programa. Program se sastojao od sedam faza koje su bile usklađene sa Sedam ključnih elemenata dizajna projekta, dok su nastavne prakse bile usklađene sa Sedam nastavnih praksi u okviru projektno orijentisane nastave. U radu su predstavljeni neki od realizovanih projekata, kao i rezultati ankete koju su studenti popunili na kraju programa. Zaključak do kojeg se došlo jeste da učenje zasnovano na projektima, kada se integriše sa dualnim modelom obrazovanja, pruža izvanredan okvir za razvoj raznovrsnih programa koji osnažuju studente da kroz praktična, životna iskustva steknu relevantna znanja. Rad sadrži i određene preporuke i sugestije koje bi trebalo razmotriti u cilju budućeg unapređenja.

Ključne reči: učenje zasnovano na projektima, dualno obrazovanje, program, iskustva iz stvarnog sveta

TATJANA MARKOVIĆ*

BELGRADE BUSINESS AND ARTS ACADEMY OF APPLIED STUDIES

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0007-8080-2757>

EXPLORING THE IMPACT OF SIMULATION IN ENGLISH FOR PROFESSIONAL PURPOSES: A CLASSROOM-BASED STUDY ON STUDENTS' PERCEPTIONS OF RELEVANCE, ENJOYABILITY, AND SKILL ACQUISITION

Abstract: This study set out to explore students' perceptions on the effectiveness of simulation, a game-based instructional method in teaching English for Professional Purposes. It describes the implementation and evaluation of the "Investor Pitch Simulation", a simulation game in which students assume the roles of investors and entrepreneurs in a defined scenario, completing tasks that mimic real-world professional tasks. Immersed in a collaborative classroom-created micro-world, students gain insight into key business principles and relationships. The results of the students' perceptions questionnaire have shown that the simulation game was seen as relevant, enjoyable, and useful. According to the respondents' opinions, it has also assisted participants in acquiring specific linguistic, social, and domain competencies and skills. This approach to teaching English for Professional Purposes offers a pathway to closing the gap between academia and industry and assisting students in developing 21st century work-related skills in a meaningful, integrated, and purposeful manner.

Keywords: simulation, English for professional purposes, game-based learning, 21st century skills

1. INTRODUCTION

This paper aims to test and explore the viability and effectiveness of using simulation as an instructional method for teaching English for professional purposes. It begins with an introduction that provides the motivation and broader context behind the project. Next, it presents the key theoretical and methodological principles of play- and game-based learning and simulation as a technique. The paper then describes the design and implementation of the

* tanja.markovic.bg@gmail.com

“Investor Pitch Simulation”, followed by a discussion of the research study results, the challenges of game-based learning, and concluding remarks.

The inspiration to experiment with game-based approaches arose from reflecting on ESP teaching practices within the evolving global learning landscape, which demands adapting educational methods to align with the “new rhythms of the 21st century” (Trilling and Fadel 2009, xxviii). Preparing students for professional communication in the future globalized, high-tech workplace—amid the complexities and disruptions of the 4th industrial revolution—requires fostering in them a complex web of hard and soft skills, competencies, attitudes, and beliefs across cognitive, affective, social, and ethical domains. Future graduates must be creative, resilient, passionate, resourceful, and digitally literate. They must also be self-starters, leaders, competent risk-takers, and lifelong learners (Gee and Hayes 2010).

The new protagonist of the 21st-century educational scene, the digital native of the “game generation” (Prensky 2001), has also been aptly named the Homo Zappiens (Veen 2007). Born with a mouse in their hand, the Homo Zappiens is a game player, experienced problem-solver, and skilled navigator of networked information. This self-directed learner has an exploratory and playful learning style, experiments with social roles in virtual worlds, and is an active role-switcher, creative content generator, and communicator (Prensky 2001; Veen 2007). The Homo Zappiens is also a high-speed thinker and multi-tasker who uses fantasy and exploration to construct meaningful knowledge from fragmented audio-visual and textual information (Veen 2007). These learners expect their learning environments to be interactive, personalized, creative, and innovative. They also want these environments to be authentic, relevant, meaningful, social, collaborative, co-creative, enjoyable, and entertaining (Prensky 2001; Trilling and Fadel 2009; Veen and Staaldin 2009). In terms of educational approaches and classroom practices, this means teachers must shift from being the “sage on the stage” to becoming architects of learning experiences, game designers, and game masters. They need to create pedagogically and theoretically sound yet enjoyable learning experiences within an imaginative and creative learning environment.

2. PLAY- AND GAME-BASED LEARNING – AN OVERVIEW

We have drawn inspiration for tackling the challenges of 21st-century teaching and learning by going back to the roots, to the world of play, leveraging its boundless potential and captivating power. Play is a universal and ancient phenomenon present in all human societies throughout history, regardless of economic or cultural development, age, gender, or social class. Besides its numerous biological, psychological, social and aesthetic roles, play has also long been a significant pedagogical tool as well, serving as a powerful mediator for learning and for passing down social heritage and traditions from generation to generation (Groos 1901).

The idea of using play in education dates back centuries. Plato, 25 centuries ago, suggested that early education should be entertaining, as “knowledge which is acquired under compulsion obtains no hold on the mind” (Plato and Jowett 1888, 218). However, misconceptions about play being frivolous or even sinful prevented this idea from being fully explored until the late 18th century. It was not until the works of Enlightenment philosophers Friedrich Schiller and Jean-Jacques Rousseau, and later the seminal works of Dewey, Jean Piaget and Lev Vygotsky that play started to be considered not only as a right of childhood but as an infinite reservoir for learning and a lifelong portal to growth for all generations, a developmental and epistemic imperative. In this sense, although games and simulations have been enjoyed for amusement and entertainment for thousands of years, their use for educational purposes was first recorded relatively late, in the 17th and 18th centuries, especially in military training (Wolfe and Crookall 1998).

The contemporary era of simulation and gaming began in the 1950s, when a variety of games and simulations started being incorporated into education and training across diverse disciplines such as management, healthcare, and political science (Gredler 2004; Klabbers 2009). Today, play and games are recognized as an endless source of learning and a lifelong gateway to development across all generations. Play has regained its legitimacy in education as an approach, mindset, method, and technique. Numerous studies (Connolly et al. 2012; Whitton and Baek 2013) have demonstrated the effectiveness of play- and game-based learning in developing cognitive and affective skills. In higher education, play- and game-based methods have been shown to effectively integrate content knowledge acquisition with the development of specific skills, such as collaboration, creative thinking, decision-making, problem-solving, and leadership—key competencies for the 21st century (Johnson et al. 2011).

Since the emergence of the communicative approach, games and simulations have been integrated into foreign language teaching as well, with numerous studies documenting their positive effects on enhancing student engagement, motivation, and achievement levels (Coleman 2002; Crookall and Oxford 1990; Dupuy 2006; García-Carbonell, Andreu-Andrés, and Watts 2014; Hyland 1993; Levine 2004; Miller and Hegelheimer 2006; Naidu 2007). Despite not being a recent trend or unfamiliar in the field of foreign language learning, they remain underutilized, especially in the area of English for Specific Purposes (ESP).

3. SIMULATIONS - THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BACKGROUND

In the field of foreign language learning, simulations are associated with several educational approaches and methods, including experiential learning, task-based approaches, and socio-cultural theory. This paper focuses on experiential social simulation games and their benefits for learning and

development. In a simulation game, players are immersed in a micro-world designed to reflect and represent complex social, economic, political, or other organizational systems such as a conference, enterprise, hospital, or negotiation scenario (de Freitas 2006). Participants assume defined roles in a defined scenario and experience the emotions and concerns associated with those roles within a specific social context. They navigate and explore a complex web of interactions and transactions, completing tasks and solving problems, which deepens their understanding of this world and reveals its principles and relationships (Rieber 1996).

Simulation games occur within Huizinga's "magic circle" (Huizinga 1955), transforming the classroom into a playground—a virtual, safe, and sacred space dedicated to performance, where "people take risks and grow" (Heinrich 2017, xiii). What makes a simulation a powerful and transformative form of communication is the "as if" element – the make-believe aspect, where the primary attraction lies in the pleasure of playing a role, of acting as if one were someone or something else (Caillois 2001). In this setting, students can freely experiment with different competences and skills in an imaginary world that still operates with realistic functions (Jones 1982). Role play and character identification make the learning experience in immersive environments both effective and stimulating (de Freitas 2006). Exploration is encouraged, and fun is to be expected (Heinrich 2017). Imitation and deliberate illusion, a state of conscious self-deception, bring about pleasure, enjoyment, self-oblivion, and a sense of freedom (Groos 1901). The risk-free environment minimizes the cost of mistakes and failures, creating a relaxed atmosphere that reduces shyness and lowers the affective filter. Through role-play, students can freely experiment with different competences and skills in an imaginary yet realistic world (Jones 1982). This setting allows for reflection on new and unfamiliar situations and the practice of future events in a creative and stimulating ambiance.

Aligned with socio-cultural theory, which views learning as a social process that occurs in a socio-cultural context, simulation games promote mutual and reciprocal peer learning, support, scaffolding, collaborative dialogue, negotiation, and cooperation (Swain 2000). These emergent interactions create the zone of proximal development (Vygotsky 1978)—a space where progress, growth, and learning occur, bridging the gap between who we are and who we can become. This experiential approach encourages experimentation, self-discovery, and exploration, with play serving as the catalyst for "qualitative socio-cultural transformation" (Holzman 2009, 115).

In *Languages for Professional Purposes*, simulation games provide opportunities to create communicative situations and tasks that replicate real-world scenarios, tasks, or problems. These experiences can be transferred to future professional environments, effectively preparing students for their careers (Sturtridge 1981). Simulation games offer a rich blend of linguistic and domain-

specific input, output, and interactions, promoting inter-curricular integration and enabling students to acquire both linguistic skills and specialist knowledge. These simulations feature interactional authenticity and relevance to the workplace, with tasks that are contextualized, meaningful, and purposeful. They mirror real-life communicative challenges and incorporate elements of genuine discourse.

4. THE “INVESTOR PITCH SIMULATION” – DESIGN AND IMPLEMENTATION

The “Investor Pitch simulation”, designed for second-year students in the Information Systems and Technologies Study programme, was modelled after reality television shows like “Shark Tank” and “Dragons’ Den”. In these shows, entrepreneurs pitch their ideas to a panel of successful business investors to secure funding for their ventures. This framework was chosen for the English II course at the Belgrade Business and Arts Academy of Applied Studies because it includes tasks relevant to IT students, who are increasingly encouraged to pursue entrepreneurial ventures and startups.

The simulation spans three missions over four weeks, as detailed in Table 1. It focuses on establishing companies, developing product or service ideas, preparing business plans, researching the market, and pitching ideas to a panel of “investors.” Students, working individually or in teams, come up with innovative yet feasible product or service ideas that require funding. They create a concise business vision and mission, a unique selling proposition, and brief marketing, sales, and financial plans, including start-up costs, overheads, forecasts, loan amounts requested, security offered, financial risks, and competition analysis. This involves conducting a SWOT analysis and market research, either through market analysis or online surveys. Finally, students prepare a brief, persuasive presentation (the elevator/investor pitch) to present to a panel of investors composed of their classmates, explaining why they deserve funding and how they plan to use it.

TABLE 1. The Structure of the “Investor Pitch simulation”

Missions	Project tasks	Project sub-tasks	Organization
Mission 1	Building a Company Profile	A Setting up a company B Deciding on a business idea	Small groups
Mission 2	Mini Business Plan	A SWOT analysis B Market research	Small-group & individual work
Mission 3	Investor Pitch	Presentation	Whole group work

After the pitch, investors critically question the presenters to identify flaws in their proposal or gather more information relevant to the investment. Students alternate roles between entrepreneurs and investors, requiring them to prepare questions about target customers, competition, marketing strategy, equity offered in return for investment, contingency plans, financial risks, business growth potential, and return on investment (ROI). They must anticipate two or three arguments the investors might pose and prepare counterarguments.

The tasks are varied, involving individual, small-group, and whole-group work, and activating all four language macro-skills (reading, writing, listening, and speaking) in an integrated manner. These tasks have tangible outcomes and clear, meaningful purposes that promote communication, information gathering and exchange, decision-making, knowledge sharing, negotiating meaning, and problem-solving. Students engage in various spoken and written interactions related to business activities. They are free to experiment with imaginary professional identities and behaviours, which fosters a relaxed and enthusiastic classroom atmosphere.

Throughout the simulation, second-year students enhance their communicative competencies and skills—linguistic, sociolinguistic, and pragmatic—by exploring topics related to entrepreneurship, management, marketing, and various aspects of IT. There is a proactive focus on strategies for preparing business plan executive summaries and delivering presentations. This includes organizing presentations, clarifying and adding new information, comparing and contrasting, argumentation, negotiation, persuasive language, identifying trends, and ensuring discourse cohesion.

Rich, authentic, and professional written and video materials are used as input, with natural and relevant language, to raise students' awareness of different verbal and nonverbal aspects of business communication. Video materials serve as a basis for discussion and tasks (video viewing), a source for modelling target skills and behaviours (video modelling), and a form of training (video coaching) (Masats and Dooly 2011).

In addition to meeting students' linguistic and professional needs, the simulation encourages independent discovery, helps develop effective learning and communication strategies, increases independence and autonomy, fosters cooperative negotiation skills, and provides a challenging experience.

5. RESEARCH STUDY - THE INVESTOR PITCH SIMULATION - EVALUATION

5.1. Research questions and method

As part of reflection on the pedagogic and linguistic effectiveness of the "Investor Pitch Simulation", a classroom-based study was conducted. The research questions focused on students' perceptions of the project's relevance,

its alignment with their needs and interests, and their views on the overall enjoyability and usefulness of the project. Additionally, the study examined perceptions of the simulation’s usefulness in acquiring specific linguistic, social, and professional skills.

RQ1: What are students’ perceptions of the alignment between the simulation’s content and their needs and interests?

RQ2: Did students find the simulation tasks interesting and motivating?

RQ3: Did students find the simulation tasks purposeful and relevant?

RQ4: What are students’ perceptions of the enjoyability of the learning experience using the simulation?

RQ5: What are students’ perceptions of the usefulness of the knowledge gained from the simulation for their future work?

RQ6: Did students find the simulation effective in enhancing their presentation skills?

RQ7: Did students find the simulation effective in enhancing their lexical skills?

RQ8: Did students find the simulation effective in enhancing their knowledge of business operations?

RQ9: Did students find the simulation effective in enhancing their teamwork skills?

To gather data on students’ learning experiences and attitudes, a perceptions questionnaire was used, with statements rated on a 5-point Likert scale, from 1 (strongly disagree) to 5 (strongly agree). Administered in the 2023/2024 academic year, a total of 48 participants completed the evaluation questionnaire. The data were analyzed using descriptive statistics.

5.2. Results and discussion

Mean scores of students’ perceptions on the relevance, enjoyability, and usefulness of the “Investor Pitch simulation”—both in general and in terms of acquiring specific linguistic, social, and professional skills—are presented in Table 2.

TABLE 2. Mean scores on the students’ perceptions questionnaire

Student Sample N=48 Academic year 2023/2024	
Statements	M (SD)
1. Simulation content is aligned with my needs & interests.	4.02 (0.81)
2. Tasks were interesting and motivating.	4.42 (0.83)

3. Tasks were purposeful and relevant.	4.29 (0.79)
4. Learning through simulation tasks was enjoyable.	4.25 (0.97)
5. The knowledge gained will be useful in my future work.	4.27 (0.86)
6. The simulation has been effective in enriching my:	
a. Presentation skills	4.20 (0.82)
b. Lexical skills	4.06 (0.99)
c. Knowledge on entrepreneurship	4.00 (0.98)
d. Teamwork skills	4.27 (0.96)

The results indicate a significant level of agreement with the given statements, with all statements having mean scores of 4 or higher. Perceptions of usefulness and enjoyability align closely. Purposefulness and relevance received a rating of 4.29, while interestingness and motivational aspects were rated at 4.27, both exceptionally high scores. The experience of learning through the simulation format was found to be enjoyable, with a rating of 4.35. The “Investor Pitch Simulation” was considered beneficial for future professional communication and highly effective in enhancing presentation, lexical, teamwork skills, and business-specific knowledge.

The findings of our study, which aimed to explore the effectiveness and viability of using simulations in teaching English for Professional Purposes, are promising and encouraging. They show that the instructional format was perceived as both enjoyable and relevant, supporting our primary purpose and motivation for implementing this project. The simulation format has fostered the creation of an exciting, collaborative, and immersive learning environment rich in opportunities for developing future work-related skills in a meaningful, integrated, and purposeful way.

Although our study focused solely on students’ perceptions of the simulation game’s relevance, effectiveness, and enjoyability, its findings corroborate empirical evidence of the impact of simulations on the acquisition of knowledge and skills, as well as student motivation and engagement. Naidu (2007) reported that the “GOLDEN RICE” simulation improved aural–oral proficiency, research skills, and motivation among EAP students in Malaysian classrooms. Zvarych et al. (2023) similarly found significant gains in speaking competence and motivation among foreign-language learners exposed to simulation activities. Research also indicates that simulations not only improve vocabulary acquisition (Miller & Hegelheimer 2006) and create immersive, context-rich settings that strengthen writing proficiency (Coleman 2002), but also integrate language learning with the development of professional competencies—such as teamwork, intercultural communication, ethical reasoning, negotiation, global awareness, and lifelong learning (García-Carbonell, Andreu-Andrés and Watts

2014). Angelini and García-Carbonell (2019) documented marked improvements in engineering students' vocabulary, pronunciation, expression, and grammar following both classroom and web-based simulations. Michelson and Dupuy (2014) found that Global Simulation in an intermediate French university course cultivated multiliteracies—expanding students' communicative versatility, genre awareness, and critical reflection, while Devos et al. (2021) showed that simulation-based methods significantly boosted university students' language proficiency, grammar accuracy, and motivation, suggesting their value for enhancing higher-education language programs. Even though this approach is not without challenges, collectively, these studies affirm that well-designed simulations create contextually relevant and interactive environments that foster authentic communication, deep engagement, and superior language outcomes in LSP classrooms.

6. CONCLUDING REMARKS

Play- and game-based learning present unique challenges. Striking a balance between enjoyment and educational purpose—finding the “correct balance between delightful play and fulfilling specified learning outcomes” (de Freitas 2006, 5)—is a complex task. Another major issue with playful learning formats is assessment and evaluation, as the visible effects on cognitive or social skills may not be immediate, with measurable improvements potentially taking months or even years (Bateson and Martin 2013). Empirical studies often yield inconclusive results, leaving learning through play as a “black box” that raises important questions about the nature of learning and how learning outcomes should be specified and measured in a valid and reliable manner.

The results of our study are favourable and inspiring. However, since they are based on students' subjective opinions, they should be considered tentative. Additionally, it was challenging to attribute the students' actual achievements solely to the effectiveness of the simulation, as more experimental control over the entire project would be needed. Nonetheless, the findings indicate that the instructional format was perceived as both enjoyable and relevant. It enabled us to create an engaging, collaborative, and immersive learning environment rich in opportunities for developing future work-related skills in a meaningful, integrated, and purposeful manner. This approach empowered students to take a more active role and gain control over their learning. From a language perspective, simulation as a deep-end strategy, with output as the starting point (Dudley-Evans and St. John 1998), is intended not only to consolidate existing competencies and skills but also to expand the verbal repertoire through maximum utilization of the zone of proximal development (Basturkmen 2006; Swain 2000).

Despite the need for further research to fine-tune instruments for measuring the direct influence of play- and game-based approaches on learning, we firmly

believe these methods deserve a prominent place in education. Combining language, content, and skill development in meaningful and purposeful simulations of target tasks using a game-based format offers several advantages: a) it creates a learning experience that aligns with the ways digital natives think and behave; and b) it integrates teaching and learning more closely with real-world professional experiences. Play fosters creativity and flexibility, preparing us to meet future challenges and discover new approaches for navigating the world (Bateson and Martin, 2013). Learning through play, though complex and sophisticated, produces outcomes that are broad, cross-disciplinary, deeper, longer-lasting, and more applicable to real-world experiences. In education, it is the royal road to an ecological, holistic, and humanistic approach to learning.

REFERENCES

- Angelini, M. Laura, and Amparo García-Carbonell. 2019. "Developing English Speaking Skills through Simulation-Based Instruction." *Teaching English with Technology* 19, no. 2: 3–20.
- Bateson, Patrick, and Paul Martin. 2013. *Play, Playfulness, Creativity, and Innovation*. New York: Cambridge University Press.
- Basturkmen, Helen. 2006. *Ideas and Options in English for Specific Purposes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Caillois, Roger. 2001. *Man, Play, and Games*. Urbana: University of Illinois Press.
- Coleman, W. Douglas. 2002. "On Foot in SIM CITY: Using SIM COPTER as the Basis for an ESL Writing Assignment." *Simulation & Gaming* 33, no. 2: 217–230.
- Connolly, Thomas, Elizabeth A. Boyle, Ewan Macarthur, Thomas Hainey, and James M. Boyle. 2012. "A Systematic Literature Review of Empirical Evidence on Computer Games and Serious Games." *Computers & Education* 59, no. 2: 661–686.
- Crookall, David, and Rebecca L. Oxford, eds. 1990. *Simulation, Gaming, and Language Learning*. New York: Newbury House.
- DeFreitas, Sara. 2006. *Learning in Immersive Worlds*. Joint Information Systems Committee. http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/elearninginnovation/gamingreport_v3.pdf.
- Devos, Anastasiia Oleksandrivna, Iryna Oleksiivna Torbenko, Tetiana Volodymyrivna Doroshenko, Viktoriia Volodymyrivna Revenko, and Andrii Volodymyrovych Shuhaiev. 2021. "The Application of the Simulation Method in Foreign Language Teaching in Higher Education Institutions, the Cognitive Linguistic Approach." *Journal of Educational and Social Research* 11, no. 4 (July 8):1–11. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0072>.
- Dudley-Evans, Tony, and Maggie Jo St. John. 1998. *Developments in English for Specific Purposes: A Multi-Disciplinary Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dupuy, Beatrice. 2006. "L'Immeuble: French Language and Culture Teaching and Learning through Projects in Global Simulation." In *Project-Based Second and Foreign Language Education: Past, Present and Future*, edited by Gary H. Beckett and Paul C. Miller, 195–214. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

- García-Carbonell, Amparo, Ma^a Andreu-Andrés, and Frances Watts. 2014. "Simulation and Gaming as the Future's Language of Language Learning and Acquisition of Professional Competences." In *Back to the Future of Gaming*, 214–227. Germany: WB Verlag.
- Gee, James Paul, and Elisabeth R. Hayes. 2011. *Language and Learning in the Digital Age*. London: Routledge.
- Gredler, Margaret E. 2004. "Games and Simulations and Their Relationships to Learning." In *Handbook of Research for Educational Communications and Technology*, 2nd ed., edited by David H. Jonassen, 571–581. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum & Associates.
- Groos, Karl. 1901. *The Play of Man*. New York: Appleton.
- Heinrich, Paul. 2017. *When Role Play Comes Alive: A Theory and Practice*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Holzman, Lois. 2009. *Vygotsky at Work and Play*. New York: Routledge.
- Huizinga, Johan. 1955. *Homo Ludens: A Study of the Play-Element in Culture*. Boston, MA: The Beacon Press.
- Hyland, Ken. 1993. "Language Learning Simulations: A Practical Guide." *English Teaching Forum* 31, no. 4: 16–22.
- Johnson, Larry, Samantha Adams Becker, Victoria Estrada, and Alex Freeman. 2011. *The 2011 Horizon Report*. Austin, TX: The New Media Consortium. <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/HR2011.pdf>.
- Jones, Ken. 1982. *Simulations in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Klabbers, Jan H. G. 2009. *The Magic Circle: Principles of Gaming and Simulation*. 3rd rev. ed. UK: Sense Publishers.
- Levine, Glenn. 2004. "Global Simulation: A Student-Centered Task-Based Format for Intermediate Foreign Language Courses." *Foreign Language Annals* 37, no. 1: 26–36.
- Masats, Dolors, and Melinda Dooly. 2011. "Rethinking the Use of Video in Teacher Education: A Holistic Approach." *Teaching and Teacher Education* 27, no. 7: 1151–1162.
- Michelson, Kristen, and Beatrice Dupuy. 2014. "Multi-Storied Lives: Global Simulation as an Approach to Developing Multiliteracies in an Intermediate French Course." *L2 Journal* 6, no. 1: 21–49.
- Miller, Megan, and Volker Hegelheimer. 2006. "The SIMs Meet ESL: Incorporating Authentic Computer Simulation Games into the Language Classroom." *International Journal of Interactive Technology and Smart Education* 3, no. 4: 311–328.
- Naidu, Shashi. 2007. "Transporting GOLDEN RICE to Malaysian Classrooms." *Simulation & Gaming* 38: 344–351.
- Plato, and Benjamin Jowett. 1988. *The Republic of Plato*. New York: Random House.
- Prensky, Marc. 2001. *Digital Game-Based Learning*. New York: McGraw-Hill.
- Rieber, Lloyd P. 1996. "Seriously Considering Play: Designing Interactive Learning Environments Based on the Blending of Microworlds, Simulations, and Games." *Educational Technology Research & Development* 44, no. 2: 43–58.
- Sturtridge, Gill. 1981. "Role Play and Simulations." In *Communication in the Classroom*, edited by Keith Johnson and Keith Morrow, 61–74. Harlow: Longman.
- Swain, Merrill. 2000. "The Output Hypothesis and Beyond: Mediating Acquisition through Collaborative Dialogue." In *Sociocultural Theory and Second Language Learning*, edited by James P. Lantolf, 97–114. Oxford: Oxford University Press.

- Trilling, Bernie, and Charles Fadel. 2009. *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons.
- Veen, Wim. 2007. "Homo Zappiens and the Need for New Education Systems." In *Proceedings of the First SOL Conference on Collective Intelligence*, 109-121. SOL France.
- Veen, Wim, and Ben V. Staalduin. 2009. "Homo Zappiens and Its Impact on Learning in Higher Education." Paper presented at the IADIS International Conference e-Learning.
- Vygotsky, Lev. 1978. "Interaction between Learning and Development." In *Mind and Society*, 79-91. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Whitton, Nicola, and Youngkyun Baek, eds. 2013. *Cases on Digital Game-Based Learning: Methods, Models, and Strategies*. Hershey, PA: IGI Global.
- Wolfe, Joseph, and David Crookall. "Developing a Scientific Knowledge of Simulation/Gaming." *Simulation & Gaming* 29, no. 1 (1998): 7-19.
- Zvarych, Iryna, Iryna Tonkonoh, Ihor Bopko, Serhii Melnychuk, Kateryna Mehela, and Tetiana Shymova. 2023. "The Effectiveness of Using Simulation in Learning a Foreign Language." *Forum for Linguistic Studies* 5, no. 3: 1916.

ДЕЛОТВОРНОСТ СИМУЛАЦИЈЕ КАО ТЕХНИКЕ У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА У ПРОФЕСИОНАЛНЕ СВРХЕ: ПЕРЦЕПЦИЈЕ СТУДЕНАТА О РЕЛЕВАНТНОСТИ, ЗАБАВНОСТИ И ЕФИКАСНОСТИ УЧЕЊА ПУТЕМ СИМУЛАЦИЈЕ У СТИЦАЊУ ВЕШТИНА

Резиме

Ово истраживање имало је за циљ да испита перцепције студената о ефикасности симулације као технике учења заснованог на играма у подучавању енглеског језика у професионалне сврхе. Фокусира се на имплементацију и евалуацију "Симулације презентације за инвеститоре", симулационе игре у којој студенти преузимају улоге инвеститора и предузетника у дефинисаном сценарију, обављајући задатке који опонашају реалне професионалне активности. Уроњени у микро-свет креиран у учионици који одражава реалне пословне контексте, студенти стичу увид у кључне пословне принципе и односе са могућношћу примене теоријског знања у практичним ситуацијама.

Резултати упитника о перцепцијама студената показали су да је симулациона игра оцењена као веома релевантна, забавна и корисна. Испитаници су навели да им је симулација помогла у стицању специфичних језичких, социјалних и стручних компетенција и вештина. Ово указује на то да су студенти не само уживали током извођења задатака у току симулације, већ су само искуство такође проценили као корисно за њихов будући професионални развој. Интерактивна природа симулације помогла је у усавршавању кључних вештина као што су комуникација, тимски рад и решавање проблема, које су од суштинског значаја у професионалном свету.

Овај приступ подучавању енглеског језика у професионалне сврхе премошћује јаз између академског и пословног света, пружајући студентима практично искуство које је директно применљиво у њиховим професионалним каријерама. Учешћем у овој симулацији, студенти су развили вештине 21. века на смислен, интегрисан и сврсисходан начин. Практично искуство и потреба за сналажењем у сложеним, реалним сценаријима омогућавају студентима дубље разумевање професионалног окружења са којим ће се сусрести након дипломирања.

У закључку, студија наглашава потенцијал симулационих игара као што је “Симулација презентације за инвеститоре” у унапређењу подучавања енглеског језика у професионалне сврхе. Такве технике не само да чине учење интерактивнијим и забавнијим, већ омогућавају бољу припрему студената за захтеве савременог радног места. Позитивне повратне информације студената истичу ефикасност овог иновативног приступа у развијању кључних професионалних вештина и компетенција.

Кључне речи: симулација, енглески језик у професионалне сврхе, учење засновано на игри, вештине 21. века

CODY McCLAIN BROWN*

UNIVERSITY OF ZAGREB, FACULTY OF POLITICAL SCIENCE

CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0009-0907-996X>

GAJ TOMAŠ

UNIVERSITY OF ZAGREB, FACULTY OF POLITICAL SCIENCE

CROATIA

 <https://orcid.org/0009-0001-7991-4301>

A NEWSROOM IN THE CLASSROOM: AN LSP PROJECT COURSE

Abstract: One of the main challenges for LSP courses is combining the acquisition of vocabulary and grammar usage with real-world practice and skills in the field of study. We have taken a novel approach to this issue by requiring our students in their final semester of English for Journalists to work within small groups reminiscent of a newsroom to research and write full-length feature articles over the course of the semester. To complete the course, students are required to submit a 2000+ words feature article that has an in-depth examination of a relevant social issue and publish all of them on a news website they themselves create. In class, students work in teams of four, with each team representing a section of a news website (sport, education, technology, etc.) and editors (team leaders) overseeing the process. Students read and analyze feature articles, learn the techniques of finding a story, writing headlines, and other relevant segments of feature articles. Outside class, students do background research on their stories and find and interview relevant sources. Drafts of the research and articles are discussed in class, analyzed, and peer-reviewed by the instructors and other students. The final version, as well as their in-class activity, is assessed using a detailed rubric. The poll conducted at the end of the course among students has so far demonstrated that students respond well to project work and that they appreciate the practical kind of work they engage in as it resembles the authentic journalism work they will likely do in their careers.

Keywords: journalism, writing, feature articles, story, peer review

* cody.brown-mcclain@fpzg.hr

1. NECESSITY FOR PRODUCTION

After teaching at the Faculty of Political Science at the University of Zagreb for a combined 18 years, we have observed that by the time Croatian students reach university, many have a high level of English comprehension; however, their understanding of the language does not always correlate with a strong ability in their English language output and production. Therefore, we were pressed to create a course structure that encouraged students to engage with the language in ways that would promote their organic production. This meant we needed to design a course that focused less on learning the rules of grammar and new vocabulary, and more on using the grammar and vocabulary they had already been exposed to since the first grade of primary school in a way that would empower the students' own abilities, make them engaging participants rather than passive learners, and excite their interest in their chosen field of study, journalism. This is why we decided to turn our classroom into a newsroom.

In the first part of the paper, we provide an overview of different teaching styles and elaborate on the decision to adopt a novel approach to our LSP course. This is followed by a detailed overview of the project stages and expected outcomes. We then address the issues that students and teachers faced in this rather unique course, before outlining the results and feedback provided by project participants.

1.1. Shifting the focus

Croatia is seen as having a very high English language proficiency among second language speakers (Hughes 2024). This in part is due to several factors: The first being that Croatian students begin learning English in the first grade; Second, Croatia's relatively small size and limited media market means many rely on foreign shows and games for entertainment, most of which are not dubbed in Croatian, giving the country's population regular infusion of English in their free-time; And third, Croatia's reliance on tourism means many have an economic incentive to learn the 21st century's lingua franca. Despite scores of high proficiencies, Croatian students can still struggle with the professional production of language in their given field of study, making it all the more pressing that teachers of English foster an environment where students are actively engaged in their work and are not required to passively absorb information.

Fostering an environment of participation rather than passive allocation calls for moving away from the teacher-oriented style of teaching and one that involves initiatives from both the teacher and students. Anthony Grasha has explored different teaching styles (1994) observing five archetypes: Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator. The style that would seem most relevant to our desire to engage the students and have them develop their own language skill which they can then utilize outside of the classroom is that of facilitator.

Table 1. Different teaching styles according to Grasha (143).

Style	Description
Expert	Possesses knowledge and expertise that students need. Strives to maintain status as an expert among students by displaying detailed knowledge. Concerned with transmitting information and ensuring students are well prepared.
Formal Authority	Possesses status among students because of knowledge and role as a faculty member. Concerned with providing positive and negative feedback, establishing learning goals, expectations, and rules of conduct for students. Concerned with the correct, acceptable and standard ways to do things.
Personal Model	Believes in “teaching by personal example” and establishes a prototype for how to think and behave. Oversees, guides, and directs by showing emphasis on direct observation and follow how to do things, and encouraging students to observe and then to emulate the instructor’s approach.
Facilitator	Emphasizes the personal nature of teacher. Guides students by asking questions, exploring options, suggesting alternatives, and encouraging them to develop criteria to explore options and criteria to make informed choices. Overall goal is to develop in students the capacity for independent action and responsibility. Works with students on projects in a consultative fashion and provides much support and encouragement.
Delegator	Concerned with students’ capacity to function autonomously. Students work independently on projects or as part of autonomous teams. The teacher is available at the request of students as a resource person.

Yet, given the unfamiliarity with this style of learning and journalism, the facilitator approach alone is likely to be freeform and open-ended for students just embarking on independent production in their second language. Fortunately, Grasha demonstrates these styles are not mutually exclusive and can be combined into what he refers to as clusters. For the purposes of advanced language learning and motivating students to produce their own content, Grasha’s fourth cluster is the most relevant. This cluster combines the facilitator/delegator model with formal authority, assigning group projects, and independent study.

We oriented the curriculum around the idea of the fourth cluster of facilitator/delegator with formal authority by requiring students to produce a feature or long-form article over the semester. Students are divided into teams that function as editorial or content-specific sections of a newsroom. For example, students may belong to a group responsible for culture, education, business, and lifestyle-related topics. One student in each group is appointed as the editor of

that section, serving to keep members of their team on task. The students are then required to find a topic worthy of writing a feature about (the execution and evaluation will be explored further in this paper).

1.2. Narrative journalism in higher education

While feature writing is not as popular in Croatia as it is in the US and elsewhere, it is a form of journalism that is globally becoming increasingly recognized as something that acts as a balance to the instantaneous and disposable content in the media marketplace, that is more and more dominated by social media streams. As the former newspaper managing editor Jack Hart, explains in his book *Storycraft*, on the audience's reactions to features he has written and edited, "the most common response simply recognized the story's power to hold attention" (Hart 2012, 17), something lacking in today's disposable and quick-paced attention economy of social media.

Narrative journalism allows readers to go deeper into a topic easily lost in the fleeting headlines read on social media. Students are encouraged to look for topics that relate to recent news but want more exploration. By using a narrative structure, the article is able to engage the reader in a way that event-driven news does not. For example, the 2023 Pulitzer Prize was awarded to the *Washington Post*'s Eli Saslow for his work covering COVID-19 and the mental-health crisis in American cities. Saslow uses the story of nurse Naomi Morris as a vehicle to explore the dystopian crises of homelessness and mental illness affecting Seattle Washington. While residents of American cities often see mentally ill and homeless individuals on the streets, they are not aware of the toll dealing with the crisis takes on public health officials or the cause of such problems. We have used Saslow's 2016 article "What Kind of Childhood is That?" on the opioid epidemic as an example of narrative journalism in our course for the last several years. In that article he explores the children orphaned by parents who have died from overdoses in West Virginia.

The goal here is to introduce students to the importance of narrative in communication, whether it is for a career in journalism or if they decide to move into the field of Public Relations, an option available to them after their second year of study. Being able to observe the world's events and construct a narrative out of them is a valuable skill in any field that deals with communication. While we do not necessarily want our students to interview drug addicts or mentally ill homeless people, we do want them to explore topics that the public may be familiar with but lack details and specifics. We encourage them to dive deeper into recent events or subcultures that readers are likely aware of, but do not understand.

As research concerning journalist education shows there is some dissatisfaction among those enrolled in the study of journalism "driven by the student's perception of a lack of practical training and skill acquired at such study

programs” (Peruško and Vozab 2022, 77). We hope that by requiring students to report and write a feature we are providing them with practical skills that will help them when they enter the marketplace.

Returning to Grasha’s models and clusters of style, encouraging students to seek, report, and write a feature article underscores how we must combine styles. For example, dividing students into editorial teams imparts on them the need to work in groups, independently from the teacher. Yet, at the same time, we must be careful to establish goals and expectations in and out of the classroom. As Grasha explains:

Announce an agenda for the session and indicate how much time will be spent discussing issues. Ensure that students know what to expect from their time together. Tell them the purpose behind the small group format and what you hope to accomplish. You might want them to define concepts, integrate issues from the text, apply principles and concepts, or simply have someone else listen to their ideas. (1994, 146)

Each week’s lecture and seminars focus on an aspect of feature writing. Once broken up into editorial teams the students are then tasked with discussing the week’s theme or topic and how it applies to their search for a topic or structuring their topic into a narrative. All of this is done in English. The goal is to have students aid each other independently with ideas for their project, while giving them clear goals, encouraging them to use any new terminology and vocabulary gained from the week’s topic in an organic and functional manner, before finally applying the lesson to the content of their feature article. In the following chapters, we examine the project in detail, present its results, as well as address the challenges for both teachers and students.

2. A PROJECT LSP COURSE

Students were divided into teams of four, each writing articles on one thematic section—social issues, student issues, transport, sports, health, ecology, business & career, entertainment, lifestyle, politics, education, and technology. Each group appointed a team leader, usually the most proficient student, who managed discussions, assisted with writing, and reported progress via a Google Form survey. In it, they would write about attendance and participation and input, provide feedback on progress, and voice potential concerns or members’ lack of participation and/or motivation. In seminars, students would sit together in their groups, brainstorm topics, assist each other with advice, and read features. They were also encouraged to set up a communication channel (e.g., through a WhatsApp group), which ensured regular communication beyond class.

2.1. Stages of the project

As part of the 5-stage project, all students participating in the course were expected to write a feature article containing more than 2000 words. All features would at the end of the semester be published on a news website that they themselves would set up and run. Stages 1–4 represented significant steps of preparing to write and submit a full-length feature article (stage 5).

The four stages, with deadlines spread across three months, were: 1) finding a story 2) interviewing sources 3) conducting research 4) submitting a draft. The last, fifth stage was to submit the final version.

2.1.1. Stage 1—Finding a story

The essential and most important step in writing a feature is to find a story worth exploring in detail and to find a story that is based on a problem. We instructed our students to think of a problem that a person experiences, which in turn is a story about a larger issue shared by many or of interest to many potential readers. We deemed it necessary that the story be human-centered and that each feature explore a problem experienced by a person that would become a poster child of the story as this provides the human element of the feature and helps us gain interest in the larger issue which otherwise would not attract interest.

Essentially, when trying to decide what to write about, students had to ask themselves the following three questions:

1. Am I exploring a larger issue through my feature?
2. Do I have a poster child experiencing that issue?

and finally,

3. Why should the reader care about what I am writing?

Namely, if the feature indeed tells a unique story but through the experience of the poster child, we will (1) be able to identify the bigger issue and (2) care about the story more because we can care about his character. Furthermore, finding a story means writing something relatable because either:

a) readers have faced a similar issue

b) or this is a story about a fundamental issue that everyone faces at some point in their lives—employment struggle, bullying, striving for success, stress, mental health, environment, etc. To help illustrate the point, we shall look at one submission by a student who wrote about school bullying.

In the section of the Google Form survey prompting the students to explain what the larger issue that the feature aims to explore is (Stage 1), the student writes:

The problem I am writing about is peer violence in primary schools. Children at that age can be insensitive, which leads to abusive behavior. The reasons for bullying can be social status, race, nationality, physical appearance, etc. It's not rear [sic] that

school pedagogues don't solve the problem, but they let it solve itself. Unfortunately, the problem can get even worse, because the bullies feel that no one can stop them. I want to investigate this problem because the cases of peer violence in primary schools are more and more frequent, and the reaction of schools aren't efficient. Everything often ends with a conversation with the victim, rather than with a bully, as if the victim were to blame.

In the section asking students to list sources, she writes: "I will talk to a person who was bullied in primary school. I will also contact the parents of children who experienced bullying. He will introduce readers to the problem of peer violence and how school reacted in his case". The student also planned to talk to professors who dealt with bullying in their schools, as well as school counselors.

Why is this relevant to a reader and what makes it a good feature? First, we have all gone through mandatory schooling. Secondly, we have, as students, likely either faced or seen a form of bullying. Finally, and most importantly, bullying today is a relevant issue to explore, what with the 2023 deadly shooting in Serbia and the rise in cases of violence and disturbance in Croatian schools.

The Google form also included a field in which students wrote the outline on how they intend to complete the other projects, as well as problems that might arise and what the backup plan was, e.g., if their intended sources would not be willing to provide the necessary information or if that information was not what they expected.

2.1.2. Stage 2—Finding and interviewing sources

Stage 2, two weeks after Stage 1, required proof of source interviews and drafts. This of course referred to the poster child and secondary sources that would become the backbone of the feature. Again, the Google Form survey contained upload options that students needed to use to show the professors the work they have done and receive points.

The benefits of this stage were severalfold. First and foremost, requiring students to provide actual notes and draft interviews at an early stage of the project forced the students to not lose time and get to the sources as soon as possible, as without them the feature has no value. Moreover, the sooner they realized they would or would not be able to get to the right people, the sooner they could decide to change the topic. Secondly, by reading the uploaded notes the professors could gain an insight into how the story is shaping up and could thus provide feedback or guide the students on what else the story might need. Furthermore, by making the students provide concrete names and information from sources, professors all but eliminated the threat of students using AI to secure points.

2.1.3. Stage 3—Conducting background research

Together with the information obtained from sources, feature articles comprise background research that a journalist conducts independently and which complements the sources. This may include reading other pieces of news, statistics, or scientific articles. This is the work that the students submitted in stage 3, which they would later combine with the information received from sources. Clearly, this step ensured that students put their journalistic work and skills acquired through other courses in the study program into practice.

2.1.4. Stages 4 and 5—Submitting the first and final drafts

In week 13, students were asked to submit the first draft of their features which they had written in weeks 8–10, having collected the information they needed. At the meeting, students of each section would meet the professors as a group, providing a copy of their feature for the professor and other students in the group to read and provide peer review. The professors reviewed the structure of the article, the use of information, coherence and language, and gave feedback. Other students in the group also provided valuable peer review as they themselves were also writing features. This collaborative effort ensured that the entire group improved.

Finally, in the last two weeks, students submitted the final version, having addressed the comments and revised the article. The final version would be assessed using a detailed rubric.

2.2. In-class and out-of-class activities

In 90-minute lectures, students read, analyzed, and discussed authentic features from British and American media, such as *The New York Times*, *Washington Post*, and *the Guardian*. Students analyzed narrative writing that distinguishes features from hard-news style, focusing on structure, including a delayed lead that engages readers and links personal stories to larger issues. They would discuss the features and draw conclusions on what makes it impactful so that they may adopt similar approaches in their writing.

A big part of the seminars, especially at a later point of the semester, was writing. After reading numerous features and conducting interviews with sources and background research, students would bring the information they have collected and use that information in written activities in seminars. We prompted students to write anecdotal leads to features and to employ narrative techniques such as showing instead of telling, drawing on examples from life to show emotions such as jealousy, fear, stress, etc. They would quote the sources and combine the background research into a coherent paragraph. Furthermore, the professors instructed the students to interview each other in class and write a paragraph which uses their interviewees as sources of a story, thus practicing

how to obtain the right information. Students were also taught about the mechanics of punctuation and quotation and headline writing.

Beyond the classroom/newsroom, students of course needed to conduct interviews with sources, do background research and weave the points of that work into a narrative of the feature. Students would be encouraged to visit places and people they would write about to attain the “feel” or description of the location, as well as to be able to employ narrative techniques such as showing and not telling, in their writing. Finally, students were expected to write the feature outside of class.

3. CHALLENGES AND FEEDBACK

3.1. Challenges for students

Beyond finding the right story, students found asking the right questions challenging. Often, students’ questions were too general, which is understandable because, for most of them, this was the first attempt at finding and interviewing authentic sources. Believing that every person has a story to tell, we practiced interviewing techniques in class. Secondly, they struggled with selecting the relevant information collected from the sources to remain focused on the story.

The main challenge was the writing structure and style. Initially, many features resembled academic essays, like those in English state exams (Matura). This was again expected since the only written assignment most of our students had spent preparing for was the essay or academic term papers that are part of assessment in many other university courses. As a result, they often struggled with the delayed lead and writing specifically, resorting instead to conclusions and non-journalistic elements of writing.

Another important challenge to note was meeting deadlines. After choosing what to write about, students would encounter issues when finding sources or contacting them to obtain much-needed information. In addition, what the students expected to get from the sources was frequently underwhelming or different than expected. This would provide a valid lesson for their journalistic career. Consequently, some would abandon the topic and choose to write about another issue, which someone in the class or the group, including the team leader, would suggest, which is why constant group work and cohesion is paramount. In several instances, a peer in the group or in the class was able to recommend a source thereby pointing the writer in the right direction. However, all this led to deadline extensions, though this did not affect the overall quality of the feature ultimately submitted.

3.2. Challenges for teachers

We would be remiss not to address the (un)surprising lack of reading habits in students of journalism, in any language. The professors quickly realized that

the students do not generally read news stories, apart from the headlines and the leads, as they often obtain either snippets of information through social media or rely heavily on video content provided there. Furthermore, assigning reading tasks would be met with little enthusiasm and effect. Instead, we decided to have students read at least one feature a week in the seminars, providing not only control over the reading task but also an opportunity for group discussion through which students could become very familiar with this kind of journalism and writing.

To make a project of this kind work, regular attendance was advised/required and lack thereof led to issues with progress, especially in the first part of the semester. Without engaging with authentic features, students joining later in the semester would often write features that read like essays. Others who were not attending the group discussions fell behind and felt discouraged from participating, often not making up for lost time, again submitting essay-like written forms. However, communication channels and team leaders' efforts made it easier for absentees to keep track of work.

It should also be noted that for most students, this project was the first journalistic writing they had done up to that point (second-year students of journalism). This meant that their first journalistic writing was done in their non-native language. However, this proved to be less of a hindrance than initially thought. As argued at the beginning of this paper, the high proficiency in English proved to be more than adequate for this project. In fact, no additional lessons were required on grammar or sentence structure. The only language-based skill that needed to be developed was the narrative style of writing. For students who were avid readers of English, this was significantly easier. Others benefited from the writing exercises in seminars, for instance, *show vs. tell*.

Another challenge, albeit only an initial one, was to ensure that students spoke only English in their group discussion, as it appeared unusual for them not to converse in Croatian with peers when the professor was not talking to them directly. This issue was resolved at professors' insistence within the first 2–3 weeks, as students became used to this newsroom-like organization of work.

Finally, the prevailing issue of students using AI to assist in their writing was not to be disregarded. In only a few instances, we noticed that students used AI-assisted writing to improve some parts of their articles. However, the unique structure of the feature, its language, the instructions laid down by the professors, and regular uploading of collected material and research through stages 1–4 made it virtually impossible for students to plagiarize the feature in its entirety and/or in other way provide a work that was largely not their own.

4. RESULTS

4.1. A website with features

Team leaders met at the semester's end to set up a website using WordPress to upload their team's features. Sections on the website represented the teams (e.g., sports section, entertainment, etc.). The link was then provided to the professors and the version uploaded would be assessed. In the 2024–25 academic year, the students created a website called the Narrative Nest and the features are available publicly at <https://narrativenest04.wordpress.com/>. In the About section, they wrote: “Welcome to Narrative Nest, a place where we explore life, one article at a time. Our feature articles cover a wide range of interesting topics and bring you in-depth, thoughtfully crafted narratives that go beyond the surface. We uncover the stories that matter most and provide you with insights and perspectives that are both engaging and enlightening”. Among them is the excellent feature proposed in Chapter 2.1.1. entitled “Fear of Violence: The Increasing Problem of Bullying”.

Encouraging team leaders to meet at the end of the semester provided a great opportunity for them to share their experience of managing a team, which was a learning experience. The setting up of the website provided a chance not just for collaborative teamwork, but also a chance to advance their digital skills.

4.2. Assessment

Each project stage (1–4) was worth 20 points, with the final version uploaded to the website also worth 20 points, totaling 100 points. After submitting the first draft, students would receive comments in the documents that addressed the issues that needed to be resolved before the final version was submitted. The following areas were assessed: language use, structure, cohesion and coherence, punctuation, and paragraphing.

Overall, students scored quite high. We expected this because of the persistent feedback throughout the semester which served as a guideline on how to write a feature but also because of their high English proficiency. They had all adhered to the required structure of the feature, providing not only enjoyable stories, but applying journalism standards in form and content. We are particularly satisfied with their ability to connect the issue experienced by a single source (vehicle) into a story about the larger societal (or other) issue.

On the other hand, students expectedly struggled with aspects that were new to them—narrative writing in form of journalism (the beginning of the feature—anecdotal lead). This task was always going to be challenging as it required students to set the scene and paint a picture of the problem that the poster child of the story is experiencing. Furthermore, points were often deducted because the anecdotal scene-setting lead did not tie in well with the so-called nut graph, which ties the specific problem into the larger story. The third most

common issue was the contextualization of information that they had received from sources, namely, achieving the organization of information obtained from research and sources in a coherent manner—with information often being listed as blocks of quotes. Minor issues that incurred point loss resulted from pure disregard of punctuation standards (quotation).

4.3. Feedback from students

Using a dedicated Google Form survey, students could review and assess the project course. Overall, feedback over 5 years has been positive, with students praising the practical, engaging work and the freedom and creativity fostered by the project.

Some highlighted their initial struggle with writing a journalistic piece in English or Croatian. Others highlighted issues with team leaders, and working with people in general (cf. Figure 1).

Figure 1. Students' feedback on the project. They were prompted, among other things, to indicate what they liked and did not like about the project.

What did you like about the project?

11 responses

Creativity

Interesting approach to journalism, gaining knowledge etc.

I liked the freedom of choosing the topic and doing all the research.

team work

I liked that we were doing something practical and not just theory. It was also good to work in small groups because it's just easier that way. It's a lot like writing for Global but writing a feature is very different in structure from articles we usually write there and it was interesting to try something new. I also like that we had plenty of time to write the feature and got to just hang out at the team meetings.

Working in teams.

I loved everything about this project. It was very useful because we have learnt how to work in teams and how to manage to deliver everything on deadline. It was very interesting and i have learnt a lot. Mostly it helped me be more effective in researching on my own and professor's tips and guidance were brilliant, it

What didn't you like about the project?

10 responses

The fact that the max grade after the first part was C.

Although it was good that we had so much time to write our feature I think that the deadlines for assignments for grades higher than 3 are very last minute. Especially because at the end of the semester we have a lot of midterms right at that time so I believe the people who wrote another feature or a follow-up are extremely rare. It can also be very stressful if the editor doesn't do much and doesn't update us.

I wasn't sure how to write a story in english.

I loved everything. I'm just sorry this was my last year of english lessons.

The fact that the editor is my classmate who know absolutely nothing about being an editor.

I didn't like that it took me a long time to write it, but that's up to me and my english skills that aren't exactly commendable.

I think that there is no need for team meeting every week if we talk to each other during the week in our group chat. Sometimes we met only because it was mandatory and we talked about topics we already discussed in our chat that week.

5. CONCLUSION – BENEFITS OF THE PROJECT

Overall, we believe that the greatest benefit of the project was the constant, weekly engagement of students in spoken production, in and out of class. Shifting the focus from the professors to a 90-minute group work per week provided a unique chance of engaging 30–40 students for 15 weeks. We strongly believe that constant and moderated discussion sessions and even writing in their teams' WhatsApp group (in English) significantly improved their confidence in applying the language skills they have acquired through mandatory schooling and exposure to authentic content.

Apart from spoken production, writing an authentic journalism piece aimed at improving production language skills by providing real motivation for students who as future journalists would be involved in writing articles. By providing this simulation of real-world journalism, students never lacked the motivation to find a story, as they believed that this was what their jobs would entail. At the same time, in-class activities aimed to improve English writing skills. Strategies and skills employed in producing feature stories—such as interviewing, narrative writing, and research—are universally applicable in the 21st-century journalism, even if it is in a foreign language. We also pride ourselves on the fact that we facilitated reading skills in students who mostly rely on visual media to consume news, although we are aware that this may not extend beyond this course.

In light of the experience gained from offering this type of course, we will aim to implement certain improvements in future iterations of this project. First, we would place more emphasis on the two segments that proved to be quite challenging for students—narrative writing and showing vs. telling which is vital for hooking the reader into reading the full story. For students of journalism first encountering this kind of writing in their journalism studies, further practice targeted at developing writing skills is needed. Narrative writing, we believe, is extremely important to whichever career in journalism they end up embarking on. In addition and taking into consideration the demanding task of the use of information obtained from sources, we would develop activities that aim to improve students' ability to pick out the relevant information and then contextualize it within a larger story.

In the end, we believe that the combination of journalism work and command of English through writing was an ideal pathway for a practical LSP course, the fourth and last English course they take as part of their journalism study program and—quite possibly—in life.

REFERENCES

- Grasha, Anthony F. 1994. "A Matter of Style: The Teacher as Expert, Formal Authority, Personal Model, Facilitator, and Delegator." *College Teaching* 42 (4): 142–49. <https://doi.org/10.1080/87567555.1994.9926845>.
- Hart, Jack. 2011. *Storycraft: The Complete Guide to Writing Narrative Nonfiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hughes, Rebecca Ann. 2024. "Ranked: Which European Countries Speak the Best and Worst English?" Euronews. November 18, 2024. <https://www.euronews.com/travel/2024/11/18/netherlands-croatia-greece-where-its-easiest-to-speak-to-locals-if-youre-an-english-speake>.
- Peruško, Zrinjka, Vozab, Dina. 2022. "Risks and Opportunities Related to Media and Journalism Studies (2000–2020). Case Study on the National Research and Monitoring Capabilities". *Studies on national media research capability as a contextual domain of the sources of Ros*: 65–85.
- Saslow, Eli. "What Kind of a Childhood Is That?' After Losing Their Parents to Overdoses, Three Children Confront America's Opioid Epidemic." *The Washington Post*. December 17, 2016. <https://www.washingtonpost.com/sf/national/2016/12/17/orphaned-by-americas-opioid-epidemic/>.
- Blakeslee, Sandra. "A Pregnant Mother's Diet May Turn the Genes Around." *New York Times*. October 7, 2003. <https://www.nytimes.com/2003/10/07/science/a-pregnant-mother-s-diet-may-turn-the-genes-around.html/>.
- Saslow, Eli. 2022. "Fixing the Broken Lovelies: As American Cities Deteriorate, a Psychiatric Nurse Reckons with the High Price of Compassion." *The Washington Post*. November 20, 2022. <https://www.washingtonpost.com/nation/2022/11/20/king-county-seattle-homeless-pandemic/>

**REDAKCIJA U UČIONICI:
PROJEKTNI KOLEGIJ ENGLESKOG JEZIKA STRUKE**

Rezime

Članak predstavlja inovativan projektni pristup podučavanju engleskog jezika za posebne namjene (LSP) studentima novinarstva na Fakultetu političkih znanosti Sveučilišta u Zagrebu. Pretvaranjem učionice u svojevrsnu redakciju, kolegij nastoji razviti praktične vještine pisanja novinarskih članaka na engleskom jeziku. Studenti u uredničkim timovima planiraju i rade na istraživanju, pisanju i objavljivanju članaka, primjenjujući znanja iz jezične i stvarne novinarske prakse.

Kolegij naglašava suradničko i praktično učenje, ali istodobno se suočava s izazovima poput neiskustva studenata u novinarskom pisanju i pisanju na engleskom jeziku. Unatoč početnim poteškoćama, rezultati su bili izuzetno pozitivni, a studenti su unaprijedili jezične vještine i stekli vrijedne uvide u svoju buduću profesiju. Projekt pokazuje prednosti kombiniranja učenja jezika s autentičnim, profesionalno relevantnim zadacima.

Ključne riječi: novinarstvo, projekt, LSP

Iz ugla ispitanika

From the Respondents'
Perspective

KRISTINA MARKOVIĆ*

UNIVERZITET U BEOGRADU, POLJOPRIVREDNI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0001-6854-1995>

DANIJELA ĐORĐEVIĆ

UNIVERZITET U BEOGRADU, POLJOPRIVREDNI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0002-8804-4037>

STAVOVI STUDENATA PREMA STRATEGIJAMA UČENJA STRANIH JEZIKA STRUKE NA POLJOPRIVREDNOM FAKULTETU U BEOGRADU

Apstrakt: U radu se razmatraju stavovi studenata prema strategijama učenja stranog jezika struke koje predstavljaju ključan faktor u upravljanju procesom usvajanja i upotrebe stranog jezika. Putem onlajn upitnika sprovedeno je istraživanje među studentima Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu školske 2022/23. godine, fokusirano na strategije učenja engleskog i nemačkog jezika struke. Uzorak je obuhvatao 182 ispitanika. Rezultati istraživanja ukazali su na to da studenti, u zavisnosti od konkretne strategije učenja koju primenjuju, imaju razvijenu odnosno nedovoljno razvijenu svest o važnosti njene primene u procesu usvajanja navedenih jezika. Istraživanje je pokazalo da studenti aktivno koriste strategije učenja, poput gledanja televizije ili filmova na stranom jeziku, obraćanja pažnje na nekoga ko govori strani jezik, odnosno planiranja rasporeda kako bi imali više vremena za učenje i uvežbavanje. Rezultati takođe pokazuju da je neophodno da se studentima ubuduće ukaže na značaj ovih strategija i da im se pruži podrška kako bi što uspešnije usvojili strani jezik.

Ključne reči: strani jezik struke, strategije učenja, autonomija studenata, Poljoprivredni fakultet

1. UVOD

Istraživanje strategija učenja stranog jezika ima za cilj ispitivanje sledećeg: treba ispitati šta je to što razlikuje uspešnog učenika jezika od manje uspešnog.

* markovic.kristina@agrif.bg.ac.rs

U osnovi ovog pitanja je pretpostavka da ako se identifikuju te razlike moguće je poboljšati veštine, tehnike i strategije manje uspešnih učenika, a koje vode postizanju boljeg uspeha u procesu usvajanja jezika. Primena strategija učenja treba da doprinese sticanju znanja kako u kvantitativnom tako i u kvalitativnom smislu. Povezanost između strategija učenja i uspeha u učenju je razumljiva i mnogostruko ispitivana.

Strategije učenja stranog jezika predstavljaju ključan faktor u upravljanju procesom usvajanja i upotrebe stranog jezika. Primena odgovarajućih strategija učenja predstavlja temelj savremenog pristupa nastavi stranog jezika i vodi ka većoj autonomiji studenata. Ove strategije bi trebalo da osposobe studente da mogu da usvajaju nova, ali i da samostalno produbljuju postojeća znanja.

Pitanjem korišćenja strategija učenja stranih jezika bavili su se mnogi strani i domaći istraživači, nudeći različite definicije, modele i podele. Dato istraživanje zasniva se na definiciji koju je predložila Oksford (Oxford 1990), uz osvrt na istraživanja koja su sprovedli Grifits (Griffiths 2003), kao i domaće autorke Ćirković Miladinović (2011, 2014, 2015), Blagojević (2012) i Stanojević Gocić (2018).

Uzimajući u obzir rezultate gore navedenih istraživanja, nastojale smo da istražimo koje strategije učenja i u kojoj meri koriste studenti Poljoprivrednog fakulteta Univerziteta u Beogradu prilikom učenja engleskog i nemačkog stručnog jezika.

U nastavku ćemo se osvrnuti na sprovedena istraživanja, zatim ćemo opisati metodologiju istraživanja, izložiti i interpretirati rezultate do kojih smo došle, i na kraju navesti implikacije istraživanja, kao i moguće smernice za neka buduća istraživanja.

2. TEORIJSKI OKVIR

Dobro je poznato da strategije učenja igraju značajnu ulogu u usvajanju stranih jezika, budući da one omogućavaju studentima da efikasnije uče, brže usvajaju i pamte nove informacije, ali i da postanu samostalniji u samom procesu učenja, dakle, vode ka većoj autonomiji studenata. Takođe, one doprinose i povećanju motivacije studenata i njihovog samopouzdanja. Sam termin strategije učenja definiše se različito, a ovde ćemo navesti definiciju koju je dala Oksford (Oxford 1990, 8): „Strategije učenja su specifične radnje koje preduzima učenik kako bi učenje bilo lakše, brže, prijatnije, samostalnije, efikasnije i primenljivije na nove situacije.”¹

Postoji značajan broj istraživanja strategija učenja koja su sprovedena u svetu i kod nas, uključujući različite podele i tipove (Oxford 1990; Griffiths 2003). Oksford (1990, 14–22) je strategije učenja podelila na direktne strategije (strategije pamćenja, kognitivne i kompenzacijske), koje učenici direktno primenjuju na jezik, i indirektne strategije (metakognitivne, afektivne i društvene), pomoću kojih učenici upravljaju i kontrolišu sopstveni proces učenja.

1 “Learning strategies are specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, more transferable to new situations.”

Među dosadašnjim istraživanjima strategija učenja na našem prostoru od značaja je spomenuti istraživanje koje je sproveda Ćirković Miladinović (2011) u okviru strategija učenja engleskog jezika kao stranog sa osvrtom na zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika kod studenata prve godine studija na pedagoškim i učiteljskim fakultetima u Srbiji. U okviru šest kategorija strategija učenja rezultati su pokazali da studenti najviše koriste metakognitivne i socijalne strategije učenja a najmanje afektivne strategije učenja stranog jezika, te da je poznavanje afektivnih strategija učenja nedovoljno i zanemareno u odnosu na druge strategije.

Blagojević (2012) bavila se značajem strateške kompetencije u učenju engleskog jezika struke za akademske potrebe i pitanjem da li i u kojoj meri primena strategija učenja u nastavi engleskog jezika utiče na razumevanje prezentovanog nastavnog materijala u okviru učenja engleskog jezika struke. Rezultati istraživanja su pokazali da se korišćenjem strategija učenja povećava stepen motivisanosti studenata i njihova zainteresovanost za evaluaciju sopstvenih postignuća.

Ivana Ćirković Miladinović (2014) istraživala je strategije učenja u nastavi stranog jezika koje koriste studenti (na pedagoškim i učiteljskim fakultetima u Srbiji) sa posebnim akcentom na učestalost korišćenja ovih strategija. Rezultati istraživanja su pokazali da se mišljenje nastavnika i studenata veoma razlikuje u pogledu korišćenja određenih strategija učenja. Ovakvo saznanje može doprineti da se nastava na fakultetima znatno poboljša. Takođe, Ćirković Miladinović (2015) je istraživala u kojoj meri studenti koriste afektivne strategije učenja engleskog jezika kao jezika struke na tri fakulteta koji obrazuju vaspitače i učitelje u Srbiji tokom usmenog izražavanja na času. Rezultati su pokazali da studenti najviše koriste metakognitivne i društvene strategije, a najmanje afektivne strategije i da na različitim fakultetima studenti koriste različite vrste afektivnih strategija u toku usmenog izlaganja. Autorka smatra da su rezultat tih neujednačenosti razlike u nastavnim programima engleskog jezika kao jezika struke (Ćirković Miladinović 2015, 142).

Istraživanje koje je sproveda Stanojević Gocić (2018) odnosi se na različite strategije učenja u nastavi engleskog jezika struke i njihovu povezanost sa jezičkim postignućima. Prema dobijenim podacima najčešće korišćene strategije u učenju stranog jezika su korišćenje računara i gledanje filmova na engleskom jeziku, dok se najređe koriste strategije čitanje novina i pisanje na engleskom jeziku. Najviši stepen pozitivne korelacije strategije učenja sa postignutim uspehom (na testu) postignut je u okviru strategije gledanja filmova na stranom jeziku, dok je najniži stepen povezanosti dobijen kod strategije koja se odnosi na izradu domaćih zadataka (Stanojević Gocić 2018, 296).

U okviru istraživanja van naše zemlje spomenućemo gorenavedeno istraživanje koje je sproveda Grifits (2003) u privatnoj školi jezika u Oklandu, na Novom Zelandu, sa glavnim ciljem da se ispita veza između učestalosti korišćenja

strategija za učenje jezika i nivoa kursa učenika, istražujući i obrasce korišćenja strategija učenja u zavisnosti od faktora kao što su nacionalnost, pol i starost. U ovom istraživanju korišćen je Inventar strategija za učenje jezika (engl. *Strategy Inventory for Language Learning – SILL*). Podaci su prikupljeni korišćenjem navedenog upitnika, koji sadrži 50 stavki i meri učestalost korišćenja strategija na petostepenoj Likertovoj skali. Učesnici su bili podeljeni u sedam nivoa kurseva, od osnovnog do naprednog. Rezultati su pokazali statistički značajnu korelaciju između učestalosti korišćenja strategija i nivoa kursa. Studenti na naprednim nivoima kursa pokazali su višu prosečnu učestalost korišćenja strategija u poređenju sa studentima na osnovnim nivoima. Studenti iz Evrope su se, u proseku, nalazili na višem nivou kursa i češće koristili strategije u poređenju sa svojim kolegama iz Azije. Nisu pronađene značajne razlike u korišćenju strategija na osnovu pola ili starosti. Studija zaključuje da napredni studenti češće koriste širi i sofisticiraniji spektar strategija za učenje jezika. Rezultati sugerišu da efikasno korišćenje strategija može doprineti uspešnom učenju jezika, te se u istraživanju autorka zalaže za uključivanje ovih i rezultata do kojih su došle slične studije u programe za razvijanje svesti o važnosti strategija (Griffiths 1990, 381).

Imajući u vidu navedena istraživanja sprovedli smo istraživanje o stavovima studenata prema strategijama učenja stranih jezika struke na Poljoprivrednom fakultetu u Beogradu.

3. MATERIJAL I METODOLOGIJA

Kako bi se utvrdili stavovi studenata prema strategijama učenja stranih jezika struke sprovedeno je istraživanje na Poljoprivrednom fakultetu Univerziteta u Beogradu školske 2022/23. godine. Ispitanici su bili studenti prve i druge godine osnovnih akademskih studija koji uče nemački i engleski jezik struke, svih studijskih programa: Biljne proizvodnje, Zootehnike, Agroekonomije, Prehrambene tehnologije, Biotehničkog i informacionog inženjeringa, Zaštite životne sredine u proizvodnji hrane i Fitomedicine.

U svrhu istraživanja korišćen je Inventar strategija za učenje jezika (Oxford, 1990; Griffiths, 2003). Upitnik se sastojao od ukupno 50 tvrdnji koje su zapravo uključivale šest osnovnih kategorija strategija učenja jezika: strategije pamćenja (9 tvrdnji), kognitivne strategije (14 tvrdnji), kompenzacijske strategije (6 tvrdnji), metakognitivne strategije (9 tvrdnji), afektivne strategije (6 tvrdnji) i društvene strategije (6 tvrdnji). Studenti su imali mogućnost da odluče u kojoj meri će se složiti sa datim tvrdnjama (1 – nikada; 2 – skoro nikada; 3 – ponekad; 4 – skoro uvek; 5 – uvek).

Upitnik je distribuiran onlajn (kao *GoogleDocs*). Na upitnik je odgovorilo ukupno 182 studenta, 62,6% ženskog i 37,4% muškog pola. Starosna dob se kretala od 18 do 48 godina (prosečna starosna dob je 19,7; standardna devijacija 2,4643); najviše studenata je imalo 19 (49,5%) odnosno 20 godina (33,5%). Malo

više ispitanika je završilo srednju stručnu školu ($n=94$; 51,6%), dok je 48,4% ($n=88$) završilo gimnaziju. Aritmetička sredina samoprocene poznavanja engleskog odnosno nemačkog jezika iznosila je 3,38 (standardna devijacija 1,1046), s time što je najveći broj studenata ($n=70$, 38,5%) svoje znanje ocenio ocenom 3, 24,7% studenata ocenom 4, 18,7% studenata ocenom 5, dok je najmanji broj studenata 6% svoje znanje ocenio jedinicom.

4. REZULTATI I DISKUSIJA

Istraživanje obuhvata šest osnovnih kategorija strategija učenja: strategije pamćenja, kognitivne strategije, kompenzacijske strategije, metakognitivne strategije, afektivne strategije i društvene strategije. Rezultati istraživanja predstavljeni u tabeli 1 prikazuju učestalost upotrebe strategija učenja stranog jezika među ispitanicima.

Tabela 1. Učestalost upotrebe strategija učenja

Strategije	Aritmetička sredina	Standardna devijacija
Strategije pamćenja	2,60	0,4536
Kognitivne strategije	3,09	0,3442
Kompenzacijske strategije	3,00	0,4042
Metakognitivne strategije	3,38	0,2803
Afektivne strategije	3,05	0,6441
Društvene strategije	2,95	0,1599

Najčešće korišćene strategije su metakognitivne strategije ($M=3,38$, $SD=0,2803$), koje pomažu studentima da planiraju, nadgledaju i procenjuju proces učenja. Slede kognitivne strategije ($M=3,09$, $SD=0,3442$) i kompenzacijske strategije ($M=3,00$, $SD=0,4042$), koje omogućavaju studentima da obrade i nadomeste jezičke nedostatke. Afektivne strategije, koje su usmerene na regulisanje emocija, imaju prosečnu vrednost 3,05, ali uz najvišu standardnu devijaciju ($SD=0,6441$), što ukazuje na značajnu varijabilnost među ispitanicima. Društvene strategije ($M=2,95$, $SD=0,1599$) i strategije pamćenja ($M=2,60$, $SD=0,4536$) su najređe korišćene, što može ukazivati na manju potrebu za društvenom interakcijom i memorijskim tehnikama u procesu učenja.

Analizom pojedinačnih kategorija strategija učenja došli smo do rezultata da u okviru strategija pamćenja (tabela 2) studenti najviše koriste strategiju zamišljanja slika za pamćenje novih reči (aritmetička sredina 3,17), dok su strategije „koristim nove reči u rečenici“ (aritmetička sredina 3,08) i „često pregledam lekcije iz engleskog/nemačkog jezika“ (aritmetička sredina 2,90) umereno zastupljene (što je praksa koju većina studenata koristi povremeno ili

često), dok strategije poput korišćenja rima ili kartica za pamćenje novih reči i korišćenje lokacije za pamćenje reči imaju nisku primenu, sa aritmetičkom sredinom ispod 2,5.

Tabela 2. Strategije pamćenja

Tvrđnja	1	2	3	4	5	Aritmetička sredina
1. Razmišljam o odnosima među rečima	5,93%	20,88%	37,91%	14,84%	10,44%	2,83
2. Koristim nove reči u rečenici	6,04%	12,64%	55,49%	18,68%	7,14%	3,08
3. Zamišljam slike da zapamtim nove reči	13,74%	13,19%	32,97%	22,53%	17,58%	3,17
4. Zamišljam mentalne slike	20,33%	20,88%	34,07%	17,58%	7,14%	2,70
5. Koristim rime da zapamtim nove reči	40,66%	12,09%	29,12%	11,54%	6,59%	2,31
6. Koristim kartice za pamćenje novih reči	55,49%	16,48%	19,23%	4,40%	4,40%	1,86
7. Gestikuliram nove reči	26,92%	23,63%	30,22%	12,09%	7,14%	2,49
8. Često pregledam lekcije iz engleskog/nemačkog jezika	11,54%	20,33%	42,31%	18,68%	7,14%	2,90
9. Koristim lokaciju da zapamtim nove reči	42,31%	21,43%	26,37%	7,69%	2,20%	2,06

U okviru kognitivnih strategija (tabela 3), najvažnije strategije koje studenti koriste uključuju gledanje TV ili filmova i serija na stranom jeziku (aritmetička sredina 3,75), što je razumljivo najpopularnija strategija imajući u vidu razvoj savremene tehnologije, kao i traženje sličnih reči iz maternjeg jezika (aritmetička sredina 3,45). Korišćenje novih reči u različitim kontekstima i strategije ponavljanja novih reči pisanjem ili izgovorom su takođe istaknute, s aritmetičkim sredinama od 3,25 odnosno 3,38. Studenti umereno koriste strategije kao što su čitanje teksta sa preletanjem i zatim pažljivo čitanje (aritmetička sredina 3,10) i deljenje reči na razumljive delove (aritmetička sredina 3,16).

Tabela 3. Kognitivne strategije

Tvrđnja	1	2	3	4	5	Aritmetička sredina
10. Izgovaram ili pišem nove reči nekoliko puta	10,99%	14,29%	26,37%	22,53%	25,82%	3,38
11. Pokušavam da govorim kao izvorni govornici	2,09%	19,23%	9,12%	0,33%	19,23%	3,15
12. Vežbam zvuke engleskog/ nemačkog jezika	5,38%	0,33%	32,42%	17,58%	14,29%	2,95
13. Koristim reči koje znam na različite načine	9,89%	16,48%	3,52%	9,23%	20,88%	3,25
14. Započinjem razgovore na engleskom/ nemačkom jeziku	4,84%	5,27%	31,87%	14,84%	13,19%	2,86
15. Gledam TV ili filmove na engleskom/ nemačkom jeziku	8,79%	8,79%	24,18%	5,38%	42,86%	3,75
16. Čitam iz zadovoljstva na engleskom/ nemačkom jeziku	1,43%	15,93%	28,57%	12,64%	21,43%	2,97
17. Pišem beleške, poruke, pisma, izveštaje	8,02%	25,82%	26,37%	8,24%	11,54%	2,49

18. Prvo preletim tekst pa pažljivo čitam	6,48%	7,58%	6,37%	8,68%	20,88%	3,10
19. Tražim slične reči u svom jeziku	9,34%	13,19%	26,37%	25,27%	25,82%	3,45
20. Pokušavam da pronađem obrasce na engleskom/ nemačkom jeziku	1,43%	18,13%	34,62%	17,58%	8,24%	2,73
21. Delim reči na delove koje razumem	4,29%	15,38%	31,32%	7,58%	1,43%	3,16
22. Trudim se da ne prevodim reč po reč	9,34%	12,09%	1,32%	26,37%	20,88%	3,37
23. Pravim rezime	5,27%	9,23%	2,97%	2,09%	0,44%	2,63

Najvažnije kompenzacijske strategije (tabela 4) koje studenti koriste uključuju strategiju korišćenja sinonima („ako ne mogu da se setim reči koristim sinonim“), koja je najpopularnija (aritmetička sredina 3,50), što pokazuje visok nivo fleksibilnosti u jeziku i pokušaj izbegavanja jezičke blokade. Strategija pogađanja značenja nepoznatih reči takođe se veoma koristi, sa aritmetičkom sredinom 3,41, što ukazuje na pokušaj aktivnog razmišljanja i razumevanja jezika u kontekstu. Gestikulacija se često koristi kao način kompenzacije nedostatka reči i koristi se često u situacijama kada izgovorena reč nije dovoljna za prenošenje značenja (aritmetička sredina 3,07). Studenti se manje oslanjaju na strategije poput izmišljanja reči u nedostatku pravih (aritmetička sredina 2,52) ili pogađanja šta će osoba sledeće reći (aritmetička sredina 2,60), ali koriste čitanje bez traženja svake nove reči umereno (aritmetička sredina 2,91).

Tabela 4. Kompenzacijske strategije

Tvrdnja	1	2	3	4	5	Aritmetička sredina
24. Pogađam značenje nepoznatih reči	10,44%	9,89%	34,07%	19,78%	25,82%	3,41
25. Kada ne mogu da se setim nijedne reči, koristim gestikulaciju	17,03%	13,74%	33,52%	17,03%	18,68%	3,07

26. Izmišljam reči ako ne znam prave	32,97%	20,33%	21,98%	10,99%	13,74%	2,52
27. Čitam bez traženja svake nove reči	15,93%	18,13%	36,26%	18,13%	1,54%	2,91
28. Pogađam šta će druga osoba sledeće reči	25,27%	9,78%	32,97%	13,74%	8,24%	2,60
29. Ako ne mogu da se setim reči, koristim sinonim	7,69%	12,09%	29,67%	23,63%	26,92%	3,50

Najvažnije metakognitivne strategije koje studenti koriste (tabela 5) uključuju obraćanje pažnje na govornike stranog jezika (aritmetička sredina 3,80), što ukazuje na fokus na razumevanje slušanjem u procesu usvajanja jezika, kao i korišćenje sopstvenih grešaka u cilju poboljšanja stečenog znanja (aritmetička sredina 3,56), što opet ukazuje na visok stepen motivisanosti za učenjem. Strategija iznalaženja načina za unapređenje procesa učenja je visoko rangirana (aritmetička sredina 3,64), i potvrđuje razvijenu svest kod studenata o težnji ka ličnom napretku. Planiranje vremena za učenje koristi polovina studenata (aritmetička sredina 3,44), dok strategija postavljanja jasnih ciljeva za poboljšanje stranog jezika (aritmetička sredina 3,23) i samorefleksija (aritmetička sredina 3,47) ukazuju na značajnu svest o napretku u učenju jezika.

Tabela 5. Metakognitivne strategije

Tvrdnja	1	2	3	4	5	Aritmetička sredina
30. Pokušavam da pronađem što više načina da koristim engleski/nemački jezik	7,69%	5,38%	39,01%	17,03%	20,88%	3,28
31. Koristim svoje greške da mi pomognu da budem bolji/a	6,59%	9,89%	30,22%	27,47%	25,82%	3,56
32. Obraćam pažnju na nekoga ko govori engleski/nemački jezik	7,14%	7,69%	21,98%	24,18%	39,01%	3,80

33. Pokušavam da saznam kako da bolje učim	6,59%	8,79%	29,67%	24,18%	30,77%	3,64
34. Planiram svoj raspored da bih imao/la vremena za učenje	8,24%	17,58%	25,27%	19,78%	29,12%	3,44
35. Tražim ljude sa kojima mogu da pričam na engleskom/ nemačkom jeziku	17,58%	19,78%	30,77%	19,78%	12,09%	2,89
36. Tražim prilike da čitam na engleskom/ nemačkom jeziku	16,48%	15,38%	28,02%	19,78%	20,33%	3,12
37. Imam jasne ciljeve kako da poboljšam engleski/nemački jezik	9,34%	18,13%	30,22%	24,73%	17,58%	3,23
38. Razmišljam o svom napretku u učenju engleskog/ nemačkog jezika	7,69%	11,54%	31,32%	24,73%	24,73%	3,47

Afektivne strategije imaju poseban značaj među strategijama učenja stranog jezika (tabela 6). Najvažnije afektivne strategije koje studenti koriste uključuju pokušaj opuštanja kada osećate strah da upotrebe strani jezik, što radi značajan broj studenata (aritmetička sredina 3,42), kao i strategiju samopodrške, gde gotovo polovina studenata ohrabruje sebe da govori uprkos strahu koji oseća (aritmetička sredina 3,31). Iako većina studenata prepoznaje kada su napeti ili nervozni (aritmetička sredina 3,70), samo manji deo koristi strategiju samonagrađivanja (aritmetička sredina 3,09), dok većina uopšte ne koristi dnevnik za beleženje svojih osećanja (aritmetička sredina 1,85). Strategija razgovora sa nekom osobom o osećanjima u vezi sa učenjem jezika je umereno zastupljena (aritmetička sredina 2,95).

Tabela 6. Afektivne strategije

Tvrdnja	1	2	3	4	5	Aritmetička sredina
39. Pokušavam da se opustim kada se plašim da koristim engleski/nemački jezik	8,79%	11,54%	33,52%	20,88%	25,27%	3,42
40. Ohrabrujem sebe da govorim čak i kada se bojim	0,44%	6,48%	8,57%	20,88%	23,63%	3,31
41. Nagrađujem sebe kada mi dobro ide	9,78%	12,64%	28,02%	17,58%	21,98%	3,09
42. Primećujem ako sam napet/a ili nervozan/na	8,24%	8,79%	5,82%	19,23%	37,91%	3,70
43. Zapisujem svoja osećanja u dnevniku	1,54%	7,14%	20,88%	5,49%	4,95%	1,85
44. Razgovaram sa nekim o tome kako se osećam	1,43%	14,29%	2,42%	2,09%	19,78%	2,95

U kategoriji društvenih strategija (tabela 7) studenti najviše koriste strategiju „tražim da me isprave kada govorim“ (tvrdnja broj 46). Dakle, oni najčešće traže povratne informacije prilikom izražavanja na stranom jeziku (aritmetička sredina 3,15). Zatim sledi strategija koja podrazumeva da studenti u određenim situacijama traže pomoć od izvornih govornika stranog jezika (3,01), dok strategiju učenja koja podrazumeva da se traži od drugih da govore sporije ili da ponove izgovoreno studenti koriste umereno (2,98). Većina studenata nikada ne vežba strani jezik sa drugim studentima (tvrdnja 47) (aritmetička sredina 2,71). Takođe, oko 33% studenata ponekad postavlja pitanja na stranom jeziku, što ukazuje na to da studenti nisu u potpunosti sigurni ili nisu dovoljno motivisani da koriste ovu strategiju, koja je ključna za aktivno učešće u komunikaciji, dok 36,26% pokušava da nauči kulturu govornika, iako se ove strategije ne koriste dovoljno često (aritmetičke sredine 2,80 i 3,01). Mada studenti prepoznaju važnost kulturnog učenja, ova strategija nije previše često korišćena, iako je važno razumeti kulturu jezika kako bi se razvile dublje komunikacijske veštine.

Tabela 7. Društvene strategije

Tvrdnja	1	2	3	4	5	Aritmetička sredina
45. Tražim od drugih da govore polako ili ponove	19,23%	15,93%	30,22%	16,48%	18,13%	2,98
46. Tražim da me isprave kada govorim	15,38%	15,38%	30,22%	17,03%	21,98%	3,15
47. Vežbam engleski/ nemački jezik sa drugim studentima	23,63%	21,43%	25,27%	19,23%	10,44%	2,71
48. Tražim pomoć od govornika engleskog/ nemačkog jezika	20,33%	13,74%	28,02%	20,88%	17,03%	3,01
49. Postavljam pitanja na engleskom/ nemačkom jeziku	17,03%	24,73%	32,97%	11,54%	13,74%	2,80
50. Pokušavam da naučim kulturu govornika engleskog/ nemačkog jezika	14,29%	17,03%	36,26%	15,93%	16,48%	3,03

5. ZAKLJUČAK

Na osnovu dobijenih rezultata sprovedenog istraživanja možemo zaključiti koje su strategije više ili manje zastupljene kod studenata Poljoprivrednog fakulteta u Beogradu u procesu usvajanja stranog jezika struke. Među osnovnim kategorijama strategija učenja stranog jezika metakognitivne i kognitivne strategije imaju najveći značaj i najviše se koriste (3,38 i 3,09), dok se najmanje primenjuju strategije pamćenja (2,60).

Ako posmatramo svaku strategiju pojedinačno u okviru šest osnovnih kategorija strategija učenja jezika, rezultati istraživanja su pokazali da se najviše koriste strategije obraćanja pažnje na nekoga ko govori strani jezik (3,80), što pokazuje da su studenti veoma fokusirani na slušanje govornika stranog jezika i gledanje TV ili filmova i serija na stranom jeziku (3,75). Ove strategije su korisne za poboljšanje razumevanja slušanjem i usvajanje novih izraza i intonacija. Zatim sledi strategija prepoznavanja kada je student napet ili nervozan (tvrdnja „primećujem ako sam napet/a ili nervozan/na“) (3,70). Većina studenata uvek primećuje kada su napeti ili nervozni (37,91%), što znači da su veoma svesni kada su pod stresom. Ovo je važna strategija u učenju jezika, jer svest o emocionalnom stanju može pomoći u pronalaženju strategija za prevazilaženje anksioznosti i boljeg fokusiranja na zadatke. Strategija pronalaženja načina za unapređenje učenja (tvrdnja „pokušavam da saznam kako da bolje učim“) (3,64), koja ukazuje na visoku svest o ličnom napretku i težnji ka što boljem ovladavanju stranog jezika, kao i strategija učenja na sopstvenim greškama (3,56) takođe su od velikog značaja za usvajanje stranog jezika i studenti ih veoma često koriste u procesu učenja. Nasuprot tome, strategije učenja koje se najmanje koriste su zapisivanje svojih osećanja u dnevniku (1,85), korišćenje kartica za pamćenje novih reči (1,86), kao i korišćenje lokacije za pamćenje novih reči (2,06).

Rezultati sprovedenog istraživanja takođe su ukazali na to da studenti, u zavisnosti od konkretne strategije učenja koju primenjuju, imaju razvijenu odnosno nedovoljno razvijenu svest o važnosti primene određenih strategija i njihovih pozitivnih uticaja u procesu usvajanja navedenih jezika. Shodno tome, postoji velika potreba da se studentima ubuduće u toku nastavnog procesa ukaže na značaj svih pojedinačnih strategija učenja jezika, da im se daju smernice za njihovo što uspešnije korišćenje i, pre svega, da im se pruži podrška kako bi proces usvajanja stranog jezika bio što uspešniji.

Eventualna ograničenja istraživanja bila bi uključivanje u istraživanje studenata koji uče samo dva strana jezika, engleski ili nemački. Istraživanje strategija učenja jezika moglo bi se proširiti na studente koji uče francuski i ruski jezik, kao i to da bi se u istraživanje ovog tipa mogao uključiti još neki fakultet, kako bi dobijeni rezultati bili obuhvatniji.

Napomena o finansiranju

Rad drugog autora finansijski je podržan i nastao je kao rezultat istraživanja u okviru „Ugovora o prenosu sredstava za finansiranje naučnoistraživačkog rada zaposlenih u nastavi na akreditovanim visokoškolskim ustanovama u 2024. godini, evidencioni broj ugovora: 451-03-65/2024-03/200116“.

LITERATURA

- Blagojević, Savka. 2012. „Značaj strateške kompetencije kod učenja engleskog jezika za akademske potrebe studenata iz srpske govorne sredine.“ U *Filologija i univerzitet: tematski zbornik radova*, urednik B. Dimitrijević, 721–735. Niš: Filozofski fakultet.
- Ćirković Miladinović, Ivana. 2011. „Zastupljenost afektivnih strategija učenja engleskog jezika na nematičnim fakultetima.“ U *Jezik struke: izazovi i perspektive – Zbornik radova Međunarodne konferencije 4–5. februar 2011*, 257–263. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije.
- Ćirković Miladinović, Ivana. 2014. „Language learning strategies used by adult learners: Benefits for the teacher as a researcher.“ *Andragoške studije* 1: 165–184.
- Ćirković Miladinović, Ivana. 2015. „Primena afektivnih strategija u procesu učenja engleskog jezika kao jezika struke.“ U *Strani jezik struke: prošlost, sadašnjost, budućnost* □ *Zbornik radova III Međunarodne konferencije 26–27. septembar 2014*, 137–143. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Fakultet organizacionih nauka.
- Griffiths, Carol. 2003. „Patterns of language learning strategy use.“ *System* 31: 367–383. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(03\)00048-4](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(03)00048-4)
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House.
- Stanojević Gocić, Maja. 2018. „Strategije učenja i postignuća studenata u nastavi engleskog jezika struke.“ U *Strani jezik struke i profesionalni identitet: tematski zbornik*, 287–299. Beograd: Društvo za strane jezike i književnosti Srbije, Sekcija univerzitetskih nastavnika stranog jezika struke.

EINSTELLUNGEN DER STUDIERENDEN ZU DEN LERNSTRATEGIEN DER FACHFREMDSPRACHEN AN DER LANDWIRTSCHAFTLICHEN FAKULTÄT IN BELGRAD

Zusammenfassung

In der vorliegenden Arbeit werden die Einstellungen der Studierenden zu den Lernstrategien der Fachfremdsprachen dargelegt, die einen wichtigen Faktor im Prozess des Erwerbs und der Verwendung einer Fremdsprache darstellen. Der Einsatz entsprechender Lernstrategien ist die Grundlage eines modernen Fremdsprachenunterrichts und führt zur größeren Autonomie der Studierenden. Anhand einer Online-Umfrage wurde im Schuljahr 2022/23 eine Untersuchung unter Studierenden an der Landwirtschaftlichen Fakultät der Universität Belgrad mit dem Schwerpunkt auf Lernstrategien der englischen und deutschen Fachfremdsprache durchgeführt. Die Untersuchung umfasste 182 Befragte. Die Ergebnisse zeigen, dass die Studierenden je nach von ihnen angewandten spezifischen Lernstrategien ein ausgeprägtes oder unzureichend ausgeprägtes Bewusstsein für die Bedeutung der Anwendung bestimmter Strategien und deren positive Auswirkungen auf den Prozess des Erwerbs der genannten Sprachen entwickelt haben. Die größte Bedeutung haben metakognitive und kognitive Strategien und werden am häufigsten eingesetzt, während Gedächtnisstrategien am wenigsten genutzt werden. Wenn

wir jede Strategie einzeln betrachten, nutzen Studierende am meisten folgende Strategien: sie schenken jemandem Aufmerksamkeit, der eine Fremdsprache spricht und sehen fern oder schauen Filme und Serien in einer Fremdsprache.

Die Forschungsergebnisse zeigen zudem, dass es notwendig ist, Studierende künftig im Fachsprachenunterricht auf die Bedeutung aller individuellen Lernstrategien hinzuweisen, ihnen Leitlinien für deren möglichst erfolgreichen Einsatz zu geben und vor allem ihnen die Förderung zu erweisen, damit der Fremdsprachenerwerb erfolgreicher wird.

Schlüsselwörter: Fachfremdsprache, Lernstrategien, Autonomie der Studierenden, Landwirtschaftliche Fakultät

DANKA SINADINović*

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF MEDICINE
SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-3643-5917>

TAMARA Tošić

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF MEDICINE
SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0006-8771-2693>

THE ROLE OF MOTIVATION IN LEARNING EMP: PRACTICAL IMPLICATIONS

Abstract: Motivation is a critical individual factor in language learning, with significant implications for the language classroom. This paper examines student motivation in English for Medical Purposes (EMP) and explores methods teachers can employ to enhance motivation levels. A survey was conducted among 285 first- and second-year students at the Faculty of Medicine, University of Belgrade, to assess their instrumental (extrinsic) and integrative (intrinsic) motivation. Students were also asked to evaluate the motivational impact of classroom activities and their effectiveness in improving the four language skills and preparing for the final exam. The results, which confirmed the expected dominance of instrumental motivation over integrative motivation, were analyzed and discussed in the context of previous studies on motivational components in learning English as a second/foreign language and EMP.

Keywords: motivation, English for Medical Purposes (EMP), survey, classroom activities, language learning

1. INTRODUCTION

Motivation, commonly regarded as a key individual factor in language learning, has been defined in various ways: as an inner drive or impulse that inspires action (Brown 1987, 114), “the extent to which the individual works or strives to learn the language because of a desire to do so and the satisfaction experienced in this activity” (Gardner 1985, 10); and, most notably, as “a complex,

* danka.sinadinovic@med.bg.ac.rs

composite construct” comprising multiple components (Csizér and Dörnyei 2005, 19). As it has been concluded that even individuals with exceptional abilities cannot achieve long-term goals without motivation (Dörnyei 1998, 117), this factor has been extensively researched, beginning with Gardner and Lambert (1972), followed by Tremblay and Gardner (1995), Spolsky (2000), and later by Dörnyei (2001, 2005, 2009), among many others in more recent years. For this reason, this paper will first present the theoretical framework and discuss key research findings in this field.

Most previous research has focused on motivation in second language (L2) or foreign language (FL) learning, while studies exploring the impact of motivation on learning English (and other languages) for Specific Purposes (ESP), including English for Medical Purposes (EMP), have only recently gained increased attention worldwide. This research aimed to examine the presence of two types of motivation—instrumental (extrinsic) and integrative (intrinsic)—among first- and second-year students at the Faculty of Medicine, University of Belgrade, studying English for Medical Purposes as a compulsory subject. Additionally, it sought to evaluate the students’ perceptions of the effectiveness and motivational impact of the classroom activities they experienced.

2. THEORETICAL FRAMEWORK

2.1. Motivation research: Key phases and insights

The first two names that come to mind when discussing language learning motivation are Robert Gardner and Paul Tremblay, who, as early as 1959, concluded that language aptitude alone was insufficient for achieving strong results in L2 learning. In his socio-educational model, Gardner emphasized the so-called integrative orientation, which reflects a genuine desire to identify with the target culture or even integrate into the target language community (Gardner 1985, 11), aspiring to become similar to the speakers of the target language (Csizér and Dörnyei 2005, 20). The definition of motivation in this model includes three components: the effort invested, the desire to learn the target language, and satisfaction with the task of learning the language (Tremblay and Gardner 1995, 506). Within this model, attitudes are also considered important, as they may influence specific types of behavior. For example, attitudes toward learning a language might be more relevant to achieving a good grade in that language than attitudes toward specific speakers of that language or toward learning another language (Gardner 1985, 9). Since Gardner and his colleagues primarily conducted their research in Canada, focusing on learners acquiring French as their L2, integrative motivation naturally emerged as the dominant factor. Consequently, they regarded it as more significant for research and more closely associated with positive learning outcomes (Ellis 1997, 514–15).

The other component of Gardner’s socio-educational model, instrumental motivation, which Gardner and his associates considered less effective as “it was

not rooted in the personality of the learner” (Seven 2020, 64), includes pragmatic benefits of L2 learning (Csizér and Dörnyei 2005, 21), such as the ability to travel abroad, pass an exam, or be promoted (Marošán and Marković 2019, 100). Dörnyei and Kormos (2000, as cited in Csizér and Dörnyei 2005, 21) were not completely satisfied with the original concept of the instrumental motivation, as they found more to it than pragmatic goals of getting a job, e.g., understanding the lyrics of songs, making friends abroad, etc. This aligns with Clément and Kruidenier’s (1983, 285, as cited in Csizér and Dörnyei, 2005, 21) “social-cultural” aspect of L2 motivation, which includes an interest in the artistic products of target language speakers. Accordingly, Dörnyei and his associates introduced the term *incentive values* to describe an instrumental type of motivation/orientation.

The 1990s marked a shift in language learning motivation research, which began drawing inspiration from psychology and cognitive theories (Marošán and Marković, 2019, 100). Skehan (1991, 281) emphasized the fact that much of the earlier research in this field had predominantly focused on goals, with limited attention given to materials and teaching techniques. Dörnyei and his colleagues identified seven key components of motivation in their research: integrativeness, instrumentality, vitality of the L2 community (i.e., perceiving the L2 as a dominant language), attitudes toward L2 speakers and their community, cultural interest (i.e., appreciation of cultural products associated with the target L2), linguistic self-confidence (i.e., a combination of low anxiety and high confidence in learning the L2), and milieu (i.e., a microcontext shaped by influences from parents, friends, family, and others) (Csizér and Dörnyei, 2005, 20–22). Csizér and Dörnyei’s (2005) study integrated motivational components with factors such as attitudes, milieu, and linguistic self-confidence, yielding valuable results. Their findings showed that behavior acted as a mediator between motivation and learning outcomes. Furthermore, integrative and instrumental motivation were not entirely opposed but rather complemented each other. The authors offered a broader perspective on integrativeness, framing it as the *ideal L2 self* (Csizér and Dörnyei 2005, 28–30).

Research in the new millennium brought fresh insights into the concept of language learning motivation, highlighting the need to reinterpret existing constructs. Lamb (2004, as cited in Marošán and Marković 2019, 102) argued that the distinction between integrative and instrumental motivation had nearly disappeared, as the boundaries between the two had become increasingly blurred. Moreover, research that previously focused solely on L2 or FL learning motivation has increasingly shifted toward examining motivation for learning languages for specific purposes (LSP), particularly English for Specific Purposes (ESP).

2.2. Exploring ESP and EMP learning motivation

With globalization and an abundance of opportunities, ESP has become essential in today's world. Professionals across various fields need English proficiency to present papers at conferences, advance their careers internationally, and interact with foreign clients. Consequently, ESP has become a mandatory component of university curricula worldwide (Marošán and Marković 2019, 98). In the case of English for Medical Purposes (EMP), proficiency offers medical students and professionals the ability to access medical literature, write scientific articles, stay updated on advancements in the field, exchange emails with international colleagues, present their work at international conferences and symposia, and collaborate with professionals and scientists worldwide (Tomak and Šendula-Pavelić 2017, 152).

Learning ESP differs significantly from learning English as an L2 or as an FL. ESP learners focus on mastering the professional and technical vocabulary of a specific field and developing the ability to communicate effectively in their professional contexts. To address these unique needs, ESP courses are designed with tailored content and objectives (Yelahina and Fedchyshyn 2019, 108). From an EMP perspective, learners are expected to quickly acquire the technical vocabulary specific to their field, develop the ability to navigate common communicative scenarios in medical interactions, and master advanced communication skills to manage challenging and high-pressure situations effectively (Lu and Corbett 2012, 4).

How can medical and healthcare students be motivated to learn EMP, given that it is often introduced in their first and second years of study, when they may not yet fully recognize its importance? According to Hutchinson and Waters (1987, 8), designing an English course that directly aligns with learners' specific needs can enhance their motivation, leading to more effective and faster learning. In the context of EMP, this may involve incorporating authentic medical texts to enhance reading comprehension, using case reports to develop writing and speaking skills, engaging in doctor-patient role plays to simulate real-life scenarios and apply new vocabulary, practicing the pronunciation of complex technical terms, and comparing them with their everyday English equivalents, among other strategies. Ferguson (2013, as cited in Tomak and Šendula-Pavelić 2017, 155), also recommends incorporating simulated case conferences, listen/read-and-report tasks, the use of euphemisms and metaphors, preparing short talks and case-based papers, and engaging in pair-speaking activities. He emphasizes the teacher's role as a planner and facilitator of student activities rather than a traditional language instructor. Sinadinović and Mičić Kandijaš (2014, 466) recommend utilizing abstracts to inspire activities such as creating reading puzzles or composing original abstracts. Spalević (2018, 43) emphasizes the value of discussions and teamwork in the classroom, as these activities foster a sense of progress and achievement among students.

2.3. Relevant research in EFL and EMP learning motivation

When examining motivation in FL learning compared to L2 learning, findings showed notable differences. Sinadinović (2012) investigated the motivational components that significantly influenced learning outcomes among adult learners of English as a foreign language in Serbia. The study revealed the expected dominance of instrumental motivation over integrative motivation, alongside relatively positive attitudes toward the English language. Furthermore, it found that individuals with a strong desire to learn and higher self-esteem tended to achieve somewhat better results. Studies conducted by Mihaljević-Djigunović (2007, as cited in Marošan and Marković 2019, 102-3) and Mihaljević-Djigunović and Bagarić (2007, as cited in Marošan and Marković 2019, 102-3) among Croatian elementary and high school learners of English as a foreign language (EFL) revealed more positive attitudes among high school students. Furthermore, another study in Croatia, focusing on students from vocational and grammar schools, identified affective motivation as the most significant factor influencing learning outcomes (Pavičić Takač and Berka 2014).

When it comes to exploring motivation in learning EMP, there are several studies that can be compared to our research and that have yielded interesting findings.

Al-Qahtani's (2013) cross-sectional descriptive study examined the motivation of 120 first-year female students in the Applied Medical Sciences program at the University of Dammam, Saudi Arabia, to learn English. The study found that the students exhibited a positive attitude toward studying English, driven by both integrative and instrumental motivation. Beyond aiming to complete their undergraduate studies, they regarded English proficiency as an essential aspect of their lifelong learning and professional development.

Tomak and Šendula-Pavelić (2017) conducted a study involving 242 final-year students from the Faculty of Medicine and the Faculty of Health Studies at the University of Rijeka, Croatia. Using an anonymous questionnaire, they analyzed the students' integrative, instrumental, and personal (developmental) motivation. Interestingly, the findings revealed a predominance of integrative motivation. Based on these results, the authors recommended incorporating cultural content into the curriculum and maintaining students' motivation by consistently using up-to-date materials.

Marošan and Marković (2019) investigated various aspects of integrative and instrumental motivation among 61 first-year students at the Faculty of Medicine, University of Novi Sad, Serbia. The findings demonstrated an exceptionally high level of instrumental motivation, supporting the initial hypothesis. However, the study also revealed a significant degree of integrative motivation, indicating that the distinction between these two types of motivation has become increasingly blurred and often intertwined. The authors emphasized that these insights should be considered when designing teaching materials and programs.

It can be concluded that the concept of motivation has evolved significantly over time, incorporating new variables into the original distinction between instrumental and integrative motivation. These changes primarily reflect the need to adapt the motivational construct to diverse contexts and purposes for language learning. In our EMP-oriented study, we focused exclusively on instrumental (extrinsic) and integrative (intrinsic) motivation, deliberately excluding other possible variables. The aim was to determine whether instrumental or integrative orientation prevailed among students—or if both were equally significant—so that we could adjust our teaching methods and materials accordingly, and potentially introduce new elements to enhance the learning experience.

3. METHODOLOGY

The data collection process for this study took place at the Faculty of Medicine, University of Belgrade from May 20 to May 23, 2024. The primary research instrument, a questionnaire, was distributed to the participants in class, using a QR code linking to a Google Forms page. A total of 285 students took part in the survey, including 135 first-year and 150 second-year students. English for Medical Purposes (EMP) is a mandatory subject during the first two years at the Faculty of Medicine, which is why this group was chosen to participate in the study.

The questionnaire consists of 8 questions. The first 3 questions are demographic, asking participants about the year of studies they are enrolled in and their previous marks in English exams. These are followed by an item featuring 14 statements rated on five-point Likert scales, designed to gauge the students' attitudes towards English, the cultures of English-speaking countries, and learning English. The next question asks the students to choose one main reason for learning English, while the following two elicit which activities they found most enjoyable and useful. The questionnaire concludes with an optional open-ended question inviting the participants to offer suggestions for improving medical students' levels of motivation. The results of this question will not be included in the analysis due to a lack of responses.

Having gathered the data, the analysis was conducted using Google Forms and Google Sheets. In the following section, the results obtained in the survey will be presented and examined in the order the questions appear in the questionnaire. When possible, responses to certain questions were correlated with the demographic data collected in the first three questions.

4. RESULTS AND ANALYSIS

To begin with, we will investigate the question featuring 14 statements rated using a five-point Likert scale. The statements can be divided into two

groups: seven statements focus on the students' attitudes towards the English language, learning English, and the cultures of English-speaking countries, while the remaining seven assess their levels and types of motivation for learning English. Figure 1 presents the responses to attitude-focused claims.

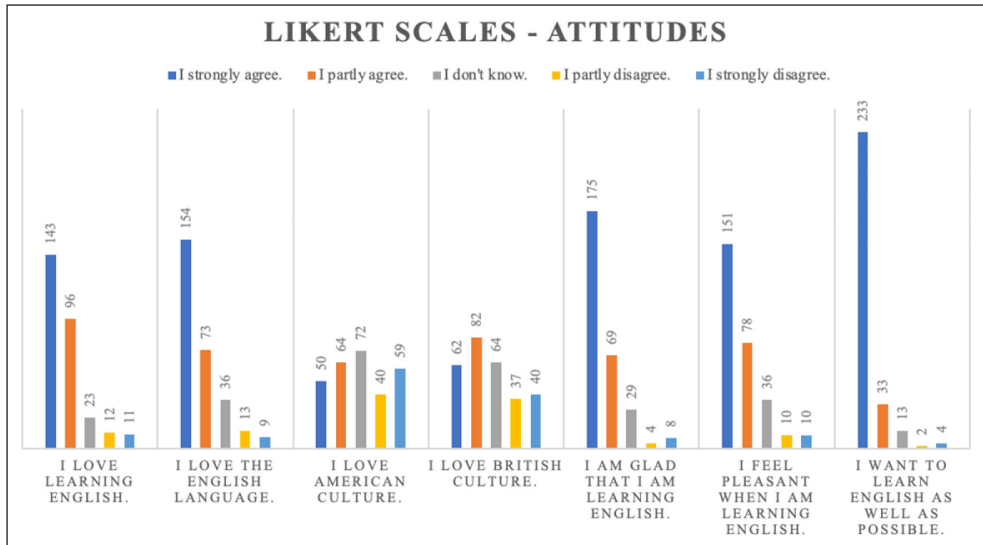


Figure 1. Likert scales: attitude-focused statements

The results from five of the statements given in Figure 1 point to the participants' overwhelmingly positive attitude towards the English language. Namely, over 90 percent of the students (i.e. more than 227) agree with the following statements: *I love learning English*; *I love the English language*; *I am glad that I am learning English*; *I feel pleasant when I am learning English*; *I want to learn English as well as possible*. Therefore, it can be concluded that the students generally hold a positive attitude towards English, which is a precondition for high levels of motivation to learn the language, as explained in section 2.1 of this paper. Nonetheless, the remaining two culture-related statements paint a slightly different picture. Since it is apparent that none of the Likert scale options are dominant, it may be inferred that the participants are relatively undecided about their opinions on the cultures of English-speaking countries. This is not surprising, given the complex historical and socio-political context involving these countries and the participants' home country, Serbia. Needless to say, these attitudes may also affect the students' motivation levels.

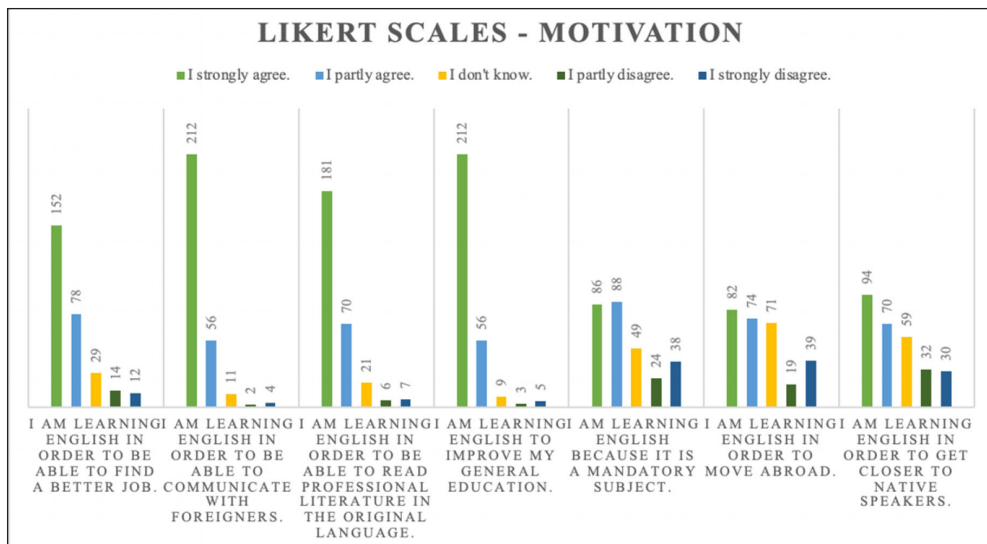


Figure 2. Likert scales: motivation-focused statements

The statements featured in Figure 2 above offer a preliminary insight into the participants' type and level of motivation. The first four items clearly indicate that the majority of the students exhibit instrumental motivation, while the last item shows that a significant portion of them desire to become part of the native speaker community, suggesting integrative motivation. These results provide a segue into the next survey question, which requires the students to choose the primary source of their motivation for learning English. The participants' answers can be seen in Figure 3 below.

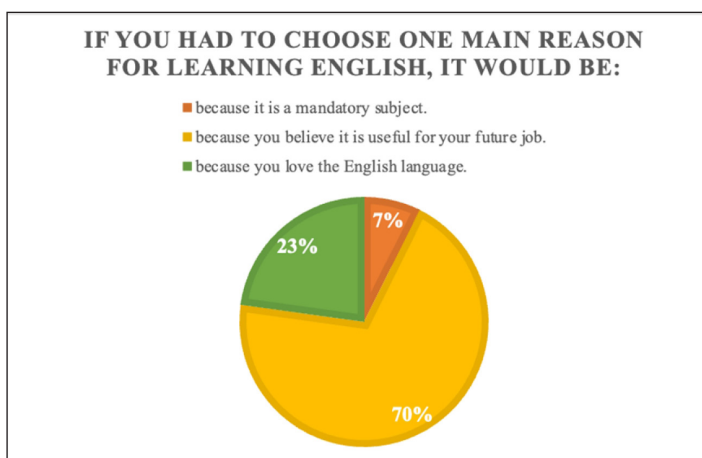


Figure 3. Question 5 – motivation type

The answers to the fifth question confirm that instrumental motivation is the most prevalent type among first- and second-year medical students. On the other hand, nearly one-quarter of the participants display integrative motivation and learn English due to their appreciation for the language itself. A small group of students, precisely 21 of them, state that their sole reason for learning English is the fact that it is an obligatory part of the curriculum. This source of motivation can technically also be classified as instrumental since it stems from external factors. Nonetheless, for the purposes of this study, it is provided as a separate choice in the questionnaire, given that it has been identified as a common source of motivation among students. Moreover, this type of motivation could be considered slightly less favorable than learning English for professional purposes due to the element of coercion present in the rationale – the students are forced to learn English by the curriculum. Thus, it is a positive finding that this motivation type is the least pervasive among students.

The fifth question lends itself to correlation with the demographic data collected in the first three questions of the survey. Therefore, the following section of the paper will investigate how the year of study and previous English grades influence the type of motivation exhibited by the students.

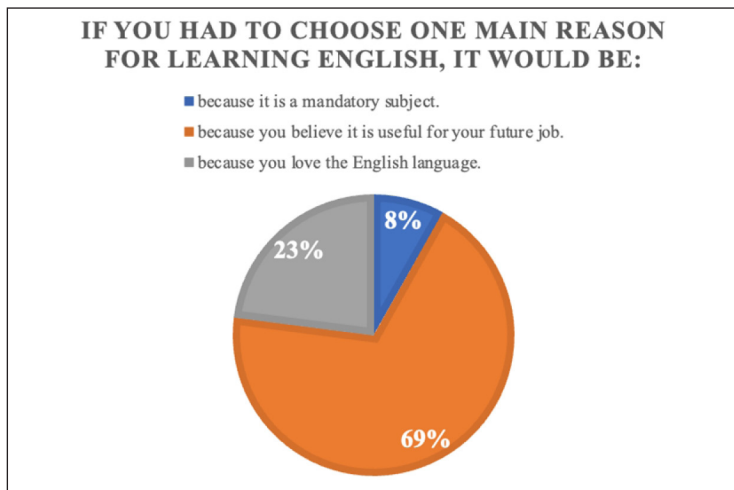


Figure 4. Question 5 – motivation type; first-year students

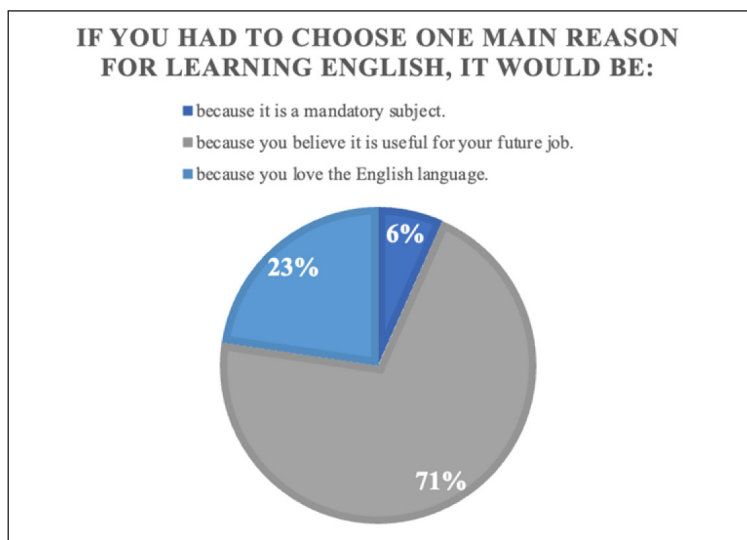


Figure 5. Question 5 – motivation type; second-year students

Figures 4 and 5 show that there are no major differences between the answers given by first-year students and their second-year colleagues to the question regarding the source of their motivation. However, one slight discrepancy offers an interesting insight. Specifically, 8% of first-year students opt for the 'mandatory subject' answer, while fewer second-year students choose the same option (6%). At the same time, 71% of second-year students claim that they are learning English for professional development purposes, while 69% of first-year students select the same statement. This suggests that a certain portion of students (2%) begin to recognize the significance of English for their career opportunities as they progress to the second year of their studies.

Next, the potential relation between the students' previous English marks and motivation type will be examined. However, the vast majority of first-year participants (i.e. 111 out of 130 first-year students who stated their grade in the survey) obtained the best mark in high school, while only 19 of them represent the 4 remaining marks. Thus, the distribution of participants is inadequate for any kind of extrapolation and the data will not be presented here. Nevertheless, Table 1, focusing on the grade-answer correlations in the second year, sheds more light on the connection between these two variables.

Table 1. Question 5 – motivation type and grade; second-year students

If you had to choose one main reason for learning English, it would be:			
Answer Points	because it is a mandatory subject.	because you believe it is useful for your future job.	because you love the English language.
91-100	1.56% (1)	71.87% (46)	26.56% (17)
81-90	9.68% (6)	69.35% (43)	20.97% (13)
71-80	16.67% (3)	72.22% (13)	11.11% (2)
61-70	0% (0)	100% (3)	0% (0)
51-60	0% (0)	50% (1)	50% (1)

At the Faculty of Medicine in Belgrade, English for Medical Purposes is one of the subjects where the students receive descriptive grades (i.e. *pass* or *fail*) instead of numerical ones. Hence, the points the students obtained in the exam are taken as parameters for this survey. The categorization of points corresponds to the usual numerical grades in the Serbian academic system, which span from 10 to 6, while 5 is a failing mark. The table above offers the percentage of second-year students receiving a certain number of points who opted for the given answer, while the raw figures are given in brackets. For instance, 64 students would have earned a 10 in the first-year exam. Seventeen of those students learn English due to their appreciation for it, which accounts for 26.56% of that group.

As regards the interpretation of the data, the focus will be on the 100 to 80 points range (10, 9 and 8 in the numerical grading system) since the number of students who received the two lowest grades is too small to draw conclusions. Firstly, the percentage of students who opted for the answer which indicates typical instrumental motivation is consistent across all three groups, ranging from approximately 69% to 72%. This corresponds to the overall percentage of survey participants who chose the same answer. Secondly, it can be observed that the number of points and the percentage of participants selecting the 'mandatory subject' option are inversely proportional. On the other hand, direct proportionality can be noted between the grades and the portion of students who exhibit integrative motivation. Therefore, it can be inferred that the students who are intrinsically motivated are more likely to achieve higher grades, while those with purely extrinsic motivation may receive lower grades. Of course, in order to make any generalizations, a broader sample of students would need to be investigated.

Table 2. Question 6 – the ranking of most enjoyable activities

Ranking	Name of activity	Number of participants
1.	Specialized vocabulary exercises	263
2.	Focus on doctor-patient communication	255
3.	Exam practice	255
4.	Reading comprehension	252
5.	Pronunciation focus	243
6.	Games	237
7.	Videos	236
8.	Discussions	235
9.	Grammar exercises	209
10.	Research spots	190
11.	Homework	164

Table 3. Question 7 – the ranking of the most useful activitiesž

Ranking	Name of activity	Number of participants
1.	Specialized vocabulary exercises	161
2.	Reading comprehension	143
3.	Pronunciation focus	118
4.	Discussions	110
5.	Focus on doctor-patient communication	105
6.	Exam practice	98
7.	Grammar exercises	75
8.	Videos	37
9.	Games	35
10.	Research spots	32
11.	Homework	9

Finally, Tables 2 and 3 present the responses to the two questions eliciting the participants' opinions regarding the activities used in class. Table 2 focuses on the sixth question from the survey, asking the students to rate the activities in terms of how enjoyable they were with five-point Likert scales. The figures in the table represent those students who opted for "I thoroughly enjoyed the

activity” or “I partly enjoyed the activity”. Table 3 shows the number of students who believe the stated activity is useful. These attitudes were prompted by a multiple-choice question where the participants were supposed to use checkboxes to choose up to three activities they deemed the most beneficial. With hindsight, questions 6 and 7 should have used the same technique to elicit the students’ responses in order to make the figures comparable with each other. For this reason, in the following paragraph, we will be contrasting the rankings of the activities only.

There are several differences to be perceived among the ratings specified in the two tables above. While research spots and homework assignments are at the bottom of both lists, specialized vocabulary activities are, in the students’ opinion, both the most pleasant and the most helpful. Furthermore, exercises centered on doctor-patient communication, reading comprehension and pronunciation are in the top five in both tables. The listed activities that appear at the intersection of the two categories – the most pleasant and the most beneficial – are the ones which should be prioritized in the EMP classroom. Their high ratings in both categories indicate that they offer the greatest potential for learning and retention. Thus, in the next section, the said activities, developed by the authors of this paper, will be described.

5. PEDAGOGICAL IMPLICATIONS

Specialized vocabulary exercises are our regular classroom activities, often addressing easily confused terms that pose challenges in acquiring medical terminology. A common difficulty arises from distinctions between English technical terms and their Serbian equivalents. To tackle these issues, we typically use multiple-choice or fill-in-the-blank exercises where such terms are contextualized (Figure 6). Additionally, interactive PowerPoint-based fill-in-the-blank activities have proven highly effective for teaching and practicing vocabulary related to organ systems. These exercises build on students’ knowledge of medical anatomy, allowing them to visually associate the English terminology with concepts they are already familiar with in their native language (Figure 7).

Male boginje (morbili)	chickenpox
Rubeola (crvenka)	smallpox
Varičela (ovčije boginje)	measles
Variola vera (velike boginje)	rubella (German measles)

1. German measles is another name for rubella, a milder disease compared to measles, but it can cause severe birth defects if contracted during pregnancy.
2. Smallpox was a deadly disease caused by the variola virus, but it was eradicated worldwide through a successful vaccination campaign.
3. Chickenpox is a common viral infection in children, marked by an itchy rash and red spots all over the body.

Figure 6. Specialized vocabulary exercise – easily confusable terms

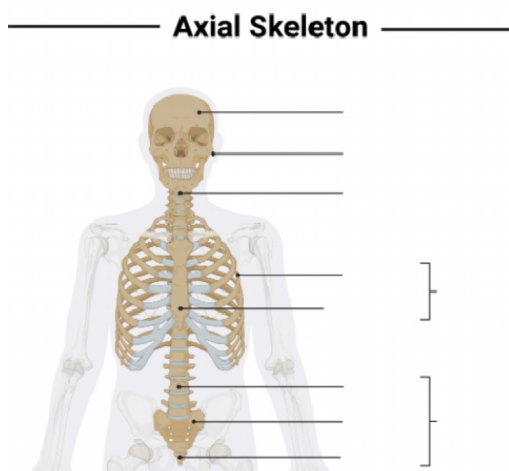


Figure 7. Specialized vocabulary exercise
– PowerPoint-based fill-in-the-blanks activity¹

Our focus on doctor-patient communication encompasses several stages of the medical encounter: opening the encounter, history taking, physical examination, and closing the encounter. Students are guided through each of these stages using carefully selected activities that develop all four language skills. For example, the opening stage is introduced through a speaking activity where students discuss who typically initiates a medical encounter and the significance of initial greetings (Figure 8). They are also exposed to real-life examples of doctor-patient communication in both English and Serbian, encouraging them to identify some dos and don'ts. The history-taking stage is supported by YouTube-based video materials accompanied by listening comprehension exercises. These videos often raise thought-provoking questions, which students discuss in small groups. The physical examination stage is presented through a reading comprehension exercise based on an authentic text, followed by a read-and-report activity that promotes critical thinking. Finally, the closing stage is explored using video materials that showcase both positive and negative examples of doctor-patient communication and that are followed by listening comprehension exercises and a wrap-up discussion. Throughout the four-week period in which doctor-patient communication is covered, students are also encouraged to take notes during hospital visits, documenting positive and negative examples of real-life interactions which they then share with the class.

¹ Taken from: <https://app.biorender.com/biorender-templates/details/t-641dc6c4a88e45783f083027-axial-skeleton>

OPENING THE CONSULTATION

- ✦ In your opinion, who opens the medical encounter and how is it done?
naturally patient, but usually doctor !
initial greetings (+ creating atmosfere, helping the patient to relax)

Example:

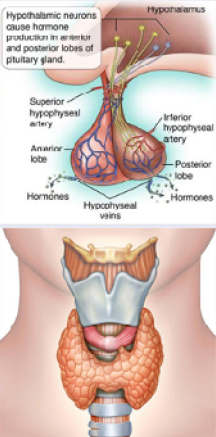
D: Hello Dorothy!
P: Hello!
D: Welcome back! ((laughs)) It's been a couple of years.
P: ((laughs)) Yeah.
D: OK. Well, how's your husband doing?
P: He's doing fine.

- ✦ discovering the reason for the patient's attendance (what the patient has come for)
How should the doctor do this – by asking many precize questions or only one open-ended question?
Should doctors encourage their patients to speak? Do they?

Figure 8. Doctor-patient communication – opening stage

Reading comprehension activities are used in class to supplement the texts available in the official textbook, help students understand the texts and to provide practice for the final exam, which encompasses multiple choice and true or false reading activities. Apart from those two types of reading exercises, we also devised fill-in-the-blank and synonym finding tasks, along with less typical and topic-specific exercises akin to the one shown in Figure 9.

ENDOCRINE GLANDS – ID CARDS



Name: the pituitary gland/hypophysis

Hormone(s): growth hormone, antidiuretic hormone

Function: regulates growth and reabsorption of water

Name: the thyroid gland

Hormone(s): thyroxine, calcitonin

Function: regulates growth, the metabolic rate and calcium metabolism

Book p. 91

Figure 9. Reading comprehension activity

Figure 9 features a slide taken from one of the PowerPoint presentations created by the authors of this paper. The activity, accompanying a text on the endocrine system, requires students to complete the “ID cards” with key information on the endocrine glands. This exercise promotes the students’ scanning skills and encourages them to distinguish the crucial points made in the text from the background information. It is essential to vary the types of reading comprehension tasks assigned in class in order to assist the students in developing diverse reading skills and techniques.

Pronunciation exercises are often omitted from English classes in favor of grammar and vocabulary exercises. Nonetheless, the results of the survey indicate that the students recognize the importance of activities focused on pronunciation and show a genuine interest in them.

PRONUNCIATION FOCUS	
• Carbon dioxide	/ˌkɑː.bən daɪˈɒk.saɪd/
• Eupnea	/juːˈpiː.nə/
• Nasopharynx	/ˌnei.zəʊˈfær.ɪŋks/
• Pharyngeal	/fəˈrɪŋ.dʒi.əl/
• Larynx	/ˈlær.ɪŋks/
• Laryngeal	/ləˈrɪŋ.dʒi.əl/
• Laryngopharynx	/ləˌrɪŋ.gəʊˈfær.ɪŋks/
• Trachea	/trəˈkiː.ə/ (BE) /ˈtreɪ.kiə/ (AE)
• Bronchi	/ˈbrɒŋ.kai/
• Epiglottis	/ˌep.ɪˈɡlɒt.ɪs/
• Bronchiole	/ˈbrɒŋ.ki.əʊl/
• Alveoli	/ˌæl.viˈəʊ.laɪ/
• Parietal pleura	/pəˈraɪ.əl.təl ˈplʊə.rə/
• Diaphragm	/ˈdaɪ.ə.fræm/

Figure 10. Pronunciation focus activity

Figure 10 illustrates a typical pronunciation-focus activity used in our EMP classroom. This interactive exercise, created using PowerPoint, contains the terms from the unit which are particularly challenging to pronounce correctly. The teacher and the students go through the list one by one, with the students attempting to say each word before hearing the correct pronunciation from the teacher and seeing the IPA transcription. This type of activity is indispensable in the ESP classroom since the students need to acquire both the pronunciation of specialized vocabulary items and their meanings. In the medical register in particular, there is a substantial number of Latin loanwords. The medical terms are the same in the students’ native language, in this case Serbian, but they are pronounced more similarly to the way they would be in Latin. In English, the anglicized version of the pronunciation is used, which can lead to confusion. This may be the main reason for the students’ appreciation of the tasks that practice pronunciation.

6. CONCLUSION

Based on the theoretical framework and various relevant studies, it can be concluded that the concept of motivation has undergone significant changes since Gardner introduced his socio-educational model. These changes stem from several factors, including differences in the purposes of learning a particular language and the impact of globalization. Instrumental and integrative motivation, once viewed as entirely distinct, have now nearly merged. In other words, modern language learners are both extrinsically and intrinsically motivated, combining goals like job promotions or conference attendance with positive attitudes towards the target language and culture.

Our relatively small-scale study revealed that instrumental motivation remains dominant among Serbian EMP students, though a notable proportion also exhibit integrative motivation, reflected in positive attitudes towards the English language and culture. Interestingly, our findings differ from those of a similar study in Croatia (Tomak and Šendula-Pavelić 2017), where integrative motivation was found to dominate over instrumental motivation. However, our results are consistent with another small-scale study (Marošán and Marković 2019) conducted among EMP students at a different university in Serbia.

The insights gained from our research can be used for adjusting our teaching materials and methodology, including the introduction of new elements to enhance the learning experience and support the development of all four language skills more effectively. Future research could include a larger number of participants and incorporate additional variables, exploring their interrelations and potential impact on students' overall learning success and learning satisfaction.

REFERENCES

- Al-Qahtani, Mona Faisal. 2013. "Relationship between English Language, Learning Strategies, Attitudes, Motivation, and Students' Academic Achievement." *Education in Medicine Journal* 5, no. 3: 19-29. DOI: 10.5959/eimj.v5i3.124
- Brown, Douglas. 1987. *Principles of Language Learning and Teaching*, New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Csizér, Kata and Zoltan Dörnyei. 2005. "The Internal Structure of Language Learning Motivation and its Relationship with Language Choice and Learning Effort." *The Modern Language Journal* 89, no. 1: 19-36. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0026-7902.2005.00263.x>
- Dörnyei, Zoltán. 1998. "Motivation in Second and Foreign Language Learning." *Language Teaching* 31: 117-35. doi: 10.1017/S026144480001315X
- Dörnyei, Zoltán. 2001. *Teaching and Researching Motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwar: Lawrence Erlbaum.

- Dörnyei, Zoltán. 2009. "The L2 Motivational Self System". In *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, edited by Zoltán Dörnyei & Ema Ushioda, 9–42. Bristol: Multilingual Matters.
- Ellis, Rod. 1997. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, Robert. 1985. *Social Psychology and Second Language Learning (The Role of Attitudes and Motivation)*. London: Edward Arnold.
- Gardner, Robert and Wallace Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Hutchinson, Tom and Alan Waters. 1987. *English for Specific Purposes: A Learning-Centred Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lu, Peih-ying and John Corbet. 2012. *English in Medical Education: An Intercultural Approach to Teaching Language and Values*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Marošćan, Zoran and Vuk Marković. 2019. "Instrumental and Integrative Motivation in Teaching English for Medical Purposes." *Medicinski pregleđ LXXII*, no. 3-4 (Mart-April): 98-104. <https://doi.org/10.2298/MPNS1904098M>
- Pavićić Takać, Višnja and Nives Berka. 2014. "Motivation in Foreign Language Learning: A Look at Type of School Environment as a Contextual Variable." *Explorations in English Language and Linguistics* 2, no. 2: 77-103. <http://dx.doi.org/10.1515/exell-2016-0004>
- Seven, Mehmet Ali. 2020. "Motivation in Language Learning and Teaching." *African Educational Research Journal Special Issue* 8, no. 2 (October): 62-71. DOI: 10.30918/AERJ.8S2.20.033
- Sinadinović Danka. 2012. „Uloga razlićitih komponenata motivacije u ućenju engleskog kao stranog jezika kod odraslih.”. *Zbornik radova sa III naućnog skupa mladih filologa Srbije*: 407-420.
- Sinadinović, Danka and Sofija Mićić Kandijaš. 2015. "Authentic Materials in Teaching English for Medical Purposes" . *Book of Proceedings, III International Conference Language for Specific Purposes: Past, Present, Future*: 463 – 471.
- Skehan, Peter. 1991. "Individual Differences in Second Language Learning." *Studies in Second Language Acquisition* 13: 275-98.
- Spalević, Miloš, Milosavljević, Nataša and Marija Spalević. 2018. "The Underlying Concept of Motivation in Medical English Teaching." *Acta Medica Medianae* 57, no. 2: 40-4.
- Spolsky, Bernard. 2000. "Language Motivation Revisited." *Applied Linguistics* 21: 157-69.
- Tomak, Tajana and Martina Šendula-Pavelić. 2017. "Motivation towards studying english for specific purposes among students of medical and healthcare studies." *JAHR* 8/2, no. 16: 151-170.
- Tremblay, Paul. and Robert Gardner, 1995. "Expanding the Motivation Construct in Language Learning." *The Modern Language Journal* 79, no. 4: 505-18.
- Yelahina, Natalia and Nadia Fedchyshyn. 2019. "Motivation as a Key Component of Teaching English for Medical Students." *Медицина Освіта* 4: 107-12. DOI 10.11603/me.2414-5998.2019.4.10868

ULOGA MOTIVACIJE U UČENJU ENGLESKOG JEZIKA MEDICINSKE STRUKE: PRAKTIČNE IMPLIKACIJE

Rezime

Motivacija se smatra jednim od ključnih individualnih faktora u učenju jezika, koji ima i značajne implikacije za nastavu jezika. Oslanjajući se na bogatu literaturu iz ove oblasti, cilj ovog rada bio je da ispita dominantan tip motivacije kod studenata koji uče engleski jezik medicinske struke pritom se fokusirajući i na istraživanje metoda i nastavnog materijala koje nastavnici mogu da koriste kako bi kod svojih studenata povećali nivo motivacije. U istraživanju je učestvovalo 285 studenata prve i druge godine Medicinskog fakulteta Univerziteta u Beogradu i uz pomoć anonimnog upitnika ispitana je njihova instrumentalna i integrativna motivacija. Studenti su takođe ocenili uticaj dostupnih nastavnih aktivnosti na njihovu motivaciju, kao i efikasnost ovih aktivnosti kada je reč o razvoju sve četiri jezičke veštine i pripremi za završni ispit. Rezultati, koji su potvrdili očekivanu dominaciju instrumentalne motivacije nad integrativnom, analizirani su i razmatrani u kontekstu prethodnih istraživanja o motivacionim komponentama u učenju engleskog kao stranog i kao jezika medicinske struke i zaključeno je da se rezultati našeg istraživanja poklapaju sa sličnim istraživanjem u Srbiji, ali su gotovo u potpunosti suprotstavljeni sličnom istraživanju u Hrvatskoj, kao i istraživanjima u nekim drugim zemljama sveta. Predloženi dalji koraci podrazumevaju istraživanje šireg obima koje bi bilo prošireno dodatnim varijablama čiji bi međusobni odnosi mogli da imaju ulogu u sveukupnom uspehu u učenju engleskog jezika medicinske struke.

Ključne reči: motivacija, instrumentalnost, integrativnost, engleski jezik medicinske struke, nastavni materijali

SANELA ŠIPRAGIĆ ĐOKIĆ*

UNION UNIVERSITY IN BELGRADE

FACULTY OF BANKING, INSURANCE AND FINANCE

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-5484-2743>

MILENA TANASIJEVIĆ

BELGRADE METROPOLITAN UNIVERSITY, FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0004-3754-2150>

STUDENTS' AWARENESS OF THE USE OF FOREIGN LANGUAGE LEARNING STRATEGIES TOWARDS BUILDING LEARNER AUTONOMY IN ESP LANGUAGE LEARNING

Abstract. Teaching and empowering students to acquire knowledge independently, particularly in case of ESP course, is the foundation of life-long learning. This paper investigates the correlation between the language learning strategies and learner autonomy among higher education students at ESP courses. It also tries to re-examine the role of the teacher in learner autonomy. This study has found out that students are aware of the necessity to continue learning English out of formal education framework, through their active participation in learning activities, which might result in improving their language proficiency and competence. The study provided conclusions that could be beneficial for language instruction. The findings suggest that language learning strategies and learner autonomy play a vital role in enhancing students' performance. As educators, we can apply those insights to develop curricula and teaching approaches that promote independence, encourage active learning and target specific areas where students require support.

Keywords: language learning strategies, learner autonomy, ESP courses

* sanela.sipragic@bba.edu.rs

1. INTRODUCTION

The concept of learners' autonomy refers to the ability of students to take control of their own learning processes, becoming active participants rather than passive recipients of knowledge. It involves making informed decisions about *what* to learn, *how* to learn, and *when* to engage in learning activities, depending on individual goals and contexts. Autonomy also extends to a learner's capacity to transfer and apply acquired knowledge and skills effectively in new, real-world situations that arise outside the formal classroom environment. This ability to adapt knowledge to various contexts is critical, particularly in language learning, where the opportunity to practice and apply skills often occurs in informal, unpredictable settings.

In the context of a learner-centered approach to language teaching, autonomy has gained increasing importance, reflecting a broader shift in educational paradigms. Traditionally, language education focused on teacher-driven instruction, where the teacher dictated the pace, content, and methods of learning. However, with the growing recognition of the benefits of personalized learning and the need to equip students with lifelong learning skills, learner autonomy has emerged as a vital goal in foreign language education.

The rapid advancement of technology has further transformed this framework, offering learners a large number of resources and tools that foster independence in language learning. With access to online language courses, mobile applications, digital dictionaries, and language exchange platforms, students now have greater flexibility to tailor their learning experiences to fit their individual needs and preferences. This technological empowerment conforms with the principles of learner autonomy, enabling students to set personal goals, choose suitable learning materials, and monitor their progress outside the structured classroom environment.

For language teachers, promoting autonomy has become a central objective. Teachers play a crucial role in guiding students toward self-directed learning by equipping them with the strategies, tools, and confidence needed to take responsibility for their learning. Fostering autonomy in learners not only enhances motivation and engagement but also prepares students to become lifelong learners, capable of independently mastering the challenges of language acquisition in the evolving globalized world.

2. LITERATURE REVIEW

Various concepts can be found in the existing literature describing what learner autonomy is, such as learner independence, self-direction, autonomous learning and independent learning (Palfreyman 2003; Chan 2001; Chan 2003; Little 1995).

According to Benson and Voller (2014), autonomy in language learning can be understood as a valuable tool which can help students recognize their learning

skills, increase their capacity and responsibility to learn, become familiar with their learning style in order to become self-directed and relatively independent learners.

Dam (1995) explained the importance of willingness in promoting learners' autonomy, emphasizing that learners should first be willing to learn. Sinclair (2000) points out the importance of conscious awareness of the learning process putting emphasis on conscious reflection and decision making.

Little (1991) explains that autonomy should be acquired, suggesting that certain learning strategies can empower language learners with the capacity for critical reflection and decision-making. Consequently, learners develop a positive attitude towards learning and a capacity to reflect on the content they find useful and necessary. Finally, they accept responsibility for their learning.

Littlewood (1999, 71) summarizes two main features of learners' autonomy. First, students take responsibility for their own learning. Students take over many processes which have traditionally been carried out by the teacher (e.g., deciding on learning objectives, selecting learning methods, evaluating processes). Thus, they need to be able to continue learning after the completion of their formal education.

As suggested by Oxford (1990, 8), language learning strategies can be seen as concrete steps taken by students which can enhance their own learning and make it faster, more enjoyable, more self-directed, more effective and more transferable to new situations. Oxford (1990, 13) thinks that strategies are flexible and can be applied creatively. Because of that students should be taught which strategy to use in the given context, being at the same time aware that their choice and appropriateness of the strategy depends on a variety of personal and contextual factors. In order to become autonomous, the learner should make relevant decisions, be responsible and have the ability to reflect critically on their learning. However, they should be able to learn from their own mistakes.

Oxford (1990, 14) organized strategies into two groups: direct (memory, cognitive, compensation) and indirect (metacognitive, affective, social). They all work closely together and should contribute to effective language learning. The indirect strategies include seeking opportunities and practices and they support language learning without directly involving the target language. On the other hand, direct strategies require mental processing of the language (Oxford 1990).

The correlation between language learning strategies and learner autonomy has not been sufficiently investigated so far. Daflizar (2021) investigated the use of language learning strategies and learner autonomy among Indonesian EFL university students. The results indicate that Indonesian EFL students were medium users of memory, cognitive, compensation, metacognitive and social strategies. The participants in this study have positive perceptions of their autonomous learning abilities regarding their English learning activities both inside and outside the classroom. The study also demonstrates that activities

which students preferably took out of the classroom are more receptive rather than productive.

Bekleyen and Selimoglu (2016) investigated the learners' behaviours and perceptions about autonomous language learning at the university level in Turkey. The results indicate that learners perceive their teachers as more responsible for the language learning process. The authors suggest that learners' awareness and readiness for autonomous language learning should be investigated before enhancing learner autonomy.

3. RESEARCH

3.1. Research question and hypotheses

Since we as teachers can monitor and evaluate learners' autonomy within institutional and classroom activities only, in order to see how they behave outside the formal educational framework and how much they know about learner autonomy, we defined the main research question as the following:

How much do students know about learner autonomy?

In order to address the research question, it was necessary to conduct a survey in order to test two hypotheses:

H1: Language learning strategies significantly contribute to effective language learning.

H2: Students exhibit clearly defined attitudes regarding the need to develop their autonomy in learning English.

3.2. Data Collection

For the purpose of testing the hypotheses, a questionnaire based on the adapted Oxford's (1989) Strategy Inventory for Language Learning (SILL) for ESL/EFL learners was created. It consisted of 25 items using a choice of five Likert-scale related responses for each strategy described as:

never or almost never true of me,
generally not true of me,
somewhat true of me,
generally true of me, and
always or almost always true of me.

The survey was conducted after the completion of the spring semester of the academic year 2023/24. The survey involved 70 students at the first and second year of studies in the academic year 2023/24. According to CEFR the students have achieved B1 to B2 level of language competence at the time the research was conducted. After the course, they were asked to fill in the questionnaire online.

3.3. Data Analysis Methods

In this study factor analysis was used, being one of the techniques of multivariate analysis. The application of this technique provides highly useful inputs for decision-makers by focusing on a few factors instead of a large number of defined parameters responsible for setting a particular strategy. Since the aim of this study is to explore students' attitudes towards the process of learning English and self-directed learning, the application of factor analysis should offer an appropriate foundation for language teachers, curricula designers, and other relevant stakeholders.

In this way, instead of directing attention to a large number of initially established parameters and subsequently reducing them, conditions are created for optimizing language learning strategies, thus improving students' performance in terms of exam results as well as their overall knowledge level.

In the described research, the statistical software SPSS was used. In addition to the aforementioned technique, basic descriptive statistical indicators were also presented.

3.4. Data Interpretation

The first part of the research presents basic descriptive statistical indicators. The following table shows the average score obtained for each question, along with their standard deviations.

The average score, which reveals the extent to which students value selected aspects of language learning, indicates a very consistent picture across all questions. The mean scale for almost all variables ranges between 2.5 and 3.5. In no case does the average score of the analysed student attitudes exceed 4 or fall below 2.

Table 1. Descriptive statistics for the parameters of students' attitudes toward the process of learning English and self-directed learning

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	Analysis N
I think of relationships between what I already know and new things I learn in English	3.2714	1.17857	70
I use new English words in a sentence so I can remember them	3.2286	1.14425	70
I review English lessons often	2.5429	1.17567	70
I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign	2.7143	1.27567	70

I say or write new English words several times	2.7000	1.27802	70
I start conversations in English	3.7714	.99523	70
I read for pleasure in English	3.4857	1.13881	70
I write notes, messages, letters, or reports in English	3.3143	1.28020	70
I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully	3.2714	1.12831	70
I try not to translate word-for-word	3.5143	1.31593	70
To understand unfamiliar English words, I make guesses	3.2571	1.15075	70
I read English without looking up every new word	3.4714	1.17611	70
If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing	3.9429	.88278	70
I try to find as many ways as I can to use my English	3.5714	1.16185	70
I notice my English mistakes and use that information to help me do better	3.8286	.94748	70
I pay attention when someone is speaking English	3.9429	.97632	70
I plan my schedule so I will have enough time to study English	2.3571	1.16763	70
I look for people I can talk to in English	3.1286	1.17857	70
I look for opportunities to read as much as possible in English	3.4143	1.24520	70
I have clear goals for improving my English skills	3.3571	1.29699	70
If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again	3.4857	1.27112	70
I ask English speakers to correct me when I talk	3.1143	1.36777	70
I practice English with other students	2.4571	1.29308	70
I ask questions in English	3.4429	1.17505	70
I try to learn about the culture of English speakers	3.1429	1.23107	70

Further analysis was conducted to assess the suitability of the analysed sample for the application of factor analysis, and the results of the corresponding test are presented in Table 2. A sufficiently high KMO indicator value of 0.644 (more than 0.5 is considered sufficient for reliably conducting factor analysis), along with a statistically significant p-value for Bartlett's test of sphericity ($p < 0.05$), indicate the adequacy of the selected sample.

Table 2. KMO and Bartlett's test

KMO and Bartlett's Test		
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.644
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	812.788
	Df	300
	Sig.	.000

The subsequently calculated communalities for all variables indicate which of them should be retained in the model and which variables will be included in specific factors. After performing the rotation, to ensure that all extracted variables are included in at most one factor, Table 3 presents the factors that account for the largest portion of the variability of the studied phenomenon. The results show that a high degree of total variability, specifically 64.85%, can be explained by six extracted factors. The same conclusion is supported by the scree plot shown in Figure 1.

Table 3. Total variance explained

Total Variance Explained						
Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	6.308	25.230	25.230	6.308	25.230	25.230
2	3.673	14.694	39.924	3.673	14.694	39.924
3	1.892	7.567	47.491	1.892	7.567	47.491
4	1.664	6.658	54.149	1.664	6.658	54.149
5	1.499	5.997	60.146	1.499	5.997	60.146
6	1.176	4.705	64.850	1.176	4.705	64.850
7	.985	3.938	68.788			
8	.859	3.437	72.225			

9	.808	3.230	75.455			
10	.737	2.949	78.404			
11	.648	2.591	80.995			
12	.622	2.487	83.482			
13	.554	2.217	85.700			
14	.511	2.044	87.744			
15	.460	1.840	89.584			
16	.453	1.811	91.395			
17	.394	1.575	92.970			
18	.353	1.410	94.380			
19	.329	1.316	95.696			
20	.312	1.246	96.942			
21	.229	.915	97.857			
22	.186	.743	98.600			
23	.145	.580	99.180			
24	.137	.546	99.727			
25	.068	.273	100.000			
Extraction Method: Principal Component Analysis.						

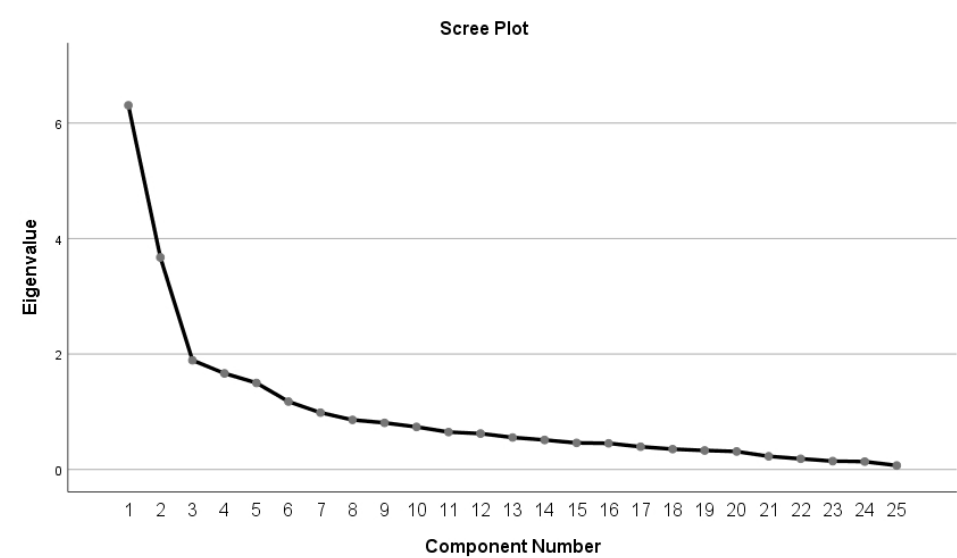


Figure 1. Scree plot for the factors

To define the extracted factors that explain the studied phenomenon in the final stage, specifically the factors accounting for the majority of its total variability, the common rule was applied: only variables with a loading greater than 0.6 were retained within the factors. The following table presents the final rotated solution, showing the extracted variables for each of the six identified factors.

Table 4. Rotated component matrix: varimax-rotated solution

Component Matrix^a						
	Component					
	1	2	3	4	5	6
I think of relationships between what I already know and new things I learn in English	.608	-.282	.198	-.011	-.222	.200
I use new English words in a sentence so I can remember them	.493	-.233	.345	-.132	-.635	.383
I review English lessons often	.450	-.467	.284	.181	.385	.619
I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign	.382	-.349	.157	-.091	.753	-.537
I say or write new English words several times	.542	-.496	-.081	-.154	-.606	.211
I start conversations in English	.441	.645	.090	.066	-.113	.053
I read for pleasure in English	.607	.472	-.091	-.188	-.129	-.242
I write notes, messages, letters, or reports in English	.661	.566	-.100	.046	-.179	-.122
I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully	.405	-.004	.696	-.118	-.081	-.166
I try not to translate word-for-word	.162	.449	.691	.410	.407	.330

To understand unfamiliar English words, I make guesses	.207	.309	.773	.360	.214	-.022
I read English without looking up every new word	.057	.536	-.705	-.275	.433	.015
If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing	.285	.132	-.585	.223	.767	-.004
I try to find as many ways as I can to use my English	.729	.205	-.307	-.662	.060	-.093
I notice my English mistakes and use that information to help me do better	.527	.225	-.153	.515	-.057	-.663
I pay attention when someone is speaking English	.564	.006	-.357	-.081	.051	.714
I plan my schedule so I will have enough time to study English	.629	-.510	-.053	-.247	.456	.238
I look for people I can talk to in English	.393	.096	-.064	-.709	.115	.215
I look for opportunities to read as much as possible in English	.740	.199	-.101	-.115	.165	-.216
I have clear goals for improving my English skills	.667	-.285	.008	.010	.417	-.148
If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again	.336	-.482	-.133	.648	-.024	-.157
I ask English speakers to correct me when I talk	.438	-.487	-.185	.361	-.219	-.683

I practice English with other students	.529	-.390	-.031	.797	-.236	.072
I ask questions in English	.492	.728	.028	.251	-.191	.263
I try to learn about the culture of English speakers	.612	.099	.200	-.254	-.295	-.233
Extraction Method: Principal Component Analysis.						
a. 6 components extracted.						

Subsequently, we provided a summary of each factor composed of the extracted variables and assigned an appropriate name to each factor.

Table 5. Factor 1: Looking for opportunities to learn

Variable		Loading
1	I think of relationships between what I already know and new things I learn in English	0.608
7	I read for pleasure in English	0.607
8	I try to find as many ways as I can to use my English	0.729
17	I look for people I can talk to in English	0.693
19	I look for opportunities to read as much as possible in English	0.740
20	I have clear goals for improving my English skills	0.667
25	I try to learn about the culture of English speakers	0.612

Table 6. Factor 2: Lack of anxiety when speaking

Variable		Loading
6	I start conversations in English	0.645
24	I ask questions in English	0.728

Table 7. Factor 3: Dealing with unknown vocabulary

Variable		Loading
9	I first skim an English passage (read over the passage quickly) then go back and read carefully	0.696
10	I notice my English mistakes and use that information to help me do better	-0.663
11	To understand unfamiliar English words, I make guesses	0.773
12	I read English without looking up every new word	0.705

Table 8. Factor 4: Seeking opportunities to speak

Variable		Loading
14	I try to find as many ways as I can to use my English	-0.662
18	I look for people I can talk to in English	-0.709
21	If I do not understand something in English, I ask the other person to slow down or say it again	0.648
23	I practice English with other students	0.797

Table 9. Factor 5: Strategies for learning vocabulary

Variable		Loading
2	I use new English words in a sentence so I can remember them	-0.635
4	I remember new English words or phrases by remembering their location on the page, on the board, or on a street sign	0.753
5	I say or write new English words several times	0.606
13	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing	0.767

Table 10. Factor 6: Self-reflection and feedback

Variable		Loading
3	I review English lessons often	0.619
15	I notice my English mistakes and use that information to help me do better	-0.663
16	I pay attention when someone is speaking English	0.714
22	I ask English speakers to correct me when I talk	0.683

Finally, to develop a test battery for researching students' attitudes toward the process of learning English and self-directed learning, variables with the highest loadings within each defined factor can be selected.

Table 11. Test battery for measuring students' attitudes towards language learning and self-directed learning

Variable		Loading
19	I look for opportunities to read as much as possible in English	0.740
24	I ask questions in English	0.728
11	To understand unfamiliar English words, I make guesses	0.773

23	I practice English with other students	0.797
13	If I can't think of an English word, I use a word or phrase that means the same thing	0.767
16	I pay attention when someone is speaking English	0.714

Having analysed the presented results and the outcomes of the research it can be concluded that the research supports hypothesis 1:

(H1): Language learning strategies significantly contribute to effective language learning.

The factor analysis identified key strategies that enhance learning effectiveness, such as actively seeking opportunities to use and practice English, engaging with English in various contexts, and employing specific techniques for understanding and retaining vocabulary. These strategies correspond with the principles of effective language acquisition and underscore the importance of targeted approaches in language learning.

The research also supports hypothesis 2:

(H2): Students exhibit clearly defined attitudes regarding the need to develop their autonomy in learning English.

4. IMPLICATIONS FOR CURRICULUM DEVELOPMENT, MATERIALS DESIGN AND TEACHING

The factor analysis revealed that students place substantial value on strategies that promote autonomy, such as setting clear goals, seeking out speaking opportunities, and using self-directed learning techniques. This indicates that students are aware of and recognize the importance of autonomy in enhancing their language learning experience.

The factor analysis identified six most relevant factors that summarize the strategies and attitudes related to English language learning. Each of these six factors have clear implications for curriculum development, materials design and classroom teaching.

Factor 1: Looking for Opportunities to Learn: This factor includes strategies related to actively seeking opportunities for language use, setting clear goals, and exploring cultural aspects of English speakers. It emphasizes the proactive role of learners in their language acquisition process.

Factor 2: Lack of Anxiety When Speaking: This factor highlights the importance of overcoming anxiety and engaging in conversations as a means of improving language skills. It reflects students' comfort in initiating and participating in English conversations.

Factor 3: Dealing with Unknown Vocabulary: Strategies for handling unfamiliar vocabulary, such as making guesses and not relying on translation,

are central to this factor. It underscores the importance of developing strategies for vocabulary acquisition and comprehension.

Factor 4: Seeking Opportunities to Speak: This factor focuses on seeking out opportunities to practice speaking English, including interaction with others and seeking clarification when needed. It emphasizes the value of practice and interaction in language learning.

Factor 5: Strategies for Learning Vocabulary: This factor involves techniques for remembering and using new vocabulary effectively. It includes methods such as contextual use, repetition, and mnemonic devices.

Factor 6: Self-Reflection and Feedback: This factor underscores the role of self-reflection and feedback in language learning. It includes strategies for reviewing lessons, paying attention to language use, and seeking correction from others.

5. CONCLUSION

The research offered conclusions which may have valuable implications for language teaching, such as the following: The results indicate that language learning strategies and autonomy are crucial for improving students' performance. We as teacher can leverage these insights to design curricula and teaching methods that foster autonomy, encourage proactive learning strategies, and address specific areas where students need improvement. For instance, incorporating activities that promote speaking opportunities and self-reflection can enhance the effectiveness of language instruction.

This, however, opens doors to future research which could explore how different teaching methods impact the development of learner autonomy and the application of effective language learning strategies. Additionally, investigating how these strategies vary across different learner proficiency levels could provide further insights into optimizing language education.

By understanding these conclusions, language teachers and researchers can better support students in developing effective language learning strategies and fostering greater autonomy in their learning processes.

REFERENCES

- Bekleyen, Nilufer, Figen Selimoglu. 2016. "Learner Behaviors and Perceptions of Autonomous Language Learning", *The Electronic Journal for English as a Second Language (TESL – EJ)* Vol. 20. No. 03
- Benson, Phil, Peter Voller. 2014. *Autonomy and independence in language learning*. London: Routledge
- Chan, Victoria. 2001. "Readiness for learner autonomy: what do our learners tell us?". *Teaching In Higher Education*, 6, 505-517.

- Chan, Victoria. 2003. "Autonomous Language Learning: the teachers' perspectives". *Teaching In Higher Education*, 8, 33-54.
- Daflizar, Daflizar. 2021. "Learner autonomy: A qualitative inquiry into Indonesian tertiary EFL students' voices". *Indonesian Research Journal in Education (IRJE)*, 5(2), 387-403. <https://doi.org/10.22437/irje.v5i2.10388>
- Dam, Leni. 1995. *From theory to classroom practice*, Dublin:Authentic
- Little, David. 1991. *Learner autonomy 1: Definitions, issues and problems*. Dublin:Authentic
- Little, David. 1995. "Learning as dialogue: The dependence of learner autonomy on teacher autonomy". *System* 23 (2), 175-181
- Littlewood, William. 1999. "Defining and developing autonomy in East Asian contexts. *Applied linguistics*, 20(1), 71-94
- Oxford, Rebecca. 1990. *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle & Heinle
- Oxford, Rebecca. 1989. *Strategy Inventory for Language Learning (SILL)*. Version 7.0 ESL/EFL
- Palfreyman, David. 2003. "Introduction: Culture and Learner Autonomy", *Learner Autonomy across Cultures: Language Education Perspectives*, edited by David Palfreyman and Richard C. Smith, 1-17. Basingstoke: Palgrave Macmillan
- Sinclair, Barbara. 2000. "Learner autonomy: The next phase?" *Learner Autonomy, Teacher Autonomy: Future Directions* edited by Barbara Sinclair, Ian McGrath and Terry Lamb, 4-15. Harlow: Longman

**CONCIENCIA DE LOS ESTUDIANTES SOBRE EL USO DE LAS
ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE DE IDIOMAS ESTRANJEROS
CON EL FIN DE OBTENER AUTONOMIA EN EL APRENDIZAJE
DEL INGLÉS PARA FINES ESPECÍFICOS**

Resumen

El artículo investiga el rol de las estrategias en el aprendizaje de los idiomas extranjeros y su relación con la autonomía de los estudiantes en el contexto de los cursos de inglés para fines específicos (ESP), a nivel universitario. La suposición principal es que la autonomía de los estudiantes permite la adquisición continua de conocimientos más allá de la educación formal, lo que contribuye al aprendizaje a lo largo de toda la vida. La investigación utiliza una encuesta basada en una adaptación del Inventario de Estrategias de Aprendizaje de Idiomas (Oxford 1989), para analizar las actitudes de los estudiantes hacia la autonomía y las estrategias de aprendizaje. Los resultados del análisis factorial identifican seis factores clave que abarcan diferentes aspectos del aprendizaje de idiomas.

Factor 1: Búsqueda de oportunidades para aprender – Este factor abarca estrategias relacionadas con la búsqueda activa de oportunidades para usar el idioma, el establecimiento de metas claras y la exploración de aspectos culturales de los hablantes de inglés. Subraya el papel proactivo de los estudiantes en su proceso de adquisición de idiomas.

Factor 2: Ausencia de ansiedad al hablar – Este factor destaca la importancia de superar la ansiedad e involucrarse en conversaciones como medio para mejorar las habilidades lingüísticas. Refleja la comodidad de los estudiantes al iniciar y participar en conversaciones en inglés.

Factor 3: Manejo de vocabulario desconocido – Estrategias para lidiar con vocabulario desconocido, como adivinar el significado y evitar la dependencia de la traducción, son fundamentales para este factor. Subraya la importancia de desarrollar estrategias para la adquisición y la comprensión del vocabulario.

Factor 4: Búsqueda de oportunidades para hablar – Este factor enfatiza el valor de la práctica y la interacción en el aprendizaje de idiomas.

Factor 5: Estrategias para aprender vocabulario – Este factor incluye técnicas para recordar y utilizar nuevo vocabulario de manera efectiva. Incluye métodos como el uso contextual, la repetición y la mnemotecnia.

Factor 6: Autorreflexión y retroalimentación – Este factor incluye estrategias para repasar las lecciones, prestar atención al uso del idioma y buscar correcciones de otros.

Las conclusiones indican que es necesario enseñar a los estudiantes a usar estrategias que promuevan la autonomía, y futuras investigaciones podrían profundizar en la comprensión de cómo los métodos de enseñanza afectan el desarrollo de esta habilidad. Se proponen mejoras en el currículo y en los métodos de enseñanza que permitan a los estudiantes asumir la responsabilidad de su propio aprendizaje mediante estrategias que fomenten el aprendizaje proactivo y el autorreflexión, lo cual podría contribuir a un proceso de aprendizaje de idiomas más efectivo.

Palabras clave: estrategias de aprendizaje de idiomas, autonomía del estudiante, cursos de inglés para fines específicos

MAJA STANOJEVIĆ GOCIĆ*

ACADEMY OF APPLIED TECHNICAL AND PRESCHOOL STUDIES

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0008-6804-222X>

THE EXPLORATION OF VARIABLES AFFECTING THE USE OF READING STRATEGIES IN ESP EDUCATION

Abstract: This study delves into variables influencing the use of reading strategies, which belong to the wider concept of language learning strategies (LLS) within the realm of English for Specific Purposes (ESP) education. There are numerous influential variables affecting the use of these strategies, encompassing motivation, learner characteristics (including language competence reflected in test results and years of studying English), instructional methodologies, and contextual elements. By thoroughly exploring well-studied variables like age, gender, and language proficiency, this research aims to discern the multifaceted dynamics that shape the integration and effectiveness of LLS in ESP learning environments. The study endeavors to offer insights into optimizing the application of reading strategies tailored to the specific needs and contexts of ESP students. The respondents in this study were ESP students who completed the Survey of Reading Strategies (SORS). Consequently, the findings of this study could be utilized to upgrade ESP education.

Keywords: variables, reading strategies, language learning strategies, ESP

1. INTRODUCTION

In today's global world, students are not only expected to learn, but they are also expected to know how to learn. The importance of developing both knowledge and the ability to learn effectively in a rapidly changing, interconnected world implies that students are expected to acquire knowledge and skills in various fields. Equally, they must develop the ability to identify and apply effective strategies, adapt to new challenges, and manage their learning processes independently. Accordingly, the modern world demands continuous learning due to advancements in technology, industries, and communication.

* majastanojevic30@gmail.com

Knowing how to learn equips students to remain adaptable and relevant in this dynamic environment.

Being able to learn independently enables them to navigate these complexities effectively and develop skills beyond what is taught in formal education. Therefore, dual responsibility of mastering subject matter while also becoming proactive, self-directed learners prepared for the challenges of the modern world. Learning strategies belong to those skills required for global communication.

Reading strategies (RS) refer to specific actions that students undertake to improve their reading comprehension or to achieve particular reading objectives. These strategies fall under the broader category of language learning strategies (LLS), which are, in turn, a part of the overall learning strategies, regarded as steps, tools, behaviors, thoughts, mental operations, or actions aimed at enhancing one's learning process. They help individuals comprehend, learn, or retain new information (O'Malley and Chamot 1990, 1). The utilization of these strategies is influenced by a variety of factors that significantly affect their application. Numerous elements shape the exploration of reading strategies, including motivation, learner characteristics (such as language proficiency indicated by assessment results and duration of studying English), teaching methods, and contextual factors, which encompass the differences between mandatory and optional courses, among others. This paper examines the variables that affect the use of reading strategies in English for Specific Purposes (ESP) education.

By thoroughly investigating well-established factors like age, gender, and language proficiency, this research seeks to understand the complex dynamics that influence the incorporation and efficacy of language learning strategies in ESP educational settings. Through this exploration, the study aims to provide insights for optimizing the use of reading strategies tailored to the specific needs and contexts of ESP learners, thereby promoting improved language acquisition and proficiency in specialized fields. The participants in this study were ESP students who completed the Survey of Reading Strategies (SORS). As a result, the findings from this research could be used to enhance ESP educational practices.

2. READING STRATEGIES

As a subset of language learning strategies, reading strategies consist of specific conscious or subconscious efforts students make to enhance their reading comprehension and overall language acquisition. These encompass tools, techniques, thoughts, behaviors, activities, or steps that students undertake to improve their learning process. O'Malley and Chamot (1990:1) underscore that language learning strategies are special thoughts and/or actions individuals use for understanding, learning, and memorizing new information. In contrast, Cohen (2011) considers them as processes consciously selected by learners and/or actions taken to enhance second language acquisition (SLA) by means

of storage, retention, recall, and application of information about second or foreign language learning. Furthermore, students mainly use language learning strategies in order to improve their communicative competence (Ellis 1994, 696).

However, there isn't a unanimous definition of language learning strategies. Scholars and researchers have not agreed on one universal or standardized definition for the term. Instead, various definitions exist, reflecting different perspectives, frameworks, and approaches in the field of language learning. These differences arise because language learning strategies are a multifaceted concept, encompassing cognitive, metacognitive, social, and affective dimensions, and researchers prioritize different aspects based on their theoretical orientations and research goals.

In general, Oxford (1990) defines language learning strategies as specific actions taken by learners to make language learning easier, more effective, and more enjoyable, while O'Malley and Chamot (1990) describe them as techniques, approaches, or deliberate actions that learners use to facilitate the comprehension, retention, and retrieval of new information. Each definition emphasizes different aspects, such as learner autonomy, effectiveness, or the process of learning itself, contributing to the lack of a singular, universally accepted definition.

Language learning strategies are categorized into cognitive, metacognitive, and socio-affective strategies (O'Malley and Chamot 1990). Cognitive strategies involve mental operations, while metacognitive strategies focus on reflecting on the learning process, including its planning, regulation, and evaluation. Social strategies emphasize collaboration with others, whereas affective strategies address managing emotions, such as techniques to reduce anxiety during learning.

Based on language skills, they can also be divided into reading strategies, writing strategies, listening strategies, and speaking strategies, as well as vocabulary learning strategies. Strategy use, on the other hand, is typically assessed using Oxford's Strategy Inventory for Language Learning (Oxford 1990, 1992).

Students can improve their achievements in language learning through the effective use of strategies, as suggested by the Common European Framework of Reference for Languages (2011), and a number of research studies (Cohen and Macaro, 2007). Moreover, the concept of language learning strategies (LLS) is closely linked to learner-centered approach, learner autonomy, and self-directed language learning. Since language learning is a continuous process, the development of language skills, communicative competence, and application of language learning strategies extends beyond classroom activities and continues after passing exams, as a part of lifelong learning.

Language learners who consciously implement and coordinate effective strategies, adjusting them according to the learning task at hand, exhibit metacognitive awareness regarding their strategy use. Metacognition is mainly

used as an umbrella term for metacognitive strategies, metacognitive knowledge, and metacognitive awareness. Hence, metacognitive awareness is concerned with being able to reflect on one's own learning process, involving self-regulated learning skills, such as planning, monitoring, and evaluating progress achieved in learning. Furthermore, learners who possess metacognitive awareness are considered to be strategic learners with metacognitive knowledge about themselves as learners, or insight into their learning approaches and reflections on the learning process.

Reading is a highly complex language skill that entails a series of complex cognitive operations involving both low-level processes of word recognition and high-level processing of ideas, where readers connect what they read with their existing knowledge to interpret meaning (Koda 2005). Therefore, reading is an active cognitive process of meaning construction, as well as a social process in which the writer conveys ideas that the reader subsequently decodes (Nunan 1999).

The primary aim of reading is text comprehension. Additionally, there are specific reading objectives, such as understanding the main idea or extracting particular information from the text. In that respect, students need to deploy various reading strategies, ranging from local strategies, such as inferring the meanings of unfamiliar words from context, to global strategies, including previewing and identifying the author's intentions, in order to develop into strategic readers (Grabe 2007).

2.1. Factors affecting strategy use

The use of language learning strategies is impacted by various factors, or variables, that shape how learners approach the process of acquiring a new language. These factors are crucial in understanding individual differences among learners and in designing effective instructional methods. Factors that affect strategy use include age, gender, learning style, motivation, teachers' requirements, and the purpose of the learning (Oxford 1990, 13).

Numerous studies have shown that gender plays a significant role in the choice and frequency of language learning strategies. Research indicates that female learners tend to use a wider range of strategies compared to their male counterparts (Oxford 1990, Griffiths 2003). Females are often reported to employ more social and affective strategies, as they generally emphasize collaboration and emotional management in learning, whereas males may rely more on cognitive strategies.

Age is another critical variable influencing strategy use. Younger learners often utilize strategies more intuitively, while older learners tend to adopt metacognitive strategies, reflecting their ability to plan, monitor, and evaluate their learning process (Griffiths 2008). Adults, with their developed cognitive skills, often focus on strategies that involve problem-solving and inferencing, making them adept at handling complex linguistic tasks.

Proficiency level also significantly affects the selection of strategies. Learners with higher proficiency are more likely to use metacognitive strategies, such as self-monitoring and evaluating their performance, or cognitive strategies like summarizing and analyzing. In contrast, lower-proficiency learners may focus more on memory-based strategies, such as repetition and rote learning (Chamot 2005).

Motivation is a powerful determinant of strategic behaviour as highly motivated learners tend to employ a greater variety of strategies and use them more frequently than less motivated learners (Dörnyei 2001). For instance, intrinsically motivated learners may be more likely to adopt strategies that promote deep learning and long-term retention, such as elaboration and critical thinking.

Cultural norms and expectations significantly shape learners' strategic preferences. Learners from collectivist cultures, such as many Asian societies, often favor social and memory strategies that align with group-oriented learning environments. In contrast, learners from individualist cultures may prioritize metacognitive and cognitive strategies that emphasize independent learning (Oxford and Burry-Stock 1995).

The context in which learning occurs also influences strategy use. Formal learning environments, especially classrooms, encourage the use of strategies that align with instructional goals, such as note-taking and test preparation. On the other hand, informal settings might promote the use of communication strategies, such as guessing the meaning from context or other knowledge sources, or asking for clarification, as students engage in real-world language use (Chamot 2005).

In addition, individual personality traits, such as extroversion, openness or conscientiousness, have been linked to the use of specific strategies. Extroverted learners, for example, are more likely to employ social strategies, while conscientious learners often excel in organizing and planning their learning activities (MacIntyre and Noels 1996).

Emotions are seen as another factor that affects students' strategic behaviour. In that sense, students with lower levels of anxiety tend to use strategies more effectively, as excessive anxiety can hinder cognitive processing and strategy application. Affective strategies, such as relaxation techniques and self-encouragement, can help mitigate the negative effects of anxiety and thus enhance learning outcomes (Oxford 1990).

3. METHODOLOGY

The research aims to identify and examine factors, including learner characteristics, gender, age, and linguistic competence, that impact the use of strategies. In that sense, language competence is usually analyzed by means of the number of years of learning English as a foreign language or high school grades.

The participants in this study were ESP students who completed the Survey of Reading Strategies (SORS) (Mokhtari and Sheorey 2002). Initially, the strategic behaviors of students will be investigated through responses to the questionnaire. Following this, the relationship between the frequency of strategy use and other variables, such as gender and age, will be explored.

The hypothesis is that there are differences in strategy use based on gender, age, and linguistic competence. Thus, the research objectives are to examine the correlation between the frequency of strategy use and variables like gender, age and high school grades, and descriptive statistics is being applied to meet these objectives.

The study sample consisted of 150 first-year ESP students. This sample included 150 participants ($N=150$), with 70 male (46.7%) and 79 female (52.7%) participants. One participant did not provide their gender. The participants' ages ranged from 18 to 28, with an average age of 19.35 ($M=19.35$, $SD=1.322$). The average high school grade of the participants at the end of their fourth year of secondary school was 3.76 ($M=3.76$, $SD=0.968$), which may serve as the indicator of their level of language competence.

4. RESULTS AND ANALYSIS

Survey of Reading Strategies (Mokhtari and Sheorey 2002), used to assess students' metacognitive awareness of the reading strategies, includes 30 statements. These strategies are categorized into three types: global reading strategies, problem-solving strategies, and support reading strategies. Participants rated their use of strategies using a Likert scale, with five response options ranging from "always" to "never."

The findings, as presented in Table 1, show that reading strategies are used to a moderate extent by the respondents. Problem-solving strategies are the most frequently used, as indicated by the arithmetic mean ($AM = 3.23$). One key strategy within the problem-solving reading strategies is inferring the meaning of unfamiliar words from context. In that sense, Nassaji (2004, 107) established a link between the depth of lexical knowledge, as a factor enhancing the effective use of inferencing strategies, and students' success in making inferences and employing specific strategies, such as evaluation. This supports the conclusion that inferencing is a meaning-construction process that relies on the richness of a student's semantic system (Nassaji 2004).

On the other hand, support strategies exhibit the lowest standard deviation (SD), indicating the least variation in students' responses.

Table 1. Groups of reading strategies

Groups	AM	SD
Global reading strategies	3.15	.779
Problem solving strategies	3.23	.843
Support reading strategies	3.21	.768
Overall reading strategies	3.19	.733

In Table 2, students’ strategic behaviour is displayed. The frequency of global reading strategies, depicted through Arithmetic mean (AM), shows that they are moderately used by most respondents, Therefore, it entails that strategic instruction would help ESP students to develop useful strategies that could help them solve both global and specific reading tasks.

Table 2. Global reading strategies

Category	No.	Strategy	AM	SD
GLOB	1	I have a purpose in mind when I read.	3.64	1.239
GLOB	24	I try to guess what the content of the text is about when I read.	3.59	1.127
GLOB	3	I think about what I know to help me understand what I read.	3.56	1.141
GLOB	4	I take an overall view of the text to see what it is about before reading it.	3.45	1.277
GLOB	12	When reading, I decide what to read closely and what to ignore.	3.41	1.281
GLOB	23	I check my understanding when I come across new information.	3.34	1.076
GLOB	17	I use context clues to help me better understand what I am reading.	3.24	1.097
GLOB	8	I review the text first by noting its characteristics like length and organization.	3.17	1.308

GLOB	27	I check to see if my guesses about the text are right or wrong.	3.15	1.123
GLOB	6	I think about whether the content of the text fits my reading purpose.	3.02	1.155
GLOB	15	I use tables, figures, and pictures in text to increase my understanding.	2.94	1.327
GLOB	21	I critically analyze and evaluate the information presented in the text.	2.72	1.085
GLOB	20	I use typographical features like bold face and italics to identify key information.	2.63	1.232

4.1. Gender-related variations in strategy use

Table 3 presents the descriptive statistics for strategy use among male and female respondents. AMm represents the arithmetic mean for male students, while AMf represents the arithmetic mean for female students. The findings indicate that both male and female students rely on guessing strategies more frequently than using dictionaries in their strategic behaviour. In this context, guessing the meaning of unfamiliar words, also referred to as lexical inferencing, serves as both a reading strategy and a vocabulary learning strategy. It helps students determine when to consult a dictionary, when to infer the word's meaning from the context, and when to skip it and continue reading, depending on the significance of the given word for meaning comprehension.

Table 3. Gender-related variations

Reading Strategy	AMm	SDm	AMf	SDf
I use reference materials (e.g. a dictionary) to help me understand what I read. SUP	3.16	1.33	3.54	1.10
I use context clues to help me better understand what I am reading. GLOB	3.47	1.06	3.89	1.03
I try to guess what the content of the text is about when I read. GLOB	3.53	0.99	4.00	1.09
I check to see if my guesses about the text are right or wrong. GLOB	3.37	1.22	3.43	1.14
When I read, I guess the meaning of unknown words or phrases. PROB	3.57	1.19	3.75	0.97

Statistical differences in strategy use based on gender were examined. The Mann-Whitney U test was applied to each questionnaire item to identify potential gender-based variations, analyzing both individual strategies and groups of reading strategies.

A significant difference between male and female participants was observed for the statement: "I think about what I already know to help me understand what I have read" ($Z = -2.523$, $U = 2123.00$). This strategy involves using prior or general knowledge about the subject of the text, which is essential for drawing conclusions and interpreting the content. Male participants ($AM = 3.81$, $SD = 1.107$) reported using this strategy more frequently than female participants ($AM = 3.34$, $SD = 1.142$).

The hypothesis regarding a correlation between gender and the frequency of strategy use was confirmed. However, since this was the only significant gender-based difference identified, the study did not find substantial differences in strategy selection overall.

Accordingly, research by Maubach and Morgan (2001) does not suggest that biological factors significantly impact foreign language learning abilities. Yet, many studies, such as Griffiths (2003), have reported gender-based differences in language learning strategy use. Additionally, Oxford and Nyikos (1989) conducted a study with 1,200 students, finding that female students were more likely to employ formal rule practice, general learning strategies, and social strategies aimed at acquiring input during oral communication.

4.2. Variations in strategy use based on linguistic competence and age-related variations

The correlation between reading strategies and given variables was examined by means of Spearman's correlation coefficient. This analysis aimed to determine whether there was a connection between the reading strategies students use and factors such as students' age and their final English grade at the end of their fourth year of high school. Only statistically significant correlations were determined, those with a p-value less than 0.05. In some cases, if the p-value is below 0.00, the statistical significance is exceptionally high.

High school grades regarded an indicator of language competence correlated with the use of bilingual dictionaries and guessing word meanings from context. Students with higher levels of language competence reported using these strategies more frequently, and statistical significance confirmed their impact on the process of making inferences.

In terms of age as a factor affecting strategic behaviour, statistical significance was identified in one reading strategy: "When the text becomes difficult to understand, I pay more attention to what I am reading." Older participants reported using this strategy more frequently, which indicated that they managed challenging texts more effectively. Additionally, problem-solving strategies showed a weak positive correlation with participants' age.

The impact of age on language learning is often linked to the critical period hypothesis, which suggests that language acquisition is most effective during a specific developmental stage. However, adults can excel in certain aspects of language learning, as their success is influenced by their level of cognitive development (Griffiths 2003).

Since the participants in this study were of similar age, and comparisons were not made between distinct age groups (e.g., children, adolescents, and adults), age was not a significant variable for the pedagogical intervention, proposed to follow and complement this research.

5. CONCLUSION AND PRACTICAL IMPLICATIONS

The initial hypothesis about the correlation between gender, age and high school grades, on one hand, and reading strategies employed by participants, on the other one, has been confirmed. The pedagogical implications of the study suggest that the findings could enhance ESP education by improving the ESP teaching process.

The results of this study highlight that students can benefit from explicit instruction or knowledge about reading strategies through strategic input, as the use of language learning strategies, including reading strategies, is tied to their academic success. Accordingly, ESP teachers should adopt a flexible, student-centered approach.

In a globalized world, students interact with diverse cultures, languages, and perspectives. Thus, students are expected to learn, but they are also expected to know how to learn. Students who are metacognitively aware of their strategic behavior understand how it influences learning outcomes. Teaching students language learning strategies, referred to as strategic training by Oxford (1990), or strategies-based instruction (SBI) by Cohen (2011), emphasizes the effective application of strategies in various contexts where they serve their intended purpose. This enables students to efficiently use available information to master material more easily and to overcome specific learning goals.

Students can be taught language learning strategies either explicitly or implicitly, within specific teaching activities. However, research has shown that explicit instruction is more effective (Chamot 2005).

The steps for explicit strategic training, as proposed by Oxford (1990) comprise: identifying students' needs and available time; selecting appropriate strategies; adopting an integrated approach to strategy instruction; fostering motivation; preparing materials and activities for implementation; conducting the instruction; and, finally, evaluating the teaching process and reviewing the material learned. Conversely, the SBI model, as outlined by Chamot et al. (1999), consists of several stages: preparation, which involves activating prior or background knowledge; presentation, where the teacher explains the strategy model; practice, during which the teacher introduces strategies, provides

feedback, and guides students in applying them; and evaluation and expansion, which is the final stage that transitions responsibility to the students. At this point, students summarize, assess, and independently implement the strategies, transferring their use of strategies to new tasks.

At the preparation stage, the teacher explicitly explains what the strategy is and when it is beneficial. Then they demonstrate how to apply the strategy. Namely, the teacher models how to apply the strategy in real-time by working through examples. After modeling, the teacher provides opportunities for students to practice using the strategy under their guidance. Feedback is given as students attempt to apply the strategy, ensuring they are on the right track and correcting errors. Once students become familiar with the strategy, they are encouraged to apply it independently in various situations. The goal is to build autonomy and ensure the strategy becomes a habitual part of their learning process.

Regarding reading skills, students should understand that knowing the meaning of every word in a text is not necessary to grasp its overall meaning or message. Therefore, they should make thoughtful decisions about when to look up the meaning of an unfamiliar word, focusing only on those crucial for understanding the text's main message.

In this context, strategic interventions led by teachers, involving explicit teaching of reading strategies, could be incorporated into ESP instruction. Teaching students language learning strategies to enhance their metacognitive awareness helps them independently apply the knowledge they acquire.

Targeted strategic interventions by teachers have the potential to optimize the use of strategies based on students' needs, thereby enhancing learning outcomes. Teachers should consider the specific needs and characteristics of their students when planning lessons. For example, older students or those with higher language competence may benefit from strategies that promote deeper information processing and inference-making. Conversely, other students might require more support with basic strategies, such as skimming techniques for identifying key details or understanding the overall message of a text.

The use of language learning strategies is shaped by a complex interrelation of factors, including gender, age, proficiency level, motivation, cultural background, learning environment, personality traits, and emotional factors. Understanding these variables can help educators design targeted interventions and create supportive environments that foster effective strategy use, ultimately enhancing language learning outcomes. Further research is essential to explore how these factors interact and influence strategy use across diverse learner populations

REFERENCES

- Chamot, Anna Uhl. 2005. "Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research." *Annual Review of Applied Linguistics* 25: 112-130.
- Chamot, Anna Uhl, Barnhardt, Sarah, El-Dinary, Pamela, and Jill Robbins. 1999. *The learning strategies handbook*. White Plains, New York: Longman.
- Cohen, Andrew. 2011. *Strategies in Learning and Using a Second Language*. Routledge.
- Cohen, Andrew, and Ernesto Macaro. 2007. *Language learner strategies: 30 years of research and practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Dörnyei, Zoltan. 2001. *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, Rod. 1994. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Grabe, William. 2009. *Reading in a Second Language: Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Griffiths, Carol. 2003. "Patterns of language learning strategy use." *System* 31: 367-383.
- Griffiths, Carol. 2008. *Strategies for Successful Language Learning*. Cambridge Scholars Publishing.
- Koda, Keiko. 2005. *Insights into second language reading*. New York: Cambridge University Press.
- MacIntyre, Petra, and Kim A. Noels. 1996. "Using Social Psychological Variables to Predict the Use of Language Learning Strategies". *Foreign Language Annals*, 29(3), 373-386.
- Maubach, Anne-Marie, and Morgan, Carol. 2021. "The relationship between gender and learning styles amongst A level modern languages students." *Language Learning Journal* 23: 41-47.
- Mokhtari, Kouider, and R. Sheorey. 2002. "Measuring ESL students' awareness of reading strategies." *Journal of Development Education* 25(3): 2-10.
- Nassaji, Hossein. 2004. "The Relationship between Depth of Vocabulary Knowledge and L2 Learners' Lexical Inferencing Strategy Use and Success." *The Canadian Modern Language Review* 61(1): 107-134.
- Nunan, David. 1999. *Second Language Teaching and Learning*. Heinle: Cengage Learning.
- O'Malley, J. Michael, and Anna Uhl Chamot. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, Rebecca L. 1990. *Language Learning Strategies – What Every Teacher Should Know*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Oxford, Rebecca L. 1992. *The story of the SILL: Evolution, Use, Reliability, and Validity of the Strategy Inventory*
- Oxford, Rebecca L., and J. A. Burry-Stock. 1995. "Assessing the Use of Language Learning Strategies Worldwide with the ESL/EFL Version of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL)." *System*, 23(1), 1-23.
- Oxford, Rebecca L., and Martha Nyikos. 1990. "Variables affecting choice of language learning strategies by university students." *The Modern Language Journal* 73, 291-300.
- Council of Europe. 2011. "Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment." https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf

ИСПИТИВАЊЕ ВАРИЈАБЛИ КОЈЕ УТИЧУ НА УПОТРЕБУ СТРАТЕГИЈА ЧИТАЊА У НАСТАВИ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА СТРУКЕ

Резиме

Ова студија се бави варијаблама које утичу на употребу стратегија читања, које припадају ширем концепту стратегија учења језика, и то у области наставе енглеског језика струке. Постоје бројне варијабле које утичу на употребу стратегија, укључујући мотивацију, карактеристике ученика (укључујући језичку компетенцију које се огледа у резултатима тестова и дужини учења енглеског као страног језика), методологију наставе и контекстуалне елементе. Темељним истраживањем изучаваних варијабли као што су старост, пол и језичка компетенција, ово истраживање има за циљ да препозна вишеструку динамику која обликује интеграцију и ефикасност стратегија учења у енглеском језику струке. Студија настоји да понуди увид у оптимизацију примене стратегија читања прилагођених специфичним потребама студената у контексту енглеског језика струке. Испитаници у овој студији били су студенти енглеског језика струке који су попунили Упитник о стратегијама читања. Након тога, испитиване су корелације између употребе стратегија и датих фактора, односно варијабли. У складу с тим, резултати истраживања би могли бити искоришћени за унапређење наставе енглеског језика струке.

Кључне речи: варијабле, стратегије читања, стратегије учења језика, енглески језик струке

Rečnici kao alat

Dictionaries as a Tool

DANIJELA ĐOROVIĆ*

UNIVERSITY OF BELGRADE, FACULTY OF PHILOSOPHY

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-2244-5938>

JOVANA ČAPRIĆ

ALFA BK UNIVERSITY, FACULTY OF FOREIGN LANGUAGES

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0008-0763-3595>

ITALIAN ART TERMS IN SAMUEL JOHNSON'S DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE (1755): THE PROCESS OF DETERMINOLOGIZATION**

Abstract: The influence of Italian art terminology, which persists across most European languages today, began to permeate English in the sixteenth century. Terms such as *intaglio*, *stucco* and *portico*, borrowed from the rich Italian artistic tradition, have enriched the English lexicon. However, a closer examination of the literary citations Samuel Johnson utilized to elucidate these terms may reveal a subtle transformation in their meanings. Some have undergone the process of determinologization, wherein their original specialized meanings have become less precise, blurred, or more ambiguous. This paper aims to identify and analyze such terms in Johnson's Dictionary in order to establish whether the process of determinologization has taken place. The results of the analysis suggest that by the eighteenth century, when Johnson was compiling his dictionary, some of these terms were already perceived as lexical units belonging not only to specific disciplinary domains but also to the elevated register of the general English language. This transfer is particularly evident in the realms of art and architecture, which have long fascinated not only experts but also laypeople, fostering a desire for a deeper understanding and appreciation of human creativity and its achievements.

Keywords: Italian art terminology, English, meaning, determinologization, historical lexicography.

* ddjorovi@f.bg.ac.rs

** Realizaciju ovog istraživanja finansijski je podržalo Ministarstvo nauke, tehnološkog razvoja i inovacija Republike Srbije u sklopu finansiranja naučnoistraživačkog rada na Univerzitetu u Beogradu – Filozofskom fakultetu (broj ugovora 451-03-137/2025-03/ 200163).

1. ITALIAN ART TERMS IN ENGLISH: AN INTRODUCTION

The Italian language has been a source of loanwords for other languages for centuries in various fields of human activity, especially in the field of art history (think of how widespread terms like *chiaroscuro*, *capriccio* and *veduta* are). In the sixteenth century, when Italian culture overwhelmed Europe through literature, political treatises, philosophy, court life codification, and especially art, European languages adopted numerous Italian words from various areas of social life (Motolese 2012, 12). The peak of Italian as the language of artistic communication in Europe occurred in the sixteenth century, continued into the seventeenth, and began to decline in the eighteenth century in favor of French (ibid. 7).

The lasting impact of this linguistic influence is evident in modern studies of Italian loanwords, such as those conducted within the VIVIT: VIVI ITALIANO project of the Crusca Academy. As part of the project, the so-called *Observatory of Italianisms in the World* (OIM, *Osservatorio degli italiani nel mondo*) was created—a database aimed at collecting Italianisms used in various languages. So far, within this section, the *Dictionary of Italianisms in French, English, and German*, known as DIFIT (*Dizionario degli italianismi nel francese, inglese e tedesco*), has been digitized and contains about 5,000 entries (Stammerjohann et al. 2008). According to Pizzoli, the OIM database shows that art vocabulary comprises the second largest number of entries after music (Pizzoli 2019, 154). Hence, it is no wonder that a large number of Italian terms present in the English language pertain specifically to the field of art (e.g. *architetto*, *balcone*, *bassorilievo*, *campanile*, *chiaroscuro*, *cornice*, *cupola*, *facciata*, *galleria*, *grottesca*, *loggia*, *modello*, *mosaico*, *parapetto*, *pastello*, *pedistallo*, *pilastr*, *rivellino*, *schizzo*, *stucco*, *zoccolo*). Additionally, it is well known that specialized terminology is one of the most important transmitters of foreign words in cultural borrowing (Klajn 1971, 95).

2. THE PROCESS OF BORROWING: FROM ITALIAN TO ENGLISH

Trade between England and Italy flourished in the late Middle Ages, fostering cultural and linguistic exchange. As a result, English travelers to the Continent became increasingly captivated by Italian art and architecture. This admiration, particularly in the realms of music, art, and architecture, left a lasting imprint on the English lexicon. Moreover, many Italian words entered English as loanwords, often mediated through French. For instance, *porcelain* can be traced back to the Old Italian *porcellana*, though it reached English via Middle French (Merriam-Webster 2024).

The borrowing from Italian peaked between 1500 and 1650, coinciding with the Renaissance and the widespread admiration for Italian culture (Durkin 2014, 48). During this period, English adopted numerous terms related to the arts and daily life, such as *balcony*, *cupola*, *granite*, *grotto*, *Madonna*, *piazza*, *portico*, *solo*,

sonata, stanza, trill, violin, and volcano. Initially tied to specific domains, these words gradually became embedded in the English language, reflecting Italy's artistic prestige and the dynamic nature of linguistic borrowing.

When discussing linguistic borrowings, it is essential to recognize that the mere occasional use of a foreign word does not qualify as a true borrowing. For a term to be fully integrated into a language, it must undergo a process of conventionalization, gradually becoming familiar and widely accepted within a speech community. Only after this level of integration has been reached does a dictionary typically register the word as a borrowed term (McArthur 1998, 80).

Moreover, borrowing is not a static or final stage in the transfer of words between languages. Given the inherently dynamic nature of language, borrowed words continue to evolve, adapt, and, in some cases, fall out of use entirely. As Pinnavaia points out, linguistic changes can occur across multiple levels, including pronunciation, spelling, grammar, vocabulary, meaning, and stylistic nuances, often leading to variations between the borrowed term and its original form (Pinnavaia 2001, 23).

Pinnavaia introduces the concept of “first-degree borrowings”, referring to words that have attained full lexical integration in the recipient language. These borrowings retain significant aspects of their original linguistic structure—phonetic, orthographic, morphological, syntactic, and semantic—while also undergoing adaptations to align with the linguistic patterns of the borrowing language (ibid. 71–72). Examples of such borrowings from Italian include *chiaroscuro*, *sfumato*, and *grotesque*, all of which have become fundamental terms in art discourse. Additionally, *cartoon* (from *cartone*, referring to a preparatory drawing for a fresco) and *studio* (originally meaning an artist's workshop) illustrate how borrowed elements integrate into the host language.

These fully assimilated borrowings—sometimes referred to as “genuine loanwords”—can be further categorized into four distinct types: loanwords, loan translations, loanblends, and semantic loans (ibid 70). Loanwords retain both the form and meaning of the original, as seen in *fresco* and *intarsia*. Loan translations, on the other hand, convey the meaning of the foreign word using native language equivalents, as in *still life* (a calque of *natura morta*). Loanblends involve a combination of direct borrowing and partial translation, such as *pastel drawing* (*pastello* + English) or *mosaic tile* (*mosaico* + English). Finally, semantic loans occur when a language adopts a foreign meaning without incorporating the original meaning of the word itself, as exemplified by *studio*, which shifted from referring specifically to an artist's workspace to a more general creative environment.

3. EXAMINING BORROWINGS IN JOHNSON'S DICTIONARY

Our research examines the presence and treatment of loanwords in Samuel Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755), which remained the leading English dictionary until the Oxford English Dictionary was released in

the early 20th century. Albeit not the first English dictionary, Johnson's work was groundbreaking for its comprehensiveness, defining over 42,773 words and technical terms, as well as providing 140,871 definitions. It also set a new standard by including around 114,000 literary quotations from famous authors like Shakespeare (Crystal & Crystal 2013, 271). These features helped define the role of a dictionary, making Johnson's work not just a linguistic tool but a cultural artifact that continues to influence lexicography today.

Johnson's approach to definitions shows his commitment to what Hinchings terms "philosophical lexicography". Rather than simply cataloging words, Johnson's definitions reflect a deeper philosophical engagement with language, while maintaining technical precision (Hinchings 2005, 133). One of Johnson's key contributions was his systematic effort to trace the etymology and origins of words. His dictionary aimed not only to define words but also to provide a historical perspective on language development, including the influence of other languages on English. This focus is reflected in the full title of his dictionary: *A Dictionary of the English Language: In Which the Words Are Deduced from Their Originals, and Illustrated in Their Different Significations by Examples from the Best Writers: To Which Are Prefixed a History of the Language, and an English Grammar*.

Our interest in this corpus is further motivated by Johnson's well-documented skepticism toward the arts¹. We hypothesize that if Johnson's *Dictionary* includes a significant number of loanwords related to the arts, this would indicate that such terms were already widely used and, consequently, featured in contemporary literature. By analyzing these borrowings, we aim to explore the extent to which Italian-derived art terminology had permeated the English lexicon by the mid-18th century.

Moreover, the presence of art terminology in Johnson's corpus reflects a broader linguistic phenomenon: the fluid interaction between specialized and general vocabulary. In general, art terminology actively interacts with terms from other spheres of scientific knowledge and is also often used in general literary language. For this reason, the structure and boundaries of this sort of terminology system tend to be unstable.

The term *determinologization* refers to the shift of terminology from a Language for Specific Purposes (LSP) to a Language for General Purposes (LGP), influencing the meaning and usage of terms (Meyer & Mackintosh 2000; Ledouble 2024). Unlike popularization, which is a deliberate process of making scientific knowledge accessible to the general public, determinologization is typically an unconscious phenomenon. It occurs as specialized terms circulate beyond their original fields, often due to growing public interest in those domains (Condamines & Picton 2014, 168).

1 While Johnson often expressed disdain for artistic endeavors, some scholars suggest that this stance may have been a form of Socratic pretense designed to provoke intellectual debate (Brownell 1989).

The wide use of art terms outside their original system may lead to the gradual loss of their terminological precision. However, determinologization is often partial, as the specialized meaning can persist alongside its broader, more generalized use.

In our research, we examined the process of determinologization in the art-related loanwords recorded in Johnson's *Dictionary*. By tracing the early stages of this process, we sought to identify cases where art terms had already begun transitioning into broader usage or were likely to do so in subsequent periods. Our predictions were based on Johnson's examples, which in some cases already show the terms being used in more general or metaphorical senses beyond their original technical meaning.

4. KEY FINDINGS AND DISCUSSION

In this section, we present the key findings from our analysis of Samuel Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755). Our focus is on the treatment of Italian-derived art terminology and the role of determinologization in the development of these terms within the English language. By examining certain loanwords and their usage, we aim to shed light on the early stages of their shift from specialized art terms to more general vocabulary.

4.1. The Phonological and Orthographical Aspects

Our analysis begins with an examination of the phonological and orthographical characteristics of Italian-derived art terms in Johnson's *Dictionary*. This section explores how these loanwords were adapted to fit the phonological and spelling conventions of 18th-century English by looking at the patterns of modification and standardization that influenced the spelling and pronunciation of these terms.

Italian borrowings in English typically retain a pronunciation closer to their original forms when compared to French loans. Some words, such as *piazza* and *dentelli*, were adopted with minimal phonological adaptation. Others, like *vista* and *dilettante*, were modified to fit the English phonological system, with changes such as the replacement of final vowels with an /ə/ or an /i/ sound.

Although the length of stressed vowels is generally preserved, certain words, like *balcony*, have undergone changes in pronunciation over time. For instance, in the word *balcony*, the second syllable was originally stressed in English, as noted in Johnson's *Dictionary* (*balco'ny*), but this shifted in the 19th century (Harper, n.d.)

In addition to phonological shifts, some loanwords have undergone orthographic modifications influenced by English phonetics. These adaptations include the elimination of final vowels when words were phonetically remodeled to fit the English sound system—examples include *baldachin* (from *baldachino*),

crimosin (from *crimosino*), *portal* (from *portale*) and *parapet* (from *parapetto*). Other changes involve the substitution of letters, as in *relievo* (from *rilievo*). These alterations reflect the natural evolution of borrowed terms, shaped by the interplay between the phonological and orthographic systems of the source and recipient languages.

4.2. Johnson's Dictionary: Presence and Absence of Art-Related Italianisms

In this part of our analysis, we focus on the Italian loanwords related to the arts that are present in Samuel Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755). Our research identified 38 Italian terms associated with the arts. However, we also observed the absence of several well-known art-related terms that were already in use in English by the mid-18th century.

Understandably, certain terms that had not yet gained widespread usage by the time Johnson's dictionary was published were absent, such as *archivolt* (first known use in 1723²), *terra-cotta* (1722) and *loggia* (1742). Additionally, many other art-related terms were introduced into English only after the publication of Johnson's dictionary, including *caricature* (1771), *impasto* (1784) and *graffito* (1851).

What we found particularly curious was the omission of terms that had already been in use for some time, such as *belvedere* (1549), *madonna* (1589), *pietà* (1640s), and *chiaroscuro* (1686). This discrepancy raises questions about the criteria Johnson applied in selecting terms for inclusion. It suggests that Johnson may have prioritized words based on their prevalence in literary sources or general usage over specialized terminology, potentially reflecting the linguistic norms and cultural influences of his time. Consequently, the absence of these established art terms indicates that Italian art terminology had not yet been fully integrated into the English lexicon by the mid-18th century, highlighting the evolving nature of language and the selective process of lexicographical documentation.

4.3. Linguistic Categories and Thematic Distribution of Art-Related Italianisms

This section presents an in-depth analysis of the linguistic categories and thematic distribution of the 38 Italian loanwords related to the arts found in Johnson's *Dictionary*. Our research reveals that the majority of these terms are nouns, with only five verbs and four adjectives included, highlighting the predominance of objects and concepts over actions and descriptive qualities in the incorporation of Italian art terminology into English. Interestingly, fourteen of these terms are first-degree borrowings, as defined by Pinnavaia, meaning

² The first recorded appearances of the terms are sourced from Merriam-Webster Online Dictionary, accessed November 18, 2024, <https://www.merriam-webster.com/dictionary/research>.

they have been fully integrated into English, retaining core elements of their original form while adapting to the linguistic norms of English. These terms showcase the early stages of linguistic exchange between Italian and English in the context of the arts, where the influence of Italian cultural and artistic movements was particularly strong.

Some of these terms, as discussed earlier, have undergone orthographic adaptations to comply with the rules of the English sound system. These adaptations reflect the need to adjust the spelling of Italian terms to align with English phonetics and orthographic conventions, as seen in examples like *baldachin* (from *baldachino*), *crimosin* (from *crimosino*), and *portal* (from *portale*). These alterations are part of a natural process where borrowed terms evolve to fit the phonological and orthographical systems of the recipient language.

In terms of thematic distribution, nearly half (47.36%) of the 38 terms are related to architecture, reflecting the strong influence of Italian architectural styles and terminology in England during the 18th century. Italian art and architecture were particularly admired and imitated during this period (Motolese 2012: 13), which is likely why this thematic category is so heavily represented. A further 28.94% of the terms are associated with painting, underlining the importance of visual arts in the exchange between Italian and English cultures. The remaining terms cover sculpture, graphics, and applied arts, though in fewer instances, showing a slightly more limited cross-cultural exchange in these fields at the time.

Moreover, twelve of these terms are presented as technical entries in Johnson's Dictionary, with definitions sourced from contemporary technical literature or specialized dictionaries. These entries, unlike more general terms in the dictionary, reflect the specialized nature of the vocabulary associated with the arts. Additionally, these entries sometimes omit the literary examples Johnson typically included for other words, emphasizing their technical and non-literary usage. For instance, words like *baldachin*, *bass-relief*, *rotundo*, *relievo*, and *stucco* are defined with a focus on their artistic or architectural function, rather than through illustrative examples drawn from literature or everyday life. This may suggest that Johnson recognized the growing role of technical language within the arts, particularly in relation to the increasing influence of Italian artistic traditions on English-speaking countries. However, it is also possible that these terms were included because they were in active use at the time, without necessarily reflecting a more conscious awareness of the broader cultural exchange between Italy and England. This not only highlights the range of Italian art-related vocabulary incorporated into English but also suggests the complex processes of language adaptation and cultural exchange occurring during this period. The incorporation of these terms into English reflects the fluidity of linguistic and cultural borders, hinting at a broader European intellectual and artistic exchange, though this may also have been an incidental outcome of the increasing global interconnectedness of the time.

4.4. Determinologization of Italian Art Terms in Johnson's Dictionary

The term *determinologization* refers to the process by which specialized terms transition from technical or niche usage into more generalized, everyday language. In our analysis of Italian loanwords in Samuel Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755), we observed that many art-related terms had already undergone this shift by the time of its publication. As expected, determinologization is often partial, with the specialized meaning of these terms sometimes persisting alongside their broader, more generalized usage.

One clear example of this process is seen in the term *vault*. Originally an architectural term referring to an arched structure or ceiling, *vault* had already begun to take on a more general meaning by the time Johnson's dictionary was published. While the architectural meaning remained in use, it was also being applied in everyday contexts, for example, when referring to a storage space, like a bank vault. This exemplifies how specialized terms move from technical jargon to broader usage while maintaining some of their original sense.

In addition to *vault*, several other Italian art terms in Johnson's dictionary show signs of having been determinologized by the mid-18th century. For example, *studio* initially referred to an artist's workspace or, in Italian, the act of studying. By Johnson's time, it had broadened to mean any place of work or learning. Another example is *marble*. The prominence of Italian marble in art and sculpture contributed to the broader usage of the term, so that by Johnson's time, marble had started referring not only to the stone itself but also to works made from it

These examples illustrate the early stages of determinologization, where terms began to be used in broader contexts outside their original, specialized fields. Furthermore, several other terms in Johnson's dictionary show evidence of this process:

- **Fresco:** Originally referring to a specific painting technique, *fresco* had become widely understood in English by the 18th century, marking its transition to more general usage.
- **Piazza:** Originally describing a public square or marketplace, *piazza* was increasingly used in English to refer to similar open spaces, which reflects its broader application.
- **Balustrade:** Coming from the Italian *balaustrata*, this architectural term had become widely used in English by the 18th century to describe railings supported by balusters.
- **Cameo:** While originally referring to a specific method of carving, *cameo* had already become a more general term in English for any small, intricately carved decoration.
- **Relievo:** From Italian *rilievo*, referring to a sculptural technique, this term had already started being used more broadly in English by Johnson's time, often referring to any raised design, not just in sculpture but also in art and decoration.

These examples highlight how Italian art-related terms began to transition from specialized vocabulary in the arts to terms that were commonly used in general English by the mid-18th century. As these words moved from the confines of specific artistic and architectural contexts to broader usage, they began to acquire meanings that extended beyond their original, technical senses. This shift reflects the increasing influence of Italian culture on English-speaking society, particularly in the realms of art and architecture. Determinologization, though often partial, played a key role in broadening the reach of these terms and integrating them into everyday language. As the boundaries between specialized and general vocabulary began to blur, these terms became more accessible to the general public, and their usage expanded into new areas. By the time of Johnson's dictionary, many of these words had evolved beyond their original artistic contexts and were understood in a variety of different ways, illustrating the dynamic nature of language and its ability to adapt to changing cultural and social influences.

Although it was not the primary focus of our research, we also found various examples of music-related terms in Johnson's dictionary (*cadenza*, *allegro*, *solo* etc.) that followed similar processes of determinologization, further demonstrating the broader impact of Italian vocabulary on English.

5. CONCLUSION – RESEARCH BENEFITS

Our research into the presence and treatment of Italian-derived art terminology in Samuel Johnson's *A Dictionary of the English Language* (1755) sheds light on the early stages of the integration of specialized vocabulary into the broader English lexicon. By examining Johnson's meticulous approach to etymology, we discovered that many Italian art terms, while initially specialized, had already undergone a process of determinologization by the time of the publication of the dictionary.

Johnson's dictionary, a monumental work that sought to capture the vastness of the English language, reflects not only the linguistic development of the time but also the broader cultural exchange between Italy and England, particularly in the field of arts. The inclusion of Italianisms related to art demonstrates the profound influence of Italian artistic traditions on English culture during the 18th century. These terms, such as *studio*, *grotto*, *fresco*, *piazza*, and *balustrade*, had shifted from specialized art vocabulary to more generalized usage, signaling a transition from their technical origins to terms used in everyday language.

Our findings highlight that determinologization is often a partial process. While many of the terms retained their specialized meanings, their broader usage in general language was already evident in Johnson's time. The term *vault*, (OED, 2024) for example, illustrates how architectural jargon was able to evolve into a more general term, applicable not just to architecture but to everyday contexts, like secure storage. Similarly, terms like *marble* and *cameo*, which were

originally Italian art terms, had moved beyond their specific contexts to become common descriptors in English.

By examining the role of determinologization in the evolution of these art-related loanwords, we hope to have given a minor contribution to a deeper understanding of how language adapts and transforms over time. The shift from specialized art terms to more generalized vocabulary exemplifies the dynamic interaction between language, culture, and society, and underscores the importance of Italian artistic influence on the English language. Johnson's *Dictionary* not only captures the lexicon of his time but also provides a glimpse into the broader cultural and linguistic shifts that were occurring as English was increasingly being enriched by terms from other languages, particularly Italian, reflecting the flourishing of the arts during the period.

In conclusion, this study illustrates the fluid nature of language and the importance of lexicography in documenting the changes that shape our vocabulary. The determinologization of art-related Italianisms in Johnson's *Dictionary* marks an important moment in the evolution of English, demonstrating how specialized terms can transcend their original contexts and become integral parts of the broader linguistic landscape.

SOURCES

- Harper, Douglas, Online Etymology Dictionary. Accessed April 28, 2024. <https://www.etymonline.com/word/balcony>
- Johnson, Samuel. 2008. *A Dictionary of the English Language*. Project Gutenberg. Accessed April 18, 2024. <https://www.gutenberg.org/ebooks/10615>.
- Merriam-Webster Online Dictionary. Accessed November 18, 2024. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/research>.
- Oxford English Dictionary. 3rd ed. Oxford University Press. Accessed January 21, 2025. <http://www.oed.com>.

REFERENCES

- Brownell Morris. 1989. *Samuel Johnson's Attitude to the Arts*. Oxford: Clarendon Press.
- Condamines, Anne & Picton, Aurélie. 2014. "Des communiqués de presse du CNES à la presse généraliste : vers un observatoire de la diffusion des termes." In *La néologie en langue de spécialité*, edited by Pascaline Dury, Juan Carlos de Hoyos, Jean Makri-Morel, François Maniez, Vincent Renner, and María Belén Villar Díaz, 165–188. Lyon: Centre de Recherche en Terminologie et Traduction.
- Crystal, David & Crystal, Hilary. 2013. *Wordsmiths @ Warriors: The English-Language Tourist's Guide to Britain*. Oxford: Oxford University Press.
- Durkin, Philip. 2014. *Borrowed Words: A History of Loanwords in English*. Oxford: Oxford University Press.
- Exeter: University of Exeter Press.
- Hitchings, Henry. 2005. *Defining the World: The Extraordinary Story of Dr. Johnson's Dictionary*. NY: Farrar, Straus & Giroux.

- Klajn, Ivan. 1971. *Uticaji engleskog jezika u italijanskom*. Beograd: Filološki fakultet.
- Ledouble, Hélène. 2024. *Popularizing Science: The Complex Terminological Interactions between Scientific and Press Discourses within the Field of Agroecology*. ISTE Ltd and John Wiley & Sons, Inc.
- McArthur, Tom. 1998. *Living Words: Language, Lexicography, and the Knowledge Revolution*.
- Meyer, Ingrid & Mackintosh, Kristen. 2000. "When terms move into our everyday lives: An overview of de-terminologization." *Terminology*, 6(1), 111–138.
- Motolese, Matteo. 2012. *Italiano lingua delle arti. Un'avventura europea (1250–1650)*. Bologna: Il Mulino.
- Pinnavaia, Laura. 2001. *The Italian Borrowings in the Oxford English Dictionary: A Lexicographical, Linguistic, and Cultural Analysis*. Roma: Bulzoni Editore.
- Pizzoli, Lucilla. 2019. "Italiano e italianismi nel mondo: osservazioni sulla ricerca di neologismi." In *Italiano nel mondo. Per una nuova visione*, edited by Raffaella Bombi, 151–158. Udine: Forum Editrice Universitaria.
- Stammerjohann, Haro. 2008. *Dizionario di italianismi in francese, inglese e tedesco*. Firenze: Accademia della Crusca.

TERMINI ARTISTICI ITALIANI NEL DICTIONARY OF THE ENGLISH LANGUAGE (1755) DI SAMUEL JOHNSON: IL PROCESSO DI DETERMINOLOGIZZAZIONE

Riassunto

L'influenza della terminologia artistica italiana, che persiste oggi nella maggior parte delle lingue europee, ha cominciato a permeare l'inglese nel sedicesimo secolo. Termini come *intaglio*, *stucco* e *portico*, presi in prestito dalla ricca tradizione artistica italiana, hanno arricchito il lessico inglese. Tuttavia, un'analisi più approfondita delle citazioni letterarie utilizzate da Samuel Johnson per illustrare questi termini potrebbe rivelare una sottile trasformazione nei loro significati. Alcuni di questi termini hanno subito un processo di determinologizzazione, in cui i loro significati originali, specializzati, sono diventati meno precisi, sfocati o più ambigui. Questo articolo si propone di identificare e analizzare tali termini nel dizionario di Johnson per stabilire se il processo di determinologizzazione sia avvenuto. I risultati preliminari dell'analisi suggeriscono che, nel diciottesimo secolo, quando Johnson compilò il suo dizionario, alcuni di questi termini fossero già percepiti come unità lessicali appartenenti non solo a domini disciplinari specifici, ma anche al registro elevato della lingua inglese. Questa transizione è particolarmente evidente nei settori dell'arte e dell'architettura, che da lungo tempo affascinano non solo gli esperti, ma anche i laici, suscitando il desiderio di una comprensione più profonda e di un apprezzamento della creatività umana e delle sue realizzazioni.

Parole chiave: terminologia artistica italiana, inglese, significato, determinologizzazione, lessicografia storica.

MARINA KATIĆ*

UNIVERSITY OF NOVI SAD, FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES
SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-9803-1344>

ANDRIJANA BERIĆ

UNIVERSITY OF NOVI SAD, FACULTY OF TECHNICAL SCIENCES
SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-2933-371X>

CONTRASTIVE ANALYSIS OF TRANSLATION PROCEDURES IN THE FIELD OF BUSINESS MANAGEMENT: SELECTED TERMS FROM THE ENGLISH-SERBIAN AND ENGLISH-GERMAN PONS ONLINE DICTIONARIES

Abstract: This research study provides a thorough comparison of the translation methods utilized in the PONS Online English-Serbian and PONS Online English-German dictionaries for specialized terminology in the field of business management. The research involved an in-depth analysis of the translation processes from English to Serbian and from English to German to identify similarities and differences between the two languages (Serbian and German). The methodology encompasses qualitative and quantitative analyses of a corpus consisting of the 30 most important business management terms for both language pairs. By comparing the translation methods, the authors identified the most commonly used procedures, which could offer insights into future trends in professional translation and benefit students and researchers. Lastly, the study discusses the impact of linguistic globalization on languages such as German and Serbian, and their susceptibility to the influence of economically advanced Anglophone countries.

Keywords: translation procedures, English versus Serbian and German, business management terms

* mare@uns.ac.rs

1. INTRODUCTION

The term “business management” is widely acknowledged across the globe, as it encompasses processes such as business economics, budgeting, international business, business branding, and business growth. The development of this field has led to the creation of numerous unfamiliar concepts, many of which were initially named in English and later translated into other languages. It has been difficult to accurately capture the meaning of many economic words and expressions without the assistance of qualified and experienced lexicographers, as well as well-educated business process managers and specialists in the field.

To achieve this goal, many online glossaries have been created to assist individuals in comprehending complex terminology across various business fields. In this context, the authors drew inspiration from the online Glossary of Business Management Terms (Reh, 2019), which provides comprehensive explanations of business jargon in English. Since this glossary does not offer direct translations of these terms into other languages, the authors consulted PONS dictionaries for English to Serbian translations (Google PONS online English Serbian dictionary, s.d.) and English to German translations (Google PONS online English German dictionary, s.d.), as part of this study.

2. THEORETICAL FRAMEWORK OF THE STUDY

In this small-scale study, we categorized terms based on their complexity, distinguishing between single words (monosyllabic) and compound words (two-syllable and polysyllabic terms) for both languages. To illustrate our research, we have created and presented tables (see Table 1 and Table 2) where the selected terminological units are grouped according to these criteria. In our research corpus, we defined the translation procedures and techniques using either Vinay and Darbelnet's original model (1995) or Chesterman's model (1997), supplemented by Newmark's updated proposal (1988a), as presented in Table 1. This integration of translation theory approaches offered a more effective framework for analyzing the methods employed by Serbian and German dictionary compilers. We identified parallels among the three models, as similar concepts were frequently expressed using different terminologies. Nonetheless, significant differences emerged in the overall scope and specific definitions of the translation procedures. These distinctions enabled a deeper examination of the similarities and divergences between translations from English to Serbian and English to German.

In our research, we have identified and examined the following translation procedures:

Literal translation, also known as word-for-word (Vinay and Darbelnet 1995, 33-35) or one-to-one translation (Newmark 1988a,17), involves directly transferring specific characteristics of the source language to the target language. This procedure ensures a faithful rendition of the original text.

Table 1. Selected translation techniques: Vinay and Darbelnet's original model/ Chesterman's model and Newmark's updated proposal (Newmark 1988a, Chesterman 1997, Vinay and Darbelnet 1995)

Literal translation (Vinay and Darbelnet)	Word-for-Word (Newmark)
Borrowing (Vinay and Darbelnet)	Transference (Newmark)
Calque (Vinay and Darbelnet)	Through translation (Newmark)
Shift of word class (Vinay and Darbelnet)	Transposition (Newmark)
Amplification and economy in text (Vinay and Darbelnet)	Reduction or Expansion (Newmark)
Adaptation (Vinay and Darbelnet)	Cultural equivalent (Newmark)
Synonym or near synonym (Chesterman)	No clear one to one equivalent (Newmark)

Borrowing or loan words, as defined by Vinay and Darbelnet(1995, 31), involves adapting words from the source language (SL) to the target language (TL). This simple translation method is used when introducing new technical terms without equivalents in the TL or for stylistic effect. In contrast, Newmark's concept of transference encompasses borrowing foreign words lacking TL equivalents (Newmark1988a, 81), which are then transcribed and transliterated into the TL's alphabet.

Calque (Vinay and Darbelnet 1995, 32-33) or through translation (Newmark 1988a, 84) is a construction in which an expression from the source text is borrowed into the target text. Calques can either follow the syntax of the target language while translating each word, or they can ignore the target language syntax and retain the syntax of the source language, resulting in awkward syntactic structures in the target language.

The shift of word class (Vinay and Darbelnet 1995, 95) or transposition (Newmark 1988a, 85) involves replacing one class of words with another without changing the meaning of the message. This method also includes grammatical changes that occur in the translation from the source to the target language, such as changes in word order, singular to plural, and placement of adjectives.

Amplification and economy (Vinay and Darbelnet 1995, 193-195) or expansion or reduction (Newmark 1988a, 90) refer to the addition or removal of elements in a translation. Amplification/expansion is used to make the message more easily understood by the target reader. For example, a paraphrase provides additional explanation of the meaning of a segment of text. (Newmark 1988a, 90). On the other hand, economy/reduction is used to express the content more concisely.

Adaptation, according to Vinay and Darbelnet (1995, 39), "is used in those cases where the type of situation being referred to by SL message is unknown in the TL culture". As quoted by Newmark, "one of the strategies to achieve 'equivalent effect' used in the latter situation is translation by cultural substitution, a strategy referred to as cultural equivalent", defined as approximate translation (1988a, 82-83).

Synonymy is used to find a near equivalent in the TL "where there is no clear one-to-one equivalent for an SL word, when literal translation is not possible or the word is not important enough for componential analysis" (Newmark 1988b, 84). Chesterman (1997, 101) explains that "this strategy selects not the 'obvious' equivalent but a synonym or near-synonym, e.g. to avoid repetition".

3. ENGLISH VERSUS SERBIAN AND ENGLISH VERSUS GERMAN

Translation Theory implies that translation of terms depends on the language pair involved (Vinay and Dalbernet 1995, Newmark 1988a). In the following discussion, the authors will examine English in comparison with Serbian and English in comparison with German.

English and Serbian, both Indo-European languages, differ significantly in typology. English, as a Germanic analytic language, has minimal inflection, while Serbian, a South Slavic synthetic language, features complex inflectional morphology, complicating term translation. Serbian nouns are governed by gender (masculine, feminine, neuter), number (singular, plural), and seven cases (nominative, accusative, genitive, dative, instrumental, locative, vocative), affecting its grammar's semantic and syntactic structure. Hammond indicates that in Serbian, nouns function in a sentence as either the subject or the direct or indirect object of a sentence. They may also show possession or stand after a preposition (2005, 105). Contrary to English, where the function is generally identified through word order, in Serbian the function of a noun in a sentence is established by its ending, signaling what case the noun is in and thus indicating its function (Hammond 2005, 105). Cases thereby shape the meaning of a word or term and contribute to a better understanding of the phrase or sentence. In addition, Serbian is a fusional language, which enables gender, number, and case to be coded within a single suffix. To accurately recognize and apply the endings of a noun across different cases and determine its function in a sentence, you must first know the noun's original form, which corresponds to the nominative case as presented in a dictionary. (Hammond 2005, 105). From the lexicographical point of view, Serbian single noun counterparts are presented in nominative cases as this helps readers to determine the noun's declension class (there are four declension classes).

Regarding verbs in Serbian in general, however, some additional grammatical traits should be referenced, as certain translation procedures such as *paraphrasing* need to employ descriptive verbs to precisely explain meaning

of specific terms. In this sense, it is significant that verbs in Serbian are marked for tense, person, number, and gender. This means that Serbian verbs conjugate – i.e., they change form depending on the mentioned parameters (Hammond 2005, 37). This feature of Serbian is reflected in the phenomenon of extensive agreement, typical of Slavic languages, assuming number agreement between the verb and the subject of the sentence, together with gender agreement in the past participle, and “in the case of noun phrases, case, gender and number agreement between the modifier and the noun” (Mirković et al. 2011, 642). In addition, Serbian adjectives agree with the noun they describe in person, number, and gender.

The lexicographer in the role of the translator must have all this in mind when translating the double or triple noun compounds from English into Serbian, because such ‘hybrid words’ are not typical in Serbian, requiring case, gender, and number agreement between the head noun and its modifiers. Longer phrases containing nouns, verbs, and adjectives also require congruence among elements.

English and German are both part of the Germanic branch of the Indo-European language family, indicating their close relationship. Many everyday words in both languages share striking similarities. Additionally, English and German exhibit grammatical features typical of Germanic languages, including the use of definite and indefinite articles and a subject-verb-object word order. In German, the verb always comes in second place in the main clause and at the end in the subordinate clause, which means that German sentence structure is more flexible than the English one, which follows the subject-verb structure (Sonia, 2017). In technical and scientific fields, both languages often utilize shared terminology, particularly in areas such as mathematics, physics, and engineering.

Despite their common roots, English and German have developed significant differences over time. One notable distinction is the German system of declension for case and gender. In German, the forms of nouns and their corresponding pronouns change to indicate the nouns’ relationships to the verb (Stocker 2012, 4-11). A key challenge for English speakers learning German is understanding its articles, as German has multiple forms for each article. In contrast, English is among the simplest European languages regarding nouns, as all nouns use the same articles, making them largely gender-neutral (except for those specifically referring to living creatures with known genders), “whereas English verb inflection is limited to tense and number” (Mirković et al. 2011, 641). German features gendered nouns, which include three genders: masculine, feminine, and neuter. While a noun’s gender can sometimes correspond to the gender of the object it represents, in many cases, it is arbitrary. This requires learners to memorize nouns along with their corresponding articles (Stocker 2012, 11). In German, nouns are categorized into three grammatical genders, indicated by

“der” for masculine, “die” for feminine, and “das” for neuter (Schulz, Griesbach 1972, 92). These articles also change based on grammatical cases, presenting a significant distinction from English. German recognizes four cases: nominative, genitive, dative, and accusative, unlike some other Indo-European languages (Srđić 2008, 19).

Furthermore, German allows for the creation of long compound words, often formed by combining four or five individual terms. These compounds, known as “Zusammensetzungen” consist of a base word, termed “Grundwort”, combined with a determining term called “Bestimmungswort” (Schulz, Griesbach 1972, 110). In addition to compounds, German frequently employs derivatives, which are formed in a more complex manner than those in English. These words may include prefixes, suffixes, or modifications to the root itself (Schulz, Griesbach 1972, 113-117).

4. CORPUS AND AIM OF THE PAPER

This brief study examines 30 English business management terms and their equivalents in Serbian and German, as found in PONS online dictionaries. The objective of the paper is to identify the translation procedures used to achieve semantic equivalence between the English terms and their Serbian and German counterparts. It aims to highlight both the similarities and differences between Serbian and German in this context. Additionally, the study seeks to educate students about the most common translation procedures and to predict future trends in translation within professional languages. Finally, it analyzes the impact of globalization on languages such as Serbian and German.

5. CONTRASTIVE ANALYSIS AND DISCUSSION

After incorporating business management terms into the PONS Online English-Serbian and PONS Online English-German dictionaries, the authors presented their findings in Tables 2 and 3 for research purposes. In the English-Serbian language pair, several translation challenges were identified, including a lack of understanding of economic concepts and differences in linguistic and cultural backgrounds. Conversely, English and German are closely related, as both belong to the Germanic branch of the Indo-European language family. They share the same alphabet, with the exception of additional umlaut characters, and often follow similar grammatical rules, which required less grammatical changes.

The research methodology relies on quantitative analysis based on a corpus size of 30 specialized terms for both the English-Serbian and English-German language pairs. Initially, the authors identified translation procedures, and any disagreements regarding their identification were resolved through discussions. Subsequently, all selected terms and their Serbian and German counterparts were

examined from an equivalence perspective. Three categories were distinguished: full equivalence or congruence, partial equivalence (or divergence), and zero equivalence (Goves 2002, Goves & Prinsloo 2005). Full equivalence or congruence is primarily used in the domain of science and technology when both the lemma and its counterpart in the target language have identical meanings. Partial equivalence, known as divergence, occurs when a word or expression in the target language does not have the same lexical meaning and/or grammatical category as the word in the source language but can be used as a translation counterpart. Conversely, in the case of lexical gaps, where the target language lacks lexical units or expressions equivalent to terminological units of the source language, this relation is called null equivalence (Goves 1999, 26).

5.1. On translation procedures in the PONS Online English-Serbian Dictionary

The quantitative analysis results provide valuable insights into the translation procedures for business management terms employed by the compilers of the PONS Online English-Serbian Dictionary. They effectively utilized a range of methods to achieve equivalence between the two languages. Notably, the literal translation technique was applied twice to secure full equivalence, while the transposition technique was utilized five times, addressing instances of partial equivalence or lexical divergence. Moreover, the dictionary showcased flexibility by employing the expansion technique twice and the reduction technique once, indicating a thoughtful approach to conveying meaning. The use of synonymy and cultural equivalence techniques, at four and two instances respectively, further highlights the commitment to capturing nuanced meanings in both languages. Additionally, the analysis identified one instance of borrowing and five instances of calques, which fulfill the need for zero equivalence, reflecting innovative strategies in translation. The combination of different techniques on eight occasions illustrates a dynamic methodology in addressing the complexities of translating business management terms. For a visual representation of this analysis, please refer to Figure 1, which details the percentage breakdown of the translation procedures used in the PONS English-Serbian Dictionary. Briefly, the quantitative analysis of the PONS Online English-Serbian Dictionary shows a diverse and adaptive translation methodology for business management terms, employing various techniques like literal translation, cultural equivalence, transference, transposition, paraphrasing, expansion, reduction, synonymy, borrowing, and calques.

Table 2. Terminological units,taken from the Glossary of Business Management (Reh, F. John 2019) and directly inserted into Pons Online English-Serbian Dictionary (Google PONS online English Serbian dictionary, s.d.)

Monosyllabic terms	Two-syllable terms	Polysyllabic terms
<p>Assets – imovina, aktiva Synonymy</p>	<p>Accounts Payable – potraživanja koja se plaćaju Expansion</p>	<p>Business-to-business (B2B) – B2B B2B preduzeće koje nudi proizvode ili usluge direktno drugim preduzećima. Preduzeće može biti kupac, naprimer kada kompanija kupuje material za svoje proizvode ili može biti dobavljač koji obezbeđuje proizvode drugim kompanijama. Transference in combination with paraphrasing</p>
<p>Benchmarking – Benchmarking, odnosno postavljanje ciljeva, omogućava kompaniji da proceni mogućnosti koje mogu imati za poboljšanje brojnih oblasti u bilo kojoj od njenih funkcija. Uspostavlja se osnovna linija, a razvijaju se metrike sa kojima se porede buduće performanse funkcija. Transference in combination with paraphrasing</p>	<p>Balance Sheet – završni ili (or) godišnji račun Synonymy</p>	<p>Business-to-consumer (B2C) – B2C B2C je akronim za biznis koji prodaje proizvode ili usluge direktno potrošaču. Transference in combination with paraphrasing</p>
<p>Equity – sopstveni kapital Adaptation</p>	<p>Bottom Line – krajnji rezultat ili (or) saldo Synonymy</p>	<p>Continuous Improvement Plan – plan kontinuiranog unapređenja Transposition</p>

Insider – insajder, dobro obaveštena osoba unutar organizacije/ društva Borrowing in combination with paraphrasing	Cash Flow – gotovinski tok Calque	CEO – generalni director Adaptation
Liabilities – pasiva ili (or) dugovanja Synonymy	Employee Turnover – promet zaposlenih Transposition	Financial Accounting Standards Board (FASB) – odbor za finansijsko računovodstvene standarde Transposition
Revenue – prihod Literal translation	Fiscal Year – fiskalna godina Calque	Generally Accepted Accounting Principles (GAAP) – opšte prihvaćeni računovodstveni principi Literal translation
Vision – vizija Borrowing	Fixed Assets – fiksni (stalni) kapital Calque	Non-Disclosure Agreement – sporazum o neotkrivanju Transposition in combination with expansion
	Golden Parachute – Zlatni padobran je ime koje je dato klauzuli u ugovoru o radu najvišeg izvršnog direktora ili ugovoru kojim se definiše isplata koju će pojedinac dobiti ako ih organizacija raskine pre isteka. Calque combined with paraphrasing	Profit and Loss Statement – Izvod o dobiti i gubitku Transposition in combination with expansion
	Line Manager – upravljač linijama Transposition	Return on Investments – povraćaj investicija Reduction
	Matrix Management – upravljanje matricama Transposition	Subject Matter Expert – stručnjak za predmetna pitanja Expansion
	Senior Manager – viši rukovodilac Calque	

	<p>Shewhart Cycle – Shewhart-ov ciklus je najčešće krug bez početka i kraja, što znači da procesi stalnog usavršavanja poslovanja nikada ne prestaju. Ciklus ima četiri faze: planiranje (kada identifikujete priliku i kreirate plan), obavljanje (testiranje plana u malom obimu), provera (procena prednosti plana) i delovanje (sprovođenje plana u većem obimu, a zatim praćenje rezultata).</p> <p>Calque in combination with paraphrasing (without transcription of the surname Shewhart)</p>	
	<p>Variable Expenses – promenljivi troškovi</p> <p>Calque</p>	

5.2. On translation procedures in the PONS online English-German Dictionary

The quantitative analysis of translation procedures for business management terms in the PONS English-German dictionary, as illustrated in Figure 2, offers significant understanding. The literal translation technique was used only once to achieve full equivalence, suggesting that there may be more effective methods to explore. Conversely, the transposition technique was employed twice, showcasing its potential for enhancing translation accuracy. Additionally, a shift in word class was applied once, offering a useful strategy for achieving partial equivalence or lexical divergence. The occurrences of expansion and reduction—once and ten times, respectively—reflect varying strategies that could be further refined. The utilization of synonymy eight times highlights the richness available in the vocabulary and encourages a thoughtful exploration of word choices. Cultural equivalence, applied once, underscores the importance of contextual understanding in translation. Moreover, instances of calque, borrowing, and transference, each resulting in zero equivalence, indicate an opportunity for improvement in finding appropriate equivalents. The use of combinations of different techniques three times also emphasizes the complexity of translation and the need for adaptability. Overall, this analysis paves the way for a more nuanced and effective approach to translating business management terminology.

In other words, this analysis of translation procedures in the PONS English-German dictionary reveals the complexities and opportunities for improvement in translating business management terms, highlighting a variety of techniques.

5.3. English-Serbian language pair versus English-German language pair from equivalence perspective

This analysis also explores the challenges of achieving equivalence in translating business terminology between English and the Serbian and German languages, revealing significant differences in translation practices shaped by the historical prominence of English in global business.

From the perspective of zero equivalence, the English-Serbian language pair presented a total of six cases: one instance of borrowing and five instances of calques. In contrast, the English-German language pair had three cases: one calque, one borrowing, and one case of transference. This indicates that both target languages were influenced by English-speaking countries, as they lacked specific words in this domain. This is not surprising, given that English has played a crucial role in the global

Table 3. Terminological units, taken from the Glossary of Business Management (Reh, F. John 2019) and afterwards inserted into the Pons Online English German Dictionary (Google PONS online English German dictionary, s.d.)

Monosyllabic terms	Two-syllable terms	Polysyllabic terms
Assets – Vermögenswerte, Aktivum Synonymy	Accounts Payable – Ausstehende Zahlung Shift of word class	Business-to-Business B2B, (Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen oder Händlernuntereinander) Transference in combination with expansion
Benchmarking – Benchmarking (quantitative und qualitative Analyse zu Optimierungszwecken) Transference in combination with expansion	Balance Sheet– Bilanz Reduction	Business-to-consumer (B2C) – B2C (Geschäftsbeziehungen zwischen Unternehmen und Endverbrauchern) Transference in combination with expansion
Equity – Anteilskapital, Eigenkapital Synonymy	Bottom Line– Bilanz, Abschluss Synonymy	Continuous Improvement Plan – Plan zur kontinuierlichen Verbesserung Transposition

Insider – Insider(in) Borrowing	Cash Flow– Cashflow, Kassenzufluss Synonymy	CEO– Generaldirektor(in) Adaptation
Liabilities – Passiva, Schulden Synonymy	Employee Turnover– Mitarbeiterfluktuation Reduction	Financial Accounting Standards Board (FASB) – Ausschuss für Rechnungslegungsstandards Transposition
Revenue – Erträge Literal translation	Fiscal Year – Geschäftsjahr, Steuerjahr Synonymy	Generally Accepted Accounting Principles (GAAP) – Rechnungslegungsgrundsätze, Grundsätze ordnungsgemäßer Buchführung (GoB) Synonymy
Vision – Vision Transference	Fixed Assets– Anlagevermögen Reduction	Non-Disclosure Agreement – Geheimhaltungsvereinbarung Reduction
	Golden Parachute – Großzügige Abfindung, Abfindungsklausel Synonymy	Profit and Loss Statement – Gewinn-und-Verlustrechnung Reduction
	Line Manager– Linienmanager (in) Reduction	Return on Investments – Kapitalrendite Reduction
	Matrix Management– Matrix-Management Reduction (by hyphen)	Subject Matter Expert – SachkundigerSachverständiger Reduction
	Senior Manager – Manager(in) auf der oberen Führungsebene Expansion	
	Shewhart Cycle– Shewhart-Zyklus Reduction (by hyphen)	
	Variable Expenses– Variable Aufwendungen Calque	

economy since the era of the British Empire. Creating English business terms has facilitated effective communication, improved market access, provided a competitive advantage, enhanced collaboration, advanced education, integrated technology, and fostered cultural understanding. When examining the issue of partial equivalence, the English-Serbian language pair presented 14 instances: 5 cases of transposition, 2 cases of expansion, 1 case of reduction, 4 cases of synonymy, and 2 cases of cultural equivalence. In comparison, the English-German language pair exhibited 23 instances: 2 cases of transposition, 1 case of a shift in word class, 1 case of expansion, 10 cases of reduction, 8 cases of synonymy, and 1 case of cultural equivalence. The limited occurrence of changing word order in English-German translations (only twice) can be attributed to the grammatical similarities between the two languages, which reduce the need for significant changes. In contrast, English and Serbian belong to different language systems, making such changes unavoidable.

PONS English – Serbian dictionary

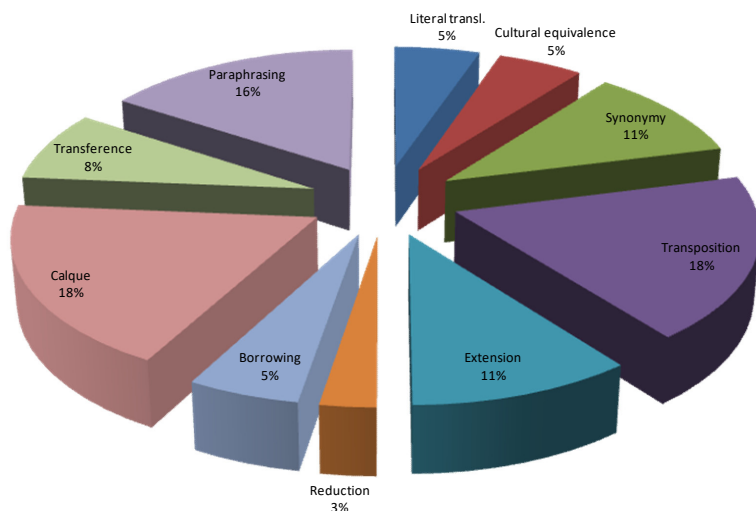


Figure 1. Distribution of translation procedures for business management terms in the PONS English-Serbian dictionary

A notable difference can be observed in the frequency of translation reductions between Serbian and German. In English-German translations, there were 10 instances of reduction, while only one instance was found in English-Serbian translations. The German language possesses a distinctive grammatical feature that enables the creation of new terms by merging multiple nouns into single, often lengthy compound words. This process reflects the language's flexibility

and innovation in communication. For instance, the term “Non-Disclosure Agreement” is translated into German as “Geheimhaltungsvereinbarung.” This term is not merely a direct translation; instead, it combines the elements of secrecy (“Geheim”) and obligation (“Haltung” and “Vereinbarung”) into a cohesive concept. Such construction showcases the German language’s remarkable capacity for forming complex vocabulary that encapsulates detailed meanings within a single word, thereby enhancing clarity and precision in legal and formal contexts.

The analysis revealed only two instances of complete equivalence in the English-Serbian language pair, while the English-German pair had just one. This indicates that finding direct translation equivalents for many words in Serbian and German is quite challenging. The dominance of English in international business likely contributes to this complexity, highlighting a need for a more strategic approach to translation.

The analysis of various procedure combinations showed that transference with paraphrasing was the most common approach in the English-Serbian language pair. This method involved providing additional explanations for transliterated English terms into Serbian (using the Latin alphabet) to ensure clarity for the readers of the target text. In contrast, for the English-German language pair, transference with expansion was the dominant technique. This strategy uses more words to convey the meaning of borrowed terms without the need for rephrasing or altering the content.

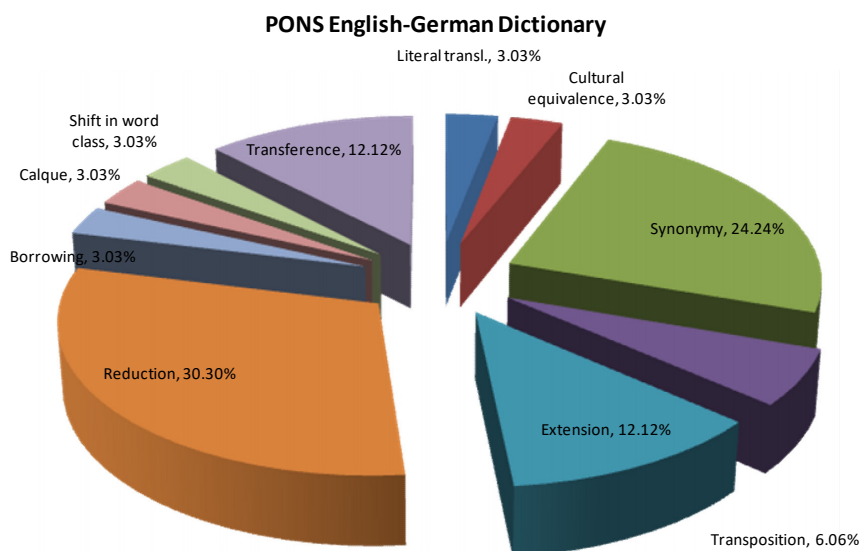


Figure 2. Employment of translation procedures for business management terms in the PONS English-German dictionary

6. CONCLUSION

After performing a comparative analysis of the translation methods utilized by the compilers of the PONS English-Serbian and English-German dictionaries for business management terms, it became clear that they encountered considerable lexical challenges in finding suitable word equivalents. To address these challenges, the compilers employed a range of effective translation strategies. This research highlights a significant point: widely spoken languages such as German, with over 90 million speakers, are not immune to the influence of English. This impact is also evident in smaller languages like Serbian, which has around 12 million speakers. This demonstrates that English is shaping communication globally, regardless of the language's prevalence. This trend highlights the ongoing process of linguistic globalization, which is likely to continue into the future, regardless of grammatical, phonetic and cultural differences between languages. Therefore, it is crucial for students, researchers, teachers, and professionals to incorporate loanwords in academic and scientific contexts to ensure clarity in terminology. However, when communicating with non-experts, rephrasing is more effective for enhancing understanding and fostering clear communication.

ACKNOWLEDGMENTS

The authors are grateful for the support within the project of the Department for Fundamental Disciplines in Technology, Faculty of Technical Sciences, entitled Socio-technological Aspects of Improving the Teaching Process in the English Language in Fundamental Disciplines.

REFERENCES

- Chesterman, Andrew. 1997. *Memes of translation: the spread of ideas in translation theory*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Google. s.d. "PONS online English Serbian dictionary." Accessed December 26, 2024. <https://en.pons.com/translate/english-serbian>
- Google. s.d. "PONS online English German dictionary", Accessed December 26, 2024 <https://en.pons.com/translate/english-german>
- Gouws, Rufus. 1999. *Equivalent Relations in Translation Dictionaries*, MPhil study guide, University of Stellenbosch, Stellenbosch.
- Gouws, Rufus. and Prinsloo D. 2005. *Practices and Principles of South African Lexicography*, Sun Press, Stellenbosch.
- Hammond, Lila. 2005. *Serbian: an essential grammar*, MPG Books Ltd, Bodmin, Great Britain.
- Mirković, Jelena. Seidenberg, Mark. and Joanisse, Marc. 2011. "Rules versus statistics: Insights from a highly inflected language", *Cognitive Science* 35, Issue 4, 638–681.
- Newmark, Peter. 1988a. *A Textbook of Translation*. Hertfordshire: Prentice-Hall.
- Newmark, Peter. 1988b. *Approaches to Translation*. Hertfordshire: Prentice-Hall.
- Reh. 2019. "Glossary of Business Management Terms," updated on January 9, 2019. Accessed December 26, 2024. <https://www.liveabout.com/glossary-of-business-management-terms-2275721>

- Schulz, Dora. and Griesbach, Heinz. 1972. *Grammatik der deutschen Sprache*, Max Hueber Verlag, München.
- Sonia. 2017. "Learn German: What are the Differences Between English and German Grammatical Rules?" Accessed December 29, 2024. <https://www.superprof.co.uk/blog/contrasting-english-and-german>
- Srdić, Smilja. 2008. *Morphologie der deutschen Sprache*, Jasen, Beograd.
- Stocker, Paul. 2012. *A Student Grammar of German*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Vinay, Jean-Paul. and Jean, Darbelnet. 1995. *Comparative Stylistics of French and English. A methodology for translation*. Translated and edited by Juan C. Sager and M.-J. Hamel, Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. [Translation and revision of the original: Vinay, J. P., & Darbelnet, J. 1958, *Stylistique comparée du français et de l'anglais*, Didier, Paris.]

КОНТРАСТИВНА АНАЛИЗА ПРЕВОДНИХ ПОСТУПАКА У ОБЛАСТИ ПОСЛОВНОГ МЕНАЏМЕНТА: СЕЛЕКТИРАНИ ТЕРМИНИ ИЗ ЕНГЛЕСКО-СРПСКОГ И ЕНГЛЕСКО-НЕМАЧКОГ ПОНС ОНЛАЈН РЕЧНИКА

Резиме

Овај рад пружа драгоцен увид у технике превођења које су користили састављачи ПОНС онлајн енглеско-српског и енглеско-немачког речника у домену пословног менаџмента из перспективе различитих категорија еквиваленције. Акценат је на сличностима и разликама између два језика. Из угла нулте еквиваленције, види се да су оба циљна језика била под утицајем англофоних земаља, јер су им недостајале специфичне речи у овом домену. Ово није изненађујуће, с обзиром да је енглески играо кључну улогу у глобалној економији још од ере Британске империје. Креирање пословних термина на енглеском је олакшало комуникацију, побољшало приступ тржишту, обезбедило конкурентску предност и интегрисану технологију. Када је реч о делимичној еквиваленцији, уочљива је ограничена појава промене реда речи у енглеско-немачким преводима, што се може приписати граматичким сличностима између два језика, које смањују потребу за значајним променама. Насупрот томе, енглески и српски припадају различитим језичким системима, због чега су такве промене неизбежне. Приметна разлика између српског и немачког се може уочити у учесталости преводног поступка редукције. Немачки језик поседује граматичку особину која омогућава стварање нових појмова спајањем више именица у сложенице. Другим речима, овај процес одражава флексибилност немачког да изразе од неколико речи редукује на само једну дугачку реч, осликавајући његов капацитет за формирањем речника који обухвата прецизна значења унутар једне речи. Такође, анализа је открила да је проналажење директних еквивалената за многе речи у српском и немачком језику било прилично изазован задатак. Укратко, доминација енглеског језика у међународном пословању указала је на потребу за стратешким прилазом превођењу термина из области пословног менаџмента на оба језика.

Кључне речи: превођење са енглеског на српски и немачки, термини пословног менаџмента

KATARINA ZAVIŠIN*

UNIVERZITET U BEOGRADU, FILOLOŠKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0002-8084-3117>

TIJANA GAŠI

UNIVERZITET U BEOGRADU, FILOLOŠKI FAKULTET

SRBIJA

 <https://orcid.org/0000-0002-0885-2297>

REČNIK KOLOKACIJA NA ITALIJANSKOM I SRPSKOM JEZIKU: ŠANSI ZA KOLOKACIJE U GLOTODIDAKTIČKOJ TERMINOLOGIJI

Apstrakt: Jedan od ciljeva inicijalnog obrazovanja budućih nastavnika italijanskog kao stranog jezika na Katedri za italijanistiku Univerziteta u Beogradu podrazumeva poznavanje glotodidaktičke teorije na italijanskom i srpskom jeziku, te se stoga nastava odvija u dvojezičnom kontekstu. Iskustva u nastavi i analiza pisane produkcije studenata u poznavanju glotodidaktičkih stručnih termina na oba jezika (v. Drljević, Zavišin i Vučo 2021) ukazuju da je studentima neophodno obezbediti dodatnu jezičku podršku u usvajanju glotodidaktičke terminologije. Budući da je studentima većinski dostupna stručna literatura na italijanskom jeziku, poput *Glotodidaktičkog rečnika* (Balboni 2024), u praksi je neophodno pružiti dodatna objašnjenja stručne terminologije na stranom i maternjem jeziku.

Kao odgovor na navedene potrebe studenata – budućih nastavnika, u radu su prikazane smernice za izbor i strukturu kolokacija u vezi sa glotodidaktičkom terminologijom koje će biti zastupljene u elektronskom rečniku italijanskih i srpskih kolokacija (ColSI) u čijoj izradi učestvuje jedna od autorki rada. Projekat se sprovodi uz podršku Fonda za nauku Republike Srbije, 7330, Collocations in Serbian and in Italian: a contrastive study of lexical combinations (ColSI_ConStud).

Ključne reči: elektronski dvojezični rečnik kolokacija, italijanski, srpski, glotodidaktička terminologija, inicijalno obrazovanje nastavnika

* katarina.zavisin@gmail.com

1. UVOD

Inicijalno obrazovanje budućih nastavnika italijanskog jezika na Katedri za italijanistiku pri Filološkom fakultetu u Beogradu koncipirano je u skladu sa refleksivnim modelom obrazovanja nastavnika. Ovaj model podrazumeva usavršavanje nastavnika kroz sopstveni nastavni rad, kao i sticanje profesionalne kompetencije osmišljavanjem svojih saznanja kroz praksu i refleksiju o praksi (Wallace 1991; Freeman 1991; Mattsson, Eilertsen and Rorrison 2011). Naime, refleksivni model u nastavi u obrazovanju nastavnika italijanskog jezika na Katedri za italijanistiku podrazumeva usvajanje teorijskog znanja o didaktici stranog jezika, kao i pohađanje prakse u obrazovnim ustanovama¹. Kada je reč o teorijskom sadržaju, silabus psihološko-pedagoško-metodičkih predmeta na osnovnim akademskim studijama (OAS) predviđa obradu tema i pojmova kao što su: teorijsko određenje pojma glotodidaktike, maternji, strani jezik, prvi jezik, drugi jezik, međujezik, posredni (vehikularni) jezik, učenje i usvajanje jezika, afektivni filter, interkulturalna komunikativna kompetencija, glotodidaktički pristup, metode i tehnike i sl. U vezi sa tim, jedan od ciljeva nastave podrazumeva poznavanje stručne terminologije kako na stranom, tako i na maternjem jeziku.

Naime, iskustva u nastavi i analiza pisane produkcije studenata u poznavanju glotodidaktičkih stručnih termina u dvojezičnom kontekstu ukazuju na neophodnu dodatnu jezičku podršku u cilju kvalitetnijeg usvajanja stručne terminologije (v. Drljević, Zavišin i Vučo 2021, 33-51). Stoga, dvojezična onlajn platforma kolokacija predstavlja jedan od odgovora na potrebe studenata kao budućih nastavnika italijanskog jezika u usvajanju stručne terminologije na italijanskom i srpskom jeziku.

1.1. Projekat ColSI

Projekat *Kolokacije u italijanskom i srpskom jeziku: kontrastivno istraživanje leksičkih kombinacija*² finansiran je u okviru Programa Prizma Fonda za nauku Republike Srbije. Nosilac projekta je Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.³

Cilj projekta je definisan na osnovu preliminarnih istraživanja koja su ukazala na nedostatak komparativnih i kontrastivnih istraživanja kolokacija italijanskog i srpskog jezika. Naime, do sada su kolokacije bile predmet istraživanja isključivo zasebno za svaki od navedenih jezika.

Pored toga, projekat je pokrenut i zbog činjenice da ne postoji dvojezični rečnik kolokacija na italijanskom i srpskom jeziku, kako u papirnom, tako ni u elektronskom obliku. Takođe, italofonim i srbofonim govornicima nije dostupan ni dvojezični onlajn rečnik, već su zastupljeni isključivo rečnici u papirnom obliku, poput dvojezičnog italijansko-srpskog rečnika Ivana Klajna iz 2014. godine koji

1 Više o samom modelu nastave v. Zavišin i Gaši 2023, 233-243.

2 Collocations in Serbian and in Italian: a contrastive study of lexical combinations

3 Projektni tim čine: prof. dr Mila Samardžić (rukovodilac projekta), prof. dr Jelena Drljević, doc. dr Katarina Zavišin, doc. dr Dragana Radojević i doc. dr Marija Mitrović

je većeg obima (47 000 odrednica) i rečnika u oba jezička smera za osnovnu i srednju školu (Stojković i Zavišin, 2016) manjeg obima (5 000 odrednica).

Projektno istraživanje je usmereno na kontrastivnu analizu kolokacija u italijanskom i srpskom jeziku na polju različitih grana poput semantike, sintakse, leksikologije, leksikografije, pragmatike, prevodilačkih studija, glotodidaktike i dr. Stoga, moguće je izdvojiti sledeće primarne ciljeve projekta: teorijsko istraživanje kolokacionog potencijala i utvrđivanje kontrastivnih sličnosti i razlika između italijanskog i srpskog jezika na planu prevođenja, didaktike i prenošenja kulturoloških koncepata iz jednog jezika u drugi pomoću kolokacija, kao i finalni proizvod u vidu kreiranja onlajn platforme sa dvojezičnim rečnikom kolokacija u srpskom i italijanskom jeziku.⁴

U izradi rečnika kolokacija ColSI ključnu odrednicu čini imenica kao stožer komunikacije, dok se kao kriterijum za izbor nosećih leksema konsultuje De Maurov osnovni rečnik (Dizionario di base) ukršten sa italijanskim rečnicima kolokacija (Tiberi 2018; Urzi 2009; Lo Cascio 2012). Prilikom izbora kolokacija autorke odbacuju lekseme koje označavaju etnike i životinje, kao i lekseme slabog ili nikakvog kolokabilnog potencijala i lekseme niske frekventnosti npr. kiselina (ital. *acido*) ili atom (ital. *atomo*) koje grade isključivo stručne kolokacije.

U sastavljanju rečnika autorke primenjuju enciklopedijski i interkulturni pristup. Naime, za određene pojmove koji najverovatnije nisu poznati široj korisničkoj grupi (npr. iz oblasti istorije, umetnosti, opšte kulture i sl.) autorke pružaju dodatna objašnjenja, tako na primer za kolokaciju *anni di piombo* (olovne godine) autorke daju i dodatno tumačenje: *godine terorizma u Italiji i Nemačkoj u periodu od 1970. do 1980. godine*.

Kada je reč o sintaktičkoj strukturi kolokacija prilikom izrade rečnika koriste se sledeći tipovi kolokacija: 1. baza + pridev; 2. pridev + baza; 3. imenica + imenica (u pridevskoj službi); 4. baza + predlog + imenica; 5. baza (u subjekatskoj službi) + glagol; 6. glagol + baza (u objekatskoj službi); 7. glagol + predlog + baza.

Ciljne grupe korisnika ove platforme su svi koji uče i koriste italijanski i srpski jezik na različitim nivoima, kao i prevodioci, nastavnici i stručnjaci iz različitih oblasti (nauka, privreda, kultura i dr.). S tim u vezi, platforma će zadovoljavati različite potrebe vezane za različite jezike struke (pravo, ekonomija, glotodidaktika i dr.).

1.2. Nastava na OAS: Metodički predmeti i višejezičnost

Cilj didaktičkih predmeta na OAS na Katedri za italijanistiku jeste upoznavanje studenata sa teorijskim sadržajima, kao i sa praktičnom nastavom u školi. Naime, predmeti *Primenjena lingvistika i nastava italijanskog jezika 1 i 2* na trećoj godini OAS pružaju *in primis* teorijska glotodidaktička znanja, dok

4 Detaljnije o ciljevima projekta i kriterijumima u izboru kolokacija: <https://mc.rs/dogadjaji/kolokacije-u-srpskom-i-italijanskom-jeziku-kontrastivno-istrazivanje-leksickih-kombinacija-prezentacija-projekta-filoloskog-fakulteta-univerziteta-u-beogradu/6911>

predmeti na četvrtoj godini *Didaktika italijanskog jezika 1 i 2* upoznaju studente prevashodno sa glotodidaktičkim tehnikama i teorijskim okvirima u vezi sa savremenom komunikativnom nastavom jezika (Zavišin i Gaši, 2023: 236-238).

Kada je reč o teorijskim sadržajima i nastavnoj praksi osvrnućemo se ukratko na ova dva aspekta prevashodno iz jezičke perspektive.

Teorijski sadržaji podrazumevaju poznavanje stručne terminologije kako na stranom, tako i na maternjem jeziku, te se stoga i nastava izvodi u dvojezičnom kontekstu. U datom kontekstu nastave istakli bismo da se nastava odvija u skladu sa metodom CLIL koja podrazumeva usvajanje nejezičkog sadržaja na svakom jeziku koji nije maternji (Coyle, Hood and Marsh 2010; Danesi, Diadori and Semplici 2018; Mehisto, Eilertsen and Rorrison 2008). Dakle, cilj nastave je dostizanje akademske kompetencije (Cummins 1984) na oba jezika: maternjem i stranom ili maternjem i manjinskom jeziku.

U slučaju kurseva metodike nastave na Katedri za italijanistiku, nejezički sadržaj se odnosi na glotodidaktički sadržaj, dok dvojezični kontekst podrazumeva upotrebu italijanskog i srpskog jezika. Primarni cilj se odnosi na usvajanje nejezičkog sadržaja na oba jezika te se iz tog razloga kombinuju i srpski i italijanski jezik u nastavi. Naime, poznavanje glotodidaktičkih termina na polaznom i ciljnom jeziku predstavlja i deo nastavnih ciljeva vezanih za razvijanje akademskih kompetencija na oba jezika.

S tim u vezi, istraživanja koja se tiču usvajanja akademskog jezika ukazuju na to da razvijanje akademskih kompetencija na maternjem jeziku predstavlja preduslov za uspešno usvajanje akademskog jezika na stranom jeziku. Tako, učenici koji nisu imali iskustva u akademskom obrazovanju na maternjem jeziku neće uspešno razviti akademske kompetencije na stranom ukoliko nauče akademsku leksiku. Za razvoj akademske kompetencije i leksike na stranom jeziku potrebno je da učenici imaju prethodna iskustva na maternjem jeziku (Nation 2007, 197, 198; Cummins, 1984).

U kontekstu metodičkih kurseva za italijaniste, usvajanje akademske leksike se odvija sinhrono na oba jezika te se npr. pisani zadaci (seminarski radovi) kao predispitne obaveze studenata izrađuju na maternjem jeziku, dok se usmene prezentacije predstavljaju na italijanskom jeziku. Naime, pisanje seminarskih radova na srpskom jeziku ima za cilj dostizanje akademske kompetencije na maternjem jeziku (u vezi sa glotodidaktičkim sadržajem), dok se usmena produkcija na stranom jeziku odnosi na proveru usvojenog nejezičkog sadržaja na italijanskom jeziku. Evaluacija znanja podrazumeva izradu pisanog testa na italijanskom jeziku i sastoji se od teorijskih pitanja u vezi sa sadržajem kursa, te se od studenata očekuje definisanje glotodidaktičkih pojmova, stavljanje u ispravan redosled procesa i faza nastavnog rada, grupisanje elemenata u određene kategorije i sl.

Spisak preporučene literature čine priručnici i monografije na srpskom, italijanskom i engleskom jeziku. U okviru stručne literature studentima se takođe

preporučuje *Rečnik glotodidaktički termina* na italijanskom jeziku (Balboni 2024), kao i dvojezični *Hrvatsko-talijanski rječnik školskog jezika* (Mardešić i Lütze-Miculinić 2021).

Pored teorijskog dela, inicijalno obrazovanje nastavnika italijanskog jezika obuhvata i praktični deo koji podrazumeva boravak studenata u školama i opservaciju nastave. Tokom hospitovanja studenti opisuju faze časa, metode rada, aktivnosti, tehnike i načine rada u dnevniku metodičke prakse (DMP) na srpskom jeziku.

1.3. Kolokacije u nastavi didaktike italijanskog jezika: analiza dnevnika metodičke prakse

Istraživanje (Drljević, Zavišin i Vučo 2021, 41) u vezi sa poznavanjem glotodidaktičke terminologije ukazuje da su greške prilikom prevođenja stručne terminologije uglavnom proistekle iz sledećih razloga: 1) interferencija tri jezika koja se koriste u nastavi (srpskog, italijanskog i engleskog); 2) nedovoljno znanja tj. poznavanje nejezičkog sadržaja i 3) nepoznavanje adekvatne stručne leksike u vezi sa direktnom nastavnom praksom (npr. školski dnevnik, ocena, godišnji i mesečni planovi i sl.).

Stoga, autorke zaključuju da je kod studenata prisutno usvajanje glotodidaktičke terminologije prevashodno na receptivnom nivou, te preporučuju dodatna jezička objašnjenja, dublje proučavanje glotodidaktičkih termina na konceptualnom i interkulturnom nivou. Pored toga, studenti koji imaju poteškoća u savladavanju gradiva izdvajaju kao uzrok tome nedovoljno poznavanje stručne terminologije (Drljević, Zavišin i Vučo 2021, 42). Na osnovu pomenutih rezultata autorke istraživanja smatraju da je neophodno dodati primarnom cilju koji se odnosi na usvajanje nejezičkog sadržaja (u našem slučaju glotodidaktike) i dodatni fokus u nastavi, tj. usavršavanje jezičkih kompetencija što je i u skladu sa ciljevima CLIL nastave (Grabe i Stoller 1997).

Kao što je napomenuto u prethodnom poglavlju, praktični deo inicijalnog obrazovanja studenata – budućih nastavnika podrazumeva opisivanje časova na srpskom jeziku u DMP. U potonjem tekstu predstavimo nekoliko primera pogrešne upotrebe stručnih kolokacija ili njihovo potpuno odsustvo u DMP studenata – budućih nastavnika sa ciljem da prikazemo kako se manifestuju nedostaci u poznavanju terminologije. Prema smernicama za vođenje dnevnika koje se nalaze na prvoj strani dokumenta za popunjavanje, DMP se piše na maternjem (srpskom) jeziku i predstavlja zvaničan izveštaj sa prakse. Važno je napomenuti da se ispostavlja da studenti koji su redovno pohađali nastavu na kursovima Primenjena lingvistike i nastave italijanskog jezika i Didaktika italijanskog jezika uglavnom nemaju poteškoća sa korišćenjem stručne terminologije, budući da se prevodni ekvivalenti za stručne kolokacije često koriste i zabeleže tokom zajedničke obrade prezentacija na času. Greške se

javljaju kod studenata koji koriste isključivo literaturu za pripremu kolokvijuma i ispita (uglavnom na italijanskom jeziku).

U korpusu od 38 dnevnika metodičke prakse iz akademske godine 2021/22. predatih preko platforme Mudl, izdajamo 8 izveštaja u kojima studenti uspešno koriste stručne termine na maternjem jeziku i 26 dnevnika koji su deskriptivnog karaktera i sadrže greške u korišćenju kolokacija. Četiri DMP nije bilo moguće analizirati zbog izuzetno kratkih rečenica ili beleženja u sintagmama. Među analiziranim radovima primećene su greške koje možemo grupisati u tri glavne kategorije⁵:

- 1) opisivanje metoda i tehnika bez korišćenja stručne terminologije:
 - *...na kraju je usledio zadatak poput slagalice sa slikama.* (Student 4)
 - *Nakon čitanja, usledila su pitanja kojima se utvrđuju informacije koje su pročitali u tekstu.* (Student 11)
 - *Imam utisak da su učenici ovaj vid pitanja doživeli kao kviz...*(Student 10)
 - *Veoma zanimljivo mi je bilo to što je nastavnica sve vreme pričala na italijanskom jeziku* (Student 11).
- 2) pogrešan prevod:
 - *...zadatak sa zaokruživanjem (scelta multipla, Student 11) – umesto „višestruki izbor”,*
- 3) stručni termini na italijanskom jeziku bez prevodnog ekvivalenta:
 - *...povezivanje starog gradiva sa novim je bilo neophodno (approccio a spirale, Student 5)*
 - *...zadatak nakon slušanja je bio da odgovore na pitanja na osnovu onoga što su čuli (vero-falso, Student 13).*
 - *Učenici su imali zadatak da navedene slike povežu sa kraćim tekstom (abbinamento, Student 8).*
 - *...gde je trebalo u tekst ubaciti glagol u futuro (completamento, Student 8).*

U prvoj grupaciji izdajamo primere u kojima studenti ne koriste stručnu terminologiju, što uzrokuje odsustvo naučnog funkcionalnog stila, visokog registra i akademskog stila pisanja, te su izveštaji često nepotrebno deskriptivni i neprecizni.

U drugu grupu grešaka spadaju pogrešni prevodi, koje beleži i pomenuto istraživanje autorki Drljević, Zavišin i Vučo iz 2021. godine (*lingua veicolare*,

5 Dnevnici metodičke prakse poređani su po abecednom redu imena studenata na platformi Mudl sa koje su preuzeti, te su prema tom redosledu i numerisani (prvi izveštaj nosi naziv Student 1, drugi Student 2, treći Student 3, i tako dalje). Primeri za svrhe ovog rada preuzeti su iz prvih 15 DMP. U radovima nailazimo na različite greške, pri čemu isti dnevnik u svojim različitim delovima sadrže više kategorija grešaka. Naime, pojedini DMP, kao što je slučaj sa primerom Student 11, sadrže deskripciju bez korišćenja stručne terminologije, kao i pogrešne prevode. Neki, pak, pored opisa metoda i tehnika bez korišćenja stručne terminologije u pojedinim delovima rada, beleže i stručnu terminologiju na italijanskom bez prevodnog ekvivalenta u drugim delovima dnevnika, kao na primer u radovima studenata 5, 6, 8 i 13. Zanimljivo je da se u izveštaju obeleženom kao Student 33 pojavljuju tačni prevodi kolokacija u nekim dnevničkim unosima, dok u drugim izostaje prevodni ekvivalent na srpski jezik. Ipak, ovaj DMP obeležen je kao ispravan, jer student pokazuje da uspešno vlada terminologijom.

umesto „posredni jezik” prevođeno kao: „pomoćni jezik”, „jezik kao sredstvo”, „jezik sredstvo”).

Na osnovu treće kategorije grešaka, zaključujemo da u određenim slučajevima studenti uspešno beleže stručne kolokacije na italijanskom jeziku, ali ne koriste odgovarajuće prevodne ekvivalente na maternjem jeziku. Ovakav odabir prilikom pisanja izveštaja ukazuje na to da studenti poznaju glotododaktičko gradivo, kao i da uspešno povezuju teorijske koncepte sa iskustvima iz praktične nastave. Međutim, ovo povezivanje se ne ostvaruje na maternjem jeziku, već izdvojeno uglavnom u zagradi, na stranom.

Iako istraživanja pokazuju da studenti jesu svesni važnosti usvajanja stručne terminologije i razvoja jezika struke (Jelovčić 2010, 53), nepostojanje kolokacijskog rečnika na maternjem (srpskom) jeziku, odnosno dvojezičnog ili višejezičnog rečnika kolokacija otežava usvajanje stručne terminologije na maternjem i njegovo potpuno razumevanje na stranom jeziku, kao što možemo zaključiti iz priloženih primera. Naime, pogrešni prevodi stručnih termina najviše ukazuju na potrebu za rečnikom kolokacija jer pretpostavljamo da bi se broj grešaka ovog tipa značajno smanjio u slučaju da studenti imaju na raspolaganju odgovarajući rečnik za konsultovanje.

2. KOLOKACIJE U GLOTODIDAKTIČKOJ TERMINOLOGIJI

Kolokacija je uobičajen spoj dveju leksema koje zajedno čine jednu sintaktičku jedinicu. Prema izvornom fertovskom tumačenju ovog pojma, sintagmatska kombinacija dveju reči čini deo značenja svake od njih, jer se lekseme prepoznaju „prema društvu u kojem se obično nađu” (Firth 1957, 179 prema Barfield and Gyllstad 2009, 3). U skladu sa savremenim izučavanjem kolokacija, pojmovi koji su nam neophodni prilikom analize jesu *kolokat* (primarni i sekundarni, nosilac kolokacijske veze), *kolokacioni opseg* (semantički potencijal za povezivanje jednog kolokata), *kolokabilnost* (mogućnost ulančavanja leksema preko relevantnih semantičkih obeležja), *kompaktnost leksičkog spoja* (otvorene, ograničene i vezane kolokacije; Prčić 2008, 149–156, Perišić 2024, 197). Pod vezanim kolokacijama smatraju se one koje kao uglavnom sekundarne kolokate sadrže lekseme specifičnog značenja, sa malim kolokacionim opsegom i sa izuzetno retkom mogućnošću zamenljivosti leksema (Prčić 2008, 156). Stoga se među vezane kolokacije mogu podvesti i termini. Terminološke kolokacije definišu se kao dvočlane strukture koje prenose specifičan sadržaj, a imaju leksičku i konvencionalnu validnost (Bukovčan 2009, 165).

Kada je reč o usvajanju jezika (bilo stranog ili maternjeg), ispostavlja se da učenje kolokacija učeniku olakšava proces razmišljanja, memorisanja i iznošenja kompleksnih ideja (Vassiljev et al., 2015 prema Perišić 2024, 199). Prilikom učenja terminoloških kolokacija, učenici (u našem slučaju studenti – budući nastavnici) razvijaju ne samo bolje poznavanje materije, već i razvoj funkcionalnog naučnog i akademskog stila pisanja. Dok je kolokacijska kompetencija ideal kojem treba

težiti prilikom usvajanja leksike stranog jezika (Borić 2004, 63–64), terminološka kolokacijska kompetencija iz oblasti glotodidaktike i školskog jezika je svakako cilj koji treba imati u vidu prilikom inicijalnog obrazovanja nastavnika stranog jezika.

Prema Hausmanu, usvajanje kolokacija prilikom nastave jezika može biti: 1. onomaziološko usvajanje, prilikom kojeg učenik uz bazu uči i kolokate, 2. semaziološko, kada učenik uči kombinacijske mogućnosti kolokata, i 3. dvojezično, koje podrazumeva da se kolokaciona struktura uči uporedo na stranom i maternjem jeziku (Hausmann 1984, 403). Za specifičnu situaciju ovladavanja maternjim i stranim nastavničkim jezikom struke, a u skladu i sa CLIL modelom nastave, na kursovima metodike nastave stranog jezika zastupljeno je dvojezično učenje terminoloških kolokacija.

Italijanska glotodidaktička terminologija razvijala se pod uticajem kako domaće, tako i američke, engleske i francuske lingvističke literature. Među terminima možemo naići na: 1. integralne ili prilagođene pozajmljenice (*input, output, intake*), 2. semantičke kalkove (*acquisizione, approccio*), i 3. strane termine i italijanske prevodne ekvivalente u jednakoj upotrebi (*scorrevolezza – fluency, accoppiamento – matching, costellazione – cluster*; Drljević, Zavišin i Vučo 2021, 35). Kao što je već napomenuto, za terminologiju se vezuje i konvencionalna validnost, te su nakon nastanka Zajedničkog evropskog referentnog okvira za jezike standardizovani i mnogi prevodni kalkovi novijeg datuma kao što je *utente indipendente* (eng. *independent user*, srp. nezavisni korisnik) ili *prospettiva azionale* (fr. *perspective actionnelle*, eng. *action-oriented approach*, srp. akcioni pristup nastavi).

2.1. Smernice za izbor kolokacija glotodidaktičke terminologije

Pri odabiru jezičke građe za glotodidaktičke odrednice unutar rečnika kolokacija oslonili smo se prevashodno na postojeći *Hrvatsko-talijanski rječnik školskog jezika* (Mardešić i Lütze-Miculinić 2021). Naime, autorke beleže sve pojavne oblike školskog jezika kao jezika struke i izdvajaju sledeće vrste jezika koji koriste nastavnici:

1. školski jezik – jezik školske svakodnevnice kojima se služe svi učesnici u obrazovnom procesu, odnosno „sudeonici školskog života“,
2. nastavni jezik – jezik na kojem se održava nastava u obrazovnim ustanovama, jezik posredovanja i usvajanja znanja tokom školovanja,
3. predmetni jezik – jezik svakog pojedinačnog predmeta koji se predaje i uči u obrazovnim ustanovama,
4. obrazovni jezik – jezik na kojem se neko obrazuje, maternji i/ili manjinski; može biti sinonim nastavnom jeziku, ali podrazumeva i jezik obrazovanja izvan škole,
5. radni jezik (ital. *lingua veicolare*) – svi jezici koji se koriste u višejezičnim situacijama kao jezik zajedničkog sporazumevanja,

6. razredni jezik – odnosi se na glavnu komunikaciju usredsređenu na nastavne ciljeve, kao i različite vidove sporedne komunikacije u razrednom okruženju,
7. nastavnički jezik (eng. *teacher talk*, ital. *insegnantesse* i *teacherese*) – posebno oblikovan jezik kojim nastavnici prenose znanje učenicima. Preklapa se sa određenjem razrednog jezika, sa razlikom u tome što nastavnički jezik koriste isključivo nastavnici.
8. strani jezik struke za nastavnike jezika – jezik nastavničke profesije,
9. učenički jezik – jezički varijetet kojim se služe mlađi govornici, jezik koji se razvija tokom školovanja, kao i međujezik onih koji uče i usvajaju strani jezik.

Na osnovu predstavljenje podele, kao i analize potreba studenata – budućih nastavnika i nastavnika italijanskog jezika, izdvajamo sledeće jezičke oblasti iz kojih će se crpeti građa iz školskog jezika za rečnik kolokacija:

1. školski jezik učionice (*essere assente, prendere/dare un voto*),
2. službeni školski jezik (*assenza giustificata/ingiustificata*),
3. glotodidaktička terminologija (*filtro affettivo, unità didattica*).

Ovakav izbor jezičkih oblasti sačinjen je u odnosu na profesionalni kontekst nastavnika koji se služi italijanskim i srpskim jezikom u formalnom obrazovanju u Republici Srbiji. Naime, izdvajamo kolokacije vezane za školski jezik učionice budući da se tiču nastavničkog, učeničkog, nastavnog i razrednog jezika. Takođe, smatramo važnim usvajanje službenog školskog jezika pod koji potpadaju nastavnički, razredni i jezik struke, ne bi li nastavnik uspešno obavljao svoj administrativni deo posla. Naposljetku, u izbor kolokacija je uvrštena i glotodidaktička terminologija koja obuhvata maternji i strani jezik struke kako bi se nastavnik osposobio za celoživotno profesionalno usavršavanje na oba jezika.

2.2. Projekat ColSI i glotodidaktička terminologija

Kao što je prethodno navedeno, ciljnu grupu potencijalnih korisnika ColSI platforme predstavljaju, između ostalih, i studenti – budući nastavnici italijanskog ili srpskoga jezika, kao i nastavnici i stručnjaci iz različitih oblasti, poput glotodidaktike. Obe grupe korisnika imaju potrebe za poznavanjem stručnog i akademskog jezika, kako u inicijalnom obrazovanju, tako i u stručnom usavršavanju. S tim u vezi, poznavanje kolokacija, odnosno njihovo usvajanje, najčešće se povezuje sa višim jezičkim nivoima, a posebno sa komunikacijom u akademskom kontekstu i predstavlja veliki izazov za nematernjeg govornika. Naime, nematernji govornici su često ograničeni u upotrebi frazeoloških izraza i greše u strukturama spojeva reči u kontekstu, što se pripisuje najčešće uticaju maternjeg jezika, tj. međujezika (Wray 2002, prema Peppoloni 2024).

Pored dodatnih pojašnjenja za određene kolokacije u vezi sa istorijskim ili kulturnim kontekstom, i za kolokacije iz oblasti glotodidaktike članice projektnog tima ColSI pružaju dodatna tumačenja kako bi omogućile bolje razumevanje

kako srbofonim, tako i italofonim korisnicima. Takav je slučaj sa terminima u vezi sa službenim školskim jezikom, npr. *scuola primaria* osnovna škola (*La scuola primaria si compone di due cicli: il primo fino alla classe quarta e il secondo dalla quinta all'ottava. Osnovnoškolsko obrazovanje se deli na dva obrazovna ciklusa: prvi traje do četvrtog razreda, a drugi od petog do osmog razreda*); kao i sa pojmovima iz školske svakodnevnice: *ora scolastica, ora di lezione* školski čas (*In Serbia l'ora scolastica dura 45 minuti. Školski čas u Srbiji traje 45 minuta*).

Osim objašnjenja, za određene kolokacije pružaju se i primeri njihove upotrebe u rečenicima kako bi se što jasnije prikazalo značenje i kontekst upotrebe.

U nastavku navodimo primere kolokacija iz oblasti glotodidaktike u skladu sa uspostavljenom strukturom prikazivanja kolokacija u rečniku kolokacija ColSI:

1. baza + pridev:

(apprendimento)

apprendimento precoce rano učenje

(anno)

anno scolastico školska godina

(domanda)

domanda aperta otvoreno pitanje (pitanje u upitnicima ili testovima koje nema predviđene odgovore)

domanda chiusa zatvoreno pitanje (pitanje u upitnicima ili testovima sa predviđenim odgovorima)

(unità)

unità didattica nastavna jedinica (*In questo libro di testo ci sono 10 unità didattiche. U ovom udžbeniku imamo 10 nastavnih jedinica*)

(esperienza)

esperienza didattica didaktičko iskustvo, nastavno iskustvo

2. pridev + baza:

(condotta)

buona condotta primereno vladanje

cattiva condotta neprimereno vladanje

3. baza + predlog + imenica; imenica + predlog + baza; imenica + imenica:

(appello)

appello d'esame ispitni rok

(apprendimento)

apprendimento a distanza učenje na daljinu, nastava na daljinu

metodo di apprendimento metoda učenja

processo di apprendimento proces učenja

programma di apprendimento program učenja

strategie di apprendimento strategije učenja

tecniche di apprendimento tehnike učenja

(docente)

docente di sostegno asistent u nastavi (za decu sa smetnjama i teškoćama u razvoju)

collegio dei docenti nastavničko veće

orario di ricevimento del docente raspored konsultacija nastavnika (za studente)

sala docenti zbornica

docente di italiano nastavnik italijanskog

docente in italiano nastavnik italijanskog

corpo docente nastavni kadar

(insegnante)

insegnante d'appoggio (di sostegno) (nastavnik) asistent, pedagoški asistent (nastavnik koji pruža dodatnu podršku učeniku sa smetnjama u razvoju ili invaliditetom)

domanda a scelta multipla pitanje sa višestrukim izborom

(pitanje u upitnicima ili testovima sa višestrukim ponuđenim odgovorima od kojih je jedan tačan)

4. glagol + baza:

(appello)

fare l'appello prozvati (npr. učenike na početku časa)/prozivati (npr. učenike na početku časa) (*A scuola si fa l'appello all'inizio di ogni lezione.* U školi se prozivaju učenici na početku svakog časa)

(anno)

ripetere l'anno (*scolastico*) ponoviti godinu (u školi)

(docente)

docente insegna (*Lei insegna inglese online.* Ona predaje engleski onlajn)

docente interroga (*Il docente interroga gli studenti.* Nastavnik ispituje studente. Nastavnik ispituje učenike)

docente assegna (*Il docente assegna i compiti.* Nastavnik zadaje domaće zadatke)

docente corregge (*Il docente corregge i compiti.* Nastavnik ispravlja domaće zadatke)

5. glagol + predlog + baza:

(esame)

ammettere all'esame pustiti na ispit (essere ammesso all'esame biti pušten na ispit)

respingere qn. a un esame oboriti koga na ispit

presentarsi all'esame izaći na ispit

Na osnovu prikazanih primera možemo primetiti da autorke rečnika ColSI primenjuju, pored prevoda, sledeća rešenja u cilju boljeg razumevanja kolokacija u vezi sa didaktičkom teorijom i praksom: 1) dodatna objašnjenja (npr. za kolokacije *domanda aperta*, *domanda chiusa*, *insegnante d'appoggio* /di

sostegno); 2) kontekstualizovane primere upotrebe kolokacije (npr. za kolokaciju *unità didattica*) i 3) dodatno tumačenje i kontekstualizovan primer upotrebe (npr. *fare l'appello*).

Navedeni primeri kolokacija ukazuju na značaj ColSI rečnika iz perspektive obrazovanja i usavršavanja nastavnika italijanskog jezika jer predstavlja koristan alat kako studentima u inicijalnom obrazovanju, tako i nastavnicima u stručnom usavršavanju.

3. ZAKLJUČAK

U ovom radu prikazale smo dvojezični koncept kurseva metodike nastave na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta pri Univerzitetu u Beogradu u kojima su zastupljeni srpski jezik kao maternji i italijanski kao strani, te se nastava odvija u skladu sa principima CLIL metode. Jedan od ciljeva nastave je dostizanje akademskih kompetencija, sticanje nastavnih veština i poznavanje stručne nastavne terminologije na maternjem i stranom jeziku. Praksa je pokazala da upotreba pretežno strane literature i jednojezičnog italijanskog rečnika stručnih termina ima za posledicu različite vrste studentskih grešaka. Naime, na osnovu analize pogrešnih prevoda stručnih termina koje su uočene u dnevnicima metodičke prakse smatramo da bi rečnik kolokacija koji bi sadržao i glotodidaktičku terminologiju u značajnoj meri pomogao studentima da usvoje glotodidaktičke termine i sadržaje na oba jezika, kao i da steknu akademske kompetencije na oba jezika. Stoga, elektronski rečnik italijanskih i srpskih kolokacija (ColSI) ustupa posebno mesto kolokacijama iz oblasti glotodidaktike, školskog jezika učionice i stručnog školskog jezika.

Pored mogućnosti usvajanja stručne terminologije u dvojezičnom kontekstu, rečnik kolokacija ColSI na kojem se trenutno radi u okviru Programa Prizma Fonda za nauku Republike Srbije pruža i mogućnost razvoja interkulturalne komunikativne kompetencije u vezi sa poznavanjem školskog i obrazovnog sistema Italije i Srbije, te predstavlja dodatni priručnik u inicijalnom obrazovanju i celoživotnom usavršavanju nastavnika italijanskog jezika ili srpskog kao stranog jezika za italofone govornike.

Takođe, imajući u vidu višejezični kontekst u kom se obrazuju budući nastavnici stranih jezika rečnik kolokacija ColSI može predstavljati bazu za višejezični rečnik glotodidaktičkih pojmova čime bi se unapredio kvalitet inicijalnog i celoživotnog usavršavanja nastavnika stranih jezika.

LITERATURA

- Balboni, Paolo E. 2024. *Dizionario di linguistica educativa*. <https://edizionicafoscari.it/it/edizioni/libri/978-88-6969-812-5/>
- Barfield, Andy, and Henrik Gyllstad. 2009. *Researching Collocations in Another Language Multiple Interpretations*. London: Palgrave MacMillan.

- Borić, Neda. 2004. "Kolokacije kao dio leksičkog pristupa u nastavi stranih jezika (s posebnim osvrtom na engleski jezik)." U *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*, urednici Diana Stolac, Nada Ivanetić i Boris Pritchard, 63–68. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Bukovčan, Dragica. 2009. "Istovrijednost terminoloških kolokacija – komparativni pristup." U *Jezična politika i jezična stvarnost*, urednik Jagoda Granić, 164–173. Zagreb: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku.
- Coyle, Do, Hood, Philip and Marsh David. 2010. *CLIL. Content and language integrated learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, Jim. 1984. *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Danesi, Marcel, Diadori, Pierangela, e Stefania Semplici. 2018. *Tecniche didattiche per la seconda lingua. Strategie e strumenti anche in contesti CLIL*. Roma: Carocci.
- De Mauro, Tullio. 1999. *Dizionario Di Base Della Lingua Italiana*. Torino: Paravia.
- Drljević, Jelena, Zavišin, Katarina, i Julijana Vučo. 2021. "Le sfide terminologiche italiano-serbe nella formazione dei futuri insegnanti di italiano." *Scripta Manent*, XVI/2: 33-51. <https://scriptamanent.sdutsj.edus.si/ScriptaManent/article/view/380>
- Firth, John Rupert. 1957. "A Synopsis of Linguistic Theory." In *Selected Papers of J.R. Firth*. 1952-59, edited by Frank R. Palmer, 168-205. London: Longmans.
- Freeman, Donald. 1991. "'To make the tacit explicit': Teacher education, emerging discourse, and conceptions of teaching." *Teaching and Teacher Education*, Vol 7, 5–6: 439–454.
- Grabe, William and Fredricka L. Stoller, 1997. *Content – Based Instruction: Research foundations*. New York: Longman.
- Hausmann, Franz Joseph. 1984. "Wortschatzlernen ist Kollokationslernen. Zum Lehren und Lernen französischer Wortverbindungen." *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 31: 395–406.
- Jelovčić, Ines. 2010. Strani jezik struke - analiza stavova studenata. *Metodika 20* Vol. 11, br. 1, 44-55. <https://hrcak.srce.hr/file/92184>.
- Klajn, Ivan. 2014. *Italijansko-srpski rečnik*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Lo Cascio, Vincenzo. 2012. *Dizionario Combinatorio Compatto Italiano*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mardešić, Sandra, i Marija Lütze-Miculinić. 2021. *Hrvatsko-talijanski rječnik školskoga jezika: priručnik za studente i nastavnike talijanskoga jezika*. Zagreb: Hrvatsko filološko društvo.
- Mattsson, Matts, Eilertsen, Tor Vidar and Doreen Rorrison. 2011. *A Practicum turn in teacher education*. Rotterdam: Sense.
- Mehisto, Peeter, Marsh David and Frigols, María Jesús 2008. *Uncovering CLIL. Content and language integrated learning in bilingual and multilingual education*. Oxford: Macmillan Education.
- Nation, Ian Stephen Paul. 2007. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: CUP.
- Peppoloni, Diana. 2025. "Le collocazioni N-Adj dell'italiano accademico parlato. Un'indagine corpus- based." *Italiano LinguaDue*, 16(2), 422–447.

- Perišić, Jelena. 2024. "Učenje i usvajanje kolokacija u jeziku nauke (iz perspektive srpskog jezika kao stranog)." *Prilozi proučavanju jezika*, 55: 159–212.
- Prčić, Tvrtko. 2008. *Semantika i pragmatika reči*. Novi Sad: Zmaj.
- Stojković, Jasmina, i Katarina Zavišin. 2016. *Italijansko-srpski, srpsko-italijanski rečnik za osnovnu i srednju školu*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Tiberii, Paola. 2018. *Dizionario delle collocazioni*. Bologna: Zanichelli.
- Urzi, Francesco. 2009. *Dizionario delle Combinazioni Lessicali*. Lussemburgo: Convivium.
- Vassiljev, Liina, Skopinskaja, Liljana and Suliko Liiv. 2015. "The treatment of lexical collocations in EFL coursebooks in the Estonian secondary school context." *Eesti Rakenduslingvistika Ühingu aastaraamat*, 11: 287– 311.
- Wallace, Michael J. 1991. *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.
- Wray, Alison. 2002. *Formulaic language and the lexicon*. Cambridge University Press.
- Zavišin, Katarina i Tijana Gaši. 2023. "Obrazovanje nastavnika kao refleksivnih praktičara na Katedri za italijanistiku Filološkog fakulteta u Beogradu: jedna vizija". *Italica Belgradensia*, numero speciale 2023: 233–243

Izvor sa interneta:

Projekat Fonda za nauku Republike Srbije, 7330, Collocations in Serbian and in Italian: a contrastive study of lexical combinations (ColSI_ConStud): <https://mc.rs/dogadjaji/kolokacije-u-srpskom-i-italijanskom-jeziku-kontrastivno-istrazivanje-leksickih-kombinacija-prezentacija-projekta-filoloskog-fakulteta-univerziteta-u-beogradu/6911> (25.01.2024)

IL DIZIONARIO DELLE COLLOCAZIONI ITALIANO-SERBO: UN'OCCASIONE PER LE COLLOCAZIONI NELLA TERMINOLOGIA GLOTTODIDATTICA

Riassunto

La formazione iniziale dei futuri insegnanti di italiano come lingua straniera (Ls) presso il Dipartimento di Studi di Italianistica presso la Facoltà di Filologia dell'Università di Belgrado si pone come obiettivo l'insegnamento delle teorie, dei concetti e dei metodi glottodidattici sia in lingua italiana sia in lingua serba. Pertanto, l'insegnamento avviene in modalità CLIL e i contenuti vengono presentati in entrambe le lingue.

Sulla base dell'esperienza didattica, nonché dell'analisi dei compiti scritti degli studenti riguardo ai termini glottodidattici (v. Drljević et al. 2021), si deduce che è necessario fornire agli studenti un supporto linguistico aggiuntivo nell'acquisizione della lingua settoriale. La bibliografia proposta agli studenti che viene usata durante la preparazione degli esami consiste maggiormente dei testi di riferimento, manuali e monografie in lingua italiana, compreso il Dizionario Glottodidattico (Balboni 2024). Per questo, nel corso delle lezioni risulta necessario fornire spiegazioni aggiuntive della terminologia settoriale in modalità bilingue.

In risposta alle esigenze degli studenti - futuri insegnanti, degli insegnanti e degli esperti in questo campo, l'articolo presenta le linee guida per la selezione e la struttura (micro- e macrostruttura) dei lemmi che faranno parte del dizionario elettronico bilingue italiano-serbo delle collocazioni (ColSI). Il progetto è finanziato dal Fondo per la ricerca scientifica della Repubblica di Serbia, 7330, Collocations in Serbian and in Italian: a contrastive study of lexical combinations – ColSI_ConStud. Inoltre, il dizionario elettronico sarebbe adatto alla costruzione del dizionario plurilingue delle collocazioni della terminologia glottodidattica nell'ambito della formazione e aggiornamento dei docenti di lingue straniere.

Parole chiave: dizionario elettronico bilingue delle collocazioni, italiano, serbo, terminologia glottodidattica, formazione iniziale dei docenti.

Evaluacija u akciji

Evaluation in Action

IRENA ALEKSIĆ-HAJDUKOVIĆ*

UNIVERSITY OF BELGRADE, SCHOOL OF DENTAL MEDICINE

SERBIA

 <https://orcid.org/0000-0002-1884-4784>

ANA MUŽAR

UNIVERSITY OF BELGRADE, SCHOOL OF DENTAL MEDICINE

SERBIA

 <https://orcid.org/0009-0003-6158-7861>

MULTIMODALITY IN ESAP: PEER-ASSESSMENT OF MULTIPLE SEMIOTIC MODES IN DENTAL STUDENTS' ORAL PRESENTATIONS

Abstract: Previous studies have reiterated the need for assessment practices that acknowledge multimodal meaning-making by taking into account students' semiotic work that is often disregarded in educational contexts and, therefore, requires assessment strategies adjusted to multimodal learning environments (Bezemer and Kress 2015, Ørevik 2023). This research aims to examine how dental students assess different semiotic modes (speech, gestures, gaze) when evaluating the effectiveness of their peers' oral presentations delivered on a topic from the field of medicine or dentistry. A total of 76 first-year students taking the obligatory English Language course at the School of Dental Medicine, University of Belgrade, participated in the present study. The findings of this research reveal that intonation, diction, eye contact and language use, primarily, should be addressed and fine-tuned in classroom settings, thus contributing to the explorations of multimodality and interactivity in academic presentation courses, as suggested by Morell, García, and Sanchez (2008).

Keywords: English for Specific and Academic Purposes, dentistry, multimodal pedagogy, peer-assessment

1. INTRODUCTION

This research highlights the importance of multiple modes (speech, gestures, gaze) that can contribute to the (in)effectiveness of academic oral presentations in the context of English for Specific Purposes, as perceived by dental students

* irena.aleksic@stomf.bg.ac.rs

in a peer-assessment process. According to Kessler (2022, 551), the concept of multimodality pertains to how individuals use various modes of communication channels for the purpose of conveying meaning. Kress (2010, 79) defined a mode as a “socially shaped and culturally given semiotic resource for making meaning”. The need to simultaneously analyse multiple modes is derived from the following understanding of communication:

“Language is widely taken to be the most significant mode of communication; this is particularly so in contexts of learning and teaching. Multimodality, however, proceeds on the assumption that representation and communication always draw on a multiplicity of modes, all of which have the potential to contribute equally to meaning” (Jewitt 2017, 15).

Accordingly, the present study aims to contribute to the body of multimodal research that has challenged the presumption that “gaze, gesture, and posture [...] tend to be considered a support to speech; reinforcing or otherwise modifying speech but not providing communication in its own right” (Jewitt 2017, 15).

Oral presentations of ESP learners represent the focus of the current research since important pedagogical multimodal affordances are woven into this type of multimodal assignments. Ross, Curwood, and Bell (2020, 290) note that multimodal assignments have become an integral part of higher education. The field of languages for specific purposes at tertiary level is no exception with students being required to be able to engage in e.g., (patient) case presentations or research presentations in a foreign language throughout their future careers. Integrating multimodal assignments enables learners to “cultivate multimodal literacy, which draws upon a social semiotic approach to emphasise how multiple modes (e.g., written words, visual images, or moving digital images) serve as socially and culturally shaped resources for meaning making” (Ross, Curwood, and Bell 2020, 290).

The multifold benefits of generating multimodal compositions with the aim of language learning, also relevant for the processes of creating and delivering oral presentations, are evident in the literature: “Integrating multimodal projects in ESL courses has the capacity to promote collaboration and learner autonomy” (Macknish 2019). Furthermore, “[language learners] are also responsible for becoming better listeners and must be receptive to linguistic and nonverbal cues in spoken communication” (Yamashiro and Johnson 1997). This can be accounted for by the fact that combining several modalities, along with the consequential interplay of modes, leads to “the capacity to comprehend and convey information via different modes – including those that are linguistic, visual, audio, gestural, and spatial in nature” (Lim and Kessler 2024, 184). It is implied that multimodal presentations expand communication skills beyond the verbal ones. In alignment with this, Stein (2008, 26) states that the concept of multimodality cannot be separated from bodies since bodies generate multimodality “through how they are constituted sensually and how these senses act on the world and are acted

on". Hence, it should be pointed out that a multimodal analysis of students' digital multimodal compositions, e.g., in terms of the presentations' layout, images (either still or moving), colours, and fonts used is beyond the scope of this study. Instead, the focus of this research is on the multimodality of presentation delivery as perceived by learners' peers.

Evaluating students' multimodal assignments requires practices that acknowledge multimodal meaning-making by taking into account students' semiotic work that is often disregarded in educational contexts and, therefore, requires assessment strategies adjusted to multimodal learning environments (Bezemer and Kress 2015; Ørevik 2023). In line with the objectives of this research, peer-assessment (PA) was applied in order to evaluate multiple semiotic modes in dental students' oral presentations. PA is defined as "an arrangement for learners to consider and specify the level, value, or quality of a product¹ or performance of other equal-status learners" (Topping 2009, 20). It has been reiterated in the literature that PA contributes to fostering the learning process, which provides solid evidence for incorporating PA into course frameworks (White 2009, 30). What is more, Double (2019) conducted a meta-analysis of 55 experimental and quasi-experimental studies that evaluated the effect of peer-assessment on academic performance. These findings further supported the use of PA as a formative method by indicating that this approach was "more effective than no assessment and teacher assessment and not significantly different in its effect from self-assessment" (Double 2019, 503).

The development of critical thinking skills and metacognition is closely connected to peer-assessment (Macknish 2019). Previous studies have demonstrated that students tend to exhibit a positive attitude towards peer-assessment (De Grez, Valcke, and Roozen 2012; Double 2019).

However, there is at least one blatant caveat to be considered when conducting peer-assessment of students' multimodal assignments, including oral presentations. Namely, being complex and multifaceted artefacts, multimodal texts are problematic in terms of description, evaluation and assessment (Levy and Kimber 2009, 491). We argue that this pertains to academic oral presentations that comprise multimodal compositions created using a software tool and the accompanying oral delivery. Still, teachers' guidance and aid enable and facilitate peer-assessment (Black et al. 2003, 52). One study (Murillo-Zamorano and Montanero 2018) analysed 96 recorded oral presentations of economics and business students and concluded that when adequate support and resources (videos and rubrics) are provided, the peer assessments of higher education students appear to be more effective when it comes to improving those presentations than the assessments made by the teachers. The same authors noted that both verbal and non-verbal eloquence were improved when

¹ According to Topping (2009, 20), "products to be assessed can include writing, oral presentations, portfolios, test performance, or other skilled behaviors".

the rubric was part of the peer-evaluation process. It has also been reported that when rubrics are used as a scaffolding method, this leads to peer-assessment being more accurate (Double 2019, 485).

Finally, Beltrán-Palanques (2023, 2) sums up previous claims and states that even though multimodality is not a recent phenomenon, its pedagogical applicability in English for Specific Purposes (ESP) contexts represents an emerging realm of research that is expanding (e.g., Hafner and Miller 2018; Querol-Julián and Fortanet-Gómez 2019).

Therefore, this research aims to:

- 1) explore how ESP students evaluate and perceive different semiotic modes (speech, gestures, gaze) employed by their peers while delivering oral presentations in academic settings;
- 2) obtain preliminary key insights regarding the effectiveness of dental students' presentations so as to adapt the pedagogical strategies that will help reinforce the most challenging aspects (e.g. language use, eye contact, intonation, etc.) realised through different semiotic modes.

2. RESEARCH METHODS

2.1. Study design

For the purposes of this research, a Google Forms questionnaire was composed with the aim of obtaining insights into peer-evaluation of multiple semiotic modes (speech, gestures, gaze) in dental students' oral presentations. First-year Serbian students attending the obligatory English for Specific Purposes course at the School of Dental Medicine, University of Belgrade, filled in the questionnaire on a voluntary basis in November 2023, which resulted in a total of 76 recorded survey answers. The introductory part of the questionnaire consisted of one open-ended and two multiple-choice questions eliciting information on the title of the presentation under scrutiny, as well as on the name and the group number of the team representative whose presentation was being evaluated. The main sections of the questionnaire were firmly based on a peer-rating score sheet adapted from North Carolina State University's peer review digital teaching resources². The peer-rating score sheet comprised a five-point Likert scale (1 – poor, 2 – weak, 3 – average, 4 – good, 5 – very good), employing the scoring system similar to the one suggested by Yamashiro and Johnson (1997) and further adapted by White (2009) aimed at rating presenters on individual points and arriving at an overall score. The peer-evaluated categories included *voice control* (mode: speech), *body language* (modes: gestures and gaze), *contents of presentation* (mode: speech), and *effectiveness* (mode: speech). Within the category of *voice control*, *projection*,

2 NC State University Teaching Resources. s.d. "Peer Evaluation: Speech of Introduction." Accessed January 8, 2025. <https://li.wsu.edu/documents/2020/03/motivating-students-peer-evaluation-speech-of-introduction.pdf/>

pace, *intonation*, and *diction* were assessed, while *posture*, *eye contact*, and *gestures* were rated as part of the *body language* category. The aspects pertaining to *contents of presentation* that were evaluated included *introduction*, *body* and *conclusion*, whereas *topic choice*, *language use*, *vocabulary*, and *purpose* were examined within the category of *effectiveness*. These subcategories were further explicated in brackets so as to avoid any potential misunderstandings and direct the participants' attention to what needed to be taken into account when rating each of them. Thus, the focus was placed on how loudly or softly the presenters projected their voice, how fast or slow their speech rate was, whether they managed to vary their intonation patterns, enunciate words clearly, stand with a straight back and in a relaxed manner, maintain eye contact with the audience, and use body gestures in a balanced way that was not distracting. Moreover, emphasis was laid on how successfully the introduction grabbed the audiences' attention and encompassed the main points, to what extent the body of the presentation highlighted the key ideas and was marked by smooth transitions, how pronounced the summary of the main points and the closing statement were in the conclusion, whether the topic choice was interesting for the audience, to what degree the presenters' language was accurate, whether their vocabulary was well-chosen and well-used, and how informative the presentation was. Furthermore, one open-ended qualitative question was also included with a view to complementing the obtained quantitative insights by giving the respondents a chance to reflect more closely on the peer-evaluation task.

2.2. Context

It should be noted that this oral presentation assignment was not part of any public speaking course; rather it was incorporated in the mandatory English for Medical and Dental Purposes course as a pre-exam requirement to provide first-year students at the School of Dental Medicine in Belgrade with an opportunity to develop higher-order thinking skills, search electronic sources in English, acquire the basics of secondary research, and speak English in public. Consequently, it is crucial to point out that for many of them this was the first time ever to present in English.

Prior to the in-class delivery of oral presentations, the guidelines had been presented so that the students could have a better understanding of the task in question and its requirements. Around 250 first-year dental students, who took obligatory ESP practical lessons divided in 10 groups (i.e., 24-25 students per group), were advised to organise in teams of 4 to 5 members within each group for the sake of their convenience, easier task completion, and an equal share of the work. To that end, each presenter was allocated a three-minute time slot. All teams were supposed to select one team representative whose responsibility was to inform the teacher of the chosen topic and the names

of other team members by filling in a short Google Form posted on Google Classroom. Another duty of each team representative was to upload their PowerPoint presentation (61 in total) via the Learning Management System (Google Classroom) in advance of the delivery date. All deadlines were clearly stated and the structure of PowerPoint presentations thoroughly explained. In addition to that, both organisation and content checklists were provided, as well as a list of useful phrases for the introduction, effective openings, the body part, describing visuals, the conclusion and dealing with questions, inasmuch as learners in a mixed-ability class such as this one possess a varying command of English. The students were recommended to use trustworthy resources such as the websites of major healthcare organisations (e.g. WHO, GMC, BMA, NHS, FDI, ADA, BDA) and scientific publications related to their topic, and to consult some of the reliable online dictionaries if having any difficulties with pronouncing new words or medical terms. They were also familiarised with the importance of non-verbal communication in class. Moreover, students' attention was drawn to the fact that reading out the text they had prepared would significantly affect their pre-exam score. Finally, it was stressed that, preferably, one topic was supposed to be covered by one team only within a single group for the purposes of exploring a wide array of topics from the fields of both medicine and dentistry. The list of suggested topics was as follows:

MEDICINE	DENTISTRY
Transplantation: Past, Present and Future	Halitosis: Cause, Treatment and Prevention
Emergency Medicine: Sepsis	Gingivitis: Cause, Treatment and Prevention
Alzheimer's Disease: Cause, Symptoms and Treatment	An Insight into TMJ Disorders
Common Tropical Diseases: Overview	Tobacco Use and Oral Health
Immunisation: the MMR Vaccine	Alcohol Consumption and Oral Health
Stem Cell Therapy	(A)Esthetic Dentistry: Veneers, Crowns and Implants
Ethical Issues in Medicine: Euthanasia	(A)Esthetic Dentistry: Teeth Whitening Techniques
MedTech: Medical Technology in the 21st century	Toothbrushing Techniques: (Modified) Bass and Fones
Coronavirus What Do We Know About COVID-19?	Pregnancy and Dental Health

3. RESULTS

Upon observing the multiple-choice questions regarding the choice of presentation topics, a marked discrepancy was found between the topics most frequently chosen for in-class delivery and the ones most frequently selected for peer-evaluation. Namely, the questionnaire submitted by 61 team representatives showed that the greatest number of teams (18) most readily opted for presenting *Alcohol Consumption and Oral Health* (9) and *Tobacco Use and Oral Health* (9) in class, while the biggest majority of the survey participants (19) decided on evaluating multiple semiotic modes of team presentations on *Pregnancy and Dental Health*. Interestingly enough, *Pregnancy and Dental Health*, together with (A)*Esthetic Dentistry: Veneers, Crowns and Implants* and (A)*Esthetic Dentistry: Teeth Whitening Techniques*, was the second most prominent topic – covered by 7 teams each. Conversely, *Transplantation: Past, Present and Future*, *Common Tropical Diseases: Overview* and *Coronavirus: What Do We Know About COVID-19?* turned out to be the topics that the students were least interested in presenting in front of the class – explored solely by 2 teams each.

As for peer-evaluation, *Alcohol Consumption and Oral Health*, *Toothbrushing Techniques: (Modified) Bass and Fones* and *Alzheimer's Disease: Cause, Symptoms and Treatment* were other prevalent topics peer-reviewed by 10, 9 and 8 survey participants, respectively. In contrast, *Gingivitis: Cause, Treatment and Prevention*, *Tobacco Use and Oral Health* and (A)*Esthetic Dentistry: Teeth Whitening Techniques* transpired to be the least peer-assessed topics – only 2 to 3 respondents per topic taking on the role of a peer-reviewer.

When it comes to *voice control* (Table 1), the first peer-evaluated category, approximately 60 out of 76 participants deemed their peers' projection and pace more than satisfactory, whereas only 2 of them still saw some room for improvement. On the other hand, instances of weak and average scoring are definitely more noticeable for *intonation* and *diction* than *projection* and *pace*. Namely, 5 to 6 respondents regarded their peers' ability to enunciate words clearly and vary intonation patterns as inadequately demonstrated.

Table 1. Peer evaluation of voice control

Voice Control	1	2	3	4	5
Projection	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	12 (15.8%)	63 (82.9%)
Pace	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	19 (25%)	56 (73.7%)
Intonation	0 (0%)	2 (2.6%)	4 (5.3%)	15 (19.7%)	55 (72.4%)
Diction	0 (0%)	1 (1.3%)	4 (5.3%)	18 (23.7%)	53 (69.7%)

Pertaining to *body language* (Table 2), the second peer-evaluated category, it can be observed that the presenters did not mostly struggle with *posture* – 60

out of 76 raters perceiving their classmates as exceptionally good in this respect. In a similar vein, the presenters were reported to be well in control of *gestures*. Unfortunately, the same cannot be said for *eye contact* insofar as more than a quarter of the survey subjects (22.4%) noticed that their peers' insecurity and anxiety were reflected in the absence of or insufficient eye contact, which in turn resulted in some notably average or weakly-scored performance in this subcategory.

Table 2. Peer evaluation of body language

Body language	1	2	3	4	5
Posture	0 (0%)	1 (1.3%)	2 (2.6%)	13 (17.1%)	60 (78.9%)
Eye contact	0 (0%)	4 (5.3%)	13 (17.1%)	20 (26.3%)	39 (51.3%)
Gestures	0 (0%)	0 (0%)	3 (3.9%)	17 (22.4%)	56 (73.7%)

With regard to *contents of presentation* (Table 3), the third peer-evaluated category, *introduction*, *body* and *conclusion* came out as quite positively scored, with only 1 to 3 participants opting for either weak or average scoring. Interestingly enough, the figures also indicate that the presenters managed to excel more noticeably in the wrapping up segment of their presentation and summing up the most important bits and pieces of it than in coming up with an attention-grabbing introduction.

Table 3. Peer evaluation of contents of presentation

Contents of presentation	1	2	3	4	5
Introduction	0 (0%)	1 (1.3%)	1 (1.3%)	17 (22.4%)	57 (75%)
Body	0 (0%)	0 (0%)	3 (3.9%)	15 (19.7%)	58 (76.3%)
Conclusion	0 (0%)	0 (0%)	3 (3.9%)	8 (10.5%)	65 (85.5%)

Finally, concerning presentation *effectiveness* (Table 4), the fourth peer-evaluated category, the peer-reviewed topics proved quite riveting for the audience – 65 out of 76 survey subjects being completely engrossed in them. Furthermore, clear and correct sentences prevailed, though 3 respondents spotted some grammar inaccuracies in their classmates' speech. Vocabulary was mostly well-selected too, with 84.2% of the participants considering the choice of the vocabulary items used more than appropriate for the first-year dental students' level of English knowledge. Similarly, the presentations delivered were deemed highly informative for the purposes of this first-year English for Medical and Dental Purposes course.

Table 4. Peer evaluation of presentation effectiveness

Effectiveness	1	2	3	4	5
Topic choice	0 (0%)	1 (1.3%)	1 (1.3%)	9 (11.8%)	65 (85.5%)
Language use	0 (0%)	0 (0%)	3 (3.9%)	15 (19.7%)	58 (76.3%)
Vocabulary	0 (0%)	1 (1.3%)	1 (1.3%)	10 (13.2%)	64 (84.2%)
Purpose	0 (0%)	0 (0%)	1 (1.3%)	6 (7.9%)	69 (90.8%)

The next section will shed light on the inferences that can be made based on the results of peer-evaluation of different semiotic modes in dental students' oral presentations delivered in English.

4. DISCUSSION

Indubitably, at first glance, an overall positive score across all peer-evaluated categories can be noticed. Nonetheless, having had a closer look, it can be maintained that *effectiveness* achieved the highest *very good* (5) score, while *body language* achieved the lowest *very good* (5) score – amounting to a total of 256 and 155 responses, respectively, across all categories. *Body language* got, in turn, the highest *weak* (2) score as well, whereas *contents of presentation* got the lowest *weak* (2) score – coming to a total of 5 and 1 responses, respectively, across all categories. As for *poor* (1) score, it made up zero responses across all peer-evaluated categories. The explanation for such survey results may lie in the fact that the presenters were provided with the list of topics, as well as organisation and content checklists, prior to the in-class delivery. Besides, they also obtained advice on language use and vocabulary since grammar was covered in class and lists of useful vocabulary were shared on Google Classroom. The presenters' knowledge of the subject-based content was also satisfactory enough to deliver quite informative presentations, in a rather comprehensive manner, on a wide range of topics from the fields of both medicine and dentistry. On the other hand, non-verbal communication transpired to be a more serious obstacle in the path of delivering effective presentations confidently, being indicative of the presenters' mounting anxiety, uneasiness, and stage fright.

A study carried out within an ESP course focusing on product pitches (Edo-Marzá and Fortanet-Gómez 2022) yielded quite similar results. Namely, their students were not as well versed in non-verbal dimension of communication as in the verbal one (2022, 74). The authors explain (2022, 74) that language, traditionally deemed the main mode of communication, has long been the focal point of assessment, which is assumed to be one of the reasons for being awarded higher ratings. Furthermore, gestures, eye rapport and prosodic features were not only assigned lower scores on a five-point continuum in their study, but they were also reported to be more difficult to peer-evaluate since students “may

not be ready yet to perceive their correct use and harmonious integration in their classmates' performance" (2022, 75). Thus, Edo-Marzá and Fortanet-Gómez (2022, 74–76) arrived at the conclusion that observing an oral activity through a multimodal lens with the aim of discerning its non-verbal characteristics was beyond students' capacity at the time of the research due to the lack of formal in-class instruction and proper student training in multimodal literacy.

Upon diving even deeper into the present findings, it can be noted that *projection* and *pace* achieved slightly higher scores in comparison to *intonation* and *diction* within the category of *voice control*. Namely, regular in-class emphasis was laid on projection and pace, while there was little opportunity for students to hone their presentation skills, which naturally resulted in students' insufficient experience in public speaking. Conversely, it was noticeably higher scores that *posture* and *gestures* got compared to *eye contact* within the category of *body language* – the lack of eye contact being a major indicator of jitters and physical unease, and concurrently the most challenging aspect of this assignment that the presenters had to grapple with. What is more, the findings of the study conducted by Edo-Marzá and Fortanet-Gómez (2022, 77) indicate that *eye rapport* received significantly lower ratings in comparison to other non-verbal semiotic modes, which aligns with our insights.

Moreover, in the current study, *conclusion* was awarded somewhat higher scores than *introduction* and *body* within the category of *contents of presentation*. As it turned out, despite the equal instruction focus, the presenters directed a bit more attention to how impactful their closing remarks were in comparison to the opening ones. *Topic choice*, *purpose* and *vocabulary* also achieved moderately higher scores contrasted to *language use* within the category of *effectiveness*. Evidently, the exposure to in-class grammar instruction led to students' heightened alertness to grammatical errors in this instance. Nevertheless, the optional open-ended section of the questionnaire also provided one respondent's commentary on some words being too complex to grasp easily, which is understandable when dealing with a mixed-ability class such as this one. Additionally, two respondents expressed a difference of opinion, stating that their classmates' presentations contained too many unnecessary pieces of information, which consequently made their attention wander.

Finally, the results of another study conducted within an English for Linguistics course (Sindoni 2013) also converge with ours, confirming that "language skills, coverage and general "knowledge" of the presented topic [are] both maximally valued and easily recognised by students" (2013, 154). Another point of agreement between Sindoni (2013, 154) and Edo-Marzá and Fortanet-Gómez (2022, 74) is that it is more challenging to evaluate non-verbal aspects of communication because they are considered as less traditional assessment criteria. Besides, apart from being rarely instructed in non-verbal communicative strategies, students are generally not provided with many opportunities to practise peer-assessment (Sindoni 2013, 155).

Consequently, in spite of an overall positive score across all peer-evaluated categories, it can be finally concluded that formal, in-class instruction coupled with verbal aspects of communication significantly contributes to higher peer-evaluation scores in dental students' oral presentations, while the lack of or insufficient formal, in-class instruction – especially in non-verbal communication – inevitably leads to a less polished and less effective performance.

5. CONCLUSION

This research has demonstrated the importance of employing different semiotic modes successfully in order to deliver effective academic oral presentations on various topics from the fields of both medicine and dentistry. Such multimodal assignments prove indispensable in the context of English for Specific Purposes at tertiary level, reinforcing multimodal literacy skills, enhancing meaning-making, and fostering collaborative learning and learner autonomy. As the present study has shown, insufficient experience in public speaking becomes increasingly ubiquitous in non-verbal communication, which necessitates a higher degree of formal, in-class instruction concerning semiotic modes other than speech. Not addressing a multiplicity of modes in an ESP classroom, especially gestures and gaze, represents a major stumbling block to expanding communication skills beyond the verbal ones. The key insights obtained from this research provide guidance in terms of what pedagogical strategies need to be adopted in order to effectively deal with the most challenging aspects of public speaking (i.e., intonation, diction, eye contact, and language use) realised through different semiotic modes.

What calls for a tentative interpretation of the survey results is the lack of clarity regarding the differences between the scores on this five-point continuum since the respondents were not provided with any rubric descriptors more specific than the following: 1 – poor, 2 – weak, 3 – average, 4 – good, 5 – very good. Besides, as White (2009, 22) indicates, “students’ lack of PA experience, insufficient time, or simply the inherent, often complex, nature of making assessment judgements” may further account for the participants’ hesitancy and uncertainty when filling in the survey. It is also important to underline that the survey participants evaluated the aforesaid multiple semiotic modes in their peers’ *group* presentations. And while the categories of *contents of presentation* and *effectiveness* can be regarded as the outputs of collaborative work, the categories of *voice control* and *body language* are more speaker-specific. Accordingly, although each team member’s performance undoubtedly contributes to reinforcing impressions on a group level, it is more difficult to assign one group score to possibly varying degrees that each team member displays in terms of managing voice control and body language successfully. For that reason, the latter may be considered a limitation of the study, and therefore examining each team member’s voice control and body language within a single

group and how such individual performance can lead to forming overall group impressions may as well represent a practical implication for further research.

REFERENCES

- Beltrán-Palanques, Vicent. 2024. "Teaching elevator pitch presentations through a multimodal lens: Insights from ESP students' experiences." *TESOL Journal* 15, no. 2: e769. <https://doi.org/10.1002/tesj.769>
- Black, Paul, Christine Harrison, Clare Lee, Bethan Marshall, and Dylan Wiliam. 2003. *Assessment for learning: Putting it into practice*. Open University Press.
- Double, Kit S., Joshua A. McGrane, and Therese N. Hopfenbeck. 2020. "The impact of peer assessment on academic performance: A meta-analysis of control group studies." *Educational Psychology Review* 32, no. 2 (June): 481-509. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09510-3>
- De Grez, Luc, Martin Valcke, and Irene Roozen. 2012. "How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments?." *Active Learning in Higher Education* 13, no. 2: 129-142. <https://doi.org/10.1177/146978741244128>
- Edo-Marzá, Nuria, and Inmaculada Fortanet-Gómez. 2022. "New genres and new approaches: Teaching and assessing product pitches from a multimodal perspective in the ESP classroom." *Porta Linguarum* 38 (June): 65-81. <https://doi.org/10.30827/portalin.vi38.21621>
- Hafner, Christoph., and Lindsay, Miller. (2018). *English in the disciplines: A multidimensional model for ESP course design*. London: Routledge.
- Jewitt, Carey. 2017. "An introduction to multimodality." In *The Routledge Handbook of Multimodal Analysis*, edited by Carey Jewitt, 15-30. London: Routledge.
- Kessler, Matt. 2022. "Multimodality". *ELT Journal* 76, no. 4: 551-554. <https://doi.org/10.1093/elt/ccac028>
- Kress, Gunther. 2010. *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication*. Abingdon: Routledge.
- Bezemer, Jeff, and Gunther Kress. 2015. *Multimodality, learning and communication: A social semiotic frame*. Routledge.
- Levy, Mike, and Kay Kimber. 2009. "Developing an approach for comparing students' multimodal text creations: A case study." *Australasian Journal of Educational Technology* 25, no. 4: 489-508.
- Lim, Jungmin, and Matt Kessler. 2024 "Multimodal Composing and Second Language Acquisition." *Language Teaching* 57, no. 2: 183-202. <https://doi.org/10.1017/S0261444823000125>.
- Macknish, Cynthia J. 2019. "Creating Multimodal Reflections in an IEP Speaking-Listening Course." *TESL Canada Journal* 36, no. 3:173-85. <https://doi.org/10.18806/tesl.v36i3.1326>
- Morell, Teresa., Miguel García, and Inés Sánchez, I. 2008. Multimodal strategies for effective academic presentations in English for non-native speakers. In *25 years of applied linguistics in Spain: Milestones and challenges*, edited by R. Monroy and A. Sanchez, 557-568. Murcia: Universidad de Murcia.

- Murillo-Zamorano, Luis R., and Manuel Montanero. 2018. "Oral presentations in higher education: a comparison of the impact of peer and teacher feedback." *Assessment and Evaluation in Higher Education* 43, no. 1: 138-150.
- NC State University Teaching Resources. s.d. "Peer Evaluation: Speech of Introduction." Accessed January 8, 2025. <https://li.wsu.edu/documents/2020/03/motivating-students-peer-evaluation-speech-of-introduction.pdf/>
- Querol-Julián, M., and Fortanet-Gómez, I. (2019). Collaborative teaching and learning of interactive multimodal spoken academic genres for doctoral students. *International Journal of English Studies* 19, no. 2: 61–82. <https://doi.org/10.6018/ijes.348911>
- Ross, Jen, Jen Scott Curwood, and Amani Bell. 2020. "A multimodal assessment framework for higher education." *E-learning and Digital Media* 17, no. 4: 290-306. <https://doi.org/10.1177/2042753020927201>
- Sindoni, Maria Grazia. 2013. "English for Linguistics and multimodal peer-assessment at university postgraduate level." In *ESP Across Cultures 10*, edited by Marina Bondi and Christopher Williams, 147–160. Italy: Edipuglia. <http://dx.doi.org/10.4475/721>
- Stein, Pippa. 2007. *Multimodal pedagogies in diverse classrooms: Representation, rights and resources*. Abingdon: Routledge.
- Topping, Keith J. 2009. "Peer assessment." *Theory into practice* 48, no. 1: 20-27. <https://doi.org/10.1080/00405840802577569>
- Yamashiro, Amy D., and Johnson, Jeff. 1997. "Public Speaking in EFL: elements for course design." *The Language Teacher*. Accessed January 3, 2025. Retrieved from <https://jalt-publications.org/tlt/articles/2124-public-speaking-efl-elements-course-design>
- White, Eddy. 2009. "Student perspectives of peer assessment for learning in a public speaking course." *Asian EFL Journal* 33, no. 1 (January): 1-36.
- Ørevik, Sigrid. 2023. "Assessing Students' Multimodal Texts in the Subject of English: Synthesising Peers' and Teachers' Recognition of Semiotic Work". *Designs for Learning* 15, no. 1: 44–57. <https://doi.org/10.16993/dfl.216>

VRŠNJAČKO OCENJIVANJE RAZLIČITIH SEMIOTIČKIH RESURSA U USMENIM PREZENTACIJAMA STUDENATA STOMATOLOGIJE

Rezime

Prethodna istraživanja su naglasila potrebu da se pri ocenjivanju značaj prida multimodalnom stvaranju značenja, uzimajući u obzir semiotičku komponentu studentskog rada koja se često zanemaruje u obrazovnim kontekstima i, stoga, zahteva strategije ocenjivanja prilagođene multimodalnim okruženjima za učenje (Bezemer i Kres, 2003; Ørevik, 2023). Ovo istraživanje ima za cilj da ispita kako studenti stomatologije ocenjuju različite semiotičke resurse (govor, pokreti, pogled) prilikom procenjivanja celokupne uspešnosti usmenih prezentacija svojih kolega na teme iz oblasti medicine ili stomatologije, služeći se unapred zadatim rubrikama. U literaturi se smatra da vršnjačko ocenjivanje ima pozitivan uticaj na akademsku

uspešnost, pritom pospešujući razvoj kritičke misli i metakognicije (Makniš, 2019). Ranije studije su takođe pokazale da vršnjačko ocenjivanje, prema kome studenti ispoljavaju pozitivan stav, kao i rubrike za ocenjivanje značajnije doprinose unapređenju akademskog usmenog izlaganja u poređenju sa drugim formama ocenjivanja (De Grez, Valke i Ruzen, 2012; Dabl 2019; Murilo-Zamorano i Montanero, 2018). U istraživanju je učestvovalo ukupno 76 studenata prve godine koji pohađaju obavezni kurs engleskog jezika na Stomatološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Rezultati ove studije pokazuju da u nastavnom okruženju fokus, pre svega, treba staviti na intonaciju, dikciju, kontakt očima i jezičku upotrebu i tako ih unaprediti. Međutim, kao jedno od ograničenja ove studije izdvaja se činjenica da su studenti ocenjivali različite semiotičke resurse u grupnim prezentacijama svojih kolega. Stoga, iako nastup svakog člana tima doprinosi formiranju utisaka na grupnom nivou, dodeljivanje grupne ocene različitim stepenima uspešnosti koje svaki član tima zasebno ispoljava pri verbalnoj i neverbalnoj komunikaciji predstavlja značajan izazov. U skladu sa time, važna implikacija za buduća istraživanja bi bila da se u sam fokus stavi način na koji svako individualno izlaganje utiče na stvaranje sveukupnih impresija u okviru svake grupe izlagača ponaosob.

Ključne reči: Engleski jezik za posebne i akademske svrhe, multimodalna pedagogija, stomatologija, vršnjačko ocenjivanje

Appendix 1: Presentation Peer Rating Sheet
(adapted from Yamashiro and Johnson, 1997 and White, 2009)

1. Group No.

Choose your group number:

- ☐ 1
- ☐ 2
- ☐ 3
- ☐ 4
- ☐ 5
- ☐ 6
- ☐ 7
- ☐ 8
- ☐ 9
- ☐ 10

2. Presentation Title

Choose your presentation topic:

1. Transplantation: Past, Present and Future
2. Emergency Medicine: Sepsis
3. Alzheimer's Disease: Cause, Symptoms and Treatment
4. Common Tropical Diseases: Overview
5. Immunisation: the MMR Vaccine
6. Stem Cell Therapy
7. Ethical Issues in Medicine: Euthanasia
8. MedTech: Medical Technology in the 21st century
9. Coronavirus: What Do We Know About COVID-19?
10. Halitosis: Cause, Treatment and Prevention
11. Gingivitis: Cause, Treatment and Prevention
12. An Insight into TMJ Disorders
13. Tobacco Use and Oral Health
14. Alcohol Consumption and Oral Health
15. (A)Esthetic Dentistry: Veneers, Crowns and Implants
16. (A)Esthetic Dentistry: Teeth Whitening Techniques
17. Toothbrushing Techniques: (Modified) Bass and Fones
18. Pregnancy and Dental Health

3. Team Representative

First Name and Surname:

4. Voice Control

Rate the following aspects pertaining to voice control according to the following:

1 (poor), 2 (weak), 3 (average), 4 (good), 5 (very good)

Projection (loud/soft)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Pace (speech rate: fast/slow)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Intonation (patterns, pauses)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Diction (clear speaking)	Poor	1	2	3	4	5	Very good

5. Body Language

Rate the following aspects pertaining to body language according to the following:

1 (**poor**), 2 (**weak**), 3 (**average**), 4 (**good**), 5 (**very good**)

Posture (standing straight, relaxed)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Eye contact	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Gestures (well-used, not distracting)	Poor	1	2	3	4	5	Very good

6. Contents of Presentation

Rate the following aspects pertaining to contents of presentation according to the following:

1 (**poor**), 2 (**weak**), 3 (**average**), 4 (**good**), 5 (**very good**)

Introduction (grabs attention, has main points)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Body (focused on main ideas, has transitions)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Conclusion (summary of main points, closing statement)	Poor	1	2	3	4	5	Very good

7. Effectiveness

Rate the following aspects pertaining to effectiveness according to the following:

1 (**poor**), 2 (**weak**), 3 (**average**), 4 (**good**), 5 (**very good**)

Topic choice (interesting for audience)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Language use (clear, correct sentences)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Vocabulary (words well-chosen and used)	Poor	1	2	3	4	5	Very good
Purpose (informative, teaches about topic)	Poor	1	2	3	4	5	Very good

8. Additional comments and suggestions

If you have any additional comments or suggestions, please note them down:

MARIA MAKRA*

METROPOLITAN COLLEGE, FACULTY OF HUMANITIES

GREECE

 <https://orcid.org/0009-0002-1837-1742>

RESPONSIVE ASSESSMENT IN ENGLISH FOR ACADEMIC PURPOSES (EAP)

Abstract: Responsive assessment is a learner-centered approach that aims to address students' differentiated needs during assessment, a basic element in EAP; students, quite often, especially when studying abroad, are faced with the double task of balancing language acquisition and mastering academic discourse. By potentially addressing the diverse educational demands associated with the plethora of their linguistic and cultural backgrounds, responsive assessment fosters and promotes motivation, engagement, and potential academic success. This paper explores its application specifically within EAP contexts by integrating theoretical foundations with examples such as formative feedback on academic writing drafts, peer reviews in oral presentations, and scaffolded tasks in research reading. It also discusses the ways in which responsive assessment can foster equity, student agency, and language development by aligning assessment methods with the linguistic and cultural diversity present in EAP classrooms. The paper also examines the use of technology-assisted tools for real-time feedback and the incorporation of student self-assessment in academic writing portfolios. Through practical illustrations and pedagogical reflections, it aims to support EAP practitioners in designing inclusive, adaptive, and effective assessment practices.

Keywords: Responsive Assessment, EAP, Formative Assessment, Self-Regulated Learning, Digital Tools

1. INTRODUCTION

Assessment is an integral part of language learning, especially in EAP contexts where the need for specific forms of assessment directly relates to the diverse and weighty requirements of the academic world. Conventional

* mmakra@metropolitan.edu.gr

assessment methods might neither fully promote linguistic proficiency nor account for varying learning styles and cultural diversity among students. Therefore, an assessment approach that is more flexible and corresponding to the students' individual needs seems now more pertinent than ever.

Drawing on formative assessment principles (Black & Wiliam, 1998), responsive assessment offers a fluid and adaptable lens through which student progress can be assessed. In contrast to static, summative assessment that measures learning outcomes at just a moment in time, responsive assessment is an opportunity to actively engage students in their own learning process by providing ongoing, constructive feedback, scaffolding, and opportunities to self-reflect. By linking curriculum demands to personalised learning pathways, this form of assessment promotes student agency and a more profound comprehension of academic material.

Also, being constantly adjusted to educational needs, responsive assessment can utilise technological tools, thus allowing students to receive real-time feedback and learn through “self-tailored” pathways, enhancing the learning experience in a digital age. AI-driven assessment platforms and learning analytics can also help educators finally customise instructional schemas to fit the needs of students. Responsive assessment strengthens the process by creating various means of assessment modalities (e.g., peer assessment, self-evaluation, project-based evaluation), thus accounting for diverse learner profiles, and, in effect, promoting equity and inclusivity in EAP settings. In effect, responsive assessment enhances learning outcomes, supports student autonomy, and provides educators with valuable insights for instructional planning.

This paper investigates responsive assessment's application in English for Academic Purposes (EAP), examining theoretical foundations, implementation tactics, and benefits for both learners and educators/facilitators, while, also, referring to the feasibility of its implementation with regard to standardised assessment, potential barriers to its usage, as well as recommendations on how to overcome them. It also discusses how it may be used as a springboard for rethinking academic evaluation in order to promote equity and support language development while removing any impediments to learning that standardised examinations may introduce. Finally, it emphasises the need of formative assessment, self-regulated learning, and technology-assisted evaluation for boosting student accomplishment.

2. LITERATURE REVIEW

Having its roots in the constructivist learning theories which emphasize active engagement and personalized feedback (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006), responsive assessment, according to Wiliam and Thompson (2007), is an approach where assessment is integrated within the learning process in such a way that ensures students get feedback at the right time. Mary Henning-Stout (1994) asserts

that responsive assessment offers a way of rethinking academic assessment to remove the barriers to learning – including those that block a learner's sense of dignity as a person who has knowledge and is capable of learning. Furthermore, responsive assessment also assists teachers in their professional and personal development (Stiggins et al., 2007), while simultaneously offering a solution to the problem of the students' uniqueness and the need to alter the assessment process (Guskey, 2009). "Responsive assessment is a learner-centered approach to assessment that recognizes and respects the individuality of each student" as Wiliam & Thompson (2007) ascertain.

Through personalized learning, higher order thinking, identifying learning needs and real life application, effective education can be validated via responsive assessment. In this way, responsive assessment ensures that students are given the opportunity to take control of the evaluation process of their learning. It aims to match the assessment with the interests, culture and ability of learners, thus increasing their motivation and participation' (Black and Wiliam 1998), whereas Su and Reeve (2011) add that it offers unique learning experiences, which increase understanding and the retention of the information.

In the process, through ways like self-assessment and goal setting activities, the learners are able to become more self-directed in their learning (Zimmerman, 2002). Zimmerman (2002) explained and linked this method well with Vygotsky's (1978) social constructivist theory where learning is seen as a process of interaction and scaffolding. When teachers use responsive assessment, they help students move from the teacher guiding learning to independent learning. Also, responsive assessment can help reduce test anxiety and promote a positive learning environment (Brookhart, 2013).

By incorporating various forms of assessment that offer students multiple ways to learn, teachers foster an environment that encourages students to feel free to show what they know. This lessens the weight of traditional high-stakes testing and encourages the growth of a more inclusive classroom culture.

Three key theoretical components transcend the notion of responsive assessment, as well. To begin with, formative assessment is an ongoing form of assessment that enables teachers to see how students are doing in real time. It includes techniques like quizzes, peer and self-assessment, and reflective tasks to ensure continuous engagement and improvement (Hattie & Timperley, 2007). While summative assessment measures final results, and may have little to no effect with regard to helping students identify their positive as well as their weak aspects, formative assessment guides students on a path of continuous improvement. Such process encourages them to comprehend better, in more depth and take up ownership of their own learning cycle. Another key aspect is self-regulated learning. It refers to students actively self-regulating their learning by reviewing their progress, evaluating the effectiveness of their current methods for achieving their goals, and adjusting their approach based on

feedback and self-examination (Su & Reeve, 2011). This model gives students the ability to create learning goals, create effective study habits, and take ownership of their study; the approach promotes goal setting and accountability for academic growth. It allows for differentiation of feedback and tailoring of learning experiences around various learning stimuli, with varying degrees of autonomy as desired for diverse learners. Such adaptability is what allows learners to thrive academically and professionally; this is what builds resilience and learning agility. Finally, it also embraces culturally responsive pedagogy, recognising that students bring diverse linguistic, cultural, and educational backgrounds as assets to the assessment process (Ladson-Billings, 1995). If teachers adjust their assessment practices to align with the experiences of students, they can create a more motivational and engaging learning environment where students from different backgrounds can benefit from fair and meaningful assessment, consequently, allowing for equity and accessibility in the academic environment.

3. IMPLEMENTATION STRATEGIES IN THE EAP CONTEXT

Implementing responsive assessment in EAP requires an organised approach that takes into account student diversity, appropriate assessment tools, and well-planned strategies. These ideas must be incorporated into our strategies and tactics if we are to establish a student-centered learning environment that meets the various needs of students. Teachers can encourage a varied and flexible learning environment by shifting the focus on formative assessment, embracing performance-based assignments, encouraging self-assessment, and utilising technology. Culturally appropriate assessment, differentiated instruction, and student involvement in the assessment design process, all contribute to the efficacy of responsive assessment. This section focuses and analyses practical methods for integrating responsive assessment into EAP courses so that learning objectives can align with student needs while academic rigour and fairness can be sustained.

3.1. Catering for Diverse Learners

Effective responsive assessment in EAP requires consideration of individual student differences, which refers to the following. Learning Styles: Responsive assessment of students and their needs in EAP requires identifying the diversity of EAP students and analysing their differences beforehand. Students have different cognitive preferences and learning styles (Kolb, 1984); therefore, it is critical to use a combination of written, oral, and visual assessment to accommodate such diverse preferences as the application of different forms of assessment ensures that all students have equal chances to show their understanding. For example, a listening comprehension task could be paired

with a follow-up written summary for auditory learners and a graphic organizer task for visual learners to show their understanding of the academic lecture content.

Another aspect involves Language Proficiency which is also an important factor in creating the assessment design. Differentiated assessment task accuracy accommodates students at different levels of proficiency (Hyland, 2006) whereas scaffolded feedback—using guided support and then phasing out that support—allows learners to develop their skills at their own pace while keeping academic expectations in place. A beginner-level student may be asked to summarize a paragraph from a research article, with feedback, support, and advice till the completion of the task, whereas an advanced student can be asked to synthesize multiple sources in a short academic essay, receiving feedback, support and advice as well.

Cultural Backgrounds need to be taken into consideration, as well, should we aim to cater for diverse students' needs and expectations. Students from different cultures may regard learning and assessment differently. Research shows that responsive assessment leads to higher engagement and increased confidence on the part of the students (Gay, 2010). EAP instructors can include culturally relevant texts and case studies that connect with students' backgrounds. For instance, academic debate tasks might be based on global issues relevant to students' home countries, fostering inclusivity and relevance.

One final consideration with regard to effective implementation of responsive assessment is Accessibility or its absence. Numerous students with disabilities may encounter certain barriers that prevent them from interacting with traditional forms of assessment (Ainscow, 2005). In an EAP writing course, students with dyslexia may be offered the option to submit audio-recorded responses or use text-to-speech software to edit their academic essays. Providing extra time, alternative formats, and accessible digital tools ensures a fair assessment environment. Also, giving students with processing difficulties extra time, providing scribes or dictating to accommodate blind students can indicate individualised assessment which, in turn, would foster an inclusive learning environment.

There can be multiple benefits for the EAP students should such considerations permeate assessment:

Personalized Learning; tailoring assessment to individual needs allows for personalized learning experiences, enhancing understanding and knowledge retention.

Enhanced Engagement; by aligning assessment with learners' interests and experiences, responsive assessment promotes motivation and active participation.

Targeted Support; identifying specific needs and challenges enables teachers to provide targeted support and interventions, fostering a conducive learning environment.

Enhanced Self-awareness & self-reflection; encouragement of introspection and self-evaluation gives students the confidence to take responsibility of their education and growth (Hattie, 2009). Students learn more about their unique learning needs when they routinely assess their development, areas of strength, and areas for growth. In EAP, this could include reflection logs after writing tasks or reading journals where students evaluate their comprehension strategies.

Lastly, responsive assessment mirrors real-life scenarios, preparing learners for practical problem-solving using their critical ability skills. The objective is to illustrate the forms of communication and types of problems a learner is likely to deal with outside the classroom. In the case of EAP, this encompasses the processes of essay writing, taking part in academic conversations, translating complicated materials, and giving talks – all of which are inherently iterative and reflexive in nature. As it is the case with real-life academic and professional settings, there is no single assessment to denote success, only the capacity to self-improve over time. This, in effect, fosters understanding and promotes the acquisition of complex skills and enables learners to deal with genuine academic challenges effortlessly.

3.2. Assessment Tools and Techniques

Effective evaluation in EAP necessitates the use of a variety of tools and procedures that correspond to the students' learning requirements, provide relevant feedback, and promote academic improvement. These tools must be flexible to cater for various competence levels and learning styles, ensuring that assessment is fair. Teachers/facilitators must choose appropriate assessment procedures that balance formative and summative evaluation while also utilising digital resources to improve accessibility and participation. By incorporating a variety of evaluation methodologies, educators can create a more inclusive and responsive learning environment. Some of these tools/techniques are described hereon.

Formative Assessment: responsive assessment is associated with formative assessment. Quizzes, discussions, reflective journals and other formative assessment tools allow teachers to adjust their lessons accordingly. This creates a lively and adaptable learning environment.

Performance-Based Assessment: Project-based tasks in EAP often involve preparing academic posters, writing literature reviews, or conducting small-scale research presentations. EAP students can often be assigned to write summaries of articles or essays and reports. They can receive scaffolded feedback on structure, cohesion, and use of academic language. The teacher can use rubrics co-constructed with the class prior to the task, emphasizing clarity, referencing, and lexical precision. Tasks such as these align with the key ideas and methods of responsive assessment. Students demonstrate their knowledge and skills through such practical applications (Emdin, 2016). By following the

scaffolded feedback they may overcome performance challenges, thus becoming more confident and gradually improve.

Peer and Self-Assessment for Oral Academic Presentations: EAP students usually prepare presentations, whether to support their written assignments or as an assignment per se; to allow for the application of responsive assessment, they can be engaged in a peer-review activity where each student evaluates another's 5-minute seminar talk using a checklist aligned with presentation rubrics (clarity, fluency, argument structure), which can be either provided by the teacher or devised by the students with the teacher's assistance. This can be followed by guided self-assessment and reflective journaling, helping students recognize areas of strength and needed improvement, thus, enabling them to be accountable for their education and personal growth (Hattie, 2009).

Technology-Enhanced Writing Feedback: Educational technology can provide teachers with useful resources. Adopting online platforms, learning management systems, and digital tools as well as automated feedback, and data analytics can facilitate teachers who can track students' progress, acknowledge areas of concern, and provide individualised support more efficiently. In academic writing courses, for instance, students can submit draft introductions of their essays or any other part of their assignments through an LMS. Teachers may provide audio-recorded feedback, or may help students in navigating AI-supported platforms like Grammarly or Quillbot to check lexical range and citation accuracy. This immediate and personalized feedback allows for iterative writing improvement.

Real-Time Formative Feedback in Reading Tasks: In a reading-to-write task, students can complete online quizzes based on academic texts. Results can be immediately analyzed, and individual learning plans can be designed. For example, if a student consistently struggles with inferencing questions, additional scaffolded practice can be provided along with tutor support.

Student Involvement in Assessment Design; Wiliam and Thompson (2007) argue that letting students help design assessment can work well. This happens because students feel that they can control their learning. Allowing students to co-design assessment tasks or rubrics in EAP enables them to comprehend the criteria used for their assessment. For example, in an academic writing module, students can co-create the rubric used for evaluating reports on a specific topic. This can enhance their metacognitive awareness and ownership over learning, because they will better internalize what constitutes strong academic performance.

Employing a variety of assessment methods; Popham (2008) points out that using many types of tests helps teachers see a fuller picture of what students know. Adding to that, having multiple ways to test reduces the stress of one major significant exam. For instance, combining a reflective journal with a group research presentation allows students to showcase both individual voice

and teamwork skills. This multiplicity supports inclusivity and mitigates the pressure of one high-stakes assessment determining performance.

Last but not least, feedback plays a key role in responsive assessment. When students get swift and useful comments, they can see more clearly where they excel and where they need to improve (Hattie 2009). Students who receive regular feedback are able to improve their learning and build on their successes while developing a growth mindset.

3.3. Planning and Implementation

The implementation of responsive assessment in EAP should ideally follow a solidly planned and research-informed approach. As professionals in the field of education, we have a responsibility to make sure assessment aligns with learning objectives, provides opportunities for ongoing growth and offers meaningful feedback by utilising innovative technology. Through responsive assessment in instructional design, institutions can better support a student-centered and responsive learning context (Boud & Falchikov, 2006). Certain pre-requisites are to be incorporated should educators wish to implement responsive assessment.

Needs Analysis: Conducting a thorough needs analysis is essential to designing effective assessment. This involves gathering data on students' language proficiency, learning styles, and academic goals to create targeted and meaningful evaluation methods (Brown, 2017). Responsive assessment in EAP requires that tasks reflect real academic practices. For example, let us make a hypothesis; in a pre-sessional course, needs analysis shows students are unfamiliar with writing literature reviews. The assessment strategy should be, therefore, adapted: students first analyze example reviews, then, they can collaboratively build an annotated bibliography, before finally drafting their own literature review, receiving formative feedback throughout.

Curriculum Integration: assessment tasks must align with course objectives as a means to maintain the equilibrium between instructional content and evaluation. According to Nicol and Macfarlane-Dick (2006), "well-integrated assessment provides students with clear expectations and meaningful opportunities to demonstrate their understanding. This alignment fosters an iterative learning process, where assessment serves as both a learning and an evaluative tool".

Feedback Mechanisms: Timely, constructive and specific feedback is one of the most powerful approaches to engaging students (Hattie & Timperley, 2007). Real feedback does not only reveal potential weaknesses but, it also informs the students what they need to do to get better. Research indicates that feedback associated with self-assessment and peer review will more effectively enhance students' metacognition and foster self-regulated learning (Nicol, 2010).

Use of Technology: Incorporating digital tools like AI-powered assessment platforms and learning analytics significantly increases the efficiency and accessibility of responsive assessment. These technological tools enable personalised feedback, adaptive testing, and real-time tracking of student progress (Popham, 2008). Digital platforms also support collaborative learning by facilitating peer assessment and interactive discussions, making assessment a dynamic, ongoing and inclusive process.

On the whole, implementing responsive assessment necessitates ongoing adjustment based on student performance information and feedback. Educators can design an assessment framework that encourages student achievement while also meeting the changing demands of academic and professional English communication. By taking a flexible approach and embracing technology advancements they can foster a student friendly environment assisting with the omnipresent stress which quite often impedes the learning process.

Also, they should set clear objectives to ensure that each assessment aligns with specific learning aims and outcomes and these need to be communicated to the students clearly. Teachers/facilitators ought to be flexible and adaptable, prepared to modify tasks and assessment based on student performance and feedback, while, at the same time, use student data to inform instructional decisions and adjustments. They could, also, encourage active participation to involve students in the assessment process through self-assessment and peer review activities, as suggested before.

In doing so, they will transform the classroom environment where feedback will be viewed as a tool for growth; it will be consistently provided and it will be specific as well as constructive to solidify student progress.

4. CHALLENGES AND RESOLUTIONS

While responsive assessment offers significant benefits, its implementation in EAP contexts presents various challenges. Factors such as time constraints, resource availability, and student resistance impede effective implementation (Boud & Falchikov, 2006). Furthermore, maintaining consistency in assessment practices while addressing diverse learning needs is a significant concern for educators (Nicol & Macfarlane-Dick, 2006). This section analyses challenges related to responsive assessment and investigates potential solutions to address them.

Firstly, time management poses a persistent challenge for educators; designing responsive assessment and integrating it into an existing, often inflexible, curriculum can be labour-intensive. Nevertheless, the implementation of efficient tools and effective methods, such as online quizzes and automated feedback systems, can mitigate some of these difficulties.

Moreover, resource availability can be a recurring problem for educators in many parts of the world where there is limited access to either technological

and/or material resources. A potential resolution can be the use of free or low-cost online resources and platforms or the collaboration with colleagues to share materials and strategies.

Student resistance cannot be overlooked; some students may be resistant to frequent assessment and feedback or reflective assessment, so, they should be educated on the benefits of responsive assessment, be gradually introduced to new methods and be offered support to adapt. Moreover, since summative assessment is regarded as a mandatory form of evaluation in the vast majority of the educational systems, a balance between formative and summative assessment is deemed necessary to ensure that students are not overburdened. Whichever the case might be, educators could develop a clear assessment schedule that spaces out methods of assessment and they could, additionally, combine formative assessment with meaningful summative tasks.

Lastly, maintaining consistency can be quite a challenge as responsive assessment practices need to diligently meet the standards of reliability and validity throughout their implementation. Thus, it is advisable that teachers/facilitators develop and follow a set of guidelines for responsive assessment, while regularly reviewing and adjusting practices based on outcomes and feedback.

This last constraint can mainly be associated with standardised testing which seems to be currently the norm for evaluation purposes in many parts of the world, assessing progress in many subjects, inclusive of EAP.

4.1. Responsive Assessment in Standardised Tests

Responsive assessment in standardised tests is an important but challenging task. Standardised tests become better measures of student achievement when they incorporate elements that not only acknowledge student diversity but also have inclusive features. Assessment can remain valid and reliable as it balances standardisation with responsiveness to cater to each student's unique background and learning needs. Responsive assessment allows for more equitable educational systems which can support every student's academic development when consistent actions are taken against biases and stereotypes and while respecting linguistic diversity.

Standardised tests do, indeed, have certain advantages, especially in terms of validity and reliability, nevertheless, they are, more often than not, associated with negative perceptions of inclusion and fairness (Darling-Hammond, 2007). Students' multiple and different cultural backgrounds, language proficiency, and individual learning styles may not be acknowledged by the rigid structure and one-size-fits-all method. Because of this, standardised testing might not accurately reflect the range of students' abilities, which, in turn, would maintain educational disparities. There are several reasons why responsive assessment could help bridge this gap.

Firstly, it can be associated with and incorporate culturally relevant content. Standardised tests can become more approachable and relatable for students from diverse cultural backgrounds by introducing culturally relevant content (Gay, 2010). Including tasks, scenarios, and examples that represent students' cultural experiences can increase engagement while reducing cultural bias. Standardised tests could also be provided with flexibility to accommodate students' varying needs and preferences (Wiliam and Thompson, 2007). All students should feel that they have equal opportunities when being evaluated, which can be achieved by offering multiple testing dates, extra time, or the option to take the test in different formats. It is crucial for standardised assessment to deal with linguistic variations, particularly in language tests. Bilingual dictionaries or linguistic support for English language learners may be able to ensure that language proficiency does not become a barrier to students' skills and abilities (Darling-Hammond, 2007). Finally, standardised tests reinforce bias and prejudice, particularly in relation to socioeconomic and cultural factors, according to some scholars (Lee, 2007). By using responsive assessment to check test items for potential bias, test designers can address these problems while also ensuring the test's fairness.

However, there are a number of practical difficulties in integrating responsive assessment into standardised tests. One such is keeping tests standardised while taking individual differences into account (Wiliam and Thompson, 2007). Finding this balance between being considerate of students' varied backgrounds and learning requirements and ensuring that standardised tests continue to be a valid indicator of student accomplishment is crucial. Careful consideration of the adaptation process is necessary to preserve the validity and reliability of standardised tests. According to Darling-Hammond (2007), the consistency and comparability of scores across various administrations and populations should not be jeopardised by the inclusion of responsive assessment elements. Conducting thorough pilot testing and establishing precise guidelines for the inclusion of responsive elements can help guarantee that the assessment is still valid and reliable. Additionally, teachers involved in the test development process need professional development and training in order to incorporate responsive assessment into standardised tests (Ladson-Billings, 1995). Teachers must first comprehend the concepts of inclusivity and cultural responsiveness before developing corresponding assessment tasks. Refinement of responsive assessment components in standardised tests requires input from stakeholders, educators, and students.

5. BENEFITS FOR EDUCATORS

Implementing responsive assessment in EAP brings numerous advantages to both students and educators. According to previous sections, engagement, in combination with both increasing the level of learning outcomes and the

promotion of self-regulation means students are more likely to survive in the academia (Nicol & Macfarlane-Dick 2006). Educators also get the benefit of more effective and efficient instruction, an inside understanding of every student and, therefore, better teaching strategies (Boud & Falchikov, 2006).

According to Wiliam and Thompson (2007), responsive assessment helps educators and assessors better understand the learning requirements, strengths, and difficulties of every student. Teachers can provide tailored support and interventions to foster academic growth as they become more aware of each student's distinct traits (Guskey, 2009). Improved communication and respect between teachers and students are the results of this individualised approach.

Additionally, teachers feel a sense of increased productivity and job satisfaction when results of their instruction can be observed by students' development (Stiggins et al., 2007). Responsive assessment helps the teacher to see immediately the results of their teaching strategies because of the results they receive by assessment when they adjust their methodology.

Lastly, applying instructional decision making may empower teachers to be reflective in their teaching and alter their ideas about creativity (pedagogical innovation) making them grow into better professionals and motivating them to hone and improve their teaching strategies.

6. CONCLUSION

Responsive assessment is a formative assessment approach that makes EAP instruction more effective and teachers able to meet the demands of institutions and learners. Educators can incubate a learning environment that is lively and supportive by embedding digital tools in self-directed learning along with the use of formative assessment; thus, their teaching can be more flexible, effective and inclusive.

Improved academic performance and student motivation becomes evident and education moves towards a learning space that is student centered. Matching assessment needs, cultural backgrounds and preferences to the types of information teachers receive can also lead to making students' academic performance and motivation better (Black and Wiliam 1998).

Additionally, through formative assessment, students are guaranteed ongoing, helpful feedback that aids in the improvement of their knowledge and abilities throughout the learning process (Hattie & Timperley, 2007). The ability of responsive assessment to lessen test anxiety and encourage self-regulated learning is another important benefit. By giving students numerous chances to reflect on themselves and their set goals, teachers empower students to take responsibility of their education (Zimmerman, 2002). Technology integration facilitates this process even more by providing adaptive assessment techniques and real-time feedback that accommodate a range of learning requirements (Popham, 2008).

Notwithstanding the many advantages, responsive assessment implementation calls for thorough preparation and continual improvement. Teachers have to deal with issues like student resistance, resource availability, and time constraints while maintaining the validity and reliability of assessment techniques (Boud and Falchikov, 2006). Responsive assessment's impact on students' confidence and academic performance might be a valid issue to be researched in the years to come as academic education is a dynamic environment constantly adapting and evolving.

Future studies should research creative approaches to overcoming these obstacles, especially with data analytics and AI-driven assessment tools. In all, responsive assessment is a step in the direction of a more equal and inclusive educational system. By giving learners' diversity and engagement top priority, teachers can foster a positive learning environment where all students can thrive. Responsive assessment will continue to be an essential part of successful EAP instruction as research advances, influencing both student learning outcomes and academic assessment in the future, as well as teacher development.

REFERENCES

- Ainscow, M. 2005. "Developing Inclusive Education Systems: What Are the Levers for Change?" *Journal of Educational Change* 6 (2): 109-124.
- Black, P., and D. Wiliam. 1998. "Assessment and Classroom Learning." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1): 7-74.
- Boud, D., and N. Falchikov, eds. 2006. *Rethinking Assessment in Higher Education: Learning for the Longer Term*. Routledge.
- Brown, H. D. 2017. *Principles of Language Learning and Teaching: A Course in Second Language Acquisition*. Pearson Education.
- Brookhart, S. M. 2013. *How to create and use rubrics for formative assessment and grading*. ASCD.
- Darling-Hammond, L. 2007. *Race, inequality, and educational accountability: The irony of 'No Child Left Behind'*. *Race Ethnicity and Education*, 10(3), 245-260.
- Emdin, C. 2016. *For White Folks Who Teach in the Hood ... and the Rest of Y'all Too: Reality Pedagogy and Urban Education*. Beacon Press.
- Gay, G. 2010. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press.
- Guskey, T. R. 2009. *Practical Solutions for Serious Problems in Standards-Based Grading*. Corwin Press.
- Hattie, J. 2009. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge.
- Hattie, J., and H. Timperley. 2007. "The Power of Feedback." *Review of Educational Research* 77 (1): 81-112.
- Henning-Stout, Mary 1994. *Responsive Assessment: A New Way of Thinking About Learning*. First ed. Jossey-Bass Education Series. Jossey-Bass.
- Heritage, M. 2010. *Formative Assessment: Making It Happen in the Classroom*. Corwin Press.

- Hyland, K. 2006. *English for Academic Purposes: An Advanced Resource Book*. Routledge.
- Kolb, D. A. 1984. *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Prentice Hall.
- Ladson-Billings, G. 1995. "But That's Just Good Teaching! The Case for Culturally Relevant Pedagogy." *Theory into Practice* 34 (3): 159-165.
- Lee, C. D. 2007. *Culture, Literacy, and Learning: Taking Bloom in the Midst of the Whirlwind*. Teachers College Press.
- Nicol, D. J. 2010. "From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education." *Assessment & Evaluation in Higher Education* 35 (5): 501-517.
- Nicol, D. J., and D. Macfarlane-Dick. 2006. "Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice." *Studies in Higher Education* 31 (2): 199-218.
- National Research Council. 2014. *Developing Assessments for the Next Generation Science Standards*. National Academies Press.
- Popham, W. J. 2008. *Transformative Assessment*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Su, Y., and J. Reeve. 2011. "A Meta-Analysis of the Effectiveness of Intervention Programs Designed to Support Autonomy." *Educational Psychology Review* 23 (1): 159-188.
- Stiggins, R. J., J. A. Arter, J. Chappuis, and S. Chappuis. 2007. *Classroom Assessment for Student Learning: Doing It Right—Using It Well*. Assessment Training Institute, Inc.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wiliam, D. 2011. *Embedded Formative Assessment*. Solution Tree Press.
- Wiliam, D., and M. Thompson. 2007. "Integrating Assessment with Instruction: What Will It Take to Make It Work?" In *The Future of Assessment: Shaping Teaching and Learning*, edited by C. A. Dwyer, 53-82. Lawrence Erlbaum Associates.
- Wiliam, D., C. Lee, C. Harrison, and P. Black. 2004. "Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement." *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 11 (1): 49-65.
- Zimmerman, B. J. 2002. "Becoming a self-regulated learner: An overview." *Theory into Practice*, 41(2), 64-70.

RESPONZIVNO OCENJIVANJE U NASTAVI ENGLESKOG ZA AKADEMSKE SVRHE (EAP)

Rezime

Rad istražuje pristup ocenjivanju koji nastoji da se prilagodi različitim potrebama učenika u okviru programa akademskog engleskog jezika. Počinje predstavljanjem konceptualnih osnova ovog pristupa, koje se oslanjaju na dobro utemeljene pedagoške teorije koje zagovaraju potrebu za kontinuiranom povratnom informacijom, autonomijom učenika i senzibilnošću za kulturnu i jezičku raznolikost. Zatim se prelazi sa teorije na praksu, uz predloge kako konstruisati ocenjivanje koje odražava akademske potrebe studenata u EAP okruženju.

Rad se takođe bavi praktičnim pitanjima, uključujući institucionalne faktore, vremenske okvire i pravičnost među različitim grupama studenata. Ukazuje na moguće prednosti za nastavnike i učenike, posebno u pogledu povećanog učešća, boljeg usklađivanja između učenja i ocenjivanja, kao i unapređenog planiranja nastave.

Zaključuje se osvrtnom na potencijalne izazove i predlozima za dalje istraživanje efikasnosti ovakve prakse tokom vremena i u različitim obrazovnim kontekstima.

Ključne reči: responzivno ocenjivanje, EAP, formativno ocenjivanje, samoreglativno učenje, digitalni alati

PETAR MINIĆ*

AKADEMIJA STRUKOVNIH STUDIJA BEOGRAD

SRBIJA

 <https://orcid.org/0009-0000-6501-5535>

ANDREA ŽERAJIĆ

AKADEMIJA STRUKOVNIH STUDIJA BEOGRAD

SRBIJA

ANA ĐORĐEVIĆ

TOPLIČKA AKADEMIJA STRUKOVNIH STUDIJA

SRBIJA

STAVOVI STUDENATA PREMA UPOTREBI MODERNIH TEHNOLOGIJA ZA ISPITIVANJE NIVOA ZNANJA STRANIH JEZIKA U VISOKOM STRUKOVNOM OBRAZOVANJU

Apstrakt: Shodno mogućnostima koje savremene metode ispitivanja nivoa znanja stranih jezika u visokom strukovnom obrazovanju i moderne tehnologije pružaju, važno je da nastava stranih jezika bude usklađena sa potrebama studenata, kao i da nastavnicima olakša proces praćenja napretka studenata bilo kroz softvere za elektronsko učenje ili kroz sisteme za automatsko ocenjivanje. Ova studija istražuje stavove studenata koji uče nemački i ruski kao jezik struke u visokim strukovnim školama prema klasičnim i digitalizovanim formama testiranja njihovog znanja. Polazeći od hipoteze da digitalne forme ispitivanja postaju sve popularnije zbog svoje praktičnosti i efikasnosti, da pružaju brže rezultate i omogućavaju postupak ponavljanja testiranja radi praćenja napretka, stavovi ispitanika su ispitani u formi ankete, uz deskriptivnu analizu celokupnih postupaka testiranja iz perspektive ispitivača. Cilj ove studije je da pruži uvid u prednosti i nedostatke modernih metoda ispitivanja nivoa znanja studenata u odnosu na klasične kada su strani jezici u visokom strukovnom obrazovanju u pitanju.

Ključne reči: Savremene tehnologije, metode ispitivanja, nemački i ruski kao jezici struke, visoko strukovno obrazovanje

* petar.minic@vhs.edu.rs

1. UVOD

Primećuje se da nastava stranih jezika koja prolazi kroz proces didaktičke transformacije, što je delom uslovljeno stalnim promenama u digitalnom svetu, doživljava značajne promene – ne samo u kreativnom pristupu i dinamičnom razvoju, već i u svojim ciljevima. Pri tom, razdvajanje između analognog i digitalnog sveta svesno se prevazilazi kako bi nastavnici i učenici mogli suvereno da se kreću u različitim kontekstima. Stoga je neophodna diskusija i refleksija ovog procesa transformacije s obzirom na nove sadržaje, ciljeve, kompetencije, analize rezultata i scenarije učenja. Postavlja se pitanje da li digitalna pismenost u stranom jeziku predstavlja kompetenciju koja je drugačije strukturirana u nastavnom planu i programu ili se razlikuje samo način sticanja te kompetencije, ne samo iz tehnološke već i iz transformacijsko-didaktičke perspektive.

Nastava stranih jezika deo je kulture digitalnosti (Stalder, 2019). Ako se ovaj pojam precizira, on se ne odnosi samo na aspekte digitalizacije (Hallet, 2018), već i na didaktičku transformaciju nastave stranih jezika u celini. Transformativni potencijal digitalizacije ne posmatra se samo u kontekstu tehnološkog aspekta, već i dinamičkih procesa kao što su inovacija i kreacija (Bechtel, 2019; Lütge & Merse, 2021). Iz toga proizilaze novi razvojni pravci koji utiču na nastavu stranog jezika, ne samo u pogledu metodološko-didaktičkih odluka u digitalnim učionicama, već i u vezi sa komunikacijom i tekstovima koji mogu biti interkulturno obojeni. Litge i Merse identifikuju četiri nivoa refleksije: jezik, komunikacija, kultura, tekstovi (Lütge & Merse, 2021: 13).

Heinen (2021) navodi sledeće faktore uspeha koji doprinose učenju u digitalnoj transformaciji: timska škola, individualno oblikovanje učenja, povratna informacija (Heinen, 2021, 22). Od posebnog značaja je i saradnja u digitalnom prostoru nastavnika i učenika, u kojoj se odražava didaktička transformacija (Knauf, 2021; Roters, 2021, 2022). Kako Roters (2023: 237) navodi, može se promeniti ne samo put do cilja, već i sama orijentacija ka cilju kroz saradnju.

2. DIGITALIZACIJA U ISPITIVANJU JEZIČKIH POSTIGNUĆA

Digitalizacija i digitalni alati obuhvataju sve aspekte našeg života i danas je teško zamisliti bilo koju aktivnost bez digitalnih uticaja. Pored upotrebe različitih alata i platformi u nastavi, posebna pažnja se posvećuje i digitalizaciji u ispitivanju jezičkih postignuća. Digitalizacija samim tim otvara nove mogućnosti u mnogim oblastima obrazovanja kao što su aplikacije, digitalne učionice, a, ujedno, sada su i različiti rizici na internetu sada su postali stvarnost. Samim time, neophodno je uzeti u razmatranje i mogućnosti digitalizovanog obrazovanja za individualno napredovanje.

U kontekstu visokoškolskog učenja, visokoškolske ustanove se moraju suočiti s izazovom promovisanja kompetencija studenata u oblasti novih tehnologija. Pri tome, studijski programi za nastavničke profile imaju centralnu ulogu, jer nedostatak nastavničkih kompetencija vezanih za digitalizaciju negativno utiče

na upotrebu digitalnih medija u nastavi, kao i na razvoj digitalnih kompetencija učenika (Drossel & Eickelmann, 2018; Eickelmann, 2010). I učenici smatraju da upotreba digitalnih alata doprinosi pozitivnom stavu i time povećanoj motivaciji. Rezultati istraživanja Drosela i Ajkelmana takođe pokazuju da se računari koriste vrlo malo i samo za tradicionalne aktivnosti poput učenja reči i traženja informacija.

Digitalni alati za testiranje omogućavaju nastavnicima da kreiraju pitanja u onlajn platformi i sastave testove. Učenici zatim imaju mogućnost da na svom računaru odgovore na pitanja. To mogu uraditi označavanjem tačnog odgovora ili pisanjem sopstvenog detaljnog sopstvenog odgovora. Pored toga, postoje još brojne druge opcije za odgovaranje na postavljena pitanja.

Godine 2017. Evropska komisija je objavila Referentni okvir pod nazivom European Framework for the Digital Competence of Educators (DigCompEdu)¹. U okviru ovog dokumenta razlikuju se tri područja kompetencija u digitalnom kontekstu: 1. Profesionalna kompetencija nastavnika, 2. Pedagoška kompetencija nastavnika i 3. Kompetencije učenika.

Samim tim, veliki značaj se pridaje samoproceni nastavnika, koja im omogućava da razumeju stanje svojih kompetencija i identifikuju oblasti u kojima mogu dalje razvijati svoje veštine. Model kompetencija koji je predstavljen sastoji se od šest oblasti kompetencija: Profesionalno angažovanje, Digitalni resursi, Nastava i učenje, Evaluacija, Osnajivanje učenika, Olakšavanje digitalne kompetencije učenika (Redecker&Punie, 2017: 8, 9, 16).

3. PREDNOSTI I IZAZOVI DIGITALNIH TESTOVA U PROCESU UČENJA

Iako je integracija tehnologije u obrazovanje bila brza i sveprisutna, pandemija je donela novu dimenziju zbog hitne i široke potrebe za njom u obrazovanju (Arslan, 2023). Pandemija Covid-19 uticala je na nekoliko aspekata nastave na daljinu/onlajn obrazovanja, kao što su obrazovne tehnologije (Weller, 2020), dizajn kurseva u obrazovanju na daljinu (Ali, 2020), etička pitanja u zaštiti digitalnih podataka (Kerres, 2020), i digitalne kompetencije i veštine (Ali, 2020).

Implementacija različitih informacionih tehnologija može pospešiti motivaciju učenika i sticanje znanja (Martínez-Molina et al, 2018). Studenti su često motivisaniji i angažovaniji kada se testiranje odvija kroz savremene digitalne platforme (Marković & Krause, 2024). Danas većina učenika uči uglavnom digitalno, a onlajn testiranja će uskoro postati standard. Posebno na univerzitetima i visokim školama, mnogi studenti već prolaze kroz elektronske ispite. Ovaj vid sistematizovanog ispitivanja postaje sve relevantniji i u poslovnom obrazovanju iz razloga što sprovođenje elektronskih testova i ispita nosi velike mogućnosti u pogledu kvaliteta ispitivanja i raznolikosti pitanja, te pomaže u

1 Ovaj dokument ima za cilj opis digitalne medijske kompetencije nastavnika na svim nivoima obrazovanja. koji je preveden sa engleskog na nemački jezik od strane Gete Instituta.

štednji resursa. U kontekstu stavova studenata visokoškolskih ustanova prema korišćenju digitalnih medija u učenju nemačkog jezika kao stranog jezika, istraživanja pokazuju da većina studenata ima pozitivan stav prema digitalnim alatima, posebno onima koji omogućavaju interaktivno testiranje i samoprocenu znanja (Schneider & Vogel, 2024). Međutim, implementacija tehnoloških resursa zahteva određene investicije i sigurnosne mere u okviru ispitne politike kako bi ispiti bili fer, a digitalni rezultati i podaci sigurni². Studenti prepoznaju fleksibilnost i personalizovani pristup kao glavne prednosti alata za testiranje znanja stranog jezika u kontekstu stručnih studija, iako ističu potrebu za boljom tehničkom podrškom.

Različite metode se mogu primenjivati za online ocenjivanje. Međutim, testovi sa višestrukim izborom, popunjavanje praznina ili sumativni testovi sa kratkim odgovorima su najčešće korišćene metode procene, kako u tradicionalnoj, tako i u onlajn proceni, zbog određenih ograničenja u učionici poput velikog broja studenata, nedostatka računarstva kod studenata, i nedostatka hardverskih i softverskih resursa (Raje & Stitzel, 2020).

Najčešće korišćene metode onlajn procene u literaturi uključuju projekte, portfolije, izveštaje o samoprocenjivanju, procene vršnjaka, testove i kvizove sa vremenskim ograničenjem, kao i asinhronu diskusiju (Brouwer & McDonnell, 2009). Međutim, tokom pandemije, onlajn zadaci, kvizovi i ispiti bili su najviše preferirane metode onlajn procene u visokom obrazovanju zbog otežanog pristupa materijalima i dokumentima neophodnim za mnoge studente (Raje & Stitzel, 2020). Nastavnicima je često teško da prate ili kontrolišu ko tačno radi test na računaru ili koje nedozvoljene pomoćne materijale su učenici eventualno koristili.

Prednosti e-ispita posebno dolaze do izražaja u sledećim aspektima:

Tipovi zadataka – raznovrsnost i raznolikost (audio, video, slike, itd.)

Direktna povratna informacija

Simulacija u realnom vremenu

Manja podložnost greškama

Izveštavanje – rezultati su uvek dostupni i uporedivi

Direktna povratna informacija je moguća naročito zbog brze evaluacije rezultata testova. Na primer, zadaci sa višestrukim mogu biti automatski ocenjeni softverom koji zatim pruža objašnjenje rezultata. Međutim, upotreba elektronskih sredstava takođe može doprineti poboljšanju kvaliteta pitanja na testu. Na primer, mogući su detaljniji zadaci sa slikama, gde kandidat može pregledati više slika i odgovoriti na pitanja. Na računaru je moguće zumirati slike i detaljno ih pregledati, dok te mogućnosti nisu dostupne na papiru (isti princip važi i za integraciju audio ili video datoteka).

2 Pino-Silva (2008) je inače sproveo anketu među studentima univerziteta o prednostima i manama polaganja ispita putem računara. Rezultati su sugerisali da studenti generalno imaju pozitivne stavove prema ispitima na računaru i da su najvažnije prednosti online ispita trenutna i automatska ocenjivanja i mogućnost da vide odgovore odmah nakon ispita.

Takođe, testovi mogu biti ograničeni vremenski. Simulacija stvarne situacije ispita može biti korisna priprema za učenike kako bi samostalno procenili obim zadatka u okviru raspoloživog vremena. Elektronski praktični ispiti skoro da ne dopuštaju greške u evaluaciji, jer na primer ono što je pisano rukom može predstavljati poteškoće u dešifrovanju. Zbog detaljnih izveštaja o rezultatima testova, moguće je analizirati pojedinačna pitanja ili vrste pitanja, upoređivati ih i analizirati, a time ih i promeniti i poboljšati.

Korišćenje e-ispita takođe nosi sa sobom izazove. Sprovođenje e-ispita u praksi zahteva određenu pripremu (npr. u ozbiljniji uslovima testiranja potrebno je nabaviti odgovarajući hardver i softver; postoje modeli u kojima se uređaji mogu iznajmiti ili učenici mogu doneti svoj lični uređaj, poznat kao „Bring Your Own Device“). Osim toga, često nastavno osoblje nije adekvatno obučeno za korišćenje softvera, softver može imati greške ili učenici mogu sporije reagovati. S tim u vezi, i ispitivači moraju imati dovoljno visoku digitalnu kompetenciju i adekvatnu obuku kako bi rezultati ispita i povezani podaci o performansama učenika bili adekvatno zaštićeni.

Za elektronske testove u osnovi važe isti zahtevi i kvalitativni standardi kao i za tradicionalne ispite. To znači da bi pitanja trebalo jasno postaviti i formulisati što jednostavnije kako bi se izbegli nesporazumi. Međutim, pored sadržinskih karakteristika dobrog i odgovarajućeg ispita, kvalitetne e-ispite karakterišu i drugi važni faktori, što uključuje pre svega upotrebljivost i ažurnost softvera koji bi trebalo da budu što jednostavniji i intuitivniji kako bi svaki kandidat brzo mogao da se snađe. Takođe, neophodno je da softver radi apsolutno pouzdano i bez grešaka. Odgovori ili unosi ne smeju nikako nestati, a isto tako nije dopušteno manipulirati softverom na bilo koji način. Glavni fokus je dakle na sledećim tačkama: digitalna kompetencija nastavnika i učenika; jednostavno, intuitivno korišćenje; sigurnost od pada sistema, zaštita od grešaka u sistemu; pouzdana, besprekorna evaluacija i čuvanje podataka; zaštita od manipulacije (Raje & Stitzel, 2020).

4. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

U okviru sprovedenog istraživanja ispitano je ukupno 126 studenata iz odseka Visoka hotelijerska škola Akademije strukovnih studija Beograd i 50 studenata Topličke akademije strukovnih studija sa sedištem u Prokuplju.

Akademije strukovnih studija u Srbiji su državne strukovne visokoobrazovne institucije koje školuju kadrove koji svoje mesto na tržištu rada pronalaze već tokom studija bilo kroz dualni model studija ili kroz praksu kod nekoga od poslodavaca. Iz tog razloga, njihov proces studiranja potpomognut je i mogućnošću studiranja uz rad kako bi im bilo omogućeno nesmetano sticanje stručnih znanja i veština. Jedna od olakšica u smislu ekonomičnosti vremena jeste i postupak ispitivanja jezičkih postignuća tokom semestra, konkretno kolokvijuma koji su se godinama sprovodili isključivo u pisanom formatu.

U odseku Visoka hotelijerska škola studentima su dostupna četiri strana jezika (ruski, francuski, nemački i engleski), pri čemu je engleski obavezan strani jezik za sve student. Studenti su tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja učili opšti engleski jezik, dok se na pomenutom odseku engleski uči kao poslovni strani jezik poznat kao LSP (Language for Special Purposes). U odseku Visoka hotelijerska škola, nemački je jedan od jezika koji se nudi od prve godine kao drugi obavezni jezik (drugi strani jezik kao obavezan predmet ima status izbornog; osim nemačkog, u ponudi su i francuski i ruski). Drugi strani jezik se uči tokom pet od šest semestara prema predviđenom planu i programu, sa 3 časa nedeljno (jedan čas predavanja i dva časa vežbi).

Toplička akademija strukovnih studija studentima nudi mogućnost školovanja na tri različita odseka, i to: za poljoprivredne, medicinske i poslovne strukovne studije. Na odseku za poljoprivredne strukovne studije studentima je dostupan samo engleski jezik, dok su na odseku za poslovne strukovne studije studentima u Blacu dostupna dva jezika (nemački i engleski), pri čemu je engleski obavezan strani jezik za sve studente od prve godine studija. Studenti su tokom osnovnog i srednjeg obrazovanja učili opšti engleski jezik, dok se na pomenutom odseku engleski uči kao poslovni strani jezik poznat kao LSP (Language for Special Purposes). Studenti engleski jezik uče tokom tri semestra. Nemački jezik se uvodi na drugoj godini pod nazivom Poslovni strani jezik 1 i 2. Studenti su u mogućnosti da pohađaju svega dva semestra nemački jezik, na drugoj i trećoj godini u zimskom semestru sa fondom časova 4 na nedeljnom nivou (2 časa predavanja i 2 časa vežbi). Na odseku za medicinske strukovne studije nemački je jedan od jezika koji se nudi od prve godine kao izborni predmet. Studenti mogu da biraju između engleskog i nemačkog jezika. Strani jezik se uči tokom tri od šest semestara prema predviđenom planu i programu, sa 4 časa nedeljno (tri časa predavanja i jedan čas vežbi).

Pismeni deo ispita, tj. kolokvijum se donedavno sprovodio u pisanom formatu, međutim zbog ekonomičnosti vremena i efikasnosti provere rezultata, a prateći trendove digitalizacije u nastavi, testovi su u letnjem semestru školske 2023/24. godine dati u onlajn formatu. Za istraživanje je korišćen upitnik sa zatvorenim pitanjima (sa mogućnošću davanja jednog ili više odgovora). Rezultati istraživanja su analizirani i izraženi u procentima, u tabelarnom obliku. U istraživanju je fokus bio na analizi stavova studenata koji imaju iskustva i sa papirnom verzijom tetsova prema testiranju njihovih jezičkih postignuća u digitalnom formatu.

4.1. Analiza rezultata

Istraživanje je sprovedeno na uzorku od 176 studenata, upisanih u prvu, drugu i treću godinu studija na sva tri studijska programa odseka Visoka hotelijerska škola: Hotelijerstvo, Restoraterstvo i Gastronomija, kao i sa studentima Topličke akademije koji uče nemački jezik. Istraživanje je sprovedeno putem anonimnog upitnika koji se sastoji od 7 pitanja.

Odgovori studenata predstavljani su tabelarno u nastavku rada.

Tabela 1. Da li vam više odgovara polaganje kolokvijuma na kompjuterima od tradicionalog polaganja?

	Broj studenata	broj studenata %
Da	140	79.5
Ne	36	20.5
Ukupno	176	100.0

Tabela 2. Na skali od 1 do 5, koliko ste zadovoljni trenutnom realizacijom polaganja kolokvijuma na kompjuterima?

	Broj studenata	Broj studenata %
1	11	6.3
2	4	2.2
3	22	12.5
4	33	18.8
5	106	60.2
Ukupno	176	100.0

Tabela 3. Ocenite kvalitet trenutne realizacije polaganja kolokvijuma na kompjuterima, na skali od 1 do 5.

	Broj studenata	Broj studenata %
1	8	4.5
2	0	0
3	17	9.7
4	45	25.6
5	106	60.2
Ukupno	176	100.0

Tabela 4. Ocenite tehničke uslove trenutne realizacije polaganja kolokvijuma na kompjuterima, na skali od 1 do 5.

	Broj studenata	Broj studenata %
1	8	4.6
2	3	1.7
3	31	17.6
4	47	26.7
5	87	49.4
Ukupno	176	100.0

Na pitanje otvorenog tipa, gde je bilo neophodno navesti otežavajuće okolnosti prilikom polaganja kolokvijuma na kompjuterima, ispitani studenti su se većinski (139 studenata, 79%) složili da takve okolnosti ne postoje. Nekolicina ispitanika (37 studenata, 21%) se pak nije složila sa tim, te je navodila pojedinačne probleme sa kojima se susretala. Prenosimo neke od takvih odgovora studenata: „nemogućnost potpunog izražavanja”, „količina funkcionalnih računara u kabinetu za informatiku”, „spor sistem na kompjuterima, ukidanje tradicionalog formata, digitalizovani format je nepotreban, trebalo bi da se neguje format papira i knjige”, „loš internet”, „vreme i snalaženje”, itd.

Samim tim što 79% studenata smatra da ne postoje otežavajuće okolnosti prilikom polaganja kolokvijuma na kompjuterima, ukazuje na to da većina studenata ne doživljava značajne tehničke ili organizacione prepreke tokom ispita, dok sa druge strane značajan postotak (21%) i ukazuje na to da iako većina studenata smatra da su uslovi zadovoljavajući, postoje određene tehničke ili praktične poteškoće koje se ne mogu zanemariti.

Ovi odgovori mogu ukazivati na tehničke ili metodološke probleme u vezi sa digitalnim formatima ispita (npr. studenti mogu osećati da im digitalni alati ne omogućavaju da izraze svoje odgovore onako kako bi to činili na papiru, odnosno da računari mogu imati ograničenja u vezi sa formatiranjem ili sadržajem odgovora). Odgovori takođe mogu implicirati i količinu funkcionalnih računara u kabinetu za informatiku ili čak spor sistem na kompjuterima, što je često prisutno u mnogim obrazovnim institucijama i može značajno uticati na performanse tokom ispita. Ako računar sporo reaguje, to može izazvati frustraciju i gubitak koncentracije, što može negativno uticati na konačne rezultate studenata. Iz odgovora se vidi i stav studenata koji preferiraju tradicionalne metode učenja i ispitivanja (papir i knjige), te se protive digitalizaciji. Moguće je da smatraju da digitalni formati ne omogućavaju istu slobodu izražavanja ili nisu dovoljno prilagođeni za dublje razumevanje gradiva.

Osim toga, loša internet konekcija može biti ozbiljan tehnički problem, posebno ako se koristi internet za pristup ispitima ili ako se očekuje da studenti koriste onlajn resurse tokom ispita. Prekid u vezi može uzrokovati kašnjenja, gubitak podataka ili čak nemogućnost završetka ispita, što može biti stresno za studente. Problemi sa vremenom i navigacijom kroz digitalne alate mogu ukazivati na neadekvatnu obuku ili nisku familiarizaciju studenata sa platformama na kojima se ispiti polažu. Ako studenti nisu dovoljno upućeni u rad sa softverom ili platformama, to može stvoriti dodatni pritisak i otežati sam proces ispitivanja. Ova analiza sugerše da, iako većina studenata nema značajne probleme, postoje ključni aspekti koji bi mogli biti poboljšani kako bi se omogućilo bolje iskustvo polaganja ispita za sve studente.

Analizom rezultata ankete nameću se i predlozi za eventualna poboljšanja uslova, kao što su: unapređenje infrastrukture u smislu povećanja broja funkcionalnih računara u kabinetima, kao i unapređenje internet konekcije kako bi se obezbedila veća stabilnost i brzina tokom ispita.

Obuka studenata organizovanjem dodatnih radionica ili tutorijala za studente kako bi se upoznali sa digitalnim alatima i platformama koje se koriste na ispitima, što bi im omogućilo da se lakše snalaze i ne gube vreme na učenju sistema tokom samog ispita.

Razmatranje tradicionalnih formata - ako postoji velika grupa studenata koji se protive potpuno digitalizovanom formatu ispita, moguće je razmotriti hibridni pristup koji bi omogućio veći nivo fleksibilnosti, odnosno i dalje omogućio pisanje na papiru u određenim slučajevima, ili bar omogućio dodatnu podršku za studente koji se ne snalaze sa digitalnim formatima.

Studentima je takođe postavljeno pitanje da navedu koje su to prednosti polaganja kolokvijuma na kompjuteru. Na dato pitanje odgovorio je znatno veći broj studenata, 98 (56%), pri čemu je većina u svojstvu glavnih prednosti izdvojila "ekonomičnost, brži proces realizacije polaganja kolokvijuma, kao i momentalno dobijanje rezultata".

Na osnovu priložene statistike, možemo sprovesti detaljniju analizu odgovora studenata na pitanje o prednostima polaganja kolokvijuma na kompjuteru. Od 176 studenata (100 studenata koji su odgovarali na prethodno pitanje i 98 studenata koji su odgovorili na ovo pitanje), 56% studenata je navelo prednosti, što pokazuje značajnu zainteresovanost studenata za ovaj oblik polaganja.

Glavne prednosti koje su studenti istakli jesu:

Ekonomičnost koja se verovatno odnosi na smanjenje troškova koji su povezani sa tradicionalnim načinima polaganja kolokvijuma, kao što su troškovi štampe, papira, transporta, ili čak angažovanje dodatnih osoba za nadzor ispita. Ova prednost takođe može biti relevantna za studente, jer se često u sistemima sa fizičkim ispitima koriste velike količine papira i drugih materijala, dok u digitalnom formatu sve ove stavke mogu biti značajno smanjene.

Brži proces realizacije polaganja kolokvijuma što ukazuje na to da studenti smatraju da je digitalni oblik polaganja brži i efikasniji u odnosu na tradicionalni,

papirni format. Brži proces može uključivati bržu organizaciju ispita, kao i brže završavanje polaganja (nema čekanja na distribuciju i prikupljanje papira). Takođe, mogućnost automatske korekcije i evaluacije omogućava da se rezultati kolokvijuma brzo obrade i dodele studentima, čime se smanjuje vremenski period između ispita i objavljivanja rezultata, što je za studente vrlo povoljno.

Momentalno dobijanje rezultata većina studenata ističe ovu prednost kao jednu od glavnih, jer omogućava brzu povratnu informaciju o njihovom učinku. Ovo ne samo da pomaže studentima da odmah saznaju kako su prošli na ispitu, već im omogućava i da uoče područja koja treba da poboljšaju. Takođe, momentalni rezultati mogu smanjiti stres i nesigurnost kod studenata koji ne moraju čekati na ocene koje bi mogle biti kasnije saopštene, kao što je to slučaj sa tradicionalnim oblicima polaganja.

Veći broj studenata (56%) koji je odgovorio na ovo pitanje jasno ukazuje na to da studenti prepoznaju prednosti digitalnog polaganja. Ovaj visok procenat odgovora sugerise da su prednosti polaganja kolokvijuma na kompjuteru dobro prepoznate među studentima. Prednosti poput ekonomičnosti, brže realizacije ispita i momentalnog dobijanja rezultata ukazuju na to da studenti više vrednuju efikasnost i brzinu procesa u obrazovnom sistemu. Ovi faktori doprinose smanjenju stresa i administrativnog opterećenja, što je korisno za sve uključene strane.

Iako studenti prepoznaju ove prednosti, važno je napomenuti da i dalje postoji manji broj studenata koji su naveli moguće otežavajuće okolnosti (21% u prethodnom pitanju). To znači da bi dalja poboljšanja u vezi sa tehničkom infrastrukturom (poput stabilnijeg sistema i boljeg interneta) bila korisna kako bi se ove prednosti mogle maksimalno iskoristiti.

Poslednje, ali ne i manje važno pitanje, odnosilo se na sugestije studenata po pitanju unapređenja trenutne realizacije polaganja kolokvijuma na kompjuterima. Tek 35 (20%) studenata se izjasnilo i dalo predloge, od kojih su zajednički da se „produži vreme za polaganje i nabavi bolja tehnička oprema“. Ovaj postotak je relativno nizak, što može ukazivati na to da veliki broj studenata smatra trenutnu praksu zadovoljavajućom i ne vidi potrebu za promenama. Međutim, iako manji broj studenata daje konkretne sugestije, one koje su iznete i dalje predstavljaju važno polazište za moguća poboljšanja.

Najistaknutija sugestija među studentima koji su se izjasnili jeste produžiti vreme za polaganje. Preporuka da se produži vreme za polaganje može ukazivati na nekoliko stvari. Studenti verovatno smatraju da trenutni vremenski okvir nije dovoljan za obavljanje zadataka u potpunosti, posebno u digitalnom formatu. Moguće je da im je potrebno više vremena da se naviknu na korišćenje računara ili da se upuste u rešavanje problema ili odgovaranje na pitanja. Produženo vreme bi takođe moglo biti predloženo kao odgovor na tehničke probleme (spor računar, internet problemi, nejasnoće u vezi sa korišćenjem softverskih alata), zbog kojih studenti možda ne mogu da završe ispit u predviđenom vremenu.

Tehnička oprema koju studenti navode kao prioritet za unapređenje može biti u vezi sa nekoliko faktora. Mnogi studenti su već prethodno spomenuli problem sa sporim računarima, što je moglo uticati na njihove performanse tokom ispita. Nabavka novih, bržih računara mogla bi značajno ubrzati rad studenata i smanjiti tehničke probleme tokom polaganja.

Kvalitet interneta je takođe često citiran kao problem, pa bi investicija u stabilniji i brži internet mogla poboljšati iskustvo studenata i omogućiti im nesmetano polaganje.

Iako je samo 20% studenata iznelo sugestije, ove preporuke su vrlo konkretne i upućuju na ključne aspekte koji bi mogli doprineti poboljšanju kvaliteta ispita na kompjuterima. Na osnovu njihovih odgovora, možemo zaključiti da bi se produžavanje vremena može se razmotriti, ali bi trebalo sprovesti dodatne analize da li bi produženo vreme zaista bilo korisno ili bi samo povećalo stres kod studenata. Takođe, važno je razmisliti o pravilnom balansiranju između vremena i kompleksnosti zadataka, kako bi se osiguralo da se ispiti održavaju u okviru realnih i poštenih uslova.

S obzirom na to da su studenti naveli tehničke probleme kao jedan od razloga za sugestije, nabavka boljih računara i unapređenje internet konekcije predstavlja ključni korak u osiguravanju boljih uslova za polaganje. Ulaganje u modernu opremu ne samo da bi unapredilo iskustvo studenata, već bi i smanjilo mogućnost tehničkih problema koji ometaju sam proces polaganja.

U svakom slučaju, slušanje povratnih informacija od studenata i uvođenje poboljšanja u vezi sa tehničkom opremom i uslovima ispita može doprineti opštem zadovoljstvu studenata i unapređenju procesa polaganja ispita na kompjuterima.

5. ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja ukazuju na visok stepen zadovoljstva studenata polaganjem kolokvijuma na kompjuterima, što se ogleda u činjenici da je velika većina (79%) preferirala ovaj oblik ispitivanja u odnosu na tradicionalno polaganje. Takođe, većina studenata je visoko ocenila kvalitet trenutne realizacije polaganja kolokvijuma na kompjuterima, kao i tehničke uslove potrebne za sprovođenje ovakvog načina ispitivanja. Ipak, manji broj studenata istakao je pojedinačne nedostatke, među kojima su tehnički problemi i preferencije ka tradicionalnom načinu polaganja. Većina studenata ističe brzinu procesa i ekonomičnost kao ključne prednosti digitalnog formata, ali postoji i određena potreba za unapređenjem tehničke opreme i produženjem vremena za polaganje. Ovi rezultati sugerišu da iako savremene metode polaganja ispita na kompjuterima nude značajne prednosti, postoji prostor za dalje unapređenje kako bi se poboljšao kvalitet realizacije ispitivanja. Posebna pažnja bi se mogla posvetiti rešavanju tehničkih izazova, kao i prilagođavanju ispitnih uslova studentima koji se i dalje bolje snalaze u tradicionalnim formatima.

Dalja istraživanja i evaluacije mogli bi dodatno doprineti optimizaciji ovih metoda, uzimajući u obzir različite stilove učenja i potrebe studenata, što bi omogućilo još efikasniju integraciju digitalnih alata u obrazovni proces. Od ključne važnosti je kontinuirana edukacija i podrška studentima i profesorima u korišćenju digitalnih alata. Ovakav pristup može smanjiti otpor prema digitalizaciji i povećati osećaj sigurnosti prilikom polaganja ispita na kompjuterima. Uvođenje fleksibilnijih formata ispita, kao i dodatne mogućnosti za vežbanje u digitalnom okruženju, može doprineti boljoj pripremljenosti studenata i smanjenju stresa povezanog sa polaganjem.

Na kraju, osluškivanje povratnih informacija od studenata i njihovo uključivanje u proces prilagođavanja digitalnih formata ispitivanja može omogućiti kreiranje sistema koji je efikasan, prilagodljiv i u skladu sa stvarnim potrebama studenata.

LITERATURA

- Ali, Wahab. 2020. "Online and Remote Learning in Higher Education Institutes: A Necessity in Light of COVID-19 Pandemic." *Higher Education* 10 (3): 16–25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>.
- Arslan, Kursat. 2023. "University students' attitudes towards online exam during the pandemic: The case of a state university in Türkiye." *Malaysian Online Journal of Educational Technology* 11 (4): 277–290. <http://dx.doi.org/10.52380/mojet.2023.11.4.484>.
- Bechtel, Mark. 2019. "Zum digitalen Wandel im Fremdsprachenunterricht. " In Eva Burwitz-Melzer, Claudia Riemer, and Lars Schmelter (Hrsg.) *Das Lehren und Lernen von Fremd-und Zweitsprachen im digitalen Wandel: Arbeitspapiere der 39. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik)*, 24–33. Narr Francke Attempto.
- Brouwer, Natasa, and Claire M. McDonnell. 2009. *Online Support and Online Assessment for Teaching and Learning Chemistry*. In *Innovative Methods of Teaching and Learning Chemistry in Higher Education*, 123–152.
- Eickelmann, Birgit. 2010. *Digitale Medien in Schule und Unterricht erfolgreich implementieren: Eine empirische Analyse aus Sicht der Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann.
- Drossel, Kerstin, and Birgit Eickelmann. 2018. "Die Rolle der Lehrerprofessionalisierung für die Implementierung neuer Technologien in den Unterricht – eine Latent-Class

- Analyse zur Identifikation von Lehrertypen." *MedienPädagogik* 31. <https://www.medienpaed.com/article/view/487/609>.
- Ermolenko, Svitlana Wasylyvna, and Y. A. Shcherbonos. 2020. "Digitalization of Foreign Language Teaching." *Science and Education a New Dimension*. Humanities and Social Sciences 8 (38, I.): 16–18.
- Hallet, Wolfgang 2018. "Ebenen der Digitalisierung." In *Klett Akademie – Digitalisierung im Englischunterricht*, edited by C. Surkamp and Y. Khuen. <https://www.klett.de/inhalt/digitalisierung-im-englischunterricht/ebenen-der-digitalisierung/6443>.
- Heinen, Richard. 2021. "Bildung und Digitalität – ein Überblick über eine komplexe Beziehung." In *Digitalität in Schule und Unterricht: Ein Leitfaden für die Praxis: alle Schulstufen*, edited by D. von Elsenau, H. Sarx, W. Strauß, and A. Torka, 17–27. Cornelsen Verlag.
- Kerres, Micheal. 2020. "Against All Odds: Education in Germany Coping with Covid-19." *Postdigital Science and Education*: 1–5. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00130-7>.
- Knauf, Sebastian 2021. "Kollaboratives Arbeiten in der Schule – wie sich Schüler/-innen- und Lehrer/-innenrolle verändern." In *Digitalität in Schule und Unterricht: Ein Leitfaden für die Praxis: alle Schulstufen*, edited by D. von Elsenau, H. Sarx, W. Strauß, and A. Torka, 202–214. Cornelsen.
- Lütge, Christiane, and Thorsten Merse. 2021. "Revisiting Digital Education: Dialogues and Dynamics in Foreign Language Teaching and Learning." In *Digital Teaching and Learning: Perspectives*, edited by C. Lütge and T. Merse, 9–20. Narr Francke Attempto.
- Martínez-Molina, Sandra, Lidia Bueno, Ana Maria Ferrer, Alejandro Ripoll, and Francisco Ródenas. 2018. "Evaluating New Technologies and Education Gamification in High Education: The Case of Kahoot!." In *Proceedings of the 18th International Conference on Innovation, Documentation and Education – INNODOCT 2018*, 175–184.
- Pino-Silva, Juan. 2008. "Student Perceptions of Computerized Tests." *ELT Journal* 62 (2): 148–156.
- Raje, Sonali, and Shannon Stitzel. 2020. "Strategies for Effective Assessments While Ensuring Academic Integrity in General Chemistry Courses During COVID-19." *Journal of Chemical Education* 97 (9): 3436–3440.
- Redecker, Christine, and Yves Punie. 2017. *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Roters, Bianca. 2021. "Neue Professionalitätsfacetten im frühen Englischunterricht auf Distanz." In *Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft und Ausbildungsdisziplin. Festschrift für Daniela Caspari*, edited by Andreas Grünewald, Sabrina Noack-Ziegler, Maria Giovanna Tassinari, and Katharina Wieland, 177–191. Narr Francke Attempto.
- Roters, Bianca. 2022. "Digitale Unterrichtsentwicklung in virtuellen Lernorten im frühen Fremdsprachenunterricht." In *Digitale Lernorte und -räume*, edited by Diana Feick and Jutta Rymarczyk, 269–291. Peter Lang.
- Roters, Bianca. 2023. "Digitalisierung, Digitalität und didaktische Transformation im Fremdsprachenunterricht: Eine Kritisch-Reflexive Perspektive." *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung* 5 (3): 235–241. <https://doi.org/10.11576/pflb-6276>.
- Stalder, Felix. 2019. *Kultur der Digitalität*. 4th ed. Suhrkamp.
- Weller, Martin. 2020. *25 Years of Ed Tech*. AU Press.

DIE EINSTELLUNGEN DER STUDIERENDEN ZUR NUTZUNG MODERNER TECHNOLOGIEN ZUR ÜBERPRÜFUNG VON FREMDSPRACHENKENNTNISSEN IN DER BERUFLICHEN HOCHSCHULBILDUNG

Zusammenfassung:

Im Einklang mit den Möglichkeiten, die moderne Technologien und neue Testmethoden für die Überprüfung von Fremdsprachenkenntnissen in der beruflichen Hochschulbildung bieten, ist es von großer Bedeutung, dass der Fremdsprachenunterricht den Bedürfnissen der Studierenden entspricht und den Lehrkräften das Nachverfolgen des Lernfortschritts erleichtert – sei es durch E-Learning-Software oder automatisierte Bewertungssysteme.

Diese Studie untersucht die Einstellungen von Studierenden, die Deutsch und Russisch als Fachsprachen an berufsbildenden Hochschulen lernen, gegenüber klassischen und digitalisierten Prüfungsformen. Ausgehend von der Hypothese, dass digitale Prüfungsformate aufgrund ihrer Praktikabilität, Effizienz, schnellen Ergebnisbereitstellung und Möglichkeit zur Wiederholung an Popularität gewinnen, wurden die Einstellungen mittels einer Umfrage erfasst und durch eine deskriptive Analyse der Prüfverfahren aus Sicht der Prüfenden ergänzt. Ziel dieser Untersuchung ist es, Einblick in die Vor- und Nachteile moderner Testmethoden im Vergleich zu traditionellen Ansätzen beim Fremdsprachenunterricht in der beruflichen Hochschulbildung zu geben.

Schlüsselwörter: moderne Technologien, Testmethoden, Deutsch und Russisch als Fachsprachen, berufliche Hochschulbildung

Glavni sponzori / Key Sponsors

EUCERIN BEIERSDORF

Eucerin[®]



Više od jednog veka kompanija Beiersdorf i brend Eucerin simbol su revolucionarnih inovacija u formulisanju preparata za negu kože. Od samog početka, istraživanje i razvoj proizvoda su bili neodvojivi od dermatoloških istraživanja i nastaju u bliskoj saradnji između farmaceuta i dermatologa.

Svi Eucerin proizvodi su naučno relevantani i klinički dokazano visoko efikasni i sa dobrom podnošljivošću, pružaju pouzdana rešenja za različite vrste kožnih stanja i problema.

Efekti naših proizvoda za negu kože nisu vidljivi samo na površini kože. Ako se vaša koža oseća bolje i vi se osećate bolje. Mi verujemo u moć dermokozmetike koja menja život nabolje.

PEKARA ŠARLO

šarlo

**HLEB
OD 2011.**

Pekara Šarlo je beogradska zanatska pekara poznata po hlebovima i pecivima baziranim na prirodno fermentisanom testu (sourdough), kao i po izboru najkvalitetnijih sirovina i dugim nespustavanim ciklusima fermentacije koji traju i do 24h. Od 2011. godine, sa nekoliko lokacije u gradu, Šarlo spaja tradiciju i savremeni pekarski pristup, pružajući jedinstveno gastronomsko iskustvo.

TRANSFERNOVA



TransferNova doo je platna institucija sa sedištem u Beogradu, koja posluje sa ciljem da svojim klijentima omogući brži, lakši i povoljniji pristup finansijskim uslugama. Kao ovlašćeni zastupnik kompanije Ria Money Transfer za Republiku Srbiju, TransferNova pruža usluge međunarodnog transfera novca između fizičkih lica širom sveta, kroz razvijenu mrežu zastupnika. Poslovna mreža Transfernova broji više od 800 lokacija, među kojima su i ekspoziture AIK banke, Banke Poštanske štedionice, kao i menjačnice širom Srbije. Sve usluge se pružaju u skladu sa dozvolom izdatom od strane Narodne banke Srbije, što garantuje sigurnost i zaštitu korisnika. Zahvaljujući inovativnom pristupu i visokom nivou stručnosti, TransferNova uživa poverenje korisnika kao stabilan i pouzdan pružalac platnih usluga.

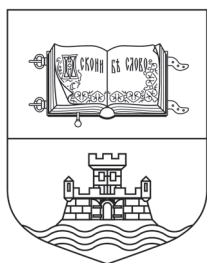
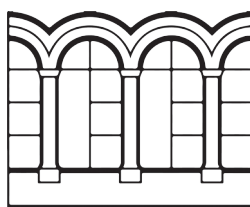
TRIGLAV OSIGURANJE A.D.O. BEOGRAD



Triglav osiguranje a.d.o. Beograd (Novi Beograd) deo je renomirane Triglav grupe, lidera u oblasti osiguranja u Adria regionu, koja ove godine obeležava 125 godina poslovanja. Triglav osiguranje se ističe pouzdanošću, stabilnošću i posvećenošću klijentima, a svoju reputaciju gradi na kvalitetnoj usluzi, efikasnoj proceni i brzom isplati šteta. Kroz kontinuirane inovacije, širenja prodajne mreže i razvoja odnosa sa klijentima, Triglav osiguranje potvrđuje svoju ulogu odgovornog partnera i oslonca u zaštiti ljudi i imovine.

Dodatna podrška / Also Supported By

**UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOZOFSKI FAKULTET**



1838

IATEFL - ESP SIG

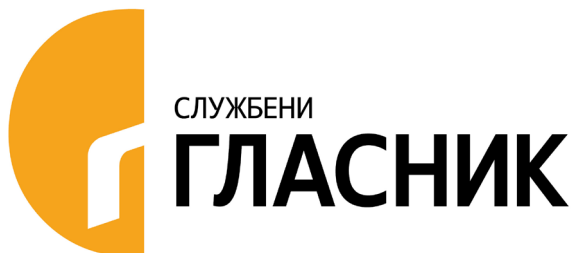


CIRCLE U



Circle U.
European University Alliance

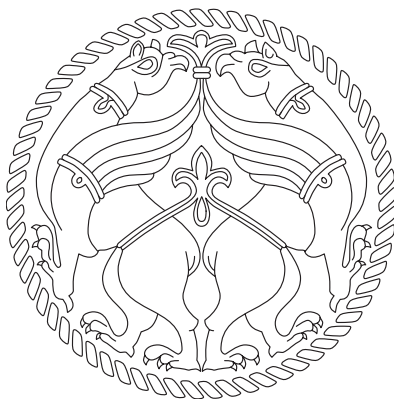
SLUŽBENI GLASNIK



ZAVOD ZA UDŽBENIKE



REPUBLIČKI ZAVOD ZA ZAŠTITU SPOMENIKA KULTURE



CIP - Каталогизација у публикацији
Народна библиотека Србије, Београд

81'243:159.953.5(082)(0.034.2)
371.3::811(082)(0.034.2)
81'25(082)(0.034.2)

ДРУШТВО за стране језике и књижевности (Београд). Међународна конференција
Језик струке: приступи и стратегије (6 ; 2024, Београд)

Језик струке: приступи и стратегије [Elektronski izvor] : zbornik radova / VI међународна
конференција о језику струке ; urednici Danijela Đorović, Milica Mirić, Vojkan Stojičić. -
Београд : Друштво за стране језике и књижевности Србије, Секција универзитетских наставника
страног језика струке, 2025 (Београд : МАБ). - 1 електронски оптички диск (CD-ROM) :
текст, илустр. ; 12 cm

Системски захтеви: Нису наведени. - Nasl. sa naslovnog ekrana. - Prema Reči urednika,
конференција је одржана 26. и 27. septembra 2024. godine. - Текст ćir. и lat. - Radovi na srp.,
engl. и fra. језику. - Tiraž 10. - Napomene и bibliografske reference uz tekst. - Bibliografija
uz svaki rad. - Rezimi na više jezika. - Registar.

ISBN 978-86-81018-12-5

а) Страни језици - Учење - Зборници б) Страни језици - Настава - Зборници
в) Превођење - Зборници

COBISS.SR-ID 170644489

