

УДК 37.091.3:811.131.1

*Оригинални научни рад*

Примљен 13/6/2025

Прихваћен 28/8/2025

Doi:10.5937/metpra28-63704

Александра Б. Шуваковић<sup>1</sup>

Јована Ж. Говедарица<sup>2</sup>

Универзитет у Крагујевцу, Филолошко-уметнички факултет,

Катедра за италијанистику

Крагујевац (Србија)

## ЗНАЧАЈ КОМУНИКАЦИОНИХ МОДЕЛА И СТИЛОВА ПОДУЧАВАЊА СТРАНОГ ЈЕЗИКА У САРАДНИЧКОМ УЧЕЊУ: НА ПРИМЕРУ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА<sup>3,4</sup>

**Сажетак:** У раду се представља теоријски аспект истраживања кључних елемената све значајније глотодидактичке теме: управљање учионицом страних језика. С тим у вези се и наше истраживачко питање односи на то које оптималне вештине и знања наставник страних језика треба да поседује како би се остварила интеракција и комуникација на страном језику у формалном контексту. Анализом различитих аспеката комуникације између наставника и ученика, указаћемо и на начин на који наставници треба да усмеравају и подстичу активно учешће ученика на часу. Резултати показују да се улога наставника као фасилитатора у управљању учионицом страног језика огледа најпре у стварању подстицајног окружења, на који велики утицај имају стил управљања учионицом, комуникациони

---

1 [aleksandra.suvakovic@filum.kg.ac.rs](mailto:aleksandra.suvakovic@filum.kg.ac.rs); <https://orcid.org/0000-0003-1293-9982>

2 [jovana.govedarica@filum.kg.ac.rs](mailto:jovana.govedarica@filum.kg.ac.rs); <https://orcid.org/0009-0009-7761-1639>

3 Рад је финансиран средствима Министарства науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије, на основу Уговора о трансферу средстава за научноистраживачки рад наставног особља у акредитованим високошколским установама у 2025. години (Уговор бр. 451-03-136/2025-03/200198).

4 Налази из овог рада изложени су на Conferenza internazionale Lingua, Letteratura, Storia e Cultura italiana – incontri nello spazio reale, virtuale e immaginario, која је одржана 21. 5. 2023. на Филозофском факултету Универзитета у Новом Саду, у организацији ове високошколске установе.

модел и сарадничко учење које доприноси јачању социјалних и развијању когнитивних вештина код ученика.

**Кључне речи:** управљање учионицом страних језика, наставник-фацилитатор, ученици, стил управљања учионицом и комуникациони модели, сарадничко учење

## УВОД

Традиционалну наставу страних језика карактерише фронтални и линеарни облик рада. Класични распоред клупа не омогућава и не подстиче интеракцију између ученика, што може негативно да утиче на њихов напредак и на мотивацију. У поменутим околностима час страног језика (у даљем тексту: СЈ) заснива се на овладавању лингвистичким и граматичким правилима која се тумаче дедуктивним приступом у којем ученик углавном има пасивну улогу. Данас савремена настава СЈ кроз призму комуникативног и афективно-хуманистичког приступа напушта фронтални облик рада и једносмерну комуникацију у корист двосмерне комуникације између наставника и ученика, али и између ученика међусобно. Ипак, у светлу свих типова интеракције, који се могу остварити у учионици, сматра се да интеракција између наставника и ученика има највећи утицај на учење (Van Lier, 1996; Hall & Verplaetse, 2000). Овај тип институционалне интеракције карактерише и то што наставник управља комуникационим моделима контролишући размене говорних турнуса и теме разговора (Walsh, 2011). Сам наставник постаје културни медијатор (Šuvaković & Jovović, 2019, str. 125) и организатор који поставља циљеве бирајући одговарајуће методе рада у складу са наставним циљевима.

Учионицу као специфичан контекст одликују варијабле које могу у великој мери да утучу на квалитет комуникативне размене, а то су: просторија у којој се одвија настава, атмосфера у учионици, однос наставник–ученик и бројност учесника наставног процеса. У раду ћемо се најпре осврнути на стилове руковођења учионицом страних језика некада и сада, чиме ћемо доћи до поглавља о комуникационим моделима који се могу реализовати у зависности од стила управљања. Централно место, поред вештина фацилитатора, заузима и језички прилив односно инпут који отвара пут кооперативном учењу и развијању когнитивних и социјалних вештина у институционалном контексту какав је учионица страних језика.

## МЕТОД

У раду се спроводи теоријска анализа, уз примену компаративног метода, литературе која се бави истраживањем модела и стилова подучавања страног језика у сарадничком учењу. Осим тога, као метод прикупљања података, примењен је метод испитивања, техника теренске анкете чији је инструмент анкетни упитник садржао понуђене четворочлане скале оцене и процене.

## Узорак

Узорак је сачињавало 267 студената Филолошко-уметничког факултета (ФИЛУМ) Универзитета у Крагујевцу, са све четири године основних академских студија, који похађају курс италијанског језика, било као академско-општеобразовни предмет (страни језик на нематичним катедрама), било на матичној Катедри за италијанистику. Истраживање је спроведено у периоду 2018–2023.

## ДИСКУСИЈА И РЕЗУЛТАТИ

### Стилови управљања учионицом

У зависности од модела подучавања, постепено се мењала и улога наставника у учионици СЈ. У структуралистичким и формалистичким приступима улога наставника је била централна, његов главни задатак је био да пружи подстицај и да провери/исправи одговор ученика, док је ученик био *tabula rasa* (Coonan, 2002, str. 51). С друге стране, у комуникативном приступу, наставник постаје фацилитатор који олакшава процес учења узимајући у обзир потребе ученика, док сам ученик преузима активну улогу у настави.

Како бисмо сагледали начин на који стил руковођења може утицати на интеракцију наставник–ученик, анализираћемо стилове подучавања којима су се бавили психолози Левин, Липит и Вајт (Lewin, Lipitt, White, 1939). Реч је о доминантно/ауторитативном, пермисивном и демократско/интегративном стилу<sup>5</sup> (Koprivica Lelićanin & Šuvaković, 2011, str. 301) који се најчешће повезују са стилима родитељства.

- Доминантно/ауторитативни стил понашања карактерише доминантна улога наставника. Наставник води главну реч и не дозвољава ученицима да активно учествују у настави и самим тим не долази до интеракције (Đorđević & Trnavac, 2010, str. 311). Овај приступ не омогућава ученицима да развијају комуникативне вештине, не мотивише их и не допушта социјализацију, а у случају учења СЈ интеркултурализацију на циљном језику.
- Пермисивни или попустљив стил руковођења часом одликује недисциплина која такође утиче на смањивање мотивације ученика (*Ibidem*). Наставник у овом случају не успоставља правила, јер допушта ученицима да управљају часом. На тај начин не долази до напретка у овладавању СЈ, будући да не постоји правило његовог коришћења.
- Демократско/интегративни стил омогућава наставнику да започне час неформалано, кроз опуштен разговор са ученицима, иако је доминантна фигура у учионици, прихвата мишљење и идеје ученика, и заједно доносе одлуке. Овај стил је најзаступљенији у савременој

---

5 Према истраживању које је спровела проф. др Александра Шуваковић на Филолошко-уметничком факултету у Крагујевцу, примећује се да су студенти на А1 нивоу показали највећи степен ауторитативног става према наставнику, док је овај став значајно мањи на нивоима А2, Б1 и Б2. Студенти на нивоу Ц1 су оценили овај став са 1,40/4. Закључује се да што више студенти виде наставника као пријатељски настројеног, мање ће се његов начин вођења посматрати као ауторитативан (Šuvaković, 2019, str. 135).

настави, а ученици посебно цене наставнике са којима могу развити пријатељски однос (*Ibidem*). Савремена глотодидактика овакав стил руковођења учионицом сматра пожељним моделом. Наставник је фацилитатор наставног процеса и у негоцијацији са групом долази до прихватљивог начина рада и мотивишућег окружења.

Поред начина руковођења учионицом, односно поред педагошке и дидактичко-методичке компетенције, наставник мора поседовати особине посвећености, професионалности, организованости али и духовитости, емпатичности, приступачности и поверења. Са друге стране, и ученици сматрају да ефикасно управљање учионицом подразумева јасну комуникацију, успешну сарадњу као и стварање пријатног окружења за учење.

У прилог свему што смо навели са теоријске стране додајемо и резултате нашег емпијског истраживања, спровођеног на крагујевачком ФУЛУМ-у. Једно од питања у анкетном упитнику односило се и на став наставника италијанског језика према студентима. На скали од 1 до 4 студенти су вредновали три карактеристике наставника током часа: а) пријатељски став; б) ауторитативан став; в) став да је наставник увек спреман да изађе у сусрет студентима и да даје неопходна објашњења, било да је реч о италијанском језику, наставном процесу, правилима, испиту итд. На скали 1–4 вредност одговора да став наставника оцењују као пријатељски износи 3,75; наставникову расположивост да пружи све врсте објашњења вреднују са 3,94 док ауторитативност са 2,23. Стога можемо да закључимо да су пријатељски став и спремност наставника да одговори потребама групе, па самим тим и остваривању демократско/интегративног стила у позитивној корелацији.

Даљом анализом резултата дошли смо и до закључка да је демократско/интегративни стил и пријатељски став наставника унутар истог у линеарном порасту у складу са нивоом комуникативне компетенције студената.

### Комуникациони модели

Херитац (Heritage, 2004, str. 164–179) наводи да формални контекст одликује јединствена структура интеракције коју карактеришу: асиметрија, систем преузимања речи, организација следова и грађење турнуса. Будући да је учионица неприродан контекст за учење језика и да ученици нису у имерзији, како би што више користили циљни језик, пожељно је да наставник примењује одређене комуникативне моделе да би се остварили постављени језички циљеви. Комуникациони модел који се најчешће примењује у учионици и који представља основу интеракције између наставника и ученика јесте тзв. трипартитни модел ИРФ (IRF, Initiation-Response-Feedback) чији су творци били Sinkler & Koltard (1975, 1992). Наставник је у овом моделу доминантан јер започиње конверзацију питањем на које се већ зна одговор<sup>6</sup>, док се ученицима омогућава увежбавање страног језика. Након питања, следи одговор ученика, а затим и повратна информација наставника. Повратна информација могу бити похвала или исправка грешака које

6 Ова питања називамо *display questions*, односно питања приказивања (Šuvaković, 2015, str. 192–193), која подразумевају кратке одговоре.

су ученици направили током размене. Реч је о кратким и јасним објашњењима које не прати дискусија ни детаљна анализа. Анализа трипартитног модела указује нам на различите улоге наставника: током часа он усмерава и надгледа језичке активности, управља говорним сменама омогућавајући већу или мању активност ученика (Војић, 2021, стр. 127).

У институционалним контекстима где је доминантнија асиметрична интеракција, фигура која поседује већу интеракциону моћ приказује је кроз своје обраћање. У учионици је говор наставника доминантнији, јер он отвара и затвара конверзацију, поставља питања и мења теме током часа (Šuvaković, 2019, стр. 128). Анализа квантитативног нивоа говорних токова указује на могућност постојања различитих временских интервала у смењивању говорних токова: када наставник има доминантнију улогу током часа, или када расположиво време расподели између ученика како би на себе преузео улогу контролора комуникационих токова (Vedovelli, 2002, стр. 119). Интеракција, којој треба тежити, морала би да буде течнија, учесталија, али таква је, нажалост, достижна само у појединим фазама часа. Посматрајући говорне токове на квалитативном нивоу на часу СЈ у институционалном контексту срећемо најчешће асиметричну интеракцију.

Наше истраживање садржи и питање које се односи на то да ли су студенти задовољни интеракцијским моделом и методама које су вредновали на скали од 1 до 4. Просечан ниво задовољства студената интеракцијом на часу италијанског износи 3,64. Не постоји позитивна корелација између нивоа Заједнички европски оквир за живе језике (ЗЕО) и задовољства интеракцијском равнотежом. Исто тако, просечна вредност одговора у односу на задовољство примењеним методама на часу износи 3,24 и такође нема повезаности између нивоа комуникативне компетенције и задовољства методама. Из наведеног можемо да закључимо да су студенти задовољнији интеракцијом него методама путем којих би она требало да се остварује, што нас наводи на нови правац у будућим истраживањима који би требало да буде квалитативног карактера како би се прецизније утврдила поменута повезаност односно условљеност, уколико постоји.

### **Значај језичког прилива**

Да би ученик што раније ступио у интеракцију на страном језику неопходно је да буде изложен од самог почетка учења одговарајућем језичком приливу. Језички прилив или инпут представља језички материјал са којим ученик долази у контакт током учења страног језика, попут писаних текстова / усменог излагања / аудио-записа итд. (Pallotti, 1998, стр. 14). Међутим, учионица је место где се обично одвија вођено учење и са наставницима којима страни језик није матерњи и стога ће инпут, који ученик добија од наставника и вршњака, бити сиромашнији и недовољан за развој свих језичких вештина. Како би се ученицима обезбедио квалитетан и аутентичан језички прилив у „вештачком“ окружењу, наставници ће користити аутентичне материјале попут аудио и видео-записа, новина, часописа итд.

Инпут којем је ученик изложен и начин његовог излагања зависе од ученикових потреба. У спонтаном учењу језички прилив се не бира јер се не производи у сврху развоја језичке компетенције, већ за остваривање комуникације. С друге стране, у вођеном учењу, инпут је

резултат наставниковог истраживања и одабира у складу са наставним циљевима и потребама ученика (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009, str. 83). Наставник ће дакле у институционалном контексту користити поједностављени инпут у зависности од нивоа језика ученика и бираће високо фреквентне речи које су ученику на одређеном нивоу учења језика потребне. Фергусон (Ferguson, 1974), амерички лингвиста и један од оснивача социолингвистике, истиче три врсте стратегије које наставник користи у поједностављивању инпута: изостављање граматичких елемената (чланова, предлога или везника), експанзију (учестало наглашавање заменица које се могу изоставити), замена или поновна организација језичких форми (на пример замена језичких облика инфинитивом). Циљ наведених стратегија јесте да омогуће лакше разумевање и декодификацију одређених порука током говора. Са друге стране, Камила Бетони (Bettoni, 2001, str. 35) наводи следеће стратегије које наставник може применити током говора:

- на фолошкоком нивоу наставник ће повисити тон гласа, ритам ће бити спорији, а начин изговора речи ће бити наглашенији;
- на лексичком нивоу наставник ће бирати високо фреквентне речи и хиперониме, а избегаваће колоквијализам и метафоре;
- на морфосинтаксичком нивоу реченице ће бити краће и неће бити „лажних” почињања исказа (у смислу прекида исказа);
- на прагматичном нивоу наставник ће пре користити неформалан облик него формалан који може збунити ученика (Diadori, 2004, str. 88–89).

Током процеса учења новог језика, пре него што се репродукује речи или реченице, ученик пролази кроз фазу тишине, кроз тзв. тихи период<sup>7</sup> (енгл. *silent way*) током којег анализира инпут и идентификује корисне и учестале структуре у свакодневној интеракцији (Chini, 2005). У овој фази, иако ученик почиње да разуме страни језик, није довољно сигуран у своје комуникативне способности. Њено трајање зависи од различитих фактора: од саме личности ученика (интровертна/екстровертна), емотивних стања, до односа са осталим ученицима односно до осећаја припадности у учионици (Diadori i dr., 2009, str. 89). Тренутак када ученик почиње да говори на страном језику представља, према Крешену, резултат излагања инпуту, а не почетак процеса учења. Другим речима, што је чешћа изложеност инпуту, ученици ће пре проговорити на страном језику и напредовати, ослобађајући се афективног филтера<sup>8</sup>. С друге стране, у смањивању афективног филтера глотодидактички је оправдана употреба матерњег односно Л1 на часу страног језика, обично на нижим нивоима ЗЕО, тј. до Б1. Према Елисовим речима чак и на

7 Ова фаза, која је неизоставни део процеса усвајања/учења страног језика, може трајати кратко, неколико дана, или чак месецима. Ученици ће одлагати сваки вид комуникације све док не развију вештину разумевања (Šuvaković, 2017, str. 36).

8 Афективни филтер представља механизам самоодбране који настаје услед различитих ситуација које код ученика могу проузроковати непријатне емоције попут треме, анксиозности или страха. Кршенова хипотеза афективног филтера наглашава важност емоционалне сфере у процесу усвајања/учења језика и сматра да је за успешно усвајање инпута потребно да ученик не буде изложен афективном филтеру, јер ће све оно што је научио ући у краткотрајну меморију и неће бити усвојено за стално (Cardona, 2001, str. 98).



вишим нивоима постоји оправданост употребе Л1 најпре због уштеде времена при сучељавању са металингвистичким објашњењима и контрастивном анализом (Ellis, 2005, str. 102).

Квалитет језичког прилива можемо да сагледамо и кроз следећи комуникациони модел:

- а) једносмерна комуникација, у којој ученици слушају језички прилив који долази од наставника или неког другог извора (ДВД, ТВ, интернет) или пак читају на циљном језику и не морају да дају одговоре;
- б) двосмерна комуникације са ограничењем, током које језички прилив бива на СЈ, а ученик одговара делимично користећи како циљни тако и матерњи језик, али и невербалну комуникацију;
- в) потпуно двосмерна комуникација, ученик говори користећи СЈ.

Многа истраживања базирана су тако да истичу значај прва два поменута типа јер доприносе оснаживању самог ученика у временском току и делују стимулативно и поспешујуће у достизању трећег финалног типа комуникације (Ellis, 1994, str. 21). Резултати нашег истраживања на ФИЛУМ-у говоре у прилог постављеној тези, будући да су студенти А2 и Б1 нивоа навели коришћење Л1 на часовима италијанског, те га на скали од 1 до 4 на нивоу А2 вреднују као 2,4; на нивоу Б1 га оцењују са 1,71. На вишим нивоима језички прилив је у потпуности једнојезичан као и комуникациони модел који студенти користе, односно користе тип потпуне двосмерне комуникације.

### **Развијање социјалних и когнитивних вештина кроз сарадничко учење**

У односу на традиционалну методу рада која је више усредсређена на наставника, хуманистичко-афективни приступ пружа свим учесницима прилику да се више залажу и боље развију своје когнитивне, метакогнитивне и друштвене вештине (Johnson & Johnson, 1989). Ученици ће, сарађујући, самосталније примењивати когнитивне стратегије за решавање проблема, боље ће се сналазити у томе и слободније дискутовати о темама које се буду појавиле. Тако ће стицати више самопоуздања и воље за рад. Кооперативним учењем ученици стичу и више поверења једни у друге, што олакшава развијање социјалних вештина (Durbaba, 2011, str. 127–128). Kagan (2000, str. 85) сматра да сарадничко учење побољшава и конкретно савладавање градива.

Сараднички оспособљен (кооперативан) је онај појединац који уме да: а) схвати и прихвати другог (да посматра проблеме и животне ситуације из своје перспективе, да се уживи у разлоге својих поступања); б) да подржава другог и да га прима као сарадника, а не само као ривала и конкурента; в) да себе посматра из перспективе другог (да своје мишљење о себи и мишљење другог о себи сучељава и из тога извлачи закључке за своје понашање) (Vilotijević, 2007). Међутим, није довољно окупити неколико особа да би се створила успешна група кооперативног учења: постоје организационе праксе које наставник треба да следи приликом њеног формирања. Пре свега, мора да размотри састав групе: за њено функционисање битни су општи успех, језичке вештине и интересовања чланова. Да би се остварила боља комуникација

и подржао осећај равноправности унутар групе, важан је и распоред седења. Пожељно је да се ученици распореде тако да формирају, приближно, неку од правилних геометријских фигура – круг, квадрат, једнакостранични троугао. Оптимална величина групе зависи од више фактора попут наставних и радних средстава, простора у којем се изводи настава и узраста ученика. Ученицима млађег школског узраста обично више одговара рад у већим групама, ученицима старијег школског и факултетског узраста – у мањим. Према неким ауторима (Mory & Vitak, нав. према: Ćetković, 1994), када ученици раде у пару одређени задатак, може се догодити да један члан почне да „искоришћава“ другог, док је у групи од три члана дискусија често лакша и ефикаснија него у групама других величина.

## КА ЗАКЉУЧИВАЊУ

Управљање учионицом страних језика односи се на широк спектар вештина и способности које наставник као фацилитатор процеса треба да поседује. Ефикасно и доследно спровођење стратегија управљања учионицом отклања или минимализује разне ометајуће факторе које свака хетерогена једнојезична учионица има. На крају можемо да закључимо да постоје бројни аспекти који морају бити прецизно сагледани с циљем ефикасног управљања учионицом страних језика. Први аспект се односи на стил управљања у оквиру кога смо посебну пажњу посветили демократско/интегративном стилу као стожеру у комуникативном али и у хуманистичко-афективном приступу, будући да је кључна улога наставника фацилитатора процеса учења СЈ, а централна фигура процеса јесу ученици и њихове потребе. Други, али не и мање важан аспект, јесу комуникациони модели у учионици који ће квалитативно бити успешнији уколико је први аспект задовољен у највећој мери. Ипак, посматрајући говорне токове на квалитативном нивоу на часу СЈ, у институционалном контексту срећемо најчешће асиметричну интеракцију. Фигура која поседује већу интеракциону моћ приказује је кроз своје обраћање, а у учионици је говор наставника доминантнији, јер он отвара и затвара конверзацију, поставља питања и мења теме током часа. Трећи аспект се односи на језички прилив у учионици СЈ односно инпут. У спонтаном учењу у имерзији језички прилив није одабран већ је спонтан и њиме се остварује комуникација која је сама по себи циљ у датом тренутку. У учионици је он прилагођен потребама групе, а циљ је најпре развој језичке компетенције а истовремено је и резултат одабира у складу са наставним циљевима и потребама на одређеном нивоу ЗЕО. Последњи, четврти, аспект на који се мора обратити пажња проучавајући управљање учионицом јесте кооперативно-сарадничко учење којим се ученици оспособљавају да схвате и разумеју боље потребе другог, да себе виде кроз призму другог, чиме долазимо до идентитета унутар учионице и питања како ја видим себе а како мене виде други. Тиме се код ученика отвара простор да осим што боље разумеју чланове унутар своје групе, боље разумеју и циљну културу, језик и обичаје чиме се стиче интеркултурна компетенција (која је саставни део комуникативне). Сваки од побројаних аспеката је подједнако важан и, будући да постоји међузависност, нужно је све аспекте подједнако развијати у процесу управљања учионицом страних језика.



## ЛИТЕРАТУРА

- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Bojić, J. (2021). Developing interaction in an institutional context. *Lipar* (XXII/76), 125–135. doi:10.46793/LIPAR76.125B [In Serbian]
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento delle lingue*. Topallorino: Utet Libreria.
- Chini, M. (2005). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Carocci: Roma.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: UTET Libreria.
- Diadori, P. (2004). Teacher-talk / foreigner-talk nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In: Maddii L. (ed.). *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2*, 71–102. Atene: IRRE Toscana – Edilingua Edizioni.
- Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra edizioni.
- Durbaba, O. (2011). *Theory and practice of learning and teaching foreign languages*. Beograd: Zavod za udžbenike. [In Serbian]
- Ellis, R. (1994). Input and Interaction and Second Language Acquisition. *The study of Second Language Acquisition*, 243–291. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Measuring implicit and explicit knowledge of a second language: A Psychometric Study. *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), 141–172. doi:10.1017/S0272263105050096
- Ferguson, C. (1974). Absence of copula and the notion of simplicity: A study of normal speech, baby talk, foreigner talk and pidgins. In: D. Hymes (ed.). *Pidginization and Creolization of Languages*, 141–150. Cambridge: University Press.
- Hall, J. K. Verplaetse, L. S. (2000). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Heritage, J. (2004). Conversation analysis and institutional talk, analysing data. In: D. Silverman (ed.). *Qualitative Research: Theory, Method and Practice*, 222–245. London: Sage Publications.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book.
- Kagan, S. (2000). *L'apprendimento cooperativo: l'approccio strutturale*. Roma: Edizioni Lavoro.
- Koprivica Lelićanin, M., Šuvaković, A. (2011). Discourse in the foreign language classroom. *Pedagogija*, 56 (2), 297–306. [In Serbian]
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates". *The Journal of Social Psychology*, 10, 271–299.
- Marc, E, Picard, D. (1989). *L'interaction sociale*. Parigi: PUF.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- Sinclar, J. McH., Coulthard, R. M. (1975). *Toward an analysis of discourse: the English used by teachers and pupils*. Oxford University Press.
- Sinclar, J. McH., Coulthard, R. M. (1992). Toward in analysis in discourse. In: Coulthard, M. (ed). *Advances in spoken discourse analysis*, 1–34. London: Routledge.

- Šuvaković, A. (2015). From interaction and linguistic afflux towards understanding and oral production in teaching foreign language in early age. *Nasleđe*, 31, 187–199. Available at: <http://www.nasledje.kg.ac.rs/index.php/nasledje/article/view/723> [In Serbian]
- Šuvaković, A., Jovović, M. (2019). Asymmetry of institutional interaction in university teaching of the Italian language. *Lipar* 20 (69), 125–137. Available at: <https://scidar.kg.ac.rs/handle/123456789/14392> [In Serbian]
- Tatić, M., Nešović, P. Simonović, M. (2019). Comparison of metacognitive awareness of medical students during two years follow up. *Medicinski podmladak*, 70 (2), 43–47.
- Trnavac, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogy*. Beograd: Naučna KMD. [In Serbian]
- Vilotijević, N. (2007). Collaborative (cooperative) teaching. *Obrazovna tehnologija*, br. 1–2, 44–63. [In Serbian]
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy, and authenticity*. London: Longman.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri*. Collana: Studi Superiori.
- Walsh, S. (2011). *Exploring Classroom Discourse: Language in Action*. Oxon: Routledge Taylor & Francis Group.

Aleksandra B. Šuvaković<sup>9</sup>

Jovana Ž. Govedarica<sup>10</sup>

University of Kragujevac, Faculty of Philology  
and Arts, Department of Italianistics, Kragujevac (Serbia)

THE SIGNIFICANCE OF COMMUNICATION MODELS  
AND TEACHING STYLES IN COLLABORATIVE LEARNING:  
A CASE STUDY OF THE ITALIAN LANGUAGE<sup>11,12</sup>

**Abstract:** Managing a foreign language classroom represents a complex process that requires teachers to possess a wide range of skills and abilities. The effective implementation of classroom management strategies has proven crucial in overcoming challenges arising from heterogeneous monolingual classrooms. Examining key aspects such as management style, communication models, language input, and cooperative learning highlights the importance of a comprehensive approach. The democratic/integrative management style, with a focus on communicative and humanistic-affective approaches, plays a crucial role in meeting the needs of students. Asymmetric interaction in communication often emerges in institutional contexts, where the teacher's role is dominant. The quality of communication models in the classroom directly depends on fulfilling the first aspect. Language input in the classroom, tailored to the group's needs, aims at developing language competence in line with educational objectives. Cooperative learning creates space for a better understanding of others' needs, reflection on one's identity in the classroom, and the acquisition of intercultural competence. All the mentioned dimensions of managing a foreign language classroom are interconnected and require careful integration into the teaching process to achieve effective learning and meet the needs of all participants in the classroom. This underscores the importance of continuous teacher development towards a comprehensive approach to managing a foreign language classroom.

**Keywords:** Classroom management of foreign languages, teacher-facilitator, students, classroom management styles and communication models, collaborative learning.

---

9 aleksandra.suvakovic@filum.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0000-0003-1293-9982>

10 jovana.govedarica@filum.kg.ac.rs; <https://orcid.org/0009-0009-7761-1639>

11 The paper was funded by the Ministry of Science, Technological Development and Innovation of the Republic of Serbia, based on the Agreement on the Transfer of Funds for Scientific Research Work of Teaching Staff in Accredited Higher Education Institutions in 2025 (Agreement No. 451-03-136/2025-03/200198).

12 The findings from this paper were presented at the International Conference on Italian Language, Literature, History and Culture – Meetings in Real, Virtual and Imaginary Space, which was held at the Faculty of Philosophy, University of Novi Sad on May 21, 2023, organized by this higher education institution