

Оригинални научни рад
уДК: 378.147.:811.131.1(497.11)
doi: 10.5937/zrffp53-47613

КОРЕЛАЦИЈА ГОВОРА НАСТАВНИКА ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ СА НИВООМ ЗАЈЕДНИЧКОГ ЕВРОПСКОГ ОКВИРА ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ (ЗЕО)

Александра Б. ШУВАКОВИЋ¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за италијанистику

¹ aleksandra_s@mts.rs

Рад примљен: 8. 11. 2023.

Рад прихваћен: 4. 12. 2023.

КОРЕЛАЦИЈА ГОВОРА НАСТАВНИКА ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ СА НИВООМ ЗАЈЕДНИЧКОГ ЕВРОПСКОГ ОКВИРА ЗА ЖИВЕ ЈЕЗИКЕ (ЗЕО)²

Кључне речи:
италијански језик;
универзитетска настава;
Teacher's talk;
студенти;
комуникативна компетенција;
Заједнички европски оквир за живе језике (ЗЕО).

Сажетак. Циљ рада је да укажемо на који начин употребни потенцијал тзв. *Teacher's talk*-а, односно језичког прилива, који наставник даје на италијанском језику, утиче на развој језичко-комуникативне компетенције студената. Све значајнија глотодидактичка тема, *ујрављање учионицом*, захтева темељно проучавање квалитативних и квантитативних карактеристика језичког прилива којима студенти италијанског бивају изложени у ограниченом временском периоду и изолованом контексту, а све то у значајној мери утиче на брзину и квалитет достизања сваке од компонената комуникативне компетенције. Резултати лонгитудиналног истраживања које смо спроводили у периоду од 2018. до 2023. године указују на међузависност између маркираног говора наставника тзв. *Teacher's talk*-а и нижих нивоа језичко-комуникативне компетенције студената, док, с друге стране, закључујемо да разумевање обраћања наставника у интеракцији позитивно корелира са нивоом ЗЕО. Истраживања језичких карактеристика у изолованом институционалном контексту, какав је универзитетска настава италијанског језика, имају као крајњи циљ да укажу на значај проучавања свих чинилаца који могу да ограниче интеракцијску (а)симетрију и (не)равнотежу између учесника.

² Рад је настао као резултат научно-истраживачке делатности Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу коју подржава Министарство науке, технолошког развоја и иновација Републике Србије (Уговор бр. 451-03-68/2023-14/200198).

Увод

Учење италијанског језика на универзитетима у Србији одвија се у не-италијанистичком контексту, што значајно утиче на карактеристике језичког прилива, односно инпута, којима су ученици, а у нашем случају студенти, изложени. Упркос таквом ендемичком излагању италијанском језику унутар учионице, у формално-институционалном контексту, вођено учење, уз наставнике који углавном нису изворни говорници, доводи до достизања свих нивоа језичко-комуникативне компетенције студената.

На самом почетку рада осврнућемо се на факторе који упућују на идентификацију координата а односе се на конкретан контекст. У нашем случају контекст представља универзитетска настава италијанског језика на матичној катедри за италијанистику, а прву одређујућу координату чине наши субјекти, односно студенти италијанистике; објекат је италијански језик који се изучава ван свог говорног подручја, тј. Републике Италије и трећи фактор јесте *аџенс*, односно наставник италијанског језика који води наставни процес, а не мора бити изворни говорник. Карактеристике студената су у многим аспектима хомогене, и то су: узраст, пол³, мотивација за проучавање италијанског језика на студијском нивоу, ниво образовања, динамика односа између колега и наставника. Контекст универзитетских студија, посебно на матичним италијанистичким катедрама, тежи ка томе да одрази стварну језичко-културну физиономију италијанског језика ван његове језичке заједнице. Улога наставника страног језика кога смо именовали термином *аџенс* у овом вертикално-дидактичком процесу јесте улога фацитатора. Он постепено, кроз интеракцију, усмерава студенте да делују на лингвистички одговарајући начин, али не само на лингвистичком већ их наводи на деловање и на социокултурном и прагматичком плану који у суштини дају поменути вертикалну глотодидактичку димензију настави и изучавању италијанског језика на матичним катедрама.

³ На Катедри за италијанистику Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу студенткиње су доминантније у односу на студенте. У истраживању које ћемо представити, од укупног броја испитаника, 92% су особе женског пола.

Теоријски оквир исцраживања

Дискурс у учионици страног језика: основни постулати

Дискурс у учионици страног језика је комуникативна размена између свих актера наставног процеса, на првом месту између наставника и студената, али и између самих студената на циљном (у даљем тексту: ЦЈ), у нашем случају италијанском језику. Дуранти и Гудвајн наводе да је „дискурс ништа друго до културни комплекс симбола и обичаја”, будући да постоји мноштво јединица у сваком језику, мањих од реченице или исказа, које не носе или пак мењају значење изоловано, односно унутар контекста (Duranti & Goodwine, 1992, стр. 3).

Кључно питање у анализи дискурских активности је на који начин језички прилив наставника, односно инпут, може да утиче својим карактеристикама у односу на ниво ЗЕО, на процес учења ЦЈ, али и природу оног дела језичког понашања који ће бити научен. Све наведено отвара нам питања из домена како когниције тако и социјалне интеракције, културних и индивидуалних активности, али и начина на који сви поменути елементи утичу на крајњи исход (Kramsch, 1993, стр. 48–49). Појам *дискурсна анализа* може се различито тумачити. Међутим, сви дискурсно аналитички приступи имају једну заједничку особину, а то је *контекст* као елемент од примарног значаја (Schiffrin, 1994). У нашем случају контекст карактерише учионица, изоловано место као и ограничено време изложености према циљном, односно италијанском језику. Будући да нема могућности неопходног уклапања дискурских активности институционалног типа у социокултурни контекст заједнице која се циљним језиком служи, систематизација резултата истраживања ставља истраживаче пред комплексан задатак (Duranti & Goodwine, 1992, стр. 26).

Традиционална расподела времена унутар учионице и питања *приказивања* *изв. display questions* су оно што је до сада изазивало највећу критику у анализи дискурса у учионици⁴ (Cazden, 2001, стр. 10).⁵ Интеракција један на један, као и интеракција неколико саговорника у одређеном тренутку, подразумева сферу интересубјективности која може бити извор проблема уколико се не познаје контекст, као и извор проблема у изражавању,

⁴ Питања приказивања јесу она питања на која наставник унапред зна одговор, а заједничка карактеристика им је и та што су кратка и неаутентична, у смислу да су одговори ученика таквог квалитета да нису подложни циљу, а то је истраживање дискурса унутар учионице страног језика (Шуваковић, 2020).

⁵ Неки истраживачи препоручују постављање аутентичних питања, која више осликавају природну и неформалну конверзацију, нпр. питање: *Како си знао?* или *Како си се тога сетио?* То је врста метапроцесних питања на која наставник не зна одговор унапред, као ни то каква ће бити расподела времена, односно колико ће одговор трајати (Cazden, 2001, стр. 63).

интерпретацији и тумачењу значења исказа другог уколико је контекст познат (Riggenbach, 1999, стр. 4).

Карактеристике говора наставника на италијанском језику током часова

Једно од питања које се намеће у све актуелнијој теми *ујрављања учионицом* јесте то у којој мери разноврстан, а ипак квалитативно артикулисан, треба да буде говор наставника на часу, што је у нашем специфичном случају универзитетска настава на студијама италијанског језика и књижевности. Одговор бисмо свакако потражили најпре у ЗЕО⁶, као документу, што би значило да је поменути говор условљен језичким и културним нивоом који студенти поседују у датом тренутку на ЦЈ, с једне стране, и оног нивоа којем теже, с друге стране. Наставник италијанског језика у универзитетској настави студ је и упориште у процесу учења у односу на студенте (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009, стр. 89). Неопходна вештина коју мора да примењује у односу на нивое ЗЕО је контрола начина обраћања и инпута који даје студентима (контрола изговора, интонације, невербалних кодова, морфосинтаксе и прагматике). Говор наставника италијанског језика на тај начин постаје модификовани модел у дидактичкој интеракцији и не можемо говорити о постојању директне везе између квалитета/квантитета инпута и успеха у учењу ЦЈ, већ пре можемо да тврдимо да је изложеност та која ствара услове за бољи и бржи прелазак на следећи ниво комуникативне компетенције ЗЕО (Bettoni, 2001, стр. 224). Бетони наводи неколико врста инпута: 1) немодификован и неинтерактиван; 2) модификован и неинтерактиван; 3) немодификован и интерактиван; 4) модификован и интерактиван (Bettoni, 2001, стр. 224).

Говор наставника, у институционалним контекстима попут универзитетског, одликује мало непосредног контакта са језиком и припадајућом културом изван учионице, те на тај начин поменути говор, тзв. *Teacher's talk*, постаје тежиште од кога крећу истраживања интеракције, дискурсни активности и комуникативних размена на италијанском језику посебно на нивоима до Б1. Све до поменутог нивоа ЗЕО, говорни чинови су, за разлику од писаног текста, мање кохезивни са више невербалних фактора, тако да нам ту социолингвистика и њена истраживања дају велики допринос у декодирању невербалне комуникације из окружења и културе

⁶ Заједничким европским оквиром за живе језике 2002. године дефинисани су нивои језичко-комуникативне компетенције који су увршћени у све силабусе и курикулуме филолошких факултета у Европи а често и шире. Учење страног језика, односно достизање комуникативне компетенције одређеног нивоа, подразумева стицање социокултурних и прагматичких вештина а не само језичких, односно, лексичких, граматичких, фонолошких и семантичких.

како појединца тако и групе (Kramersch, 1993, стр. 46). Неки од елемената присутних у говору наставника али и студената били би: чврста веза између екстралингвистичког и ситуационог контекста; слабија кохезија текста, односно дискурса, услед честе тематске или формалне фрагментације; честа употреба дискурзивних сигнала и употреба везника који нису типични изван говорног контекста (Coonan, 2002, стр. 145). Асиметричне улоге наставника језика и ученика посебно су видљиве у турнусима, паузама, уметањима, изразима који означавају прекид, размене, преузимање речи итд. Наставник узурпира више времена; производи дуже турнусе у говору; поставља већи број питања; отвара и затвара интеракцију; мења теме (Orletti, 2009, стр. 111). Наставников говор је варијабла од изузетног значаја у почетним фазама учења италијанског, јер је тако модификован једини усмени прилив коме су студенти изложени. Кунан наводи и то да ће успешнији наставници увек оријентисати свој говор према реципијентима и њиховом тренутном знању, као и да ће јасније користити дискурсне маркере: понављаће кључне појмове и истицаће их интонацијом током говора (Coonan, 2002, стр. 145).

Инпут као компонента говора наставника

Инпут се, као језички прилив, унутар учионице нуди у усменој и писаној форми, али инпут не можемо да ограничимо само на језички прилив. Према Палотијевим речима, „Инпут је свака комуникација која се остварује у учионици од невербалне комуникације наставника до видео и аудио снимака али и фотографија Италије најразличитијих садржаја” (Pallotti, 1998, стр. 148). Међутим, будући да је предмет нашег истраживања говор наставника и његов утицај на развој језичко-комуникативне компетенције студената на основу које се могу вршити анализе дискурса у учионици, инпут ћемо посматрати само у сегменту језичког прилива, чија је најважнија карактеристика разумљивост. Сваки комуникативни инпут који се односи на дидактички курс, каква је и универзитетска настава, нужно је и инпут контекстуализације самог текста и комуникативних активности током часа и као такав је неопходан, али не и довољан, да би дошло до комуникативних перформанси студената (Vedovelli, 2002, стр. 141). С тим у вези, веома је битно да језички садржај који се упућује студентима буде такав да они могу да препознају или макар наслуће његово значење. То подиже макро одлике средине у којој се учење одвија и битно утиче на успешност процеса (Kajfeš, 1999, стр. 194–195). Фергусон и Фарвел (Ferguson & Farwell, 1975, стр. 426) истичу три врсте стратегије које наставник користи у поједностављивању инпута: 1) изостављање граматичких елемената (чланова, предлога или везника); 2) експанзију (учестало наглашавање заменица које се могу изоставити); 3) замену или поновну организацију

језичких форми (на пример замену сложених језичких облика инфинитивом). Циљ наведених стратегија јесте да се омогући лакше разумевање и декодификација одређених порука током говора.

Гас и Селинкер су 2008. године описали фазе које карактеришу трансформацију инпута у институционализованим условима учења страног језика:

ИНПУТ → перцепција новог језичког прилива → разумевање новог језичког прилива → усвајање и његово претварање у рецептивно знање (intake) → интеграција усвојеног доводи до језичког исказа, односно језичке продукције (outcome) на ЦЈ (Gass & Selinker, 2008, стр. 224).

Можемо закључити да је неопходно да уз одређене карактеристике говора наставника и сам инпут као конструкт поменутог говора буде усклађен са знањем студената којима је намењен јер само тако он постаје предмет непрекидне негоцијације у учионици страног језика, а управо је негоцијација⁷ услов без кога не можемо проучавати дискурсне активности у изолованом контексту.

Метод истраживања

Метод

Примењен је метод испитивања, техника теренске анкете, а као инструмент – анкетни упитник.

Узорак

Прво истраживање, трансверзалног карактера, спровели смо у академској 2017/2018. години на узорку од 126 студента Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу (Шуваковић и Јововић, 2019, стр. 125–137). Узорак су чинили како студенти италијанистике тако и студенти којима је италијански други страни језик, односно студенти који су похађали наставу италијанског језика на нивоима А1, А2 и Б1 ЗЕО. Од поменуте академске године па све до 2022/2023, исто истраживање, које је стекло лонгитудинални карактер, вршено је сваке године у мају, али само на узорку студената италијанистике. Према типу, узорак је пригодан и чинило га је: 54 студента који су током поменутог периода похађали ниво А2 – прва година студија; 63 студента који су похађали ниво Б1, односно студента друге године студија; 71 студент је у петогодишњем периоду

⁷ Негицијација је процес који нам омогућава да остваримо наше циљеве путем размене информација и постизања споразума у комуникативној размени са саговорником, било да имамо исте или супротстављене интересе и становишта.

Корелација говора наставника италијанског језика у универзитетској настави са нивоом Заједничког европског оквира за живе језике (ЗЕО)

похађао ниво Б2 и 79 студената нивоа Ц1. Целокупан узорак од 267 студената представља 81% свих студената који су у поменутом периоду имали статус активних студената италијанистике што према типу примењеног узорка обезбеђује његову репрезентативност.

Хипотезе

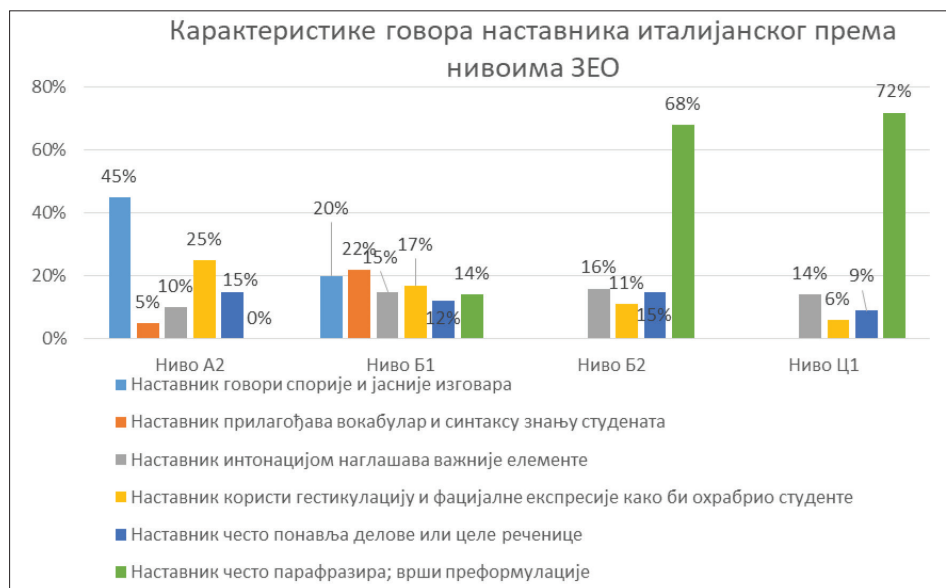
Прва хипотеза коју смо поставили односи се на међузависност језичко-комуникативне компетенције и говора наставника италијанског језика: *што је нижи ниво језичко-комуникативне компетенције, обележја говора наставника ће бити ближе Teacher's talk-у.*

Друга хипотеза односи се на употребу матерњег језика или другог страног на часовима италијанског: *употреба матерњег језика је већа што је лингвистички узраст, односно ниво ЗЕО нижи.*

Трећа хипотеза односи се на разумевање обраћања наставника на италијанском језику: *процент разумевања говора наставника позитивно корелира са нивоом језичко-комуникативне компетенције студената.*

Резултати истраживања и дискусија

I. Обрнута пропорција нивоа језичко-комуникативне компетенције и маркираности *Teacher's talk*-а:



Графикон 1. Карактеристике говора наставника у односу на ниво ЗЕО

1. На основу анализе резултата представљених Графиконом 1 можемо закључити да студенти прве године (нивоа А2 ЗЕО), који су у последњих пет година похађали наставу италијанског језика на Катедри за италијанистику Универзитета у Крагујевцу, као главне карактеристике говора наставника истичу:

- а) *сиорији и јаснији изјавор* 45% испитаника;
- б) *изражену невербалну комуникацију наставника* 25% свих испитаника;
- в) *ионављање делова или целих реченица* 15% испитаника;
- г) *инионацију* као начин да им се олакша разумевање усменог исказа препознаје као карактеристику 10% испитаника нивоа А2;
- д) тек 5% испитаних студената има свест о *ирилатојеној и фреквенционој лексици* коју наставник користи као и о олакшаним морфосинтаксичким структурама (нпр. настојања наставника да током А2 нивоа избегне употребу конјунктива, који је веома заступљен у италијанском разговорном језику на дневном нивоу).⁸

У студентској популацији прве године на нивоу А2 у петогодишњем периоду на анкетни упитник одговорило је њих 54 и ниједан од испитаника не препознаје *иарафразирање као иехнику којом се наставник служи на часу*, што одговара истини, јер је вокабулар врло фреквентан а понављања су честа и свака преформулација или експанзија исказа додатно би збунила студенте на нивоу А2.

2. Студенти друге године италијанистике на нивоу Б1 ЗЕО, на узорку од 63 студента у петогодишњем периоду, као основне карактеристике говора наставника истичу следеће:

- а) *ирилатојен вокабулар и морфосинтакса* 22% испитаника;
- б) *сиорији и јаснији изјавор* 20% испитаника;

Студенти су изложенији аутентичним аудио и видео садржајима на италијанском језику и имају јасно дефинисан став да њихов наставник прилагођава говор њиховим потребама за разлику од аутентичног контекста;

- в) *изражену невербалну комуникацију наставника* 17%;
- г) *инионаивна наилашавања* 15%;
- д) даљом анализом резултата долазимо и до закључка да поменута група испитаника на Б1 нивоу препознаје, и то са уделом у одговорима од 14%, *иарафразирање и иреформулације у јавору наставника*, што, с једне стране, јасно указује на проширивање и усложњавање лексичке компетенције којом овладавају, док, с друге стране, имамо и конфирматорни податак да тек 12% испитаника карактерише говор наставника честим *ионављањима делова или целих реченица*. С тим

⁸ Наведени проценат су три студента који су живели и школовали се у Италији и поседују висок ниво језичко-комуникативне компетенције на ЦЈ, тако да имају свест и вештину препознавања поменуте карактеристике говора наставника.

Корелација говора наставника италијанској језика у универзитетској настави са нивоом Заједничкој европској оквира за живе језике (ЗЕО)

у вези, можемо закључити да говор наставника на нивоу Б1 карактеришу експанзија и парафразирање исказа пре него понављање, које је било трећа доминантна карактеристика на нивоу А2 ЗЕО.

Испитаници Б2 нивоа, студенти треће године италијанистике, на узорку од 71 испитаног студента, као доминанте говора наставника истичу следеће карактеристике:

- а) *парафразирање и реформулације* 68% испитаника;
- б) *инионаивно наглашавање кључних појмова или делова исказа* 16% испитаника;
- в) *ионављања* 15% испитаника;
- г) *невербална комуникација* 11% испитаника.

Ниједан од испитаника који похађа ниво Б2 ЗЕО није се определио за то да су *сиорији и јаснији изговор или ирилаођен вокабулар и синтакса* карактеристике говора наставника на поменутом нивоу.

Испитаници Ц1 нивоа ЗЕО, њих 79, у петогодишњем истраживању наводе као карактеристике говора наставника исте четири особине као и студенти у узорку Б2:

- а) *парафразирање и реформулације* 72% испитаника;
- б) *инионаивно наглашавање кључних појмова или делова исказа* 14% испитаника;
- в) *ионављања* 9% испитаника;
- г) *невербална комуникација* 6% испитаника.

Низак удео испитаника (6%) који указују на невербалну комуникацију можемо тумачити и у културолошком кључу: студенти су овладали социолингвистичком компетенцијом и не препознају невербални говор као одвојени комуникативни сегмент. Као и код студената на Б2 нивоу и ови испитаници тврде да се говор наставника не разликује од говора Италијана у аутентичном контексту како по флуентности и кохезији тако и по језичким структурама и њиховим сложеностима.

С тим у вези, можемо закључити да смо потврдили постављену хипотезу да је говор наставника, тзв. *Teacher's talk*, обрнуто пропорционалан нивоу језичко-комуникативне компетенције студента, *односно што је нижи ниво језичко-комуникативне компетенције, обележја говора наставника ће бити ближа Teacher's talk-у.*

II. Употреба матерњег језика на часу италијанског као страног језика

Студенти свих нивоа су на скали од 1 до 4 оцењивали колика је заступљеност матерњег, односно српског језика током наставе на курсевима Интегрисане вештине италијанског језика 1, 2, 3 и 4.

Резултати указују на то да се наставник у највећој мери потпомаже матерњим језиком по нивоима на следећи начин:

- Ниво А2: 2,4;
- Ниво Б1: 1,71;
- Ниво Б2: 0,5 (енглески и матерњи језик);
- Ниво Ц1: потпуно одсуство матерњег језика.

Добијени резултати су очекивани и потврђују хипотезу да је употреба матерњег или другог страног језика обрнуто пропорционална нивоу језичко-комуникативне компетенције студената: што је ниво нижи, употреба матерњег језика је више заступљена и обрнуто. Конфирматорно питање у односу на другопостављену хипотезу односило се и на јасност објашњења које наставник даје током часа. Глотодидактичка оправданост употребе матерњег језика (Л1) на часу страног језика односи се на уштеду времена у једнојезичкој учионици при сучељавању са металингвистичким објашњењима, посебно у контрастивној анализи (Ellis, 1995, стр. 102).

Студенти су, као и у претходном питању, на скали од 1 до 4 оцењивали јасност упутстава и објашњења које наставник даје на часу. Према нивоима анализом резултата долазимо до следећих података:

У којој мери су објашњења јасна на скали од 1 до 4:

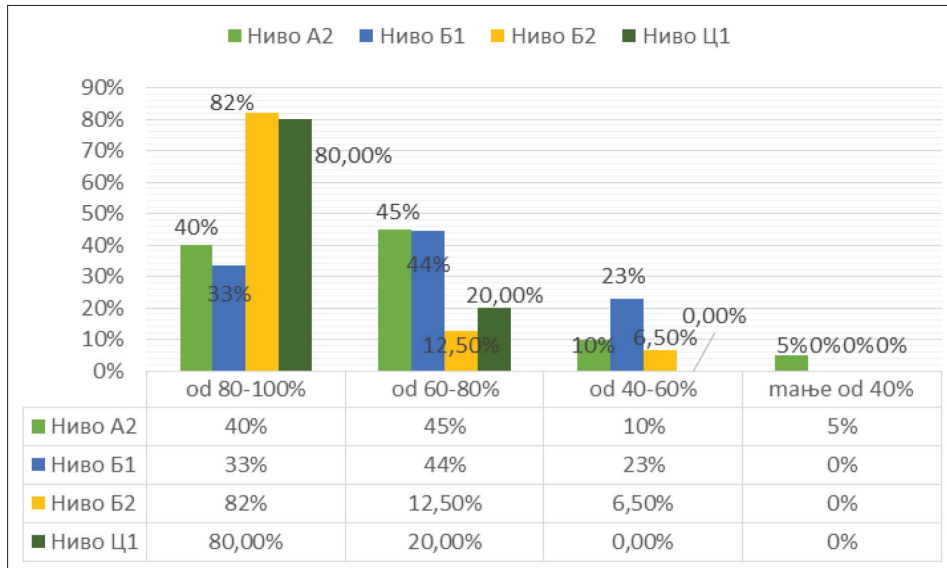
- Ниво А2: 3,90;
- Ниво Б1: 3,95;
- Ниво Б2: 3,90;
- Ниво Ц1: 3,75.

Спремност наставника да пружи додатна објашњења на часу позитивно корелира са одговорима студената у којој мери су та објашњења јасна, и то на свим нивоима осим на нивоу Ц1, што не чуди, с обзиром на то да је реч о изузетно високом нивоу знања језика и поседовања свих вештина комуникативне компетенције. На нивоима А2 и Б1 утврдили смо коришћење Л1 на часу у одређеној мери која није занемарљива (на скали од 1 до 4): на А2 нивоу – 2,4; на Б1 нивоу – 1,71, тако да је јасност објашњења у позитивној корелацији са могућношћу постављања питања али и одговора на матерњем језику.

На нивоу Б2 објашњења су готово у потпуности јасна (3,90), а матерњи језик се не користи на часу и исти случај је и на нивоу Ц1, при чему су објашњења на Ц1 процењена на 3,75, дакле нешто су мање јасна него на нивоу Б2 и можемо резултате тумачити у кључу комплексности нивоа.

Корелација говора наставника италијанској језика у универзитетској настави са нивоом Заједничкој европској оквира за живе језике (ЗЕО)

III. Процент разумевања обраћања наставника на италијанском језику позитивно корелира са нивоом комуникативне компетенције



Графикон 2. Процент разумевања говора наставника према нивоима ЗЕО

Као што се из Графикона 2 може видети, резултати указују на то да студенти А2 нивоа са уделом у одговорима од 85% разумеју од 60% до 100% инпута наставника; док је тај проценат код студената Б1 нивоа око 77%. Већи је проценат испитаника нивоа Б1 у односу на А2 који наводе да разумеју мање од 60% инпута, и то на нивоу Б1 23%, а на нивоу А2 10%. На Б1 нивоу немамо студенте који разумеју мање од 40% говора наставника, док је тај проценат на А2 око 5%.

Уједначен је удео од око 80% у одговорима међу студентима који се изјашњавају да разумеју од 80% до 100% инпута наставника на Б2 и Ц1 нивоу ЗЕО и истовремено на оба нивоа немамо студенте који разумеју мање од 40%, док је врло низак удео у одговорима студената на Б2 који се изјашњавају да разумеју од 40% до 60% инпута.

Можемо закључити да је и трећа хипотеза потврђена и да *вештина разумевања позитивно корелира са нивоом ЗЕО*, те је највиши проценат разумевања говора наставника и одсуства неразумевња на нивоима Ц1 и Б2 и обрнуто, најмањи проценат разумевања присутан је на нивоу А2, током кога се консолидују рецептивне вештине, посебно разумевања и слушања.

Развијање и подучавање вештинама слушања и разумевања основ су успешне наставе ЦЈ, јер је разумевање СЈ (страни језик) исказа основ реалне лингвистичке компетенције (Hedge, 2001, стр. 228). Само излагање

СЈ није довољно да се овлада вештином разумевања, јер је у њеној бити пре свега вештина слушања. У свакодневной комуникацији слушање је вештина која се највише користи, у просеку око 45% времена (Hedge, 2001, стр. 228). Током тог поступка ученик користи све расположиве когнитивне стратегије како би дешифровао лингвистичке координате.

Закључак

Истраживати језичке карактеристике у изолованом контексту, које воде ка успешној интеракцији на ЦЈ и опсежнијој анализи дискурса, може да буде од користи, али фрагментарно, као што смо приказали у нашем раду. Истраживали смо говор наставника, тзв. *Teacher's talk*, у институционалном учењу, искључиво анализирајући инпут као језички прилив и његово разумевање. За комплетније истраживање језичких карактеристика и њихову систематизацију у оквиру анализе дискурса, текст, било писани или усмени, морао би да буде уроњен у социокултурни контекст језика који се истражује иако бисмо остали у институционално-инструкционим условима.

На основу анализе резултата које смо представили, а тичу се говора наставника италијанског језика на матичним студијама италијанистике, утврдили смо да *нейриродности* постоји на нивоима А2 и Б1. Обе групације испитаника у петогодишњем периоду истичу да су спорији и јаснији изговор уз интонативна наглашавања од стране наставника, као и његова невербална комуникација, три најупечатљивије карактеристике на поменутих нивоима. Понављање делова или целовитог исказа присутно је на оба нивоа, већим делом на А2. Међутим, студенти друге године Б1 нивоа имају свест о прилагођавању лексике њиховом тренутном знању, док је код студената на нивоу А2 веома низак удео оваквих одговора. Исто важи и за парафразирање и моделовање исказа које студенти А2 нивоа не наводе као карактеристику наставниковог говора, док је она присутна у одговорима испитаника нивоа Б1. На оба поменута нивоа присутна је употреба матерњег, односно српског језика, а неопходно је нагласити да смо током периода истраживања на прве две године студија имали наставнике италијанског језика, односно лекторе, изворне говорнике српског језика.

На основу свега што смо навели закључујемо да постоји корелација између поменутих нивоа једнако као што постоји и између нивоа Б2 и Ц1. Наиме, обе групације испитаника наводе и исто градирају карактеристике говора наставника у различитим процентима. Доминантна карактеристика је парафразирање и преформулација, што и одговара комплексности оба нивоа, следе интонативна наглашавања кључних појмова или делова исказа, потом понављања и невербална комуникација. Спорији изговор

или прилагођен лексички варијетет нису карактеристике говора наставника ни на једном од ова два нивоа. Истовремено је на оба нивоа потпуно одсутно коришћење матерњег језика на часу иако је лектор као изворни говорник српског језика био присутан у настави са мањим фондом часова него на претходна два нивоа.

Можемо закључити да су хипотезе да је маркирани говор наставника са обележјима тзв. *Teacher's talk*-а присутнији кад је нижи ниво језичко-комуникативне компетенције студената. Исто важи и за употребу матерњег језика на часу која је присутнија на нижим нивоима ЗЕО, док проценат разумевања обраћања наставника позитивно корелира са нивоом језичко-комуникативне компетенције студената.

Када је говор наставника у учионици предмет расправе, у нашем случају говор италијанског језика, питања која се сама намећу јесу како све оно што наставник изговори унутар учионице, као и начин на који то чини, утиче на процес учења студената, природу редоследа којим ће усвајати одређене језичке структуре, али и процес њиховог размишљања на том путу. Свим наведеним отварамо питања повезаности когнитивног и друштвеног унутар универзитетске наставе италијанског, што захтева додатна истраживања.

Литература

- Шуваковић, А. и Јововић, М. (2019). Асиметричност институционалне интеракције у универзитетској настави италијанског језика. *Лийар*, 69 (2), 125–137.
- Шуваковић, А. (2020). Дискурс и улога дискурских активности у учионици страног језика. *Лийар*, 72 (2), 169–179.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Laterza.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom Discourse*. Portsmouth: Heineman.
- Coonan, C. M. (2002). *La lingua straniera veicolare*. Torino: Utet.
- Diadori, P., Palermo, M., Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Duranti, A. & Goodwine, C. (1992). *Rethinking Context*. New York: Cambridge University Press.
- Ellis, R. (1995). Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, 29(1), 87–105.
- Ferguson, A. & Farwell, B. (1975). Words and Sounds in Early Language Acquisition. *Language*, 51(2), 419–439.
- Gass, M. S. & Selinker, L. (2008). *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. NY: Taylor & Francis.
- Hedge, T. (2001) *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Kajfeš, K. (1999). *Uvežbavanje vokabulara u nastavi stranog jezika: nazivi zanimanja. Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.

- Kramersch, C. (1993). *Context and Culture in Language Teaching*. New York: Oxford University Press.
- Orletti, F. (2009). *La conversazione disuguale. Potere e interazione*. Roma: Carocci.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Bonmpiani.
- Riggenbach, H. (1999). *Discourse Analysis in the Language Classroom*. Michigan: University of Michigan Press.
- Schiffrin, D. (1994). *Approaches to Discourse. Blackwell Textbooks in Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Vedovelli, M. (2002). *Quida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

Александра Б. ШУВАКОВИЧ

Крагуевацки университет

Факултет филологије и искуства

Кафедра италијанског језика и литературе

Соотношение устной речи преподавателей итальянского языка в рамках университетского обучения с уровнем Общевропейских компетенций владения иностранным языком (ОКВИЯ)

Резюме

Цель статьи – представить результаты исследования того, каким способом потенциал использования устной речи преподавателя (*Teacher's talk*), т. е. речевого инпута, передаваемого преподавателем на итальянском языке, влияет на развитие лингвокоммуникативной компетентности учащихся. Все более значимая глотодидактическая тема *управления классом* требует тщательного изучения качественных и количественных особенностей языкового инпута, которому подвергаются студенты, изучающие итальянский язык, в ограниченный период времени и в изолированном контексте, причем всё перечисленное в значительной степени влияет на скорость обучения и качество достижения каждого из компонентов коммуникативной компетентности. Поэтому, в лонгитюдном пятилетнем исследовании, которое мы провели на удобной выборке из 267 студентов-итальянистов Факультета филологии и искусств в Крагуеваце, используя метод опроса, мы постарались проверить три выдвинутые нами гипотезы, чтобы указать на первый сегмент процесса, который должен быть исполнен для достижения конечной цели – интерактивного баланса на изучаемом языке в данном изолированном контексте. Первая гипотеза относится к существованию взаимозависимости между уровнем языковой и коммуникативной компетентности учащихся и маркированной речью преподавателя; вторая – к использованию родного или иного доминирующего иностранного языка, которое обратно пропорционально уровню ОКВИЯ, а третья гипотеза, являющаяся

необходимым условием для успешного взаимодействия, касается положительной корреляции между пониманием языкового инпута, инпутом преподавателя и уровнем ОКВИЯ. Исследование языковых особенностей в изолированном контексте, ведущих к успешной интеракции на изучаемом языке и к более обширному анализу дискурса, может быть полезным, но лишь фрагментарно, как мы и показали в нашей статье. Мы исследовали устную речь преподавателя, так называемый *Teacher-s talk*, в рамках институционального обучения, исключительно анализируя инпут как прилив языкового материала и его понимание. Для более полного исследования особенностей языка и их систематизации в рамках дискурс-анализа, текст, письменный или устный, нужно погрузить в социокультурный контекст исследуемого языка, но всё-таки в институционально-учебных условиях. Результаты нашего исследования свидетельствуют о том, что маркированная речь преподавателя с признаками так называемого *Teacher's talk*-а тем более присутствует, чем ниже уровень языковой и коммуникативной компетентности учащихся. То же самое относится и к использованию родного языка на уроке, которое в большей степени присутствует на нижних уровнях Общеввропейских компетенций владения иностранным языком, причём процент понимания речи преподавателя положительно коррелирует с уровнем лингво-коммуникативной компетентности учащихся.

Ключевые слова: итальянский язык; университетское обучение; *Teacher's talk*; студенты; коммуникативная компетентность; Общеввропейские компетенции владения иностранным языком (ОКВИЯ).

