

UNIVERZITET U BEOGRADU
FILOLOŠKI FAKULTET

Jelena R. Drljević

**NASTAVA LEKSIKE I
RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE
U POČETNOJ NASTAVI
ITALIJANSKOG JEZIKA
NA AKADEMSKIM STUDIJAMA**

doktorska disertacija

Beograd, 2014.

Mentor:

PROF. DR JULIJANA VUČO

redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

PROF. DR MILA SAMARDŽIĆ

redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,

DOC. DR DANIJELA ĐOROVIĆ

Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

Datum odbrane:

Posebna zahvalnost mentorki
Prof.dr Julijani Vučo

NASTAVA LEKSIKE I RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE U POČETNOJ NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA NA AKADEMSKIM STUDIJAMA

Rezime:

Predmet našeg istraživanja jeste razvoj leksičke kompetencije italijanskog kao stranog jezika u početnoj nastavi na akademskim studijama. Bez sumnje, leksička kompetencija čini ključnu komponentu za dostizanje komunikativne kompetencije, koja se prirodno nameće kao jedan od osnovnih ciljeva u učenju stranih jezika. Ostvarivanju leksičke kompetencije prethodi usvajanje brojnih nivoa leksičkog znanja, ispravno percipiranje mreža asocijacija među rečima, shvatanje društvenog i kulturnog konteksta – koji, prevazilazeći granice jezika, u velikoj meri utiču na njegovu pravilnu upotrebu.

U radu se pored teorijskog okvira predstavljaju rezultati jednogodišnjeg istraživanja kojim smo ispitali načine sticanja leksičkog znanja i mogućnosti razvoja leksičke kompetencije na početnom nivou akademskog učenja italijanskog jezika u zavisnosti od primenjene metodike nastave. Rezultati koje smo dobili na osnovu obimnog korpusa obrađeni su metodama kvantitativne i kvalitativne analize i tumačeni sa lingvističkog i pedagoškog stanovišta. Kritičkom analizom dobijenih podataka otkrili smo brojne probleme u usvajanju leksike predviđene za početni nivo učenja italijanskog jezika, ali i ustanovili didaktičke kriterijume čijom se primenom izdvojeni problemi mogu ublažiti ili prevazići.

U zaključnom delu rada iznosi se niz predloga za unapređenje nastave leksike i daju ideje za dalja teorijska i empirijska istraživanja u ovoj oblasti.

Ključne reči: leksička kompetencija, strani jezik, italijanski jezik, akademske studije, nastava leksike.

Naučna oblast: Primenjena lingvistika (Metodika nastave)

Uža naučna oblast: Metodika nastave, Usvajanje stranog jezika

UDK broj: 378.147:811.131.1'373

LEXICOLOGY TEACHING AND LEXICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN INITIAL ITALIAN LANGUAGE TEACHING AT ACADEMIC STUDIES

Résumé

The subject matter of our dissertation is the development of lexical competence in Italian as a foreign language, in the initial teaching at academic studies. Lexical competence is doubtless the key precondition for reaching communicative competence, which, naturally, imposes itself as one of the main aims in foreign language learning. The achievement of lexical competence is preceded by the acquisition of numerous levels of lexical knowledge, correct perception of networks of associations which exist between words, and understanding of social and cultural context, which, reaching beyond the limits of a language, influence to a great extent its correct usage.

In addition to the theoretical framework, in our paper we will present the results of a one-year study in which we have examined the ways of acquiring lexical knowledge and possibilities of developing lexical competence at the initial level of the academic Italian language teaching, depending on the applied teaching methodology. The results obtained after examining a large corpus have been studied by the methods of quantitative and qualitative analysis, and interpreted from the linguistic and pedagogical points of view. By the critical analysis of the obtained results, we have discovered numerous problems in acquiring lexicology planned for the initial level of learning Italian, but we have also defined didactic criteria whose application could diminish or overcome these problems.

In the concluding part of our dissertation, we will offer a list of suggestions for improvement in lexicology teaching and share some ideas for further theoretical and empirical research in this field.

Keywords: lexical competence, foreign language, the Italian language, academic studies, lexicology teaching.

Scientific field: Applied linguistics (Teaching methodology)

Narrow scientific field: Teaching methodology, Foreign language acquisition

UDC number: 378.147:811.131.1'373

SADRŽAJ

1. UVOD	1
2. LEKSIČKA KOMPETENCIJA STRANOG JEZIKA	4
2.1. Leksika	4
2.2. Znanje i kompetencija	5
2.3. Kompetencije u jeziku	7
2.3.1. Jezičke kompetencije u ZEO	9
2.4. Leksičko znanje i leksička kompetencija	11
2.4.1. Leksičko znanje	11
2.4.2. Leksička kompetencija	13
2.4.2.1. Kolokaciona kompetencija	15
2.4.2.2. Leksička kompetencija i vanjezički kontekst	15
2.4.3. Leksička kompetencija u ZEO	16
3. USVAJANJE LEKSIKE DRUGOG JEZIKA	18
3.1. Drugi jezik prema stranom jeziku	18
3.2. Učenje prema usvajanju	19
3.3. Usvajanje drugog jezika. Osnovne smernice.	19
3.4. Usvajanje leksike L2. Dosadašnja istraživanja	20
3.4.1. Uticaj maternjeg jezika u usvajanju leksike L2	21
3.4.2. Uticaj asocijativnih mreža na usvajanje leksike L2 i organizaciju mentalnog leksikona izvornih i neizvornih govornika.	24
3.4.3. Razvojni stadijumi u psiholingvističkim procesima usvajanja leksike L2 i njihova implikacija na predmet istraživanja u radu	25
3.4.3.1. Usvajanje forme	26
3.4.3.2. Uspostavljanje veze između forme i značenja	28
3.4.3.3. Leksičko značenje i pojam	32
3.4.3.4. Mapiranje forme, značenja i pojma u L1 i L2	33

4. NASTAVNI PROCES U UČENJU I USVAJANJU LEKSIKE LS	37
4.1. Usvajanje L2 i metodika nastave	37
4.1.1. Uticaj procesa usvajanja leksike L2 na metodiku nastave leksike L2	38
4.2. Učenje L2 prema učenju LS	41
4.3. Metodika nastave leksike LS	42
4.3.1. Dosadašnja istraživanja	42
4.3.1.1. Uticaj razvoja silabusa na učenje i usvajanje leksike	43
4.3.1.2. Leksički pristup Majkla Luisa	45
4.3.1.3. Slučajno i ciljano učenje	47
4.3.1.4. Metoda FICCS – Full Immersion: Culture, Content, Service	51
4.3.2. Nastava leksike u savremenim didaktičkim tendencijama	53
4.3.2.1. Ciljevi nastave leksike LS	53
4.3.2.2. Aspekti organizacije nastave leksike LS	57
4.3.2.2.1. Utvrđivanje ciljeva jezičkog kursa	58
4.3.2.2.2. Analiza potreba učenika	58
4.3.2.2.3. Obim leksike	59
4.3.2.2.4. Selekcija leksike	62
4.3.2.2.5. Predstavljanje novih reči	65
4.3.2.2.6. Nastavne instrukcije kao input u nastavi LS	67
4.3.2.2.7. Aktivnosti	70
4.3.2.2.8. Nastavne tehnike	73
4.3.2.2.9. Strategije	74
4.3.2.2.10. Leksičko testiranje	77
5. NASTAVA LEKSIKE LS U AKADEMSKOM KONTEKSTU	81
5.1. Nastava leksike italijanskog kao LS na filološkim studijama u Beogradu	82
5.1.1. Učenje, usvajanje i nastava leksike italijanskog kao LS. Opšta mišljenja.	83
5.1.2. Leksički input	85
5.1.3. Tehnike	88
5.1.4. Receptivna i produktivna leksika	90
5.1.5. Izvori za učenje leksike	91

5.1.6. Leksički aspekti koji predstavljaju problem studentima	92
5.1.7. Faktori koji utiču na učenje i usvajanje leksike	94
5.1.8. Unapređivanje nastave jezika u cilju postizanja boljeg leksičkog znanja i kompetencije	96
6. RAZVOJ LEKSIČKOG ZNANJA I KOMPETENCIJE	
NA POČETNOM NIVOU UČENJA LS - ISTRAŽIVANJE	98
6.1. Ciljevi istraživanja i pretpostavke	98
6.2. Metod	100
6.2.1. Učesnici u istraživanju	100
6.2.2. Kontekst učenja	103
6.2.2.1. Udžbenik	103
6.2.2.2. Domeni interesovanja i situacije	104
6.2.2.3. Lista reči Livello Soglia i <i>Bazični rečnik italijanskog jezika</i>	106
6.2.2.4. Korpus L.A.I.C.O.	106
6.3. Procedura	107
6.3.1. Procedura – eksperimentalna grupa	107
6.3.1.1. Principi	107
6.3.1.2. Faze	109
6.3.1.2.1. Faza 1 – forma reči	109
6.3.1.2.2. Faza 2 – povezivanje forme i značenja reči	110
6.3.1.2.3. Faza 3 – semantičko elaboriranje reči	111
6.3.1.2.4. Faza 4 – kolokacije	113
6.3.2. Procedura – kontrolna grupa	114
6.4. Provera primenjene procedure	115
Faza 1 – Test 1	116
Faza 2 – Test 2	116
Faza 3 – Test 3	116
Faza 4 – Test 4	117
6.5. Rezultati	118
6.5.1. Razlike u postignuću u zavisnosti od primenjene metode učenja	118
6.5.2. Analiza razlika u postignuću u zavisnosti od primenjene metode učenja	121
6.5.2.1. Analiza razlika u postignuću Faza 1 – Test 1	122

6.5.2.2. Analiza razlika u postignuću Faza 2 – Test 2	126
6.5.2.3. Analiza razlika u postignuću Faza 3 – Test 3	130
6.5.2.4. Analiza razlika u postignuću Faza 4 – Test 4	136
6.6. Diskusija	141
7. ZAKLJUČAK	150
BIBLIOGRAFIJA	155
PRILOZI	167
Prilog A	167
Prilog B	175
Prilog C	177
Prilog C1	179
Prilog D	180
Prilog D1	184
Prilog E	186
Prilog E1	193
Prilog F	197
Prilog F1	204
Prilog G	207
BIOGRAFIJA AUTORA	208
PRILOG 1	209
PRILOG 2	210
PRILOG 3	211

1. UVOD

Leksička kompetencija predstavlja osnovni preduslov za dostizanje krajnjeg cilja u učenju i usvajanju stranog (LS), ali i maternjeg (L1) jezika – komunikativne kompetencije. 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.

Naš cilj je bio da kroz pregled dosadašnjih teorija i dostignuća, kritičku analizu, istraživanje i njegove rezultate doprinesemo naučnom saznanju o procesu razvoja leksičke kompetencije LS i mogućnostima unapređenja nastave leksike kao jedne od ključnih komponentata šire didaktike LS.

U toj nameri, sprovedeno je istraživanje eksperimentalnog tipa u kojem su učestvovali studenti prve godine italijanskog jezika i književnosti na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Namera nam je bila da pokažemo kako će eksperimentalna grupa studenata, koja je, za razliku od kontrolne grupe, bila izložena posebnoj metodi učenja, pokazati bolje sveukupne rezultate u razvoju leksičke kompetencije na početnom nivou učenja italijanskog kao stranog jezika.

Rad se zajedno sa uvodnim delom sastoji od sedam poglavlja koja obuhvataju teorijski i istraživački deo.

Nakon prvog, uvodnog poglavlja, u drugom je definisan širok pojam leksike i kompetencije. Nastojali smo da, definišući pojam leksike, razgraničimo i ključne termine koji se u vezi sa ovim pojmom spominju: reč, leksema, leksička jedinica, leksika, vokabular. U definisanju leksičke kompetencije pošli smo od definicija znanja i kompetencija uopšte, ne usredsređujući naše interesovanje isključivo na plan jezika, već posmatrajući predmet našeg interesovanja u širem

obrazovnom kontekstu. U definisanju leksičke kompetencije predstavili smo i jednu leksičku podkompetenciju – kolokacionu kompetenciju, ali smo obratili pažnju i na prostiranje kompetencije u leksici i na neke vanjezičke kontekste: kulturu i sociologiju.

Treće poglavlje je posvećeno teorijama usvajanja drugog jezika (L2), unutar koga je, posle kraćeg uvodnog i opšteg dela, pažnja usmerena na teorijske modele usvajanja leksike drugog jezika. Predstavljene su osnovne razvojne faze u psiholingvističkim procesima usvajanja leksike L2 i način na koji se one mogu objasniti: usvajanje forme reči, povezivanje forme i značenja reči, povezivanje semantičkog sa pojmovnim značenjem reči, objedinjavanje forme, značenja i pojmovnog znanja u mentalnom leksikonu učenika.

Četvrto poglavlje je posvećeno metodici nastave leksike LS, počev od prikaza dosadašnjih istraživanja i saznanja koja su, u poslednjih nekoliko decenija, imala najviše uticaja na ovu naučnu oblast. Opisano je kako se promenio status leksičkog sistema u nastavi pod uticajem nastanka pojmovno-funkcionalnih silabusa i razvoja jezičkih korpusa; predstavljeni su osnovni principi leksičkog pristupa koji ima brojne implikacije na metodiku nastave LS; ilustrovano je gde se razdvajaju a gde spajaju spontano i ciljano učenje jezika, i koje su dobre a koje slabe strane oba pristupa u nastavi leksike LS; prikazan je uticaj metode potpune imerzije na uspeh u učenju i usvajanje jedinica leksike LS. Veliki deo ovog poglavlja posvećen je prikazivanju faza u organizaciji nastave leksike LS: od utvrđivanja ciljeva jezičkog kursa i analize potreba učenika do aspekata koji su isključivo u vezi sa metodikom nastave leksike – obim i parametri selekcije leksike, načini predstavljanja novih reči, leksički input na času i van njega, aktivnosti, tehnike i strategije, leksičko testiranje.

U petom poglavlju je prikazano na koji način je organizovana nastava leksike italijanskog kao stranog jezika na filološkim studijama Univerziteta u Beogradu. U cilju ispitivanja mišljenja nastavnika italijanskog jezika o metodama koje se koriste u nastavi leksike u fakultetskom kontekstu, ciljevima učenja leksike LS, aktivnostima, tehnikama, i brojnim drugim didaktičkim i jezičkim aspektima učenja i usvajanja leksike LS, predstavljeni su rezultati ankete sprovedene na Katedri za italijanski jezik i književnost. Na ovaj način je istovremeno opisan i kontekst u kojem smo sproveli istraživanje.

U šestom poglavlju rada predstavljeno je istraživanje u kojem su učestvovala dve grupe studenata prve godine studija italijanskog kao LS na Filološkom fakultetu

u Beogradu. Eksperimentalna grupa studenata bila je tokom cele školske godine izložena posebnoj metodi učenja leksike italijanskog jezika, dok u kontrolnoj grupi studenata nije sprovedena ista metoda. U ovom delu rada izloženi su ciljevi, pretpostavke, metode, procedura, kvantitativna i kvalitativna analiza dobijenih rezultata. Peto poglavlje završeno je diskusijom u kojoj smo nastojali da damo moguća objašnjenja za razlike u postignuću dve grupe ispitanika.

U zaključku rada još jednom smo ukratko predstavili teorijsku osnovu istraživanja a potom i dobijene rezultate eksperimenta, koje smo sagledali u okviru definisanih ciljeva i pretpostavki. Izneli smo moguće načine primene ovih rezultata na nastavu leksike italijanskog kao LS u kontekstu akademskih studija. Naveli smo ograničenja u sprovedenom istraživanju, kao i ideje za dalja istraživanja u ovoj oblasti čiji bi rezultati dodatno unapredili učenje leksike LS i doprineli razjašnjavanju načina funkcionisanja njenog kompleksnog sistema.

2. LEKSIČKA KOMPETENCIJA STRANOG JEZIKA

Kako bismo definisali leksičku kompetenciju (LK) u stranom jeziku (LS), nastojaćemo, pre svega, da definišemo dva osnovna pojma iz kojih je ona sastavljena: leksiku i kompetenciju. Bitno je, takođe, ustanoviti i granice u upotrebi termina koji se u naučnoj literaturi ponekad koriste kao sinonimi: reč, leksema i leksička jedinica, leksika i vokabular, znanje i kompetencija.

2.1. LEKSIKA

Uzimajući u obzir lingvističke kriterijume čini se da je najteže precizno definisati termin *reč*, iako govornici jednog jezika, kako navodi Bugarski (1995: 130–131), imaju „razvijeno osećanje za ovu vrstu jedinica svoga jezika” jer se njome služe u svakodnevnom izražavanju svojih misli i osećanja. Ako je, pak, prevedemo u teorijske okvire, pod rečju podrazumevamo „celovitu i samostalnu jezičku jedinicu (...) najmanju slobodnu jezičku jedinicu” koja u pojedinim slučajevima može označavati i potpuni iskaz (pisani ili govorni). Autorka Samardžić (2011: 18–19) nam skreće pažnju na to da *reč* nije tehnički termin i da se pod ovim pojmom podrazumevaju različita značenja koja ne treba mešati. Postoje ortografske i fonološke reči, reči kao oblici koji se pojavljuju u određenom broju i reči kao jedinice čiji će oblik zavisiti od promena uslovljenih gramatičkim pravilima.

Pod *leksema* se u strogoj lingvističkoj подели misli na reč shvaćenu kao osnovnu jedinicu rečnika. Leksema u odnosu na reč može biti uži pojam kao što ćemo videti u delovima rada koji su pred nama (4.3.2.2.3), ali se njome označavaju i kombinacije više reči, na primer polirematske složenice ili razni idiomatski izrazi (Samardžić, 2011: 19).

Neophodno je, takođe, pomenuti da se u novijoj naučnoj literaturi, posebno u sferi didaktike stranih jezika, sve češće srećemo i sa terminom *jedinica* koji ima svoje prevodne ekvivalente i u drugim jezicima (eng. *unit*; ital. *unità*; šp. *unidad*) i koji zamenjuje tradicionalnu podelu jezičkih priručnika na lekcije. Shodno ovome, na polju leksike govori se o *leksičkim jedinicama* (eng. *lexical unit*, *lexical item*; ital. *unità lessicale*). Kruz (Cruse, 1986: 77) u svom radu o semantičkom potencijalu reči definiše leksičku jedinicu kao spoj leksičke forme i jedinstvenog značenja koje joj se pripisuje.

Terminološka neusaglašenost izrazita je u vezi sa odrednicama *leksika* i *vokabular*, posebno u naučnom diskursu istraživača koji pišu engleskim jezikom. Ovde nailazimo na najveći broj sintagmatskih varijacija sa, po našem mišljenju, nedovoljno definisanim semantičkim razlikama u datom kontekstu. 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” (Gòmez, 2003 u Bučevac-Nerić, 2011: 375). Pod *vokabularom* se misli i na leksiku koju koristi neka društvena grupa, naučna disciplina ili određeni autor (Samardžić, 2011: 20). Samim tim, *vokabular* je mnogo manjeg obima od leksike. Ipak, ovu razliku pojedini autori ne naglašavaju. Berkroft (Barcroft, 2004a; 2004b) u naslovima svoja dva rada na jednom mestu koristi termin „usvajanje leksike” (eng. *lexical acquisition*), dok na drugom mestu, ne navodeći u tekstu razlike u pojmovima, upotrebljava sintagmu „usvajanje vokabulara” (eng. *vocabulary acquisition*). Bugarski (1995: 131) pod *vokabularom* (ili leksikonom) misli i na rečnik jednog jezika u kojem je moguće pronaći celokupnu paradigmu jedne lekseme.

2.2. ZNANJE I KOMPETENCIJA

Kad je reč o pravljenju razlike između *znanja* i *kompetencije* neophodno je poslužiti se teorijama drugih nauka. Psihologija rasvetljava osnovnu razliku između ova dva pojma. Još je sedamdesetih godina dvadesetog veka Mek Kliland (McClelland)¹ počeo da razmišlja o razlici između znanja i sposobnosti stečenih u školi i onih koje su realno potrebne u sveukupnom životu svakog pojedinca. Njegovo istraživanje počinje

1 Dejvid Mek Kliland, profesor na Katedri za psihologiju i socijalne odnose Univerziteta u Harvardu.

od testova znanja i sposobnosti koji su, budući jedini merni instrument američkih škola, koledža i univerziteta do tog trenutka, određivali uspeh pojedinca. Mek Kliland podvlači jednu, po njegovom mišljenju, nepravilno postavljenu analogiju: većina testova inteligencije pravi se na osnovu utvrđenih nivoa školskog znanja, pa stoga njihovi rezultati treba da svedoče o uspehu samo onih učenika koji su bili izloženi inputu određenog školskog programa. Samim tim, smatra Mek Kliland, pogrešno je na osnovu ovakvih testova suditi o inteligenciji onih koji formalno nisu prošli kroz određene institucionalne sadržaje. Ostaje takođe za proučavanje i pitanje osoba zaostalih u razvoju ili onih koji su pretrpeli oštećenje mozga (McClelland, 1973: 1–2).

Sledeće što treba da učinimo je da definišemo pojam *kompetencije* i da odredimo način na koji se ona evaluiira kao alternativno rešenje za testove inteligencije. Kompetencija, po Mek Klilendu, treba, svakako da integriše teorijska i praktična znanja ali i da, i ovde dolazimo do ključnog preokreta u sagledavanju razlika između znanja i kompetencije, zabeleži promenu u ponašanju i veštinama pojedinca na osnovu njegovog praktičnog iskustva u nekoj oblasti. Ovakvo definisanje kompetencije automatski utiče i na velike promene u kreiranju testova kojima bi se ta kompetencija izmerila. Mek Klilend (1973: 7–8) ovde nudi princip po kojem bi se najpre praktičnim putem utvrdio uzorak kriterijuma koji treba izmeriti (eng. *criterion sampling*). Na osnovu tog uzorka sastavljači testova bi, nasuprot nekadašnjim testovima inteligencije kojima se beležio nečiji uspeh isključivo na osnovu nepromenljivih parametara tačnih i netačnih odgovora koji su se vezivali za znanja iz pojedinačnih oblasti, izvodili zaključke o nečijoj kompetenciji na osnovu rezultata koji predstavljaju promenljivu – uspeh na testu varira u skladu sa iskustvom ispitanika. „Ukoliko želimo da saznamo ko će biti dobar nastavnik, moramo snimiti čas (...) i saznati koje su razlike u ponašanju dobrih i loših nastavnika (...) treba napraviti pažljivu analizu ponašanja i potom naći način za njegovo merenje”.²

Ako napravimo poređenje sa testovima koji se sprovode u oblasti učenja stranog ili drugog jezika,³ testove inteligencije bismo mogli da uporedimo sa testovima dostignuća (eng. *achievement test*, *attainment test*; it. *test di profitto*) koji se kreiraju u skladu sa ciljevima i sadržajima nekog jezičkog kursa, i čija je svrha da utvrde da

2 „If someone wants to know who will make a good teacher, they will have to get videotapes of classrooms (...) and find out how the behaviors of good and poor teachers differ... they will have to make careful behavioral analyses of these outcomes and then find ways of sampling the adaptive behavior in advance” (prevod J. D.)

3 Razlika između drugog i stranog jezika biće definisana u delovima 3.1. i 4.2.

li je i u kojoj meri učenik uspeo da savlada pređeno gradivo (Dimitrijević, 1999: 68–71; Barni, 2000: 163–166). U tom slučaju, testovima za proveru kompetencije bi odgovarali jezički testovi (eng. *proficiency test*; it. *valutazione certificatoria, validazione delle competenze, test di padronanza linguistica*) kojima se mere sve jezičke veštine i poznavanje različitih konteksta jezičke upotrebe nezavisno od specifičnog silabusa, mesta, vremena i načina učenja nekog jezika (Davies: 2008: 101; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 256–259).

Kada govorimo o kompetenciji na opštem planu, bitno je još jednom istaći da ona podrazumeva niz aspekata koji izlaze iz okvira neophodnog, osnovnog znanja. Dakle, kompetencija podrazumeva i osobine ličnosti, ponašanje, smisao za timski rad, veštine pregovaranja i slično.

2.3. KOMPETENCIJE U JEZIKU

Da bismo precizno definisali šta znači biti kompetentan u jeziku (bilo da se radi o maternjem – L1 ili o LS) ne smemo zaboraviti da nauka o jeziku podrazumeva postojanje raznovrsnih teorijskih modela (i njihovih pravila) na osnovu kojih nastaju u savremenim proučavanjima ove materije mnogobrojne discipline: opšta lingvistika, sociolingvistika, psiholingvistika, deskriptivna (sinhronijska) lingvistika i istorijska (dijahronijska) lingvistika, komparativna, teorijska i primenjena lingvistika (Bugarski, 1995: 11).

Podsetimo se da su naučnici u ovoj oblasti dugi niz godina pratili ideju o jeziku kao apstraktnom sistemu, strukturiranom na osnovu čvrstih gramatičkih i formalnih pravila koja su bila izdvojena od njegove praktične upotrebe i brojnih vanjezičkih faktora (Ivić, 2001: 5). Ferdinand de Saussure (Ferdinand de Saussure, 1996) je, na primer, težio da teorijski definiše jezik kao organizovanu strukturu. Pritom je postavio i jednu od najčuvenijih dihotomija u nauci o jeziku: govor pojedinca (*parole*) i jezik koji je svojina cele ljudske zajednice (*langue*).

Bitno je, takođe, pomenuti još jednu jezičku dihotomiju koja će nam pomoći da utvrdimo šta znači biti kompetentan u jeziku, koliko ova kompetencija broji aspekata i kakvi su oni po svojoj strukturi.

Noam Čomski (Noam Chomsky, 1965: 3–10) je, između ostalog, šezdesetih godina prošlog veka postavio razliku između *jezičke kompetencije* i *jezičke*

performanse.⁴ Pod kompetencijom se u ovoj podeli misli na govornikovo poznavanje sistema pravila koja su smeštena u njegovom umu i koja mu omogućavaju da razume i produkuje čak i rečenice koje nije čuo ranije. Dakle, Čomski jezičku kompetenciju vezuje za pojedinca koji može biti govornik ili slušalac. Performansa bi u tom slučaju bila stvarna upotreba jezika, odnosno primena jezičke kompetencije u konkretnoj situaciji. Međutim, samo u idealnim uslovima, naglašava Čomski, performans nastaje kao refleksija isključivo kompetencije govornika nekog jezika. Najčešće je kompetencija samo jedan od faktora koji utiču na jezičku performansu. Jezičku performansu treba posmatrati i proučavati kao složeni sistem unutar kojeg međusobno deluju različiti jezički i nejezički faktori: memorija, zainteresovanost, pažnja, ponašanje govornika, poznavanje ili odstupanje od gramatičkih pravila itd.

Upravo će ovakvo definisanje jezičke performanse postaviti osnove za formiranje nove lingvističke discipline. Odvajajući se od striktnih postulata strukturalističke i transformaciono-generativne lingvistike Del Hajms (Dell Hymes, 1974: 1–3) sedamdesetih godina prošlog veka postavlja temelje za stvaranje sociolingvistike uvodeći još jednu dimenziju jezičke kompetencije – komunikativnu kompetenciju. Komunikativna kompetencija podrazumeva mnogo više od čiste lingvističke kompetencije. Određuje je, pre svega, prikladna upotreba jezičkih struktura. Komunikativna kompetencija, prema Hajmsu, zavisi od čitavog konteksta u kojem se izvodi govorni čin i neodvojiva je od psiholoških, socioloških i pragmatičkih parametara sa kojima zajedno čini *etnografiju komunikacije*.

Kanale (Canale, 1983: 5) se, takođe, bavi komunikativnom kompetencijom koja će kasnije postati osnova za stvaranje komunikativnog pristupa u nastavi stranih jezika. Definiše je uopšteno kao sistem znanja i veština koje su neophodne u komunikaciji i izdvaja četiri njene dimenzije: gramatičku (izgovor, sintaksa, semantika i vokabular), sociolingvističku (usklađenost jezika i konteksta), diskursnu (poznavanje pravila strukturiranja i organizovanja dužih tekstova ili razgovora) i stratešku kompetenciju (načini na koje govornik započinje, održava i završava komunikaciju, posebno u situacijama kada njegovo znanje nije, u određenom kontekstu, na prikladnom nivou).

Mogli bismo da zaključimo da su u definisanju komunikativne kompetencije naučnici sledili princip koji postoji u definisanju razlika između znanja i kompetencije

u bilo kojoj sferi ljudskog delovanja. Kompetencija je prema tom principu šira kategorija od znanja jer podrazumeva u ponašanju samih govornika promene koje su tokom nekog govornog čina, bez sumnje, uslovljene mnogim vanjezičkim parametrima – neki autori uvode i *vanjezičku kompetenciju* koja, između ostalog, zavisi od posedovanja veština kojima se bave proksemika, kinezika i sl (Balboni, 2008: 16). Na osnovu takvih promena napravljen je uzorak kriterijuma koji mora biti zadovoljen da bismo mogli da govorimo o komunikativnoj kompetenciji.

2.3.1. JEZIČKE KOMPETENCIJE U ZEO

Zajednički evropski okvir za žive jezike (ZEO) predstavlja inovaciju u didaktici LS i namenjen je svima koji se na bilo koji način bave stranim jezicima. Ovaj dokument nastao je iz potrebe da se definišu oblici učenja LS, odrede načini na koje možemo registrovati napredovanje od potpunog neznanja do efektivnog ovladavanja LS-om, olakša razmena informacija između nastavnika i učenika i utvrde mnogi drugi segmenti didaktike LS (ZEO, 2003: 5). U njemu su opisani raznovrsni jezički aspekti, komunikativne situacije; ponuđeni su modeli izrade silabusa, načini upotrebe autentičnih tekstova; opisani su nivoi i metode evaluacije. Ono što, po našem mišljenju, čini najveću vrednost ovog međunarodnog dokumenta, koji je Savet Evrope publikovao 2001. godine u okviru projekta *Language Learning for European Citizenship*, je to što se njegovi sadržaji mogu tumačiti i primenjivati u skladu sa praktičnim parametrima, koji su nužno promenljivi, sa kojima se susreću stručnjaci, istraživači, nastavnici i učenici. Ti parametri se, pre svega, tiču potreba i motivacija učenika LS. Stoga, ZEO nema ambiciju da postane jedini i nezamenljivi didaktički resurs koji ima odgovor na sve nastavnikove nedoumice, već je, sasvim suprotno tome, koncipiran tako da otvara niz pitanja, sugerije i podseća nastavnika, ali i učenika, da uzmu u razmatranje pojedine aspekte svoje delatnosti koji im se, možda, ne nameću odmah, u prvom planu. Dakle, nastavnik ima, uslovno rečeno, slobodu da sve smernice i sugestije primenjuje u meri za koju oceni da je dovoljna i neophodna za određeni kontekst i koja je u skladu sa postavljenim ciljevima jezičkog kursa. Druga, po našem mišljenju, velika promena koju donosi ZEO u vezi je sa opisivanjem onoga što se očekuje da učenici treba da znaju na određenom jezičkom nivou, u

okviru određenih jezičkih veština i kompetencija. Ovakva inovacija može biti od pomoći nastavniku prilikom kreiranja kursa, ali i u njegovoj završnoj fazi koja se tiče evaluacije učenikovog znanja. Takođe, postojanje deskriptora predstavlja mogućnost za razvoj autonomije kod učenika tako što su od početka procesa savladavanja LS svesni šta se od njih očekuje na određenom jezičkom nivou.

Kada govorimo o jezičkim kompetencijama, ZEO nam otkriva i nudi sasvim drugačiju percepciju: lingvističko-komunikativna kompetencija je samo jezički izraz opšte kompetencije i ne može se, ukoliko želimo da budemo transparentni i sveobuhvatni u učenju, nastavi i ocenjivanju, odvojiti od sledećih aspekata: jezičkih aktivnosti i procesa, domena, strategija i konkretnih zadataka o kojima će biti više reči u poglavljima 4 i 5 (ZEO, 2003: 17–18).

Zadržaćemo se na definisanju lingvističko-komunikativne kompetencije. Osnovne tri komponente ove kompetencije, prema ZEO, jesu: lingvistička, sociolingvistička i pragmatička kompetencija. Poznavanje, ali i samo opisivanje, celokupnog lingvističkog korpusa jednog jezika čini se nemoguće upravo zbog činjenice da su jezici u stalnoj evoluciji. Stoga, kako bi olakšao ovaj zadatak, ZEO najpre lingvističku kompetenciju definiše kao znanje i sposobnost upotrebe formalnih instrumenata kojima je moguće sastavljati, pravilno formulisati i prenositi poruke koje imaju značenje a potom je, u daljoj podeli, meri kroz leksičku, gramatičku, semantičku, fonološku, ortografsku i ortoepsku kompetenciju. Sve kompetencije, osim semantičke, bivaju opisane u okviru šest jezičkih nivoa, i to u skalama, na osnovu parametara ispravnosti (za gramatiku), odnosno bogatstva i vladanja određenim jezičkim nivoom (za leksiku, fonologiju, ortografiju i ortoepiku). Za semantičku kompetenciju autori ne daju posebne deskriptore po jezičkim nivoima, već su njeni sastavni delovi sadržani u okviru leksičke i gramatičke kompetencije, kao i u definicijama koje se odnose na pragmatičku kompetenciju. Socijalna i pragmatička dimenzija jezika, kao što smo već i naglasili (2.2.), imaju najviše veze sa komunikativnom upotrebom jezika, i uključuju sve kontekstualne faktore koji na nju mogu uticati. ZEO definiše sociolingvističku kompetenciju na osnovu lingvističkih elemenata kojima se označavaju društveni odnosi, pravila lepog ponašanja, izrazi narodne mudrosti, razlike u jezičkom registru, jezički varijeteti i dijalekti; a kada je reč o pragmatičkoj kompetenciji, u obzir treba uzeti diskurzivnu, funkcionalnu i kompetenciju za plansku koncepciju (2003: 122–139).

2.4. LEKSIČKO ZNANJE I LEKSIČKA KOMPETENCIJA

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).

I u ovoj oblasti moramo poći od razlika koje postoje između znanja i kompetencije.

2.4.1. LEKSIČKO ZNANJE

Kada govorimo o leksičkom znanju, treba naglasiti da ono podrazumeva različite nivoe ili dimenzije znanja: preko onih koji se tiču izdvojenih leksičkih jedinica do onih kojima su uređeni odnosi između reči u kompleksnom kontekstu socijalnih činilaca. Izlaganje leksičkom inputu dovešće nas do prvog i osnovnog aspekta upoznavanja nove reči – njene *forme*. Forma može biti pisana i usmena i uglavnom se kod većine pristupa u predstavljanju novih reči odmah uspostavlja veza između forme i *značenja reči*. Ovo je svakako bitan leksički aspekt, ali još uvek ne označava suštinsko poznavanje reči i samo je minimalno od koristi u produktivnim jezičkim veštinama (Schmitt, 2008: 333–335).

Bugarski (1995: 137–138) smatra da značenje reči podrazumeva razne značenjske komponente: *leksičko značenje* s obzirom na pojam koji neka reč označava, *gramatičko značenje* s obzirom na sintaksičku funkciju koju ona obavlja; *predmetno* i *emotivno* značenje koje varira u zavisnosti od emotivnog odnosa govornika prema pojmu na koji se neka reč odnosi; *konkretno* značenje ukoliko se rečju označava nešto materijalno ili *apstraktno* značenje ukoliko se reči odnose na apstrakcije; *osnovno* ili *preneseno* značenje u vezi sa kojima se u svim jezicima putem metaforičkog prenosa bogati leksički fond. Na kraju, veoma bitna značenjska strana svake reči uslovljena je njenim *denotativnim*, odnosno primarnim značenjem, i *konotativnim* značenjem kojim se implicira njena sekundarna, izvedena ili emotivna strana.

Od ostalih bitnih aspekata poznavanja reči pomenućemo poznavanje *morfoloških* i *derivacionih* svojstava reči, odnosno poznavanje teorijskih mogućnosti

za izvođenje i formiranje novih reči od postojećih osnova (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 152). Proces tvorbe reči doprinosi bogaćenju ukupnog leksičkog fonda jednog jezika i u široj perspektivi predstavlja jednu od normalnih semantičkih promena. Poznavanje semantičkih promena je još jedan pokazatelj poznavanja pojedinačnih reči i smatramo da u ovaj nivo leksičkog znanja treba uključiti i promene koje nastaju usled preuzimanja reči iz drugih jezika⁵ (Bugarski, 1995: 138–138).

Sintaksičke osobenosti, to jest veština smeštanja reči u rečeničnu konstrukciju, deo su znanja o „ponašanju” reči u kontekstu koji je direktno nadređen izolovanim rečima (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 152).

Poznavanje *upotrebnog aspekta* reči svakako je jedna od značajnijih dimenzija leksičkog znanja. Ovde govorimo o *gramatičkim funkcijama*, odnosno o povezanosti gramatičke konstrukcije i leksičkog odabira (Sinclair, 1987 u Nation, 2001: 56), poznavanju *kolokacijskih veza*, tj. ustaljenih kombinacija reči, *registru*, *stilu* i *frekvenciji* (koju ćemo detaljnije razmotriti u delu 4.3.2.2). U obrađivanju registra, stila i frekvencije Nejšn (Nation, 2001: 57–58) govori i o ograničenjima u upotrebi ili pravilima upotrebe i navodi da su ovi aspekti poznavanja reči uglavnom uslovljeni sociolingvističkim faktorima. On precizira da se nematernjem govorniku ovaj leksički aspekt može približiti uporednom kulturološko-lingvističkom analizom.

Moramo se osvrnuti i na činjenicu da potpuna prisutnost svih nivoa leksičkog znanja predstavlja idealan model čak i za izvorne govornike, pa se zato neizvornim govornicima može činiti kao nerealan ili veoma ambiciozan cilj.

Rid (Read, 2000:27) se, na primer, u opisivanju leksičkog znanja opredeljuje za pristup koji se bavi razvojnim stadijumima. On 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. „prepoznam je u kontekstu, mislim da znači...”; 4. „znam tu reč”⁶; 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.

U psiholingvističkim istraživanjima, od kojih ćemo neka predstaviti u poglavlju 3, leksičko znanje se odnosi na znanje koje učenik pripisuje formi, značenju, gramatičkom korišćenju i upotrebi u sociolingvističkom kontekstu. Leksička kompetencija, s druge strane, označava poznavanje osnovnih leksičkih informacija

5 Kao na primer u engleskom: *miting* od *to meet*.

6 „I never saw it”, „I’ve heard of it, but I don’t know what it means”, „I recognize it in context – it has something to do with...”, „I know it” (prevod J. D.)

koje su postale sastavni deo jedinice mentalnog leksikona i koje je moguće automatski pokrenuti u komunikaciji (Jiang, 2000: 64–66).

Ne treba zaboraviti da pojedini autori (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. U tom smislu bismo sve prethodno navedene nivoe leksičkog znanja mogli podeliti i prema ovim dvema makrokarakteristikama: kod poznavanja usmene forme reči mogli bismo vrednovati učenikovo znanje razumevanja (receptiju) izgovorene reči, tj. njegovo pravilno ili nepravilno izgovaranje (produkciju) te iste reči.⁷

2.4.2. LEKSIČKA KOMPETENCIJA

Nastojeći da opiše leksičku kompetenciju Meara (Meara, 1996: 35) polazi od tvrdnje da leksička kompetencija predstavlja „srž” komunikativne kompetencije (2.3.), ali da je pažnja naučne javnosti dugo vremena bila udaljena od ovog jezičkog nivoa. Razlozi za to leže u činjenici da je otvorenost leksičkog sistema uticala na nemogućnost da se on do detalja opiše i „svede” pod ograničena pravila, posebno u odnosu na gramatičke strukture. Sa ovim mišljenjem se slažu i drugi naučnici kada navode da je „vokabular/leksika najobimnija komponenta i da je njome najteže upravljati u učenju bilo kog jezika” (Kaur, N., Othman, N. H., Abdullah M. K. K. 2008: 90–91).⁸

Meara smatra da su se naučnici tradicionalno uglavnom bavili opisivanjem leksičkog znanja, ulazeći u strukturu svake pojedinačne reči i trudeći se da precizno opišu njeno ponašanje sa formalnog, semantičkog i sintaksičkog stanovišta. Nasuprot njima, Meara nudi model koji se bavi dvema novim dimenzijama poznavanja leksike: obimom vokabulara i organizacijom leksike. Opisivanjem ova dva aspekta stigli bismo do suštinskih osobina leksičke kompetencije i bili u stanju da je „izmerimo” kod neizvornih govornika nekog stranog jezika (1996, 35–38).

Obim vokabulara, ističe Meara, predstavlja osnovnu dimenziju leksičke kompetencije. Sa porastom obima vokabulara raste i ukupna performansa

7 Detaljna tabela Nejšnovih komponenata poznavanja reči prema produktivnom (P) i receptivnom (R) nivou poznavanja leksike u Nation, 2001: 27.

8 „...vocabulary is also seen as the most sizeable and unmanageable component in the learning of any language” (prevod J. D.)

govornika. Problem u preciznom određivanju ovog leksičkog aspekta u vezi je sa otvorenošću leksičkog sistema i nepostojanjem jedinstvenog testa kao mernog instrumenta. Obimom vokabulara i mernim testovima opširnije ćemo se baviti u poglavljima 4.3.2.2.3. i 4.3.2.2.10.

Leksička organizacija se odnosi na mrežu asocijacija koja postoji među rečima. Ona je, prema Meari (1996: 47), karakteristika sveukupnog vokabulara (bez obzira na njegov obim) i ne treba je, samim tim, tumačiti u vezi sa pojedinačnim rečima. Ovaj proučavalac takođe smatra da je većina istraživanja na ovom polju do sada bila deskriptivne prirode, ali da je svako od njih imalo iste zaključke: a) asocijativne leksičke mreže se razlikuju kod izvornih i neizvornih govornika; b) veću leksičku kompetenciju i sposobnost realne upotrebe jezika pokazaće govornici koji imaju visoko strukturiranu mrežu asocijacija, bez obzira na leksički obim.

Leksička kompetencija je, prema drugim autorima (Jordan, 2000: 149), 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.

Iz prethodnog možemo da zaključimo da leksička kompetencija povezuje poznavanje sve četiri jezičke veštine: produktivne i receptivne, usmene i pisane. Njen nedostatak pak može značajno uticati na učenikovu nesposobnost efikasnog savladavanja osnovnih produktivnih i receptivnih jezičkih veština (Kaur, Othman, Abdullah, 2008: 91). Ipak, sam razvoj leksičke kompetencije najbolje se može pratiti kroz produktivne jezičke veštine. Prema Leveltu (Levelt), leksika je osnovni pokretač u procesu formiranja rečenice (Levelt, 1989 u Gass, Selinker, 2008: 450).

2.4.2.1. Kolokaciona kompetencija

Pojedini autori (Lewis, 1999; Nation 2001: 317–343) se u svom radu posebno bave i kolokacionim aspektom leksičke kompetencije uvodeći na taj način potkompetenciju – *kolokacionu kompetenciju*. Dobro poznavanje kolokacionog aspekta leksike dozvoljava učenicima LS da uvećaju fluentnost u jezičkom izražavanju, približe svoju jezičku kompetenciju kompetenciji izvornih govornika, čineći na taj način svoje poznavanje LS autentičnijim, spontanijim i prirodnijim. Smatra se takođe da suština poznavanja jezika leži upravo u poznavanju jezičkih kolokacija odnosno mogućnosti kombinovanja jedinica leksike. Prema takvom stanovištu istinsko poznavanje jedne reči određuje se na osnovu poznavanja njenog učešća u kolokacijama (Nation, 2001: 318).

Često je nivo kolokacione kompetencije daleko niži u odnosu na leksičku kompetenciju (konkretni podaci vezani za stepen razvijenosti ovog leksičkog nivoa predstavljeni su u delu 4.4.1.6) i to upravo zato što joj se, u nastavi LS, ne pridaje dovoljno pažnje. Postoji niz didaktičkih pitanja koja su u vezi sa sistematskom nastavom jezičkih kolokacija: koju metodologiju primeniti, na koji način selektovati i koliko kolokacija ponuditi u okviru jednog jezičkog kursa (Pejović, 2007: 234–235). Nejšn (2001: 335–337) smatra da kolokacije u nastavi i učenju treba posmatrati kao pojedinačne leksičke jedinice i posvetiti im pažnju na osnovu parametra frekvencije (4.3.2.2.4.). Učenje i memorisanje kolokacija trebalo bi sprovoditi kroz aktivnosti (produktivne i receptivne) koje bi za cilj imale razvijanje tečnog izražavanja na LS. Aspektu predstavljanja, učenja i uvežbavanja kolokacija na času posvetili smo se u delu 5.3.1.4.

Značaj poznavanja kolokacionog potencijala reči ima bitnu ulogu u okviru *leksičkog pristupa*, o kojem će biti reči u delu 4.3.1.2, posebno sa aspekta smeštanja ustaljenih leksičkih kombinacija unutar semantičkih mreža čije jačanje direktno utiče na dugoročnu memoriju (Cardona, 2009: 15).

2.4.2.2. Leksička kompetencija i vanjezički kontekst

Leksička kompetencija takođe podrazumeva izlaženje iz čisto leksičkih okvira. Ona je neodvojiva od poznavanja šireg koncepta, odnosno kulturološkog konteksta u koji je jedna reč smeštena i u kojem ona funkcioniše u korelaciji sa ostalim leksičkim jedinicama:

„U svakom slučaju, sa komunikativnog aspekta, kontekst je mnogo više od jezičkog fenomena. Leksička veština se zasniva i na različitim vrstama pragmatičkog znanja (...). Drugim rečima, socijalni i kulturni kontekst u kojem se koriste leksičke jedinice značajno utiču na njihovo značenje.” (Read, 2009: 29)⁹

Budući da su konceptualne predstave – usled različitih društvenih, socijalnih ili istorijskih faktora – često drugačije određene u različitim jezicima, mogli bismo zaključiti da je učenikov zadatak da, posle shvatanja značenja nove reči LS i usvojenog semantičkog ekvivalenta, odredi i semantičku granicu u datom kontekstu. Određivanje ove granice usloviće, na kraju krajeva, pravilnu ili nepravilnu upotrebu određene reči u nekoj govornoj situaciji. Singleton (Singleton, 2006: 132) navodi da „svaki jezik uređuje svet različito, s obzirom na svoju leksičku strukturu” i da „leksikalizovani koncepti i konfiguracije koncepata variraju od jezika do jezika”.¹⁰ Tome u prilog govore i pojedine metode kojima se u didaktici nastave omogućava stvaranje što autentičnijeg konteksta za učenje stranog jezika, vodeći računa o L1 učenika, sociolingvističkim i pragmatičkim parametrima stranog jezika. Takva je, na primer, metoda FICCS (Full Immersion: Culture, Content, Service), o kojoj će biti više rečeno u delu 4.3.1.4.

Dakle, leksičku kompetenciju treba shvatiti kao sposobnost govornika da uspešno „rukovodi” izolovanim rečima i njihovim semantičko-formalnim osobenostima, kao i beskrajnim mogućnostima njihovog kombinovanja na planu sintagme, sintakse, teksta i konteksta.

2.4.3. LEKSIČKA KOMPETENCIJA U ZEO

Leksička kompetencije se, u okviru ZEO, definiše kao sastavna 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“. ZEO klasifikuje leksičke elemente kao

9 „However, from a communicative point of view, context is more than just a linguistic phenomenon. Vocabulary ability also draws on the various types of pragmatic knowledge (...). In other words, the social and cultural situation in which lexical items are used significantly influence their meaning.” (prevod J. D.)

10 „...every language articulates the world differently in terms of its lexical structure, and that the concepts and configurations of concepts that are lexicalised vary from language to language” (prevod J. D.)

pojedinačne reči, gotove izraze i okamenjene konstrukcije, a potom se u definisanju gramatičkih elemenata navodi kako oni pripadaju rečima zatvorenog tipa (član, neodređene reči, demonstrativi, zamenice, glagoli itd.) (ZEO, 2003: 123).

Deskriptori za evaluaciju leksičke kompetencije podeljeni su u dve kategorije. U skali kojom se definiše *bogatstvo leksike* ZEO (2003: 125) ne precizira leksički obim, već se ovaj kvantitativni aspekt obrađuje uopšteno, što je u skladu sa osnovnim smernicama Okvira o kojima je bilo reči u delu 2.3.1. – ZEO se uzima kao okvirni dokument koji treba tumačiti na osnovu planova i programa učenja jezika, strukture jezika koji se uči i specifičnih potreba učenika (na kraju svakog deskriptora jasno se navodi da ga treba tumačiti i primenjivati u skladu sa potrebama korisnika). Tako se za nivo A1 predviđa *elementarno* poznavanje pojedinačnih reči i izraza; nivo A2 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. Nivo C1 bi trebalo odlično da vlada *širokim* idiomatskim i familijarnim izrazima; nivo C2 uz *širok* leksički repertoar pokazuje da ima i jasnu predstavu o postojanju i upotrebi semantičkih konotacija (ZEO, 2003: 125).

Parametrom *vladanja vokabularom*¹¹ (podsetimo se razlike koja postoji između leksike i vokabulara i koju smo opisali u delu 2.1.) se ocenjuje kontinuitet, primerenost upotrebe određenih reči, leksički odabir, kao i težina greške koja bi u većoj ili manjoj meri mogla da utiče na tok konverzacije. Dakle, ova komponenta predstavlja kvalitativni aspekt poznavanja leksičkog fonda (ZEO, 2003: 125; Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 150).

11 Vladanje jezikom (it. padronanza linguistica; eng. language proficiency) jeste koncept koji Dejvis (Davies, 2008: 99–100) definiše kao spoj znanja i kompetencija, sposobnosti da se uradi nešto specifično na nekom LS (npr. posedovanje određenog nivoa vladanja jezikom u cilju studiranja ili obavljanja određenog posla) i sposobnosti upotrebe jezika, što predstavlja kao što je već rečeno (2.2.) osnove jezičke performanse.

3. USVAJANJE LEKSIKE DRUGOG JEZIKA

3.1. DRUGI JEZIK PREMA STRANOM JEZIKU

Neophodno je da istaknemo dihotomiju između drugog i stranog jezika kako bismo izbegli moguće nedoumice.

Savilj Troike (Saville-Troike, 2006: 4) *drugi jezik* (L2) definiše kao „tipično zvanični ili društveno dominantan jezik, neophodan za obrazovanje, posao i ostale osnovne potrebe”.¹² To je jezik koji se uči i usvaja u sredini u kojoj se ujedno i govori kao maternji (L1). Dakle, pridev *drugi* se odnosi isključivo na neizvorne govornike i, kako naglašava autorka Vučo (2009: 16), „nema nikakvu nameru da ovaj jezik označi po važnosti ili postupnosti, hronološkom redosledu u učenju ili usvajanju”.

Strani jezik (LS) se uči u učionici, van sredine u kojoj se taj jezik govori kao L1; deo je nastavnog kurikulumu tokom nekog stepena obrazovanja ili ga učenik jednostavno bira shodno svojim interesovanjima i potrebama (Saville-Troike, 2006: 4).

U ovom poglavlju nećemo insistirati na razlici između ova dva pojma, već ćemo se prvenstveno voditi suštinom same teme poglavlja, zadržavajući naziv *usvajanje drugog jezika* (eng. *Second Language Acquisition*). Razlika između učenja drugog i stranog jezika biće detaljno objašnjena u delu 4.2. Takođe, u naučnoj literaturi je već prihvaćeno da se svaki jezik koji je predmet učenja naziva *ciljnim jezikom* (CJ), što u velikoj meri pojednostavljuje terminologiju ove široke oblasti (Ellis, 1997: 4; Saville-Troike, 2006:2).

12 „...typically an official or societally dominant language needed for education, employment, and other basic purposes” (prevod J. D.)

3.2. UČENJE PREMA USVAJANJU

Prvi je razliku između procesa učenja i usvajanja jezika postavio Krešen (Krashen, 2006: 1–2), definišući *usvajanje jezika* kao nesvestan proces koji pokreću komunikativne potrebe učenika i koji za ishod ima stabilno i automatsko razumevanje i produkciju jezika. Ponekad se pod usvajanjem jezika misli isključivo na proces koji za predmet ima L1, u pojedinim slučajevima i L2, dok se proces *učenja jezika* dovodi u vezu sa LS, i stoga je ono svesno, uređeno, pa postoje pravila koja nastavnik prenosi učenicima u okruženju koje, obično, ne zahteva komunikaciju na tom jeziku.

Pojedini autori zastupaju i mišljenje da krajnji ishod učenja jezika, u određenim uslovima, treba upravo da bude njegovo trajno usvajanje (Balboni, 1999: 2).

Nastojaćemo u daljem tekstu da proučimo predmet, mehanizme i kontekst koji utiču na usvajanje drugog jezika (posebno njegove leksike).

3.3. USVAJANJE DRUGOG JEZIKA. OSNOVNE SMERNICE.

Oblast usvajanja L2 teško je svesti pod konačne definicije jer je tokom istorijskog razvoja ove grane nauke o jeziku i jezičkom ponašanju učestvovalo više međusobno povezanih nauka (lingvistika, psihologija, sociologija), disciplina (psiholingvistika, sociolingvistika, analiza diskursa), kao i pojedinačnih oblasti istraživanja – međujezik, jezički transfer, jezički input, kritični periodi, razvoj teorijskih modela i slično (Saville-Troike, 2006: 2).

Ova disciplina proučavanja jezika ima početke u globalnom interesovanju lingvista za prirodu i načine učenja svakog jezika koji dolazi posle prvog, tj. maternjeg jezika. Proistekla je iz primenjene lingvistike a najpre iz pedagoške prakse to jest iz interesovanja za metodiku nastave L2, sa kojom je i danas u jako bliskoj vezi (Ellis, 1997: 4–6). Veza između oblasti usvajanja L2 i metodike nastave L2 biće detaljno obrađena u poglavlju 4.

Veće interesovanje naučne javnosti za isključivo procese usvajanja drugog, stranog ili nematernjeg jezika uticaće direktno na stvaranje ove relativno mlade

jezičke discipline. Njeni teorijski okviri postavljeni su početkom sedamdesetih godina prošlog veka. Dakle, usvajanje L2 je složena disciplina čiji je osnovni cilj razumevanje procesa učenja L2 (Gass, Selinker, 2008: 1–3).

Tokom tog procesa stvara se jedan sasvim poseban, istovremeno sistematičan i varijabilan, jezički sistem, koji predstavlja centralno interesovanje svih naučnika koji se bave oblašću usvajanja L2 i deo je svih značajnih teorija usvajanja L2 – *međujezik*. Proučava se razvoj međujezika, promene koje se dešavaju unutar ovog sistema, kao i kompleksni procesi koji utiču na stvaranje tih promena (detaljnije u Skehan, 1999; Tarone, 1999).

U okviru definisanja paradigme usvajanja L2 naučnici nastoje da odgovore na niz pitanja koja posmatraju iz perspektive nekoliko važnih pristupa. Svaki od tih pristupa koristi svoje metode i teorijske okvire doprinoseći pronalascima i zaključcima u oblasti usvajanja L2.

Postoje tri pristupa u usvajanju L2: *lingvistički* se fokusira na sam predmet učenja – jezik i proučava ga sa formalnog, kognitivističkog, tipološkog i funkcionalnog stanovišta (Saville-Troike, 2003; Mitchell, Myles, 2004; Gass, 2009; Dörnyei, 2009); *psiholingvistički*, generalno, interesuje kako učenici usvajaju znanja nekog jezika, odnosno koji se to, iz perspektive pojedinca, psihološki/psiholingvistički procesi dešavaju u čoveku tokom usvajanja L2 i da li ih je moguće objasniti određenim teorijskim modelima (Segalowitz, Lightbown, 1999; Saville-Troike, 2003: 46–51; Gass, 2008; Gass, 2009; Dörnyei, 2009); *sociolingvistička* istraživanja posmatraju jezik u socijalno-interaktivnoj perspektivi, naglašavajući da su jezik i jezička upotreba (a možemo zaključiti i komunikativna kompetencija) pod stalnim uticajem dinamičnog socijalnog konteksta u kojem govornici interaktivno „pregovaraju” u skladu sa mnogobrojnim socijalnim kategorijama kao što su kultura, maternji jezik, pol, socijalni status i slično (Young, 1999; Balboni, 2002; Siegel, 2003; Gass, 2008; Gass, 2009;).

U narednim delovima ovog poglavlja predstavimo teorijska i praktična dostignuća koja se, u okviru kompleksne oblasti usvajanja L2, vezuju za jedan njen segment: usvajanje leksike L2.

3.4. USVAJANJE LEKSIKE L2. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Uprkos nesumnjivo centralnoj ulozi leksike u razvoju i postizanju odgovarajuće lingvističko-komunikativne kompetencije, dosadašnja istraživanja potvrđuju postojanje nepotpunog teorijskog okvira kako u oblasti leksike, kao jednog od jezičkih nivoa, tako i po pitanju usvajanja leksike L2 (Gass, 1988: 92).

Sa ovakvom tvrdnjom se slaže i Meara (1997: 109–110). On objašnjava zbog čega je došlo do udaljavanja primenjene lingvistike i oblasti usvajanja L2 (doduše ne cele discipline već isključivo psiholingvističkog pristupa), uprkos zajedničkoj naučnoj zainteresovanosti i jakom istraživačkom impulsu koji je zabeležen početkom devedesetih godina prošlog veka. Uzrok ovog udaljavanja je bio nedostatak „saradnje” dva tradicionalna, doduše suprotna, pristupa u istraživanju jezičkog sistema. Psiholingvistiku (u okviru usvajanja L2) pre svega interesuje stvaranje i proučavanje formalnih modela kojima bi se objasnili procesi usvajanja jezika, predvideli rezultati u realnoj jezičkoj upotrebi, a potom i ispitala njihova tačnost empirijskim podacima. S druge strane, primenjena lingvistika je tokom decenija koristila deskriptivni pristup u proučavanju jezičkih promena i razvoja. Ovakav pristup se uglavnom nije bazirao na formalnim modelima koji su od velike važnosti za usvajanje L2, a posebno mogu biti korisni i prikladni za objašnjavanje procesa usvajanja leksike L2.

Uprkos, kako navodi Meara (1997: 111), potencijalnoj iskoristivosti formalnih modela u objašnjavanju procesa usvajanje leksike L2, mnogi od njih su usled svoje složenosti bivali tokom decenija odbacivani, pa u današnjoj literaturi o usvajanju leksike L2 preovlađuju neformalni, opisni i „metaforički” modeli. Kao primer za ovakvu tvrdnju autor navodi dva psiholingvistička modela koji nisu nikada primenjeni u praksi uprkos njihovoj usklađenosti sa teorijskim tendencijama vremena u kojem su nastali. Prvi model datira iz 1967. godine i nazvan je Kroters-Sapsov model (Crothers-Suppes). Ovaj formalni model je mogao da predvidi trenutak u kojem su učenici bili u stanju da usvajaju reči date kroz liste asocijativnih parova.¹³ Drugi formalni model autora Rigela (Riegel) mogao je da utvrdi na koji način različiti

13 *Paired associates* liste podrazumevaju da se ispitanicima čitaju parovi reči u kojima jedna reč predstavlja *stimulus*, dok je druga reč u funkciji (ispitanikovog) *odgovora* na taj stimulus.

inputi deluju na razvoj leksike i kako uvođenje L2 ili L3 na različitim razvojnim stadijumima utiče na dugoročni razvoj L1 ili L2 .

Šmit (Schmitt, 1998: 281–288) takođe iznosi svoju kritiku u vezi sa dosadašnjim napretkom u oblasti usvajanja leksike L2. Iako navodi da je otkrivanje mehanizama usvajanja leksike L2 jedno od najinteresantnijih poglavlja u okviru cele oblasti usvajanja L2, malo se istraživača ozbiljno bavi ovim aspektom usvajanja i obično su do sada sva istraživanja bila usmerena na otkrivanje mehanizama uvećanja leksičkog obima, strategija i tehnika koje u tome mogu pomoći. Šmit svakako ne umanjuje značaj ovih istraživanja i njihovih rezultata, ali smatra da naučna orijentacija u ovoj oblasti treba da bude usmerena na otkrivanje i proučavanje razvojnih stadijuma u usvajanju pojedinačnih reči, sprovođenje istraživanja i eksperimenata na pojedincima, organizovanje isključivo longitudinalnih istraživanja sa najmanje dva preseka, reviziju testova kojima se proverava nivo procesa usvajanja i realan nivo leksičkog znanja – a koji bi ujedno pomogli i u teorijskom opisu leksike i dalje vodili ka rasvetljivanju pojedinačnih dimenzija usvajanja leksičkog znanja.

Dok Meara (1997, 228–229) naglašava da nedovoljna istraženost složene oblasti usvajanja leksike L2 potiče i od činjenice da trenutno u naučnim krugovima ne postoji zajednički napor istraživača da integrišu teorijske modele, empirijske podatke i razmene znanje i iskustva, Šmit (1998: 287) podvlači značaj povezivanja dosadašnjih rezultata ispitivanja pojedinačnih aspekata leksičkog znanja i njegovog usvajanja kako bismo se, konačno, makar približili stvaranju celovite slike složenog funkcionisanja leksičkog sistema.

I pored nepostojanja jednog organizovanog i usklađenog pravca u teorijskom istraživanju usvajanja leksike L2, tokom prethodnih decenija mnogi istraživači su se bavili pojedinačnim aspektima ovog naučnog domena doprinoseći uvećanju ukupnih saznanja o kompleksnom procesu kakav i jeste usvajanje leksike L2. U narednim delovima ovog poglavlja pomenućemo neka od tih istraživanja.

3.4.1. UTICAJ MATERNJEG JEZIKA U USVAJANJU LEKSIKE L2

L1 utiče na sve aspekte učenja i usvajanja L2 pa tako ni usvajanje leksike L2 nije izuzetak. Ovom temom su se bavili mnogi autori (Gass, 1988; Swan, 1997; Jiang, 2000; 2002; 2004; Kroll et al., 2002; Saville-Troike, 2003;), a neka od ovih

istraživanja zasnivaju se na teoriji Univerzalne Gramatike (Hawkins, 2001). Kako će i u kojoj meri L1 uticati na L2 zavisi od različitih jezičkih aspekata oba jezika (lingvističkih tj. formalnih, sociolingvističkih, psiholingvističkih). U opisivanju razlika među jezicima Svon (Swan, 1997: 157–160) nudi taksonomiju koja se bazira na semantičkim granicama reči, konceptualnoj organizaciji kod izvornih i neizvornih govornika, uticaju klasifikacije apstraktnih pojmova na leksičku upotrebu i slično.

Vodeći se istraživanjima Bluma i Levenstona (Blum i Levenston) Gas (1988: 99) objašnjava da, ukoliko ne postoji direktan semantički ekvivalent neke reči u L1, učenici je verovatno neće lako usvojiti jer će im ceo koncept (2.4.2.2., 3.4.3.3.) te reči biti zamagljen i nedovoljno jasan. Ovde Gas uvodi pojam *selektivne pažnje* koja, po rečima ove autorke, direktno utiče u odabiru onoga što će biti naučeno.

Neophodno je pomenuti i problem *transfera* između L1 i L2 od kojeg će, u znatnoj meri, zavisiati uspeh usvajanja ne samo leksičkih već i svih ostalih jezičkih struktura i sadržaja. Uticaj i poreklo jezičkog transfera proučava se u okviru svih postojećih pristupa u usvajanju L2 i on predstavlja značajan aspekt u svim teorijskim modelima usvajanja L2 (Skehan, 1999: 411–423). Čini nam se da je najvažnije da istaknemo, upravo u svetlu pomenute selektivne pažnje učenika i transfera, Kelermanovo (Kellerman, 1979: 37–59) istraživanje uticaja dva faktora na transfer u oblasti usvajanja leksike L2. Ovaj autor smatra da će *percepcija* učenika (koja je svakako subjektivna i ne mora se poklapati sa realnom slikom stvari) u vezi sa prirodom L2¹⁴ uticati na njihovo određivanje nivoa *markiranosti*, odnosno neutralnosti jezičkih oblika, od kojih će opet direktno zavisiati manja odnosno veća mogućnost transfera. Transfer je, prema Kelermanu, najmanje moguć ukoliko je razlika između L1 i L2 velika i ako je usto struktura L1 veoma markirana. Svon (1997: 167) uz sve što je prethodno rečeno u okviru Kelermanovog proučavanja transfera dodaje i da na transfer mogu još bitno uticati sociolingvistički faktori – na primer: lične osobine govornika, vrsta obrazovanja, lični stavovi prema L2 koji se uči, percepcija govornika prema kulturološkoj udaljenosti zemlje, naroda i jezika koji su predmet učenja. U tom smislu, Svon zastupa ideju da učenje i nastava L2 ne treba da imaju za predmet isključivo L2 već upravo, kako bi se to učenje olakšalo, treba da uključe i osnovna znanja iz kulture.

14 Neki autori će ovakvu pojavu proučavati pod drugačijim terminima. Skehan (Skehan, 1999: 415) ovakvu pojavu naziva *psihotipologija*, dok Svon (1997: 166–168) uvodi termin hipoteza ekvivalentnosti (eng. *equivalence hypothesis*).

3.4.2. UTICAJ ASOCIJATIVNIH MREŽA NA USVAJANJE LEKSIKE L2 I ORGANIZACIJU MENTALNOG LEKSIKONA IZVORNIH I NEIZVORNIH GOVORNIKA.

Savremene tendencije u proučavanju usvajanja i razvoja leksičke semantike tiču se i proučavanja odnosa među rečima. U vezi sa tim Meara (1996: 35–53) zastupa tezu da u aktiviranju produktivnog leksičkog znanja pomaže mreža asocijacija koja postoji među rečima. Meara je došao do važnih zaključaka iz kojih proizilazi da se asocijativne mreže izvornih i neizvornih govornika razlikuju, što automatski svedoči o drugačijoj organizaciji mentalnog leksikona kod ove dve grupe govornika. Ovakvo mišljenje potvrđuju i sledeći empirijski podaci: dok izvorni govornici prave asocijativne parove najpre na osnovu semantičke povezanosti kojoj dodaju pragmatičku dimenziju (muškarac-žena) a potom i sintagmatsku komponentu (npr. pljačkaš banke) (Gass, Selinker, 2008: 457–458), neizvorni govornici često uspostavljaju asocijativne parove na osnovu fonoloških sličnosti među rečima (npr. fragola – fragile)¹⁵. Naravno, ovde ne treba izgubiti iz vida nivo trenutne leksičke, kao ni ukupne jezičke, kompetencije u trenutku izvođenja istraživanja.

Meara (2009: 112–121) je svoju teoriju o značaju uspostavljanja veza među rečima ponudio i u okviru nekih drugih istraživanja kao što je, na primer, usvajanje leksike L2 kroz aktivnost čitanja. Uspeh u usvajanju novih reči kroz ovakvo, slučajno učenje leksike zavisice u mnogome i od ostalih bitnih faktora: sposobnosti čitanja, poznavanja teme i strategije korišćenja konteksta u otkrivanju značenja novih reči – što ćemo detaljnije obraditi u delu 4.3.1.3. Meara pretpostavlja da se tokom čitanja uspostavlju veze između reči koje se prvi put pojavljuju u tekstu i reči koje učenici već poseduju u svom vokabularu. Veze mogu biti različite prirode (nova reč L2 – prevodni ekvivalent L1, nova reč L2 – poznata reč L2), različitog intenziteta (u smislu broja veza), što utiče direktno na nivo poznavanja reči. Kako navodi ovaj autor: „Reči koje slabo poznajemo su reči sa tek nekoliko veza, dok su reči koje bolje poznajemo jednostavno reči sa mnogo veza.”¹⁶ Ovakvim modelom se postavlja hipoteza da će frekventnost pojavljivanja reči u tekstu uticati na povećanje broja veza koje ta reč

15 Jagoda – krhak, lomljiv (Primer je naveden na osnovu nastavnog iskustva autora rada.)

16 „Poorly-known words are words with few connections, while better-known words are simply words with many connections” (prevod J. D.)

ima sa ostalim rečima. Dugoročno gledano, pojedinačne reči i njihove mikromreže bi trebalo da se „prikluče” i postanu deo većeg leksičkog sistema odnosno njihovih asocijativnih mreža.

3.4.3. RAZVOJNI STADIJUMI U PSIHOLINGVISTIČKIM PROCESIMA USVAJANJA LEKSIKE L2 I NJIHOVA IMPLIKACIJA NA PREDMET ISTRAŽIVANJA U RADU

Kao što smo već napomenuli u prethodnim delovima ovog poglavlja (3.4.) – i pored sve bitnije uloge oblasti usvajanja leksike L2, još uvek se teorijska osnova ove oblasti, i to kada govorimo o samom psiholingvističkom procesu, svodi na malobrojna fragmentarna istraživanja. U ovom poglavlju ćemo nastojati da napravimo pregled dosadašnjih naučnih doprinosa u rasvetljavanju procesa usvajanja leksike L2 iz perspektive psiholingvistike, tj. mentalnih procesa i mehanizama koji postoje na nivou moždanih aktivnosti. Sam psiholingvistički proces usvajanja leksike L2 ćemo pokušati da sagledamo kroz stadijume koji se smenjuju – a koje izdvajamo na osnovu globalnih stadijuma u usvajanju L2, utvrđenih prema Teoriji procesabilnosti (eng. *Processability Theory*) i psiholingvističkim modelima poput Multidimenzionalnog modela (*Multidimensional Model*) i Modela zasnovanog na takmičenju (eng. *Competition Model*) (Saville-Troike, 2006: 76–80).

Nastojaćemo da razjasnimo kako se odvija usvajanje forme reči, kako se forma reči povezuje sa značenjem, na koji način jačaju značenjske komponente i kako dolazi do krajnjeg usvajanja pojmovnih predstava koje se nalaze u pozadini svake proste ili složene leksičke jedinice. Ovakav raspored faza u usvajanju leksike L2 i saznanja o procesima koji se dešavaju unutar svakog od njih predstavljaju u našem radu osnovu za organizaciju i izvođenje nastavnog procesa u učenju i usvajanju leksike L2. Razvojne faze koje ćemo ilustrovati u narednim delovima rada čine okosnicu u definisanju procedure istraživanja koje će biti predstavljeno u delu 6.3.

3.4.3.1. Usvajanje forme

Forma leksičke jedinice u širem smislu podrazumeva „spoljni oblik jezika ili spoljnu manifestaciju predstava koje jezik podrazumeva” (VanPatten, Williams, Rott, 2004: 1).¹⁷

Sa lingvističkog, ali i psiholingvističkog stanovišta, koje nas interesuje u ovom delu rada, pod formom možemo posmatrati ortografsku, fonološku i formalno-gramatičku formu individualnih reči, ali i formu kompleksnih leksičkih kombinacija kakve su kolokacije, frazeološki izrazi i slično (Barcroft, 2004; VanPatten, Williams, Rott, 2004). Iako pojedini autori smatraju usvajanje forme aktivnošću nižeg reda, dokazano je da je ova aktivnost veoma bitna, posebno na nižim nivoima učenja i usvajanja jezika, i da ju je neophodno usvojiti pre veština koje spadaju u više redove, kao što su: semantičko dekodiranje, prevođenje, usvajanje kolokacionih aspekata i slično (Ryan, 1997: 181).

Kako bismo spoznali i usvojili pisanu ili usmenu formu reči dovoljno je izlagati se leksičkom inputu (Schmitt, 2008: 335). Međutim, treba imati u vidu da na ovom početnom stadijumu usvajanje forme reči uglavnom ima veze sa površinskim prepoznavanjem i nije dovoljno da bi reč postala deo stalnog, stabilnog i produktivnog leksičkog fonda. U nastavnoj praksi se u većini slučajeva gotovo istovremeno formi reči pripisuje i njeno značenje, ali čak i ovo uspostavljanje početne veze često nije dovoljno da bismo mogli da govorimo o razumevanju (ili produkciji) reči.

U psiholingvističkim istraživanjima se koriste eksperimenti kojima se ispituje prepoznavanje forme reči (pre svega njenih ortografskih i fonoloških svojstava), odnosno proverava se ovaj (prvi) stadijum usvajanja leksike. U dosadašnjim eksperimentima (Bijeljac-Babic, Biardeau, Grainger, 1997) su korišćeni kompjuterski zadaci leksičkog prepoznavanja (eng. *lexical decision task*) tokom kojih se ispitivalo da li ispitanici određeni sklop slova prepoznaju kao postojeću reč u nekom jeziku (L1, L2, L3...). Cilj ovakvih leksičkih zadataka je da se po izvršenom inputu (koji ima funkciju stimulusa) izmeri vreme prepoznavanja pravilne forme (pristiskom na dugme svaki put kad se neka forma prepozna bilo kao element leksičkog fonda L1 ili L2). Kontrola kojom ispitanici utiču na ishod zadatka je na veoma niskom ili nepostojećem nivou. Svakako, ne treba zaboraviti dvosmerni uticaj transfera koji u velikoj meri zavisi od trenutnog nivoa poznavanja jezika ispitanika.

17 „a surface feature of language or a surface manifestation of underlying representation” (prevod J. D.)

Rezultati pokazuju da pristup leksičkim formama nije selektivne prirode (posebno na početnim nivoima učenja L2), tj. da se kod jezika koji „dele” neke ortografske osobine (kao što su na primer engleski i nemački) aktiviraju oba jezika, što svedoči o integrisanom mentalnom leksikonu (uporedi sa Mearinim istraživanjima u 3.4.2.) već u ovoj prvoj, površinskoj strukturi (Kroll, Sunderman, 2003: 106–108). Ovakvo prisustvo međujezičkih preklapanja u leksičkoj formi pokušava da objasni BIA model (eng. *The Bilingual Interactive Activation*).

Naime, kada se učeniku prikaže niz slova, ovakav vizuelni input uticaće na stvaranje posebnih slika na poziciji svakog slova. Dakle, slike uzrokuju slova koja ih sadrže, odnosno bivaju inhibirana sva slova čijih slika u mozgu ispitanika nema. U daljem toku ovog procesa aktivirana slova aktiviraju reči u oba jezika (L1 i L2). Aktiviraju se reči od slova na određenim pozicijama, dok su sve ostale reči potisnute. Na nivou reči, sve reči se inhibiraju međusobno, nezavisno od jezika kojima pripadaju. Aktivirana čvorišta na nivou reči šalju signale slovima od kojih su sastavljena. Aktivirana čvorišta na nivou reči istog jezika aktiviraju određeno jezičko čvorište koje u daljem procesu šalje inhibirajući feedback rečima u drugim jezicima. Jednom rečju, osnovna funkcija jezičkih čvorova jeste da sakupe aktivnosti reči od kojih su napravljeni i inhibiraju aktivne reči drugih jezika (Van Heuven, Dijkstra, Grainger, 1998: 475–476).

Džered i Krol (Jared i Kroll u Kroll i Sunderman, 2003: 108–120) ispituju tačnost neselektivnog modela kod izvornih govornika engleskog jezika koji uče francuski kao L2. Cilj ovog eksperimenta je da se utvrdi nivo uticaja L2 na L1 prilikom glasnog čitanja izolovanih reči, čime se prethodno pomenuta istraživanja proširuju i na dimenziju fonološkog prepoznavanja. Ispitanici su najpre morali da u što kraćem vremenu izgovaraju reči L1 koje bi se pojavljivale na ekranu i nisu bili informisani da će u eksperimentu morati u nekoj fazi da čitaju i reči na francuskom jeziku. U drugoj fazi eksperimenta sledio je francuski jezik kao stimulus i čitanje reči L2, a u završnoj fazi su još jednom prikazivane reči L1 ispitanika koje je trebalo pročitati. Cilj je bio da se uporede rezultati pre i posle prikazivanja inputa sa rečima L2. Reči L1 su podeljene u zasebne kategorije po tome da li u odnosu na L2 ili po unutarjezičkim osobinama dele ortografsku ali ne i fonološku sličnost. Rezultati su pokazali da ispitanici u prvoj fazi eksperimenta ne prave greške koje bi bile izazvane transferom iz L2, dok u drugoj odnosno trećoj fazi, prilikom kojih se aktivira i input sa rečima na francuskom jeziku, čak i napredniji ispitanici prave greške ili im treba

više vremena da ispravno pročitaju reči prikazane u inputu. Jednom kada se aktivira leksička forma nekog drugog jezika (ali čak i samog L1), dva jezika, odnosno njihove forme, se doslovno takmiče u daljoj jezičkoj produkciji (v. eng. *Competition model* u Saville-Troike, 2006: 78–80; eng. *Cross-Language Competition* 3.4.3.3.).

Pomenućemo još jedan teorijski model usvajanja leksičkih formi koji se prvenstveno zasniva na uočavanju i prepoznavanju novih leksičkih formi u tekstu i to tokom aktivnosti čitanja u sebi a kojim se donekle potvrđuju i rezultati prethodno pomenutog istraživanja.

Kao i mnogi drugi modeli, i ovaj se zasniva na mehanizmima funkcionisanja koji važe za L1. Naime, Besner-Džonstonov (Besner-Johnston) model pretpostavlja da se tokom čitanja teksta na L1 dešava ortografsko prepoznavanje teksta i to negde između prve vizuelne analize i procesa identifikacije reči. U L1 čitalac brzim pokretima očiju obuhvata istovremeno nekoliko reči odjednom anticipirajući forme (i značenja) pojedinačnih reči. Naime, izvorni govornici nekog jezika se zadržavaju na istaknutim delovima leksičke jedinice i to im omogućava brzo prepoznavanje (ili produkciju) leksičkih formi. Budući da se istaknuti delovi leksičkih jedinica razlikuju od jezika do jezika postavlja se pitanje da li će različita istaknutost uticati nepovoljno na usvajanje leksičkih formi kod L2. Pokreti očiju izvornih govornika arapskog jezika, koji u procesu učenja engleskog kao L2 usvajaju leksičke forme ovog jezika, dokazuju da se ispitanici u prepoznavanju formi engleskog jezika služe traženjem istaknutih obeležja leksičkih formi svog L1¹⁸ i to primetno dug vremenski period (Ryan, 1997: 186–192).

3.4.3.2. Uspostavljanje veze između forme i značenja

Prema nekim autorima veza između forme i značenja (VFZ) ponekad se pre uspostavi upravo između leksičke forme i njenog značenje (dakle govorimo pre svega o leksičkoj semantici) nego između gramatičkih formi i njihovog značenja (VanPatten et al., 2004: 4). Ovo se dešava posebno zbog potrebe učenika da što pre komuniciraju (bez obzira da li se radi o L1 ili L2) ili da razumeju druge govornike.

18 U arapskom jeziku osnovu mnogih reči čine tri suglasnika koji u kombinaciji sa različitim vokalima tvore reči koje pripadaju istim semantičkim poljima (npr. suglasnici *k-t-b* u kombinaciji sa vokalima daju reči: *maktaba* – biblioteka; *ketaab* – knjiga; *kataba* – on je napisao itd.). Prenoseći ovo obeležje svog L1 arapski govornici prave u engleskom jeziku sledeće greške: *cruel*=*curl*=*cereal* i slično (Ryan1997: 188–191).

Vežu između forme i značenja možemo posmatrati na različite načine, te neki autori, na primer, iznose stav da receptivni vokabular podrazumeva najpre uočavanje forme neke reči a potom shvatanje njenog značenja putem veština slušanja ili čitanja. S druge strane, produktivni vokabular podrazumeva želju da učenik izrazi značenje neke reči kroz pisano ili usmeno izražavanje njene forme (Nation, 2001: 25).

U ovom delu rada ćemo nastojati da objasnimo kako dolazi do inicijalnog uspostavljanja VFZ i kakve sve mogu biti VFZ po svojoj jačini. Zadržaćemo se na različitim fazama u njenom formiranju, kao i na spoljašnjim i unutrašnjim faktorima koji utiču na uspešno uspostavljanje ove veze.

Neki autori ovu fazu u usvajanju leksike L2 označavaju terminom *leksičko mapiranje forme i značenja* (Jiang, 2000, 2002, 2004). Nove reči se smeštaju, pozicioniraju, na mapi leksičkih mogućnosti. Početna veza se uspostavlja tako što učenik istovremeno registruje formu reči, njeno značenje i činjenicu da ta forma i značenje odgovaraju jedno drugom, što ćemo ilustrovati i nekim teorijskim modelima u delovima 3.4.3.3. i 3.4.3.4. Može se desiti da učenik tokom procesiranja nove forme pristupi semantičkom, pojmovnom ili funkcionalnom značenju reči. Može se, takođe, desiti i obrnuti proces u formiranju VFZ: učenik može primetiti da, u jezičkom odnosno socijalnom kontekstu, postoji novo značenje s kojim on još uvek nije upoznat i koje valja naučiti i usvojiti, kao i da neka određena forma upravo označava to značenje (VanPatten, Williams i Rott, 2004: 5).

Dakle, bilo da je forma reči „starija” u svesti učenika, bilo da je učenik pre upoznao značenje nove reči, rezultat ove prve faze jeste uspostavljanje inicijalne i ispravne VFZ.

Tako uspostavljena VFZ može da bude *delimična*. Ovo se dešava kada učenik nekom novom značenju pridoda samo deo neke forme (npr. seća se da reč koja označava određeni pojam počinje na neko slovo i u sastavu ima određene suglasnike/samoglasnike) ili, pak, kada novoj formi pripiše samo neka značenja. Ova veza se dopunjava porastom izlaganja datoj reči (VanPatten, Williams i Rott, 2004: 6).

VFZ može biti i kompletna ali *slaba*. Ona jača zahvaljujući kontinuiranom inputu (što u nastavnom procesu možemo poistovetiti sa stalnim ponavljanjem i uvežbavanjem određene leksičke jedinice) i pre svega frekvenciji određenih formi (Ellis u VanPattern, Williams i Rott, 2004: 6).

Na samom početku uspostavljanja VFZ može doći i do nepoklapanja sa prirodom ciljnog jezika (eng. *target-like nature*), odnosno, jedna forma može biti vezana za pogrešna značenja ili čitave koncepte (2004: 7).¹⁹

Kako navodi Jiang (Jiang, 2002: 105), u narednoj fazi procesiranja VFZ moguće je da će se veza kompletirati i ojačati kroz učestalu upotrebu date reči. Često se dešava da frekventnije forme zamene ili potisnu forme koje se ređe pojavljuju, a moguću fazu u uspostavljanju čvrste VFZ čini i *restrukturiranje*. Posledice procesa restrukturiranja su višestruke. Pozitivni ishodi ovog procesa jesu preuređivanje i dopunjavanje semantičkih elemenata reči, dodavanje značenja novih pojmova, prilagođavanje leksičkih jedinica koje u jednom jeziku označavaju određene pojmove leksičkom sistemu drugog jezika (3.4.3.3.). Međutim, i samo restrukturiranje može biti sporo, delimično i nepotpuno, a nastaje kao posledica nedovoljno kontekstualizovanog inputa, isključivog (doduše često uspešnog) korišćenja L2 reči na osnovu prevoda na L1 i slično. Treba naglasiti da je proces restrukturiranja faza koja se ne tiče samo površinske promene reči, već se pod ovom pojavom podrazumevaju i promene u dubinskoj strukturi (na primer sintaksičkoj) a do restrukturiranja svakako dolazi i na nivou pragmatike.

VanPaten, Vilijams i Rot (VanPatten, Williams, Rott, 2004: 11–12) izdvajaju više vrsta faktora koji utiču na uspostavljanje VFZ. Smatraju da postoje faktori koji se tiču učenika (mogu biti grupni i specifični) i faktori inputa.

Grupni faktori učenika su odlike L1, univerzalne odlike među jezicima i univerzalna gramatika. Specifični faktori tiču se nivoa poznavanja L2 i variraju od učenika do učenika.

Spomenuli smo već da L1 može uticati pozitivno ili negativno na proces učenja i usvajanja L2 (3.4.1.). U vezi sa uspostavljanjem VFZ pomenuti autori iznose kao posebno bitno i problematično pitanje transfera koncepta iz L1 u L2 (3.4.3.4.). Ovde je najizraženiji problem vezan za one reči koje konceptualno pripadaju apstraktnim kategorijama (reči za demokratiju, krivicu i slično). Zbog ovakvih slučajeva ponekad se dešava da je uspostavljanje VFZ neuspešno. Problemi ne moraju biti vezani samo za apstraktne reči. Na primer, srbofoni učenici italijanskog kao LS u pisanoj produkciji prave sledeću grešku: (...) *il futuro senza diploma*²⁰ – umesto *il futuro*

19 Nastavno iskustvo nam govori da nastavnik, ukoliko primeti da je učenik pogrešno uspostavio VFZ, mora odmah intervenisati kako ne bi došlo do jačanja ovakve neispravne veze.

20 Budućnost bez diplome (prevod J. D.)

senza laurea u datom kontekstu, budući da se rečju *il diploma* u italijanskom jeziku označava diploma srednje škole a ne univerziteta, što je učenik želeo da napiše (eventualno bi trebalo dodati pridev *universitario* – *il diploma universitario* – kako bi bilo jasno na šta se tačno u datom kontekstu misli). Do ove greške dolazi jer se u srpskom jeziku značenje reči *diploma* vezuje i za koncept univerzitetskog i za koncept srednjoškolskog obrazovanja (Drljević, 2012: 119).

Univerzalne odlike jezika utiču na uspešnost uspostavljanja VFZ. Među njima se, na primer, nalaze istaknute karakteristike pojedinih formi kao što su frekvencija ili pozicija u rečenici (forme na početnoj i krajnjoj poziciji su mnogo istaknutije nego one u sredini). Tu je i princip jedan na jedan (eng. *One-to-One*) kod kojeg se, makar na početku, uspostavlja veza između forme i jednog značenja, da bi kasnije dodavanje novih značenja ponekad bilo sporo ili bi potpuno izostajalo (v. Jiang, 2002).

Brže i uspešnije uspostavljanje VFZ u odnosu na nivo znanja L2 dokazuje se eksperimentima u kojima učenici sa višim nivoom znanja pokazuju veću spremnost, brzinu i sposobnost otkrivanja i učvršćivanja VFZ u novim kontekstima (VanPatten, Williams i Rott 2004: 14).

Među faktorima koji se tiču inputa na prvom mestu se pažnja posvećuje *frekvenciji* forme, o kojoj će biti reči u delu 4.3.2.2.4. Logično bi bilo pretpostaviti da što se češće neka forma pojavljuje u inputu to će i povezivanja i jačanje veze sa značenjem biti verovatnije. Ovo je posebno primenjivo na usvajanje leksike. Primećeno je da frekvencija forme igra veću ulogu u usvajanju leksike i zbog toga što učenik može da okvirno izračuna frekvenciju pojavljivanja jedne lekseme, dok kod gramatičkih formi ovo uglavnom nije moguće (2004: 15).

VanPatten, Vilijams i Rot (2004: 16–17) među faktore inputa ubrajaju i *kompleksnost* VFZ koja se ogleda u prirodi veze forme i značenja (jedna forma – jedno značenje, prema: jedna forma – više značenja), transparentnosti veze, pravilnosti (poštovanja očekivanih pravila), nivou mešanja sa sličnim formama, jednostavnosti.

Još jedan faktor inputa, koji je ujedno i univerzalan jezički element koji može uticati na ishod formiranja VFZ, jeste istaknutost (eng. *salience*). Ona se odnosi na zvučnosti, kontekst u kojem je neka poruka upućena i slično. Često se dešava da učenik ne uspeva uspešno da obradi neku formu ukoliko ona nije dovoljno istaknuta.

VFZ se jača kroz stalno i ispravno ponavljanje para forma – značenje, odnosno korišćenjem prikladno smišljene leksičke aktivnosti – što ćemo prikazati u delu 6.3.1.2.2, kao i u prilogu D1.

3.4.3.3. Leksičko značenje i pojam

Usvajanje leksičke semantike L2 ima za krajnji cilj usvajanje semantičkih komponentata (2.4.1.). Usvajanje semantičke dimenzije reči direktno je vezano za uspešnu komunikaciju.

Kao što smo već izneli u delu o leksičkoj kompetenciji (2.4.2.2.), značenje reči neodvojivo je od poznavanja šireg pojma, odnosno kulturološkog konteksta u koji je jedna reč smeštena i u kojem ona funkcioniše u korelaciji sa ostalim leksičkim jedinicama.

S druge strane, psiholingvističkim pristupom u usvajanju L2 generalno dominira mišljenje da postoji pojmovna povezanost (sa različitim semantičkim granicama među rečima) u različitim jezicima (Wolter, 2006: 744). Ovo viđenje potkrepljuje se činjenicom da je većinu reči moguće prevesti sa jednog jezika na drugi omogućavajući na taj način makar funkcionalnu prihvatljivost. Pojedini psiholingvistički formalni modeli zasnivaju se na semantičkoj i pojmovnoj uslovljenosti L1 i L2 sistema, posebno na samom početku usvajanja leksike L2 (Jiang, 2000). Ovakve stavove ne treba ipak generalizovati jer su mnogi rezultati dobijeni na osnovu prostih zadataka spajanja (ne produkcije) slike i imena predmeta na slici, a ne na osnovu vezivanja značenja i konkretne imenice. Takođe, pojedini formalni modeli dokazuju na osnovu empirijskih podataka da je pojmovno poklapanje uslovljeno vrstom imenica: prevođenje konkretnih imenica (pa dakle i shvatanje konkretnih pojmova tj. pojmovnih predstava, na primer: pas, soba, kuća i sl.) brže je nego prevođenje apstraktnih imenica i pojmovnih predstava koje mogu zavisiti od kulturoloških, istorijskih i mnogih drugih faktora (vidi De Groot - *Distributed feature model* u Kroll, Sunderman, 2003: 111).

U vezi sa razgraničavanjem semantičkog i konceptualnog znanja pozvaćemo se na rad autorke Pavlenko (Pavlenko, 2009: 125–160), koja naglašava da svaka reč ima tri različite komponente: leksičku (forma), semantičku (eksplicitna informacija o datoj reči koja je povezuje sa ostalim rečima) i pojmovnu (ne-lingvističku). Praktično, u pozadini svake forme i značenja reči postoji pojmovna predstava koja im odgovara. Jednom kada je nova reč usvojena uspostavlja se veza između te reči i pojma koji joj odgovara. Na osnovu ove podele Pavlenko razmatra i razlike između L1 i L2. Ona insistira na razgraničavanju ideje o, u većini slučajeva, semantičkoj povezanosti L1 i L2, o kojoj između ostalog govore i zastupnici psiholingvističkog

pristupa, i, različitih pojmovnih znanja odnosno predstava za koje se ne može tvrditi da su zajednički u većini jezika.

Razlikama i odvojenošću ova dva nivoa znanja u L1 i L2 bavi se i Volter (Volter, 2006: 741–746). U svom istraživanju u prvi plan stavlja ulogu leksičkih (semantičkih) i pojmovnih znanja (ili mreža) L1 u formiranju identičnih pojmova u L2. Ne sumnjajući da postoji značajan doprinos L1 u uspostavljanju funkcionalne leksičko-pojmovne mreže u L2, ovaj autor postavlja pitanja druge prirode: šta raditi u slučaju kada se pojmovne predstave u oba jezika (kao što je to obično slučaj) poklope ali ne dođe (zbog prirode dva jezika) do leksičkog poklapanja?²¹ Volter navodi primer japanskog i engleskog jezika i poteškoće izvornih govornika japanskog jezika da na engleskom kao L2 izraze pojam „male sobe”. Naime, japanski ekvivalent za reč *small* (eng.) je *chiisai*, ali se ta reč u ovom jeziku (u skladu sa poimanjem pojma soba) nikada neće vezati za reč soba. Japanski ispitanici u ovoj sintagmi upotrebljavaju englesku reč *narrow* (na japanskom *semai*) jer se prevodni ekvivalent te reči poklapa u leksičkoj mreži japanskog jezika sa traženim pojmom. Upravo u ovakvim slučajevima dolazi do pomenute faze restrukturiranja (3.4.3.2.). Budući da u pomenutom slučaju leksička kombinacija kod govornika japanskog jezika ne zadovoljava ispravnu leksičku kombinaciju na L2 (a i dovodi do zabune kada je pojmovna predstava u pitanju), govornici japanskog jezika stvaraju nove leksičke kombinacije. U ovom trenutku upravo dolazi do „osamostaljivanja” leksičkih mreža L2 u odnosu na leksičku organizaciju u L1.

U daljem tekstu ćemo uvideti da su ovakvi slučajevi, osim što svedoče o postojanju dva nivoa šireg leksičkog znanja i nepodudarnostima u L1 i L2, ujedno i očekivani u fazi usvajanja leksike L2.

3.4.3.4. Mapiranje forme, značenja i pojma u L1 i L2

U delu 3.4.3.2. smo pre svega ispitali kakve sve po jačini mogu biti veze između forme i raznih leksičkih značenja, kao i šta sve utiče na jačinu te veze. U ovom delu ćemo se osvrnuti na dosadašnja iskustva i rezultate dobijene na polju izučavanja samog procesa uspostavljanja ove veze na nivou organizacije mentalnih leksikona L1 i L2.

21 Uporedi sa primerom navedenim u 4.3.1.4.

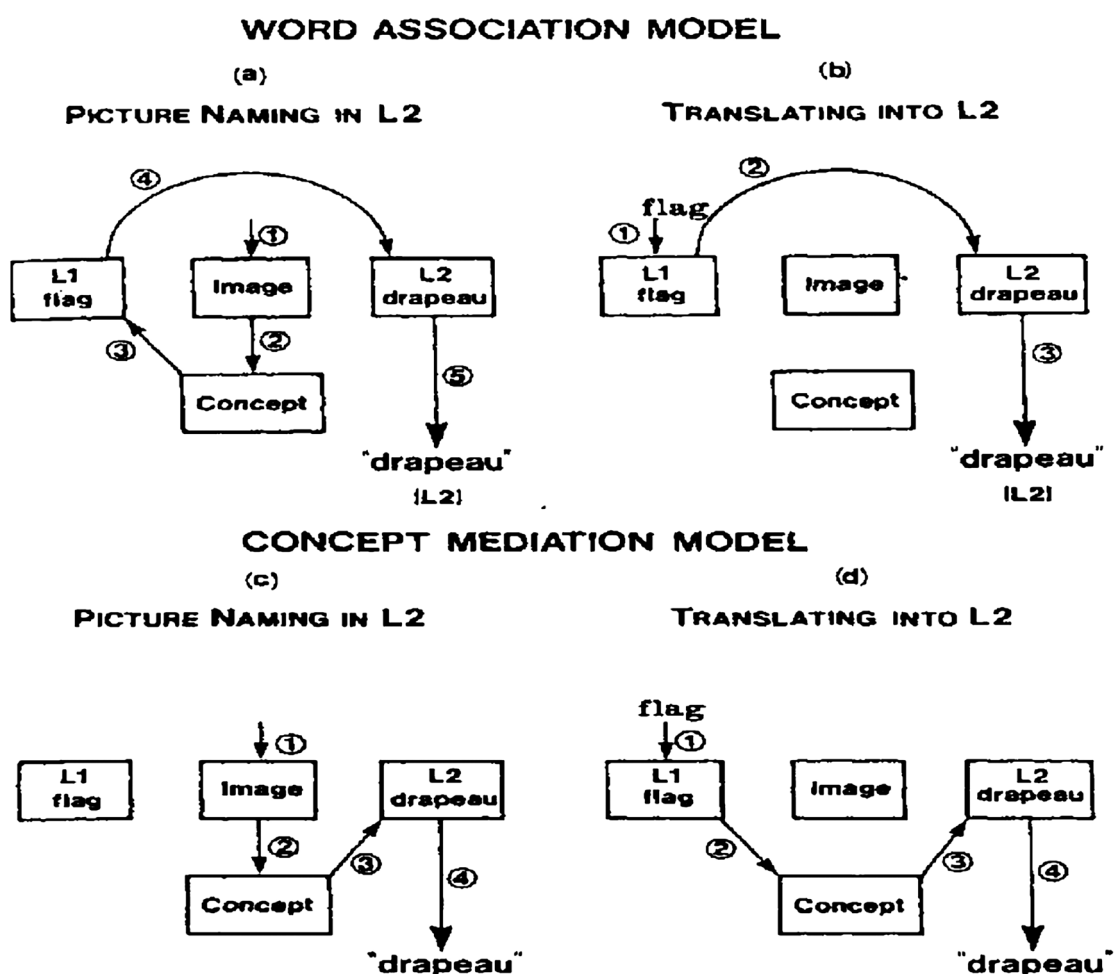
U svom radu iz 1984. godine Poter (Potter, 1984: 20) nudi dve hipoteze. Jedna je o asocijaciji reči (eng. *word association*). Po toj hipotezi nove reči L2 direktno se povezuju sa prevodnim ekvivalentima u L1. Prema ovom modelu razumevanje i produkcija L2 uvek se odvijaju kroz L1. Međutim, prema hipotezi o medijaciji pojmova (eng. *concept mediation*), umesto direktnih asocijacija između reči L1 i L2, reči L2 su vezane za ne-lingvističke pojmove koji su zajednički za oba jezika i kojima reč L2 može da pristupi bez prethodne „pomoći” L1.

Poter (1984, 23–24) je sa saradnicima testirao oba modela kroz eksperiment prevođenja reči sa L1 na L2 i potom imenovanja slika na L2. Ispitanici su bili podeljeni u dve grupe. Jednu grupu su činili izvorni govornici kineskog jezika koji žive u SAD i čije je znanje engleskog kao L2 bilo na veoma visokom nivou, dok su u drugoj grupi bili anglofoni govornici sa dvogodišnjim ili trogodišnjim iskustvom u (institucionalnom) učenju francuskog kao L2. Cilj eksperimenta je bio da se utvrdi vremenska razlika između prevođenja reči i imenovanja slika prema jednom i prema drugom modelu.

U skladu sa modelom o asocijaciji reči pretpostavka je bila da će prevođenje reči teći brže od zadatka imenovanja slika, budući da je i u maternjem jeziku potrebno manje vremena da se pročita reč nego da se imenuje slika. Do ove razlike u vremenu kod modela asocijacije reči dolazi zbog toga što kod imenovanja slike postoje dva koraka više (vidi sl. 1) nego kod zadatka prevođenja reči (Potter, 1984: 25–27).

Međutim, prema modelu o medijaciji pojmova oba zadatka je moguće uraditi u jednakom ili približnom vremenu jer su, i kod prevođenja i kod imenovanja slike, reči L2 direktno u vezi sa pojmom bez medijacije L1 (v.sl.1). Kod prve grupe ispitanika rezultati su pokazali da prevođenje reči sa L1 na L2 nije brže od imenovanja slika, već da postoji neznatna razlika u vremenu u korist imenovanja predmeta na L2. Ovim je Poter (1984: 30–33) potvrdio da, makar kod naprednih učenika L2, produkcijom reči (bilo da je reč o prevođenju ili o imenovanju slike) ne rukovode direktne asocijacije između dva jezika već pojmovi koji su u pozadini leksike L1 i L2.

U ovom eksperimentu iznenađujuće je što su obe grupe ispitanika pokazale iste rezultate. Suprotno očekivanjima da će se ispitanici sa lošijim znanjem L2 „pomagati” znanjima L1 desilo se da su i u ovom slučaju bili za nijansu brži u imenovanju slika nego u prevođenju. Međutim, ne treba izgubiti iz vida da na rezultate eksperimenta utiču i lične osobine ispitanika i njihovih L1 (Potter, 1984: 34–38).



Slika 1: Koraci u procesu imenovanja slike na L2 i prevođenju reči sa L1 na L2 prema modelu asocijacije reči i modelu medijacije pojmova (preuzeto iz Potter, 1984: 25)

Krol i Stjuart (Kroll i Stewart u Kroll, Sunderman, 2003: 105–113) početkom devedesetih godina dvadesetog veka postavljaju Revidirani hijerarhijski model (eng. *Revised hierarchical model*) koji ispituje uslovljenost razvoja leksičkog procesiranja (na nivou reči i pojmova) na ovom stadijumu sa povećanjem nivoa znanja L2 kod neizvornih govornika.

Ovim modelom se pretpostavlja da se na ranim nivoima usvajanja reči L2 lekseme povezuju isključivo sa prevodnim ekvivalentima L1 (eng. *word-to-word association*) jer se značenju tih reči „pristupa” kroz pojmove koji u bilingvalnom mentalnom leksikonu već postoje zahvaljujući L1. Logično se nameće da su upravo ovakve direktne veze najdostupnije učenicima. Stoga se zaključuje (i eksperimenti sa neizvornim govornicima to i pokazuju) da će na početku usvajanja leksičkih jedinica L2 prevođenje sa L2 na L1 biti brže nego prevođenje sa L1 na L2 (tzv.

asimetrija u prevodenju), kao i da će prevođenje na L2 iz istog razloga biti pod većim uticajem semantičkih varijabli (uticaja značenja L1 na L2). Naporedo sa povećavanjem nivoa znanja L2, trebalo bi, po ovom modelu, da se stvaraju pojmovne veze između reči L2 i značenja (eng. *word-to-concept connections*). Ipak, ovo i dalje, u mnogim slučajevima, ne označava poboljšanje u prevodenju na L2 koje je podložno greškama i veoma se sporo razvija.

Neka od istraživanja objašnjavaju ovaj problem činjenicom da postoje poteškoće učenika da pojmove, kojima su uspešno „pristupili”, leksikalizuju. Kao što smo već ranije istakli (3.4.3.1.), ne-selektivni pristup leksičkim formama na prvom stadijumu usvajanja reči L2 uticaće u najvećoj meri i na nemogućnost pravilne produkcije na višim stadijumima usvajanja, dovodeći do pravog takmičenja dva jezika u selekciji forme (Kroll, Sunderman, 2003: 114–118). Više o procesima koji bi objasnili mehanizme koji će usloviti eliminaciju jednog jezika u korist jezičke produkcije na drugom jeziku moguće je pronaći u istraživanjima teorijskih psiholingvističkih modela koji pokušavaju da razreše ova pitanja (eng. *Inhibitory control model* u Green 1998).

Na kraju ovog poglavlja možemo da zaključimo da je neophodno sprovesti više istraživanja na polju usvajanja leksike L2, posebno ona koji se tiču razumevanja samog mentalnog procesa usvajanja novih reči L2. Videli smo da pojedina istraživanja jasno svedoče o odvojenosti mentalnih leksikona L1 i L2, ali smo takođe zaključili da rezultati pojedinih istraživanja otvoreno pokazuju da su ova dva leksikona (odnosno leksičke mreže), gotovo isprepleteni, veoma blizu jedan drugom, posebno na početnim nivoima učenja i usvajanja L2. Smatramo da bi svakako trebalo detaljnije ispitati i uticaj leksičke (i opšte lingvističke) kompetencije L1 na uspeh u učenju i usvajanju leksike L2.

Još jedan aspekt usvajanja leksike L2 u vezi je sa učenikovim procesiranjem nastavnikovog inputa. Verujemo da je najbolje da ovaj segment razmotrimo u narednom poglavlju, budući da je ova strana usvajanja leksike L2 u direktnoj vezi sa nastavnim instrukcijama, odnosno celokupnim nastavnim procesom u učenju i usvajanju leksike L2.

4. NASTAVNI PROCES U UČENJU I USVAJANJU LEKSIKE LS

4.1. USVAJANJE L2 I METODIKA NASTAVE

Već smo definisali da je oblast usvajanja L2 u uskoj vezi sa brojnim naukama, disciplinama i pojedinačnim oblastima istraživanja (3.3.). U međusobnom prožimanju pomenutih naučnih oblasti legitimno je govoriti i o uticaju dostignuća polja usvajanja L2 na druge srodne discipline. Te discipline u skladu sa sopstvenim ciljevima, teorijskim okvirima i metodama istraživanja imaju mogućnost da prikupljaju i analiziraju podatke dobijene direktno iz istraživanja kojima je svrha razumevanje procesa učenja L2 (Saville-Troike, 2006: 2–3).

Iako neki autori kritikuju postojeću udaljenost oblasti usvajanja L2 i primenjene lingvistike i nedovoljnu zainteresovanost naučnika da integrišu istraživačke potencijale ovih bliskih disciplina (3.4.), drugi imaju različito mišljenje. Prema njima se rezultati istraživanja procesa učenja L2 ipak koriste kako bi se bolje shvatili, strukturirali i realizovali brojni segmenti teorije i prakse metodike nastave L2 koji uređuju tok nastavnog procesa u učionici: input, interakciju i output (Gass, Selinker, 2008: 479).

Rezultati psiholingvističkih istraživanja imaju takođe vidne implikacije u korišćenju nekih metoda u nastavi L2.²² Naime, saznanje o postojanju znatnog uticaja L1, kroz teoriju o takmičenju jezičkih formi (3.4.3.1.), uticaće na stvaranje *direktne metode* koja podrazumeva korišćenje isključivo ciljnog jezika i to od samog početka. S druge strane, psiholingvistička proučavanja memorije, odnosno njenog jačanja, direktno će uticati na stvaranje i usvajanje metode poznate pod

22 Detaljnije o ovim metodama u Borneto, 2002 i Krashen, 1987.

nazivom *Total Physical Response* (TPR). *Natural approach* i *The silent way* su još dve metode koje propisuju korišćenje ciljnog jezika u nastavi. Ove metode nastaju kao implikacija psiholingvističke teorije o kontroli i inhibiranju L1 od strane učenika. Poznavanje pomenutih istraživanja i njihovih rezultata može biti dobro polazište za preispitivanje, modifikovanje i prilagođavanje nastavnih metoda (Kroll, Sunderman, 2003: 122–124).

Brojna psiholingvistička istraživanja (Segalowitz, Lightbown, 1999: 52–54) takođe doprinose saznanjima o osnovnom cilju komunikativne nastave L2 – postizanju fluentnosti (kao proizvoda automatske upotrebe L2). Rezultati ispitivanja uticaja psihološkog konteksta (percepcije, osećanja, namera i sl.) memorije i pažnje na dostizanje fluentne upotrebe L2 van učionice ukazuju na sledeće: transfer formalnog znanja u proceduralno tj. automatizovano znanje biće olakšan ukoliko se psihološki parametri u učionici i van nje poklope.

4.1.1. UTICAJ PROCESA USVAJANJA LEKSIKE L2 NA METODIKU NASTAVE LEKSIKE L2

Što se tiče nastave leksike L2, o kojoj će biti više reči u delu 4.3., rezultati istraživanja usvajanja leksike L2 mogu biti višestruko korisni za unapređivanje pojedinačnih segmenata u nastavnom procesu vezanom za ovaj jezički nivo.

Budući da su u direktnoj vezi sa leksičkim instrukcijama na času, posebno su značajni rezultati iz istraživanja procesiranja leksičkog inputa.

Džoj Barkroft (Joe Barcroft, 2004: 203–207) je nastojao da napravi sintezu mogućih pedagoških implikacija pomenutih istraživanja. Ovaj autor insistira na tome da poznavanje osnovnih procesa usvajanja L2 i načina na koji se procesira input od strane učenika mogu usloviti bolje i delotvornije smišljanje nastavnih (na ovom mestu leksičkih) aktivnosti koje bi bile u potpunosti komplementarne sa razvojnim tokom ovih procesa. U skladu sa tim postavio je 5 principa koji mogu poslužiti nastavnicima kako bi njihove leksičke instrukcije bile efektivnije u procesu učenja leksike L2.

Ovim principima smo se, između ostalog, vodili i tokom smišljanja leksičkih instrukcija i aktivnosti zastupljenih u radu sa eksperimentalnom grupom tokom istraživanja koje je predmet ovog rada i koje ćemo predstaviti u delu 6.3.1.

Barkroft navodi sledeće principe:

1. Često pojavljivanje novih reči u inputu

Osnovni preduslov za učenje i dalje usvajanje novih reči jeste da se ta reči pojavi u inputu kroz nastavnikove instrukcije, reakciju ostalih učenika ili sam materijal koji se koristi na času. Pojavljivanje reči u inputu dalje vodi ka početku procesiranja te reči, koje podrazumeva percepiranje forme i makar nekih nivoa njenog značenja. Na putu ka konačnom korišćenju nove reči od presudnog je značaja da se ta reč redovno pojavljuje u inputu i da je učenik što češće ponavlja.

2. Korišćenje razumljivog inputa u predstavljanju novih reči

Ovaj princip proizilazi iz Krešenove (Krashen, 1987) teorije o inputu koji mora biti razumljiv na planu značenja. Od razumljivosti inputa će, prema ovom autoru, direktno zavisiti i razvoj veze između forme i značenja kao jedne od faza u usvajanju leksike L2 (3.4.3.2.). Drugim rečima, učenik će određenu leksičku formu povezati sa njenim značenjem samo ukoliko mu je iz inputa dovoljno jasno šta ta reč znači. Krešenova hipoteza o funkcionisanju mehanizma učenja prema formuli $i + 1$ biće validna i za učenje i usvajanje leksike L2.

3. Ograničavanje forsiranog output-a (produkcije) u početnim fazama učenja novih reči

Barkroft (2004: 205) navodi da se potencijal procesiranja forme i značenja reči, faze koja je neizostavna za učenje novih reči, smanjuje, a samim tim i ukupni uspeh u učenju, ukoliko se u početnoj fazi učenja zahteva od učenika da realizuje bilo koju vrstu produktivnih zadataka.

4. Ograničavanje produbljivanja semantičkog plana reči u početnim fazama učenja novih reči

Ovaj princip se nadovezuje na prethodno opisani princip. Dokazano je da insistiranje na semantičkom procesiranju, i samim tim na semantički orijentisanim zadacima, umanjuje resurse neophodne za formalno procesiranje reči, što može imati negativne implikacije na formalne instrukcije u nastavi leksike L2. Iako su semantički orijentisane aktivnosti bez sumnje dragocene u uvećanju ukupne značenjske dimenzije lekseme, neki eksperimenti upućuju na zaključak da one nisu jedino sredstvo u usvajanju L2 leksike.²³

23 Detaljnije u Barcroft, 2004a.

5. Uvođenje leksičkih aktivnosti od manje zahtevnih do komplikovanijih

Ovaj princip potvrđuju prethodna dva principa. Naime, usled ograničenih resursa za procesiranje forme reči i uspostavljanje veze između forme i značenja, početne leksičke aktivnosti, koje su navedene u prilogima našeg rada, ne bi trebalo da uključuju zadatke koji su orijentisani na značenjske ili bilo koje druge zahtevne komunikativne aspekte.

Pored Barkroftovog pristupa koji se, kao što smo videli, zasniva na kreiranju instrukcija na osnovu učenikovog procesiranja inputa, i Elis (Ellis, 1995: 409–441) podvlači značaj uticaja inputa (i to oralnog modifikovanog inputa) na usvajanje značenja leksike L2. Elis se u svom istraživanju poziva na Krešenovu teoriju o razumljivom inputu, kao i na hipotezu o interakciji (eng. *Interaction hypothesis*). Prema ovoj hipotezi do razumljivog inputa se dolazi na osnovu promena koje su sastavni deo procesa konverzacije i pregovaranja u komunikativnom činu. Elis umesto zaključka svog istraživanja otvara niz pitanja koja se tiču uticaja modifikovanog usmenog inputa (koji može biti unapred modifikovan ili modifikovan tokom govorne interakcije) na usvajanje leksike L2.

Rid (Read, 2000: 38–39) upućuje i na važnost veze koja postoji između oblasti usvajanja leksike L2, testiranja leksičkih veština i samih testova (o kojima ćemo govoriti u delu 4.3.2.2.10) kao mernih instrumenata u eksperimentima usvajanja L2. Smatra da je zbog smanjene zainteresovanosti istraživača za oblast leksike i leksičkog testiranja došlo do toga da se danas stručnjaci za usvajanje L2 interesuju i bave procenjivanjem leksičkog znanja i kreiranjem leksičkih testova.

Učenje i usvajanje leksike, uvećanje leksičkog znanja i postizanje leksičke kompetencije morase odvijati na postepen način (Marello, Corda, 2004: 17). Gradirano ovladavanje višestrukim aspektima poznavanja reči (2.4.1.) podrazumevalo bi usklađivanje faza u usvajanju leksičkih jedinica (3.4.3.1., 3.4.3.2., 3.4.3.3., 3.4.3.4.) sa pojedinačnim segmentima nastavnog procesa: inputom, interakcijom i outputom. Uzimanje u obzir svih ovih parametara moglo bi, po našem mišljenju, doprineti uspešnijem stvaranju stabilnog i produktivnog leksičkog fonda L2.

4.2. UČENJE L2 PREMA UČENJU LS

Kao što smo već spomenuli u početnom delu prethodnog poglavlja (3.1.) za teoriju usvajanja ciljnog jezika koji se razlikuje od L1, kao i za metodiku nastave tog jezika, bitno je naglasiti razliku između L2 i LS. Kontekst učenja i usvajanja jezika, vrsta inputa, motivacija učenika, produktivni potencijal jezika koji se uči (output) kao i niz mnogih drugih faktora bitno će se razlikovati za L2 i LS.

Naime, kada govorimo o kontekstu²⁴ učenja L2, pre svega mislimo na neformalni odnosno neinstitucionalizovani ambijent u kojem će učenik, uglavnom spontano, učiti jezik koji je za njega stran i za pomenutu sredinu L1.²⁵ Učenje teče delimično nesvesno²⁶ i motivisano je realnom potrebom da se komunicira sa pripadnicima zajednice koji taj jezik koriste kao L1. *Input* kojem je učenik izložen nije strukturiran i selektovan, i moguće je da će se učenik naći pred raznovrsnim nestandardnim varijetetima tog L2. *Output* učenika, kao mogućnost usmenog ili pisanog izražavanja jezika, u kontekstu učenja L2 je svakako mnogo više zastupljen nego u uslovima učenja jezika u učionici (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 11–13). Kako navodi Vučo (2009: 16), ovaj jezik karakteriše visok nivo komunikativnosti i praktične funkcionalnosti.

Usvajanje i učenje LS se odvija u sredini u kojoj se taj jezik razlikuje od L1 učenika. Nastava teče u formalnoj sredini (školi, univerzitetu, institutima za učenje stranih jezika i sl.) i uslovljena je ciljevima kursa, organizacijom vremena i brojnim drugim elementima nastavnog kurikuluma. Učenik je u okviru ovakvog učenja, tj. usvajanja ciljnog jezika, izložen smišljenom i kontrolisanom inputu koji dolazi od nastavnika, materijala ili drugih učenika. Ovakav input u najvećoj meri sadrži elemente standardnog jezika. Mogućnosti da se LS upotrebi često su veoma ograničene i svode se na učionicu. Output je, posebno na početnim nivoima učenja jezika, kontrolisan, uslovljen nastavnim programom i očekivanjima jezičkog kursa (Diadori, Palermo, Troncarelli: 2009: 11). Za razliku od konteksta učenja L2, u učenju i usvajanju LS učenik uglavnom dobija feed-back samo od nastavnika (Vučo, 2009: 16).

24 O ulozi sociokulturnih, sociolingvističkih i ostalih faktora konteksta koji mogu uticati na učenje i usvajanje drugog jezika upućujemo na Barki et al., 2003: 67–69.

25 Iako naglašavamo da učenje teče u neformalnom ambijentu, ne treba zaboraviti na dobro organizovane kurseve drugog jezika u zemljama u kojima se taj jezik govori kao L1 za raznovrsne ciljne grupe: studente, imigrante, itd.

26 Mnoga istraživanja se bave mogućnostima nesvesnog učenja, odnosno usvajanja L2 ili LS, i njihove leksike (Read, 2000: 44).

Karla Marelo (Carla Marelo, 2008: 185–192) upućuje na još neke razlike između ovih didaktika, ali sa stanovišta nastavnika. Nastavnici koji predaju italijanski kao L2 donekle imaju olakšavajuću okolnost što su njihovi učenici u kontaktu sa jezikom i izvan učionice. Međutim, upravo ovaj element konteksta je istovremeno i otežavajući, budući da se učenici susreću sa raznovrsnim modelima govornog i pisanog jezika (često nestandardnim ili pogrešnim). Ne zaboravimo takođe da u komunikaciji sa izvornim govornicima često izostaje korekcija. Pa ipak, neka istraživanja pokazuju da, kada je reč o spontanom učenju L2, leksičke greške mnogo brže iščezavaju od grešaka koje su u vezi sa sintaksom. Takođe, brže se razvijaju i pojedine strategije upotrebe leksike (npr. izbegavanje, pojednostavljivanje²⁷ i slično). Mogli bismo da zaključimo da je uloga nastavnika L2 utoliko otežana ukoliko je i sam jezički input mnogo većeg obima od inputa koji karakteriše učenje LS.

Predmet našeg rada se isključivo vezuje za LS. Celokupan proces učenja i usvajanja leksike, kao i rezultati istraživanja, biće posmatrani i analizirani u ovom didaktičkom kontekstu. Stoga ćemo do kraja rada koristiti samo skraćenicu LS.

4.3. METODIKA NASTAVE LEKSIKE LS

4.3.1. DOSADAŠNJA ISTRAŽIVANJA

Učenje i usvajanje leksike kao sastavnog dela jezičke kompetencije u novijim lingvističkim istraživanjima zauzima veoma važno mesto.²⁸ Da bi se na odgovarajući način sagledao a potom i savladao složen i otvoren leksički sistem nekog jezika, neophodno je pristupiti mu organizovano i sistematično.

Koliko je takav zadatak težak i koliko se istraživačima interdisciplinarnih nauka činio nemoguć u ranijim godinama svedoči i činjenica da je planska nastava leksike (odnosno prilagođavanje njenog sistema ciljevima metodike nastave), bila

27 Ove strategije u upotrebi leksike su posebno izražene u komunikaciji učenika čiji se L1 razlikuju.
28 Konsultovati Drljević, 2011b. U ovom radu predstavljene su anotirane bibliografije naučnih radova koje objedinjuje zajednička tema: učenje, usvajanje i didaktika leksike L2. Autor rada je napravio izbor od 17 naučnih radova (knjiga, članaka i priručnika), dao kratak sažetak i kritički osvrt za svaki ponaosob.

gotovo zanemarena sve do kraja osamdesetih i početka devedesetih godina prošlog veka. Od tog perioda leksika zauzima centralno mesto u istraživanjima primenjene lingvistike i danas predstavlja neizostavni element naučnih diskusija u oblasti usvajanja maternjeg i stranog jezika (Scholfield, 1999: 678; Cardona, 2009: 1).

U narednim delovima ovog poglavlja nastojaćemo da sagledamo koja su jezička istraživanja imala najviše uticaja na oblast metodike nastave leksike LS.

4.3.1.1. Uticaj razvoja silabusa na učenje i usvajanje leksike

Sve do kraja osamdesetih godina dvadesetog veka, u većini silabusa poglavljje o leksici je bivalo gotovo zanemarivano. Naime, tradicionalni silabusi jezičkih kurseva bili su strukturirani na osnovu progresije gramatičkih sadržaja, dok su leksika i odabir semantičkog plana reči bili pod najvećim uticajem dela autora klasične književnosti. Ovakvi silabusi su predstavljali pozadinu gramatičko-prevodne metode u učenju stranih jezika (posebno engleskog) koja je, u mnogim slučajevima, uslovlila da se učenici i pored izvanrednih veština u prevođenju sa velikom teškoćom nose sa upotrebnim znanjem jezika u svakodnevnom, pa i najjednostavnijim, situacijama (O'Dell, 1997: 258).

Status leksike u metodici nastave stranih jezika bitno se promenio u trenutku nastanka pojmovno-funkcionalnih silabusa. Ova vrsta silabusa je u prvi plan istakla učenje jezika koji proizilazi iz konteksta, strukturiran je na osnovu progresivnog uvođenja osnovnih pojmova (vreme, mesto, boje i sl.) i obogaćen funkcionalnošću jezičkog izraza. Iako je uvođenje ovog tipa silabusa uslovlilo bolji odabir leksičkog sadržaja, i dalje je preovlađivalo mišljenje da se leksika usvaja spontano, bez posebnog planiranja (1997: 259).

O Del (O'Dell, 1997: 261–262) ukazuje da je prekretnicu u sastavljanju silabusa i dalji razvoj metodike nastave leksike LS uslovlila ekspanzivna upotreba novih tehnologija, posebno kompjuterskih korpusa jezičkih podataka. Postavljanje teorije korpusne lingvistike i analize diskursa uticalo je na promenu statusa samog jezika, a time i nauke o jeziku. Stvaranje prvih jezičkih korpusa omogućilo je da se spozna kako to jezik zaista funkcioniše: identifikovane su najčešće kolokacije, konteksti u kojima se one upotrebljavaju, kao i informacije o frekventnosti upotrebe reči. Frekvencijske liste su uticale na odluku o tome koje reči uključiti u kurseve jezika. Ovakav preokret u nastavnim silabusima uticaće i na otvaranje diskusije o kreiranju leksičkih silabusa.

Ideji o stvaranju leksičkog silabusa prethodilo je kreiranje korpusa COBUILD (CollinsBirmingham University International Language Database) koji je nastao na Univerzitetu u Birmingemu. Ovaj korpus sadrži 20 miliona reči usmenog i pisanog engleskog jezika. Sinkler i Renouf (Sinclair, Renouf, 1988: 140–160) će kao učesnici na izradi pomenutog korpusa postaviti teorijske osnove za stvaranje leksičkog silabusa. Ova nova vrsta silabusa predstavljaće, u tom trenutku, potpuno novu metodologiju u učenju jezika. Leksika se selektuje na osnovu principa frekventnosti, autentičnosti (sve leksičke jedinice u silabusu su uzete iz autentičnih tekstova ili su rezultat usmene produkcije izvornih govornika) i generičke je prirode (nije vezana ni za jedan specifičan kontekst). Na planu učenja jezika, pažnja se usmerava na upotrební aspekt reči. Reči su smeštene u što je moguće prirodnije okruženje kako bi učenici od tako naučene leksike imali koristi u svakodnevnom životu. Kada je reč o uvođenju gramatičkih struktura, autori ne daju detaljna objašnjenja o samoj metodologiji i selekciji ovog sadržaja, već zastupaju mišljenje da leksički silabus mora biti razumljiv i ukoliko sprovede ispravnu analizu reči, kao i ustaljenih kombinacija reči (kolokacija), nastavnik će obezbediti i gramatički input u prikladnoj proporciji.

Krajem osamdesetih godina Dejav i Džejn Vilis (Willis, 1990: V–VIII) stvorili su kurs engleskog jezika (Collins COBUILD English Course) čija se metodika po prvi put²⁹ bazirala na zadacima (eng. *task-based*), korpusnoj lingvistici i leksičkom silabusu, raskidajući sa dotadašnjom zastupljenošću isključivo gramatičkih principa. Ovaj kurs je u tom trenutku bio jedini primer primene leksičkog silabusa na konkretan jezički kurs. Godinu dana kasnije Vilis stvara i leksički silabus koji se zasniva na Sinklerovim principima stvarnog jezika i prirodnog okruženja reči. Insistira se na upotrebnom potencijalu leksike i izlaganju učenika najfrekventnijim leksičkim jedinicama i značenjima. Koristeći korpus COBUILD ovaj leksički silabus uređuje leksički sadržaj jezičkog kursa na osnovu frekventnosti leksičke jedinice, pa je tako na prvom nivou istaknuto 700 najfrekventnijih reči engleskog jezika i njihova upotreba, na narednom nivou se „reciklira” tih 700 reči i dodaje novih 800 jedinica, da bi se na trećem nivou postojećih 1500 reči proširilo sa dodatnih 1000 jedinica. Međutim, bitno je podvući da Vilisov leksički silabus nije obuhvatao samo posebne, najfrekventnije leksičke jedinice van konteksta, već i njihova značenja, upotrebu i

29 Strukturalni i pojmovno-funkcionalni silabusi primenjuju u nastavi tri metodička ciklusa: prezentacija – vežba – produkcija (Willis, 1990: III).

strukturalni (gramatički) kontekst.³⁰ Tako strukture nekadašnjih silabusa bivaju kontekstualizovane; prikazuje se njihovo funkcionisanje u okvirima prirodnog jezika i omogućuje se vredno i delotvorno izlaganje učenika jezičkom iskustvu (eng. *valuable exposure*). Posebni novitet, u metodološkom smislu, tiče se stavljanja učenika u centar svih aktivnosti učenja i istraživanja jezičkog iskustva i sadržaja koja mu se nude ovakvim silabusom.

Iako je Vilisov jezički projekat načinio pomak u metodici nastave LS, kreiranju silabusa i davanju važnosti leksici u učenju stvarnog, prirodnog i, pre svega, funkcionalnog LS, ipak nije doživeo očekivani uspeh. Međutim, mišljenja smo da je neophodno produbljivati teorijske osnove ove ideje i svakako je treba primeniti i ispitati njenu delotvornost u praktičnoj nastavi.³¹ Uticaj ideje o kreiranju leksičkih silabusa i njihovo uvođenju u nastavu LS najviše se vidi u radovima koji će uslediti posle samo nekoliko godina. Jedno od takvih, veoma značajnih ostvarenja s kraja prošlog veka, predstavlja *leksički pristup* Majkla Luisa (Michael Lewis).

4.3.1.2. Leksički pristup Majkla Luisa

Luis (1999: 43–49) smatra da je usvajanje LS kompleksan fenomen koji se ne može predstaviti na linearnoj skali. Nelinearnost samog jezika koji implicira i nelinearnost u učenju jezika ogleda se istovremeno i na planu diskursa, registra, značenja i kreiranja samog silabusa. To, po Luisu, znači da nijedan silabus ne može adekvatno utvrditi tok učenja LS, budući da je svaki, na ovaj ili onaj način, organizovan po principu linearnosti. Ova višestruka dimenzionalnost jezika i učenja jezika predstavlja osnovu leksičkog pristupa, a posebno se ogleda na planu

30 Na primer najčešći glagoli i gramatičke strukture koje se nalaze uz određene leksičke jedinice.

31 Praktičnu primenu opšteg Silabusa (doduše za L2) koji uključuje i leksički silabus u nastavi italijanskog jezika pokrenuo je i realizovo Jezički centar Univerziteta u Padovi. U okviru ovog Silabusa istraživači su definisali i leksičke okvire podelivši ih na tri osnovna nivoa: A, B i C. Uzimajući u obzir objektivne poteškoće u opisivanju leksike jednog jezika odlučili su da u svoj Silabus ne unose liste reči već da, shodno nivou, pruže generička uputstva za učenje i nastavu različitih domena u leksici koji bi bili korisni učenicima. Osim leksičkih domena u ovom Silabusu se, po pomenutim nivoima, uvode i osnove derivativne morfologije koja dozvoljava učenicima da na autonoman način obogaćuju svoj leksički repertoar. Tako se za nivo A pored navedenih smernica za tematsko učenje leksike po domenima (opšte reči, leksika vezana za svakodnevni život, grad, posao, profesije, vreme) navode i procedure tvorbe reči (deminutivi, augmentativi, vršioc i radnje i slično) (Lo Duca, 2006: 70–74, 163–164).

leksičke semantike i, generalno, razumevanja kod kojih Luis negira postojanje bilo kakve binarnosti.³²

Ovaj autor pokazuje veliko interesovanje za prirodu leksike, složenost leksičkog sistema i didaktiku ovog jezičkog nivoa. Na početku svog rada upućuje kritiku velikom broju naučnika koji su smatrali da leksički opseg nekog kursa jezika treba održavati na nivou koji je dovoljan da bi se objasnile gramatičke strukture. Kritikuje, takođe, i autore koji su tvrdili da leksika u podučavanju jezika treba da bude redukovana, selektovana i usvajana na osnovu principa kontrastivne analize (1999: 115).

Luis (1999: 120) se nadovezuje na istraživanja koja su uslovlila stvaranje leksičkih silabusa jer ističe da se kroz teorijsko produbljivanje korpusne lingvistike i analize diskursa naglašava važnost leksike na svim stadijumima učenja, uključujući i one najranije. Do kompetencije u stranom jeziku se, po ovom autoru, dolazi kroz podučavanje čiju osnovu čini leksika. Silabus treba da uključi maksimalno korisnu leksiku, a naglašava se i da gramatiku treba učiti istovremeno sa leksikom jer je ona integrisana u samoj leksici. U vezi sa učenjem gramatike Luis savetuje da gramatičke strukture treba predstavljati unutar konvencionalnih rečenica, koje će omogućiti razmišljanje o gramatici ali i priliku da se takva rečenica iskoristi u komunikativne svrhe.

Takođe, ispituje i dihotomiju koja postoji između sistematskog i planiranog predavanja i učenja leksike, za koju autor kaže da se nije baš pokazala mnogo prisutnom u današnjoj nastavi engleskog jezika, i usputnog učenja odnosno nasumičnog proveravanja vokabulara za koje autor smatra da je bolje izbegavati. Luis predlaže da se leksika usvaja i uči kroz kolokacije jer one predstavljaju najmoćniji princip organizacije memorije i jedini efikasan način pamćenja novih reči. Leksiku ne treba, dakle, učiti iz delova jer osnovu ne čini jedna reč, već je treba učiti u leksičkim blokovima tj. leksičkim parčićima (eng. *chunk*). Na nivou mentalnog leksikona postoje, prema Luisu, spojene leksičke jedinice, unapred spremne za upotrebu – *prefabricate chunks* (1999: 106–132).

Leksički pristup ima brojne implikacije na metodiku nastave LS i sadrži nekoliko metodičkih principa: izlaganje bogatom materijalu LS još od najranijih nivoa učenja jezika, insistiranje na aktivnostima slušanja izvornih govornika

32 Pod binarnošću Luis podrazumeva pojednostavljivanje bilo kog oblika razumevanja kod učenika koje će se svesti na da / ne odgovor. Razumevanje značenja i koncepata predstavlja u okviru ovog pristupa lični proces tumačenja, pregovaranja i odgovora (Lewis, 1999: 48).

(nastavnika), insistiranje na razvoju receptivnog učenja gramatike kroz koje se podiže svest učenika (eng. *awareness-raising*) paralelno sa objašnjenjima koje daje nastavnik, insistiranje na leksici kao centralnom aspektu učenja LS, objašnjavanje tehnika i strategija za izdvajanje i učenje leksike kroz leksičke blokove u tekstu – što predstavlja jedan od ključnih elemenata celog pristupa (1999: 193–195).

Iako je danas mnogo naučnog kapaciteta usmereno na proučavanje leksike LS, neki autori (Schmitt, 2008: 330) iznoseći rezultate svojih istraživanja svedoče o i dalje teškom i sporom procesu uključivanja ove jezičke kompetencije u postojeće pedagoške okvire i nastavne planove i programe. Ponajviše se, po našem mišljenju, radi o traženju pravog mesta i određivanju adekvatne zastupljenosti i vrste leksičkog inputa unutar jednog kursa jezika. Pristup Majkla Luisa je značajan jer podstiče na nov način razmišljanja o proučavanju jezika u kojem bi plan sadržaja bio izučavan istovremeno i ravnopravno sa formalnim, strukturalnim aspektima jezika.

4.3.1.3. Slučajno i ciljano učenje

Veoma veliki broj istraživanja u oblasti metodike nastave leksike LS tiče se analiziranja, posebnog proučavanja i preklapanja dva pravca u nastavi ovog jezičkog aspekta: ciljanog (eng. *intentional*) i slučajnog ili spontanog (eng. *incidental*) učenja odnosno usvajanja leksike.³³ Većina autora koja proučava leksiku u učenju L2 ili LS (Ellis 1995; Read 2000, 2004; Laufer, 2001a; Laufer, Hulstijn, 2001b; Nation 2001; Barcroft 2004; Pavičić Takač 2008; Schmitt 2008;) bavi se i pomenutom dihotomijom. Treba ipak naglasiti da se za mnoge od njih u stvari radi o kontinuumu u kojem se smenjuju različite leksičke metode u učenju, odnosno da se ni jedno učenje leksike ne može definisati ni kao čisto ciljano ni kao isključivo slučajno (Nation, 2001: 232; Barcroft, 2004: 201).

Generalno se ipak svi istraživači slažu po pitanju uopštenog definisanja ove dve vrste učenja, odnosno usvajanja leksike LS. Spontano učenje se odvija kada učenik uči reči dok čita ili sluša a da, prethodno, nije dobio (od nastavnika) instrukciju da se koncentriše na određene reči u tekstu (vrši tzv. „slobodno čitanje”, u kome se nove reči uče odnosno usvajaju kao slučajni ili nus proizvodi – eng. *by-product*) (Barcroft, 2004: 201). Po nekim autorima (Nation, 2001: 233) spontanost, tj. slučajnost

33 Teoriji spontanog i ciljanog učenja LS komplementarna su i proučavanja implicitnog i eksplicitnog učenja (Laufer, Hulstijn, 2001b: 4–5).

se odnose pre svega na činjenicu da učenik nije obavešten da će posle čitanja (ili slušanja) raditi kontrolni test.

Mnogi autori smatraju da je ovakav proces učenja leksike u velikoj meri nesvestan³⁴ i prirodan. Priroda ovog procesa veoma je bliska procesu učenja leksike kod izvornih govornika, koji najveći broj reči nauče na neformalan način, odnosno iz konteksta (Read, 2000: 43). Dakle, učenje iz konteksta podrazumeva učenje putem ekstenzivnog čitanja,³⁵ uzimanja učešća u konverzaciji, slušanja priča,³⁶ radija, gledanja televizije (Nation, 2001: 232).

Aktivnost čitanja omogućava učenicima veću autonomiju, budući da tekstove mogu da biraju shodno svojim interesovanjima i to onda kad to žele, izvan učionice, što ukupno utiče na povećanje motivacije.

Rezultati brojnih istraživanja svedoče o pozitivnom uticaju čitanja na prepoznavanje reči u tekstovima, koje u većini slučajeva sledi odmah posle aktivnosti čitanja. Podvlači se da taj broj reči može biti uvećan ukoliko se učenicima obezbede razumljivi tekstovi³⁷ manjeg obima (intezivno čitanje) i ukoliko se vodi računa o tome da i sama aktivnost čitanja mora biti ponavljana³⁸ kako bi se zaista i obezbedilo usvajanje određene leksike (Nation, 2001: 149, 156).

I pored nesumnjivo pozitivnog uticaja bilo koje vrste čitanja na ukupno uvećanje znanja o jeziku i na razvoj jezičke i leksičke kompetencije, brojna istraživanja su ukazala na nedostatke ove metode.

Na prvom mestu, ostaje potpuno nerazjašnjen sam proces učenja i usvajanja leksike (kao i ostalih jezičkih struktura), kao i faktori koji utiču na njenu efikasnost – poput nivoa poznavanja jezika, opštih i strateških znanja koja učenik može primeniti tokom aktivnosti čitanja (Pavičić Takač, 2008: 16).

Uticaj konteksta postaje zanemarljiv na početnim nivoima učenja jezika, dok njegov značaj raste sa postepenim razvojem znanja i kompetencija učenika.

34 U zastupanju teze o postojanju nesvesnog učenja jezika mišljenja naučnika su u velikoj meri oprečna (Read, 2000: 44).

35 Detaljnije o tipovima i značaju ekstenzivnog čitanja u Nation, 2001: 149–156.

36 O uticaju slušanja priča i uopšte o uticaju oralnog inputa na učenje jezika detaljnije u Ellis, 1995.

37 Teorija o neophodnosti postojanja razumljivog teksta, tj. generalno razumljivog inputa u cilju usvajanja jezika (pa samim tim i leksike) utemeljena je u radu Stivena Krašena (Stephen Krashen). Teorija je poznata pod nazivom Hipoteza inputa. O vezi ove teorije i aktivnosti čitanja u cilju učenja leksike detaljnije u Krashen, 1989: 440–464.

38 Procenjuje se da je učenicima LS ili L2 potrebno da vide neku reč u razumljivom kontekstu 10 do 12 puta kako bi je uspešno naučili (Coady, 1997: 225; Webb, S. 2007: 46–65; Schmitt, 2008: 343)

Na ovoj tvrdnji Kodi (Coady, 1997: 225–237) zasniva svoju kritiku metode čitanja, nazivajući je paradoksom početnika (eng. *beginner's paradox*). Paradoks proizilazi iz pojave da bi se leksika uspešno učila kroz aktivnost čitanja, učenik mora poznavati odgovarajući opseg leksičkih jedinica (procenjeno je da se taj opseg kreće od 5000 do 8000 jedinica). Sve ispod ovog leksičkog nivoa ne može usloviti uspešno čitanje, pa samim tim ni učenje leksike. Ovaj paradoks je posebno izražen za početne nivoe učenja LS ili L2. Kodi predlaže da se na početnim nivoima učenici moraju ograničiti na čitanje sadržaja koji ih interesuju i uklapaju se u postojeća znanja, jer će im to omogućiti bolje razumevanje pročitanoog teksta.

U okviru ekstenzivnog čitanja rasprostranjeno je korišćenje strategije pogađanja značenja reči iz konteksta.³⁹ Primećeno je da se ova strategija koristi i u otkrivanju značenja frazalne leksike. Međutim, rezultati brojnih istraživanja pokazuju kako ova strategija nije uvek efikasna. Jedan od razloga za to jeste mešanje sličnih formi, što svedoči o važnosti insistiranja na učenju forme reči, o čemu je bilo reči u delu 3.4.3.1. Korisni su podaci nekih istraživanja o efikasnosti ove strategije. Oni pokazuju da se pogađanje značenja nekih vrsta reči odvija lakše u odnosu na neke druge vrste reči: učenik lakše pogodi značenje glagola od značenja imenice, imenicu lakše od prideva ili priloga (Schmitt, 2008: 350). Neki autori naglašavaju da je verovatnije da će ova strategija biti uspešna kod učenika sa naprednijim znanjem LS, kao i da ona podrazumeva najpre uočavanje ključne reči a potom proces koji se sastoji iz pet koraka: određivanja vrste reči, obraćanje pažnje na najuži kontekst u kojem se ta reč pojavljuje, uočavanje šireg konteksta – odnosno analiza rečenice u kojoj je ciljna reč i njen odnos sa rečenicama koje stoje u blizini – pogađanje značenja nepoznate reči, proveru značenja u rečniku (Hunt, Beglar, 2002: 262–263; Sökmen, 2009: 237–239).

Lofer (Laufer, 2005 u Schmitt, 2008: 341) kritiku nedostataka spontanog učenja kroz aktivnost čitanja zasniva na mišljenju da učenje leksike LS mora uključiti eksplicitnu pažnju koja bi bila usmerena na pojedinačne jedinice leksike. Ovakva pažnja tokom slobodnog čitanja često izostaje i to iz sledećih razloga: razumevanje opšteg smisla teksta često isključuje pažnju učenika u vezi sa preciznim značenjem pojedinačnih reči; pogađanje značenja reči iz konteksta je nepouzđano, posebno na početnim nivoima učenja LS zbog velikog broja nepoznatih reči (što, između ostalog, potvrđuje i Kodi); reči čije je značenje jednostavno naslutiti iz konteksta često utiču

39 Detaljnije o ovoj strategiji kao i o rezultatima konkretnog istraživanja na ovu temu u Solarino, R. 2008: 67–77.

na smanjenje motivacije i dalju angažovanost u njihovom pamćenju; prosečan čitalac ne čita koliko je neophodno da reč koja se jednom pojavila u tekstu ne bi bila zaboravljena. Ovakvo mišljenje zastupa i Nejšn (2002: 268) ne poričući pritom da su čitanje i slušanje suštinski bitni segmenti kursa učenja jezika. On ovakvu vrstu učenja vokabulara naziva učenjem kroz input koji je fokusiran na značenje (eng. *meaning-focused input*).

Takođe, rečima koje se uče i usvajaju po principu spontanog učenja često će nedostajati produktivni aspekt, tako da će, „spontano učenje iz čitanja verovatnije dovesti do parcijalnog a ne kompletnog poznavanja reči” (Schmitt, 2008: 347, 354).⁴⁰

Ciljano učenje leksike zasniva se na aktivnostima kojima je upravo cilj eksplicitno koncentrisanje na leksičke jedinice, njihovo značenje, formu, upotrebu i njihovu vezu sa memorijom (Laufer, 2001a: 47; Schmitt, 2008: 340). Usredsređivanje na pomenute aspekte jedinica leksike dovešće do bržih i boljih rezultata u pamćenju i produkciji. Ciljano učenje koje bi se zasnivalo na eksplicitnim instrukcijama, o kojima će biti reči u delu 4.3.2.2.6, posebno je relevantno na početnim nivoima učenja LS, budući da učenici raspolažu znanjem koje je nedovoljno za aktivnost čitanja. Neki autori smatraju da direktna nastava najviše koristi učenicima koji tek treba da nauče prvih 3000⁴¹ najfrekventnijih reči (Hunt, Beglar, 2002: 260; 264). Komponenta koja, ipak, nedostaje ciljanom tj. eksplicitnom učenju (ili nastavi) leksike tiče se količine inputa koji nastavnik mora da obezbedi i kontekstualnog prikaza ponašanja leksičkih jedinica koje je, svakako, teško postići bez pomoći autentičnog (pisanog ili usmenog) teksta. Uzimajući u obzir pomenute nedostatke i jedne i druge metode brojni autori ističu da će se najbolji rezultati postići integracijom spontanog i ciljanog učenja (Schmitt, 2008: 353).

Proces učenja leksike LS u svom dugom, složenom i nužno postepenom procesu zahteva ravnomerno smenjivanje ova dva komplementarna tipa učenja.

Ukoliko govorimo o aktivnosti čitanja, integraciju između spontanog i ciljanog učenja možemo postići putem modifikovanja same aktivnosti čitanja. To se postiže dozvoljavanjem upotrebe klasičnih rečnika, elektronskih rečnika ili

40 „...incidental vocabulary learning from reading is more likely to push words to a partial rather than full level of mastery...” (prevod J. D.)

41 Ova cifra je značajna sa više aspekata: s jedne strane, 3000 visokofrekventnih i generalno akademskih reči predstavlja, prema nekim istraživanjima, otprilike 80% reči na jednoj stranici. S druge strane, ovaj broj predstavlja minimum za delotvorno čitanje na univerzitetskom nivou (Hunt, Beglar, 2002: 259).

tekstova sa hipertekstualnim linkovima (Read, 2000: 47), dodavanjem značenja nepoznatih reči na marginama (eng. *marginal glossing*)⁴² u cilju olakšavanja čitanja, smanjivanja stresa i vremena pri čitanju (Davis, 1989: 41), primenjivanjem metode uočavanja i razumevanja *ključne reči* (Barcroft, 2004: 202), obogaćivanjem aktivnosti čitanja zadacima koji su orijentisani na reči i u kojima se od učenika traži značenje, objašnjenje ili prevod na LS ili L1 (Laufer, 2001a: 46–47).⁴³ U poslednjoj varijanti aktivnosti čitanja, koja u suštini obuhvata i prethodno navedene oblike čitanja, podvlači se da je za bolje učenje i usvajanje leksike LS mnogo efikasnije ako se učeniku zada da „nešto radi” sa rečima nego što bi se stabilno usvajanje leksike moglo postići „jednostavnim” izlaganjem učenika inputu koji u kontekstu naše rasprave predstavlja pisani tekst.⁴⁴ I sama aktivnost ponavljanja čitanja, koja je neophodna da bi se optimizovao proces učenja i memorisanja novih reči, mora uključiti segmente ciljanog učenja. Naime, mnogi autori podvlače da tekstovi ili delovi tekstova moraju biti „reciklirani”, odnosno ponavljani na nivou pojedinačnih reči ili izraza i to neposredno posle prvog pojavljivanja određene leksičke jedinice. Ovakav pristup potvrđuju i psiholingvistička proučavanja procesa efikasnog memorisanja reči (Schmitt, 2008: 343).

4.3.1.4. Metoda FICCS – Full Immersion:

Culture, Content, Service

Metoda Potpune imerzije: Kultura, Sadržaj, Praksa u didaktici nastave stranih jezika integriše spontano i ciljano učenje L2. Iako je ova metoda za sada isključivo usmerena na učenje drugog a ne stranog jezika, smatramo da je u cilju pružanja okvirnog pregleda dosadašnjih istraživanja i dostignuća na ovom polju neophodno da je pomenemo.

Metoda FICCS je deo pristupa u kojem dominira izlaganje učenika bogatom i autentičnom inputu koji bi doprineo simultanom razvoju višestrukih kompetencija: jezičkih, sociolingvističkih, interkulturalnih. Pored predstavljanja raznovrsnih

42 Opširnije u Schmitt, 2008: 351.

43 Potvrđeni su pozitivni efekti zadataka koji su fokusirani na ciljane reči i koji se daju učenicima neposredno po završenom čitanju (eng. *post-reading tasks*) (Schmitt, 2008: 352).

44 Neka istraživanja dokazuju da ovo važi i za inpute koji su komunikativne prirode (npr. aktivnosti slušanja), tj. da će se mnogo delotvorniji rezultati postići ukoliko se od učenika zahteva bilo kakva vrsta leksičkog outputa (Laufer, 2001).

sadržaja (istorija umetnosti, književnost, istorija običaja itd.) koji nesumnjivo doprinose jezičkom znanju, ova metoda, po ugledu na iskustva i programe američkih škola, podrazumeva i obezbeđivanje volonterskog rada u brojnim društvenim sektorima: zdravstvu, obrazovanju i slično. U Italiji je ova metoda prvi put primenjena u okviru akademskog programa *Siena Italian Studies* koji je, u početku, bio namenjen američkim studentima italijanskog kao L2 (Biagi, Bracci, Filippone, 2008).

Autorka Marijana Bolonjezi (Marianna Bolognesi, 2010: 4) razmatra učenje leksike L2 sa stanovišta osnovnih komponenata metode FICCS kod američkih govornika engleskog jezika. U svetlu formalnih modela *leksičke asocijacije* i *pojmovne medijacije* (3.4.3.3., 3.4.3.4) očekivano je da će se kod neizvornih govornika javiti rascep između čisto jezičkog aspekta i predstave o određenom pojmu, radnji, navici i slično. Autorka navodi kao primer svakodnevno iskustvo u konzumiranju kafe. Naime, kada američki student naruči kafu u italijanskom baru, verovatno neće imati prevelikih poteškoća u čisto jezičkom prenošenju određene poruke sa L1 na L2. Međutim, kada se umesto kafe koja bi odgovarala američkom kulturnom modelu (duga, slatka, sa puno mleka, aromatizovana, moguće poslužena u kartonskoj čaši i sl.) pojavi kafa koja odgovara italijanskoj predstavi o pojmu kafe i svemu što taj običaj podrazumeva (kratka crna kafa, sa malo mleka ili bez mleka, koja se ispija brzo, uglavnom za šankom i sl.), imamo dokaz o izostanku medijacije pojma, koja bi trebalo da usledi, ili se odigrava paralelno, sa onom jezičkom, odnosno leksičkom. Boravak u sredini u kojoj se italijanski jezik uči kao drugi i potpuna imerzija u sistem funkcionisanja kulturnih i socijalnih parametara omogućuje učeniku da postepeno prilagodi svoj pojmovni sistem, odnosno da uspostavi vezu, upotpuni i smesti čisto jezičku komponentu u neophodni pragmatički okvir.

Plan sadržaja u okviru metode FICCS se izučava sa dva stanovišta: sa aspekta obrazovnog pristupa CLIL⁴⁵ (u kojem se ističe vehikularna dimenzija jezika) i sa aspekta nastave jezika struke, koji se kao takav pojavio, budući da je program u Sijeni uključio je brojne akademske sadržaje. Što se tiče pojava koje se tiču isključivo učenja leksike L2 izdvajamo sledeće: primetno je izdvajanje i memorisanje složenih leksičkih jedinica – chunks (4.3.1.2.) koje poseduju jak semantičko-pragmatički potencijal i uočavanje i memorisanje ključnih reči koje učenici prepoznaju kao stručne termine čija im monoreferentnost omogućava izražavanje stručnih sadržaja. U oba slučaja, budući da se radilo o studentima početnih nivoa učenja italijanskog

45 CLIL – Content and Language Integrated Learning. Detaljnije o ovom metodičkom pristupu u Serragiotto, G. 2009: 137–144.

kao L2, nedostaci u poznavanju morfoloških i sintaksičkih struktura kompenzuju se leksičkim resursima učenika (Bolognesi, 2010: 6). Pored ovih, uočene su i razne pojave koje se tiču transfera na planu leksike i sintakse, kao i uticaja metalingvističkog razmišljanja studenata o semantici i komunikativnim strategijama.⁴⁶

Mogućnost uključivanja u razne sektore društvenog života uticala je pozitivno na učenje i usvajanje leksike vezane za oblast volontiranja, kao i na motivisanost učenika da što pre ovladaju pragmatičkim i komunikativnim kompetencijama koje bi im olakšale dalje snalaženje u kontekstu rada (Bolognesi, 2010: 7–8). Još jedna pozitivna strana ove, treće, dimenzije metode FICCS jeste što omogućava, po našem mišljenju, aktivnu upotrebu leksike u kontekstu van učionice doprinoseći njenom ponavljanju, što predstavlja ključnu komponentu za ulazak novih reči u stabilni leksički fond učenika (4.1.1.).

4.3.2. NASTAVA LEKSIKE U SAVREMENIM DIDAKTIČKIM TENDENCIJAMA

Pod nastavom leksike mislimo na planski osmišljenu didaktiku u kojoj bi primena određenih teorijskih objašnjenja, tehnika i strategija učenja leksike dovela do razvoja leksičkog znanja i leksičke kompetencije. Cilj ovakve didaktike je razvijanje sposobnosti povezivanja gramatičkog, semantičkog i kolokacionog aspekta reči, lakše učenje i memorisanje, kao i pravilna upotreba nove leksike u odgovarajućem kontekstu.

Pre nego što razmotrimo pojedinačne, i veoma brojne, segmente sistemski smišljene nastave leksike LS zadržaćemo se kratko na definisanju ciljeva koju ovakva vrsta nastave podrazumeva.

4.3.2.1. Ciljevi nastave leksike LS

Pre postavljanja ciljeva nastave leksike LS neophodno je uzeti u obzir nekoliko bitnih parametara koji univerzalno važe i za osmišljavanje celokupnog didaktičkog

46 Izostanak pomoćnog glagola u složenim vremenima (Quando lui andato, io sola) – što svedoči o svesti da je nosilac glagolske semantike u ovom slučaju particip. Nadomešćivanje pomoćnog glagola nekim drugim glagolom (Loro vanno partiti...) – što svedoči o svesti da ovo prošlo vreme mora biti složeno (Bolognesi, 2010: 6).

procesa nastave LS. Ciljevi nastave leksike LS direktno će zavisiti od ciljeva samog jezičkog kursa, od ciljne grupe koja prati odgovarajući kurs jezika i jezičkog nivoa koji treba da bude dostignut na kraju kursa. Konkretno podatke vezane za navedene parametre u okviru istraživanja koje smo sprovedi izložićemo u poglavlju 5 našeg rada.

Marelo i Korda (Marello, Corda, 2004: 49) daju pregled sledećih ciljeva nastave leksike LS. Svaki od pomenutih ciljeva možemo, po rečima ove dve autorke, vrednovati kao veoma bitne, relativno važne ili manje važne u skladu sa gore pomenutim parametrima:

Dati prevod/definiciju reči na L1 u specifičnom kontekstu

Dati prevod/definiciju reči na L1 u nespecifičnom kontekstu

Iako autorke ne daju definiciju termina *specifični kontekst*, smatramo da se on može odnositi na nekoliko segmenata u nastavi LS. Specifičnost konteksta može biti u vezi sa specifičnim ciljevima samog kursa, specifičnim izborom nastavnih metoda, raspoloživim resursima, ali i unutrašnjim faktorima samih učenika (motivacijom, godištem, potrebama, poznavanjem L1 i drugih LS kojima učenik vlada). Na kraju krajeva, ZEO nam u osmom poglavlju otvara još jednu perspektivu – specifičnost se tiče sagledavanja celokupnog procesa organizacije i izvođenja nastave LS u kontekstu jezičkih raznolikosti koje se mogu odnositi na parametre multilingvizma, ali i plurilingvizma koji je u vezi sa individualnim sposobnostima pojedinca, kao i njegovim senzibilitetom i potrebom da govori više jezika ili poznaje više kultura (ZEO, 2003: 172).

Varirati značenja u vezi sa kontekstom (polisemija reči)

Postavljanje ovog cilja u nastavi leksike u najvećoj meri će zavisiti od jezičkog nivoa učenika. Poznavanje više značenja jedne reči svakako svedoči o postojanju razvijenije leksičke kompetencije jer podrazumeva istovremeno i sposobnost prepoznavanja i veštinu upotrebe reči u različitim kontekstima, samim tim i određeni nivo poznavanja kulturološke i pojmovne pozadine leksike (2.4.2.2.).

Omogućiti transfer reči iz receptivne u produktivnu upotrebu

Ovaj cilj je u vezi sa uvek aktuelnom temom u oblasti naučnog bavljenja leksikom – razlikom između receptivnog i produktivnog vokabulara.⁴⁷ Iako postoje

47 Konsultovati rezultate ankete u vezi sa produktivnim i receptivnim aspektom poznavanja leksike LS u delu 4.4.1.4.

brojna istraživanja na ovu temu (Melka, F. 1997; Laufer, B. & Paribakht, T. S. 1998; Read, J. 2000; Webb, S. 2005; Drljević, 2013a), pojedini autori smatraju da dosadašnja proučavanja nisu dala precizne odgovore na ključna pitanja u ovoj oblasti: koliko je obim pasivnog vokabulara veći od aktivnog vokabulara, da li sa uvećanjem obima pasivnog vokabulara srazmerno raste i obim aktivne leksike, na koji način, u kojoj meri i da li se uopšte menja leksički jaz između ova dva nivoa znanja tokom vremena? (Laufer & Paribakht, 1998: 369). Pa ipak, ukoliko se usredsredimo na implikacije koje planski osmišljena nastava leksike može imati na postojeću dvojakost leksičkog znanja, moguće je ublažiti razlike u upotrebi receptivnog i produktivnog leksičkog fonda. Transfer reči iz receptivne u produktivnu upotrebu u velikoj meri je u vezi sa leksičkim aktivnostima u učionici, o kojima će biti više reči u poglavlju 6.

Naučiti kako se koristi kontekst u otkrivanju značenja reči

O uticaju konteksta na učenje leksike LS već je bilo reči ranije u tekstu (4.3.1.3.). Ovaj nastavni cilj ima najviše veze sa razvojem strategija za učenje i otkrivanje nove leksike (4.3.2.2.9.)

Naučiti kako poznavanje delova reči utiče na otkrivanje značenje
(derivativna morfologija)

Poznavanje pravila derivativne morfologije,⁴⁸ funkcionisanja sistema prefiksacije i sufiksacije, kao i poznavanje procesa tvorbe i strukturnog ponašanja složenih reči, može u velikoj meri da olakša i poboljša učenje novih reči. Poznavanje prefiksa i sufiksa i njihovog značenja utiče na razvoj analognog zaključivanja o formi, ali i o značenju novih reči. Otkrivanje i ovladavanje ovim eksplicitnim znanjem višestruko je korisno jer utiče na podizanje svesti o formalnim aspektima reči a ujedno doprinosi razvoju produktivnih sposobnosti učenika (Nation, 2002: 271–272).

Prema pojedinim autorima, kompleksan, i delimično neregularan, derivacioni sistem jednog jezika, može predstavljati poteškoću za učenika. Prema ovakvom mišljenju, poznavanje značenja brojnih sufiksa i prefiksa biće korisno najpre u rešavanju receptivnih zadataka i aktivnosti, dok je za njihovo aktiviranje u produktivnom fondu neophodan visok nivo poznavanja jednog jezika (Marello, Corda, 2004: 150, 196).

48 Konsultovati rezultate ankete u vezi sa poznavanjem pravila tvorbe reči u delu 4.4.1.7.

Naučiti kako se koriste dvojezični rečnici

Naučiti kako se koriste jednojezični rečnici

Iako bi, prema mišljenju brojnih autora, obuka u korišćenju dvojezičnih i jednojezičnih rečnika⁴⁹ trebalo zbog mnogo razloga (uvećava autonomiju učenika, doprinosi proširivanju znanja o značenju, kolokacijama, kontekstima upotrebe i sl.) da predstavlja suštinski deo svakog procesa nastave LS, mnogi radovi na ovu temu potvrđuju da se, nažalost, tom segmentu nastave LS u učionici pridaje malo ili nimalo vremena (Hunt, Beglar, 2002: 264; Marelllo, Corda: 2004: 83). Takođe, ne treba zaboraviti da je veliki broj grešaka (bilo u recepciji bilo u produkciji) posledica pogrešnog konsultovanja rečnika (Marelllo, Corda, 2004: 84–85).

U odabiru prave metode u predstavljanju funkcionisanja rečnika i najboljeg načina njegovog korišćenja pojedina istraživanja potvrđuju da učenici (posebno na univerzitetskom nivou pa samim tim, možemo da zaključimo, i celokupna kategorija odraslih učenika LS) postižu najbolje rezultate u korišćenju potencijala rečnika ukoliko je ova aktivnost sastavni deo nekog zadatka (Marelllo, Corda, 2004: 84).⁵⁰

Naučiti šta znači znati neku reč

Kao što je već predstavljeno u delu 2.4.1, poznavati jednu reč ne znači samo poznavati njenu formu i značenje (što svakako jesu prvi elementi upoznavanja sa novom reči), već obuhvata i poznavanje niza značenjskih i strukturnih nivoa same reči, kao i složenih odnosa među rečima. Na osnovu ovih aspekata pojedini autori dele učenje leksike na implicitno i eksplicitno. Implicitno učenje se zasniva na formalnom prepoznavanju reči, pri čemu je pažnja usmerena na stimulus i u velikoj meri je učenje okarakterisano ponavljanjem. Kod eksplicitnog učenja obrađuju se značenjski plan reči, kao i odnosi među rečima. Obrada podatka je svesna a učenik samostalno pravi i testira pretpostavke vezane za funkcionisanje leksičkih struktura. Upravo u vezi sa ovom podelom Nejšn smatra da je zadatak nastavnika da objasni značenje reči (posebno onih visokofrekventnih), posle čega je na učenicima da razmišljaju o značenjima, konsultuju rečnik i testiraju moguća značenja reči u svojoj produkciji (Nation, 2001: 34).

49 O izboru dvojezičnog ili jednojezičnog rečnika detaljnije u Hunt, Beglar, 2002; Marelllo, Corda, 2004: 86–88.

50 Predloge za aktivnosti sa rečnikom vidi u Corda, Marelllo, 2004: 90–110.

Naučiti sa kojim se rečima kombinuje ciljna reč

O značaju poznavanja kolokacionog aspekta leksike bilo je reči na više mesta u ovom radu (2.4.1., 4.3.1.2.). Poznavanje i pravilna upotreba kolokacija posebno se odražavaju na produktivni leksički potencijal, utiču na fluentnost i direktno približavaju jezički izraz učenika izrazu izvornih govornika. Stoga, jedan od ciljeva u nastavi leksike mora biti osmišljavanje aktivnosti kroz koje će se učenicima približiti ovaj aspekt poznavanja leksike.

Prevoditi reči na LS u specifičnom kontekstu

Prevoditi reči na LS u nespecifičnom kontekstu

Primena prevoda u učenju i nastavi LS kao sredstva u funkciji jezičke vežbe, provere znanja i objašnjavanja jezičkih sadržaja bez sumnje imaju značaj za celokupni proces ovladavanja LS – samim tim i njegovom leksikom (Piletić, 2011: 1–2). Leksičke greške koje nastaju tokom procesa prevođenja (bilo da se radi o prevođenju na L1 ili LS) dragocen su izvor kontrastivnog proučavanja dva jezika i stoga su od neprocenjivog značaja za nastavnika i njegovu dalju organizaciju nastavnog procesa. Ovaj cilj u nastavi leksike LS treba povezati sa potrebom da se studenti više obučavaju u korišćenju jednojezičnih i dvojezičnih rečnika, posebno ako se ima u vidu da veliki broj leksičkih grešaka nastaje upravo kao posledica neadekvatnog korišćenja rečnika (2011: 13).

4.3.2.2. Aspekti organizacije nastave leksike LS

Planirana nastava leksike LS treba da uključi niz aspekata koje valja definisati pre početka jednog kursa jezika. Svi aspekti koje ćemo obraditi u ovom delu trebalo bi da budu sinhronizovani, utvrđeni na osnovu potreba učenika i opštih smernica nastavnog kurikuluma koji diktira vreme i trajanje jezičkog kursa, opšte ciljeve, kao i brojne resurse koje nastavnik i institucija u kojoj se izvodi nastava imaju na raspolaganju. Prva dva aspekta koje ćemo ovom prilikom obraditi nisu u vezi samo sa organizacijom nastave leksike, već generalno važe i neophodni su za osmišljavanje svakog kursa LS:

4.3.2.2.1. Utvrđivanje ciljeva jezičkog kursa

Balboni (Balboni, 2002: 64–92) razlikuje dugoročne ciljeve koji su posebno u vezi sa jezičkim obrazovanjem i naziva ih glotodidaktičkim ciljevima (it. *le mete glottodidattiche*). Ovde se ubrajaju: razvoj jezičkih veština, razvoj i jačanje socio-pragmatičke ili funkcionalne kompetencije, razvoj i jačanje gramatike. Ovim ciljevima moguće je još dodati i razvoj komunikativne kompetencije (2.4.), kao i razvoj glotomatetičke kompetencije koja je u vezi sa sposobnošću učenja jezika i koju je moguće „preneti” u sve jezike koje učenik uči ili namerava da uči. Ciljevi koji izlaze iz čisto jezičkog okvira i tiču se opšte-obrazovnih dostignuća na koje jezik, strani u našem slučaju, može i te kako imati veliki uticaj jesu kulturalizacija, socijalizacija i autopromocija učenika (Balboni, 2002: 92).⁵¹

Nejšn ciljeve učenja LS deli na četiri makro kategorije: a) jezik (što naravno uključuje i leksiku), b) ideje (sadržaje) u koje je uključeno kulturološko znanje i znanja koja se tiču interesovanja učenika, c) veštine i d) tekst (diskurs) koji se bave formiranjem viših jedinica jezika (Nation, 2001: 1).⁵²

Posmatrani iz ugla osmišljavanja nastave leksike LS, pomenuti ciljevi određuju izbor između pisanog i govornog jezika, nivo odabira stručne terminologije, insistiranje na razvoju receptivnog i produktivnog znanja (Marello, Corda, 2004: 30).

4.3.2.2.2. Analiza potreba učenika

Neki autori analizu potreba smatraju polazištem u osmišljavanju silabusa, kursa jezika, izbora materijala, mesta i vremena održavanja kursa (Campbell, 2007: 21–22).

Bitno je istaći da se u analizi potreba tvorci jezičkog kursa (i šire jezičke obrazovne politike⁵³) ne zadržavaju samo na potrebama učenika, već se sakupljaju podaci koji se mogu ticati potreba državnih institucija, sponzora, organizatora kursa i ostalih učesnika u kompleksnom procesu organizacije nastave LS (2007: 22–25).

U skladu sa savremenim tokovima u didaktici stranih jezika, ali i u nastavi drugih nauka i disciplina, ističe se centralna uloga učenika, koji postaje aktivna i odgovorna figura u savladavanju novog jezičkog sistema. Shodno tome, analiza potreba učenika predstavlja jednu od ključnih komponenata u globalnoj analizi

51 Opširnije u Balboni, 2002.

52 Opširnije u Nation, 2001.

53 Detaljnije o jezičkoj obrazovnoj politici i planiranju u Filipović, 2009: 54–73.

potreba. U ovakvoj analizi prikupljaju se podaci koji se tiču razloga učenja jezika, načina na koji će jezik biti korišćen, sadržaja, osoba sa kojima će u komunikaciji učenici koristiti ciljni jezik, mesta na kojem će se jezik koristiti, kao i vremena kada će se upotrebljavati (2007: 25).⁵⁴

O kojoj god vrsti analiza potreba da se radi, treba istaći da postoji veliki broj pristupa ovom segmentu organizacije kursa i kreiranja silabusa, i da se autori slažu u zaključku da će analiza potreba u najvećoj meri zavisi od okolnosti u kojima se ona sprovodi i da će, na praktičnom nivou, ona bez sumnje zavisiti od vremena i resursa koji su na raspolaganju (2007: 38).⁵⁵

4.3.2.2.3. Obim leksike

Pitanje leksičkog obima ili opsega predstavlja možda jedno od najkompleksnijih elemenata u oblasti nastave leksike, budući da leksička materija nije poput gramatičke, čiji korpus je ograničeniji i pregledniji, već se radi o jednom otvorenom sistemu, čiji je broj jedinica veoma teško s preciznošću ustanoviti i držati pod kontrolom. Kada kažemo da je leksika otvorena kategorija, mislimo pre svega na njeno neprekidno bogaćenje novim jedinicama, ograničeno ali svakako prisutno siromašenje (usled zastarevanja reči i opadanja njihovog upotrebnog potencijala) i postojanje tzv. potencijalnih reči koje nisu zvanično ušle u rečnik nekog jezika (Samardžić, 2011: 19). Diskusija o leksičkom obimu i donošenje odluke o broju reči koje učenik treba da zna na određenom nivou poznavanja LS čini ključni trenutak u pripremnoj fazi kreiranja silabusa jezičkog kursa i u bliskoj je vezi sa aspektom koji se tiče selekcije leksike (4.3.2.2.4.).

Pokušajima da odrede broj reči u jednom jeziku, broj reči koje poznaju izvorni govornici, onih koje su neophodne za neizvorne govornike kako bi mogli da vladaju

54 O nekim konkretnim studijama vezanim za oblast analize potrebe učenika u učenju LS u Clark, 1999.

55 Analiza potreba učenika podrazumeva i definisanje svrhe učenja LS. U tom smislu, upućujemo na posebnu oblast u istraživanju didaktike engleskog kao stranog ili drugog jezika koja se sa svojim brojnim varijantama izučava još od sedamdesetih godina 20. veka. Radi se o izučavanju Engleskog za akademske potrebe (eng. English for Academic Purposes), Engleskog za posebne potrebe (eng. English for Specific Purposes), Engleskog za opšte akademske potrebe (eng. English for General Academic Purposes), Engleskog za posebne akademske potrebe (eng. English for Specific Academic Purposes). Detaljni grafikon potreba u učenju engleskog jezika u Campbell, 2007: 3.

određenim jezičkim veštinama, kao i broj reči kojima neizvorni govornici zaista vladaju bave se gotovo svi autori ove naučne oblasti (Scholfield, 1999; Read, 2000; Nation 2001; ; Cameron, 2002; Marelllo, Corda, 2004; Schmitt, 2008; Nation, Waring, 2009; Diadori, P., Palermo, M. i Troncarelli, 2009).

Da bismo uopšte došli do broja reči koji očekujemo da učenik LS savlada (u skladu sa brojnim potrebama koje na to utiču i o kojima smo govorili ranije u ovom delu rada) moramo se zapitati koliko reči uopšte sadrži jedan jezik. Naučnici u ovom slučaju posebno vode računa o tome šta će se sve brojati kao posebna reč: samo *leme* kao osnovne jedinice rečnika ili svi deklinirani i konjugirani oblici; da li ćemo brojati vlastita imena, imena proizvoda, arhaizme, pozajmljenice; da li ćemo na nivou pisanog ili govornog teksta brojati *tokene* ili *tipove*?⁵⁶ Iako je generalno prihvaćeno mišljenje da se za osnovu brojanja reči uzima *lema*, istraživači u ovoj oblasti ipak imaju primedbe u vezi sa ovim načelom (Nation, 2001: 7–8; Corda, Marelllo, 2004: 28–29; Nation, Waring, 2009: 6–7;).⁵⁷ Ovaj problem se reflektuje i na još jedan aspekt: koje ćemo sve reči testirati kako bismo odredili broj reči koje jedna osoba (treba da) poseduje?

Što se tiče broja reči koje izvorni govornik nekog jezika koristi, ni na ovo pitanje nije lako odgovoriti kada se ima u vidu da moramo napraviti razliku između aktivnog i pasivnog poznavanja reči; i kada se zna da ni izvorni govornici ne poznaju sve značenjske i upotrebne aspekte jedne leksičke jedinice (2.4.1.).

Takođe, problem testova kojima se utvrđuje broj reči koje poseduje izvorni govornik i dalje predstavlja veoma aktuelno i još uvek do kraja neistraženo naučno pitanje (4.3.2.2.10.). Ipak, pojedine studije pokazuju da aktivni leksički fond odraslog čoveka iznosi približno 10% od ukupnog broja reči njegovog L1. Stoga se okvirne cifre za neke svetske jezike kreću od 7500 reči kod izvornih govornika ruskog jezika (Šekularac, 2001: 237), do okvirnog raspona od 5000 do 12000 reči za italijanski i

56 Tokeni (eng. *tokens*) odgovaraju ukupnom broju reči u nekom tekstu (bilo da je govorni ili pisani), bez obzira da li se ta reč pojavljuje jednom ili više puta. Tipovi (eng. *types*) odgovaraju broju reči koji dobijamo tako što jedna reč odgovara jednom broju, bez obzira koliko će se ona puta pojaviti u nekom tekstu. Broj tipova je skoro uvek manji od broja tokena (Nation, 2001: 7).

57 Naime, ukoliko se prihvati načelo o lemi kao osnovnoj jedinici brojanja reči smanjuje se broj jedinica u nekom korpusu. Ovo smanjenje se dešava najviše zbog „nebrojanja” nepravilnih oblika imenica i glagola i derivacionih oblika. S druge strane, ideja da se odredi makar broj porodica reči (eng. *word families*) takođe sa sobom nosi niz problema vezanih za odluku koje reči treba da se nađu unutar jedne porodice (Nation, 2001: 8). Neki autori čak smatraju da nije ni objektivno brojati pojedinačno sve članove jedne porodice reči, budući da su veoma slične forme i značenja i da se ove reči mogu naučiti uz pomoć veoma ograničenog poznavanja prefiksa i sufiksa (Read, 2000: 64-65).

engleski jezik (Corda, Marelllo, 2004: 29). Receptivni fond je daleko većeg obima i u slučaju italijanskog jezika – kreće se u rasponu od 60% do 80% ukupnog broja lema jednog rečnika. Mnogi autori naglašavaju da na obim, bilo aktivnog bilo pasivnog vokabulara, utiču obrazovanje, inteligencija i načitanost (Marelllo, Corda, 2004: 29; Nation, Waring, 2009: 7; Diadori, P., Palermo, M. i Troncarelli, 2009: 150).

Dolazimo konačno i do broja reči koje neizvorni govornik treba da poseduje. I ovde niz faktora utiče na to da se broj reči kod neizvornih govornika ne može ni shvatiti a ni odrediti precizno. Među te faktore ubrajamo: raspoloživo vreme, vrstu materijala koji se koristi na času, ciljeve kursa, bliskost između L1 i LS (Marelllo, Corda, 2004: 30), potrebe učenika, korisnost i iskoristivost nekih reči (Nation, 2001: 9; Nation, Waring, 2009: 8). Dakle, uprkos brojnim studijama koje se sprovode godinama u ovoj oblasti, moramo se zadovoljiti opštim odrednicama. Među takvima izdajavamo one koje nam se čine najrelevantnijim:

1. Frekventnost reči se uzima kao ključni parametar u određivanju broja reči neophodnih za razumevanje pisanog ili govornog teksta. Dokazano je da su visokofrekventne reči korisnije za opšte razumevanje jer procentualno pokrivaju najveći deo teksta (Nation, 2001: 9–11; Nation, Waring, 2009: 8–11).

2. Neophodno je da neizvorni govornici engleskog jezika poznaju 3000 visokofrekventnih reči (što pokriva 95% teksta)⁵⁸ kako bi dobro razumeli određeni tekst i kako bi se omogućilo efikasno učenje novih reči iz konteksta (Šekularac, 2001: 237; Nation, Waring, 2009: 11).

3. Smatra se da je za produktivnu upotrebu jezika na naprednim nivoima neophodno poznavati oko 2000 reči (Marelllo, Corda, 2004: 29).

4. Prema jednoj studiji leksički minimum⁵⁹ neophodan za neizvornog govornika engleskog jezika⁶⁰ na univerzitetskom nivou iznosi 4000–5000 reči. Ovaj minimum je propisan sa ciljem razumevanja tekstova priručnika iz ekonomije (Read, 2000: 83).⁶¹

58 Ovaj visok nivo pokrivenosti teksta, koji prema nekim autorima treba da bude još viši (Schmitt, 2008: 330), ne tiče se kvaliteta poznavanja reči.

59 „Leksički minimum je minimalna količina riječi koje omogućavaju upotrebu jezika kao praktično sredstvo opštenja. S druge strane, leksički minimum predstavlja maksimalan broj riječi koje može usvojiti učenik u okviru određenog fonda časova.” (Šekularac, 2001: 237)

60 Leksički minimum italijanskih udžbenika, u okviru šireg glotodidaktičkog istraživanja, obradila je Vučo (2000: 427–436).

61 Moramo uzeti u razmatranje da se ovde radi o univerzitetskom nivou i o čitanju tekstova koji sadrže elemente jezika struke, pa je stoga i broj zahtevanih reči daleko veći od prethodno pomenutih procena. Za dodatne podatke o minimalnom rečniku univerzitetskih studenata LS konsultovati Hazenberg, S., Hulstijn, J. H., 1996.

5. Minimalni prag reči koje treba poznavati na kraju nivoa A1 (vidi ZEO) iznosi 500 jer se ovim brojem reči pokriva oko 80% usmenog, odnosno 78% pisanog teksta. Na kraju nivoa B1 očekuje se poznavanje i aktivno korišćenje 2000 reči (Begotti, 2006: 11).

4.3.2.2.4. Selekcija leksike

O pitanju selekcije leksike za kurs LS se u proteklm godinama dosta polemisalo. Predlagani su razni parametri leksičkog izbora među kojima su, na primer, ortografska i fonetsko-fonološka jednostavnost reči koje bi imale i jasno (predmetno) značenje, što bi na času omogućilo i pokazivanja predmeta koji se datom rečju označava. Ovi parametri su posebno bitni za početne nivoe učenja i usvajanja LS (Scholfield, 2008: 679). Jednostavnost se, kao parametar u selekciji leksike, ogleda takođe i u odabiru onih reči koje se slično govore u L1 učenika i jeziku koji uče kao LS a koje, pritom, imaju i funkcionalnu dimenziju u datom trenutku, odnosno na određenom nivou učenja.⁶²

Svakako, jedan od osnovnih kriterijuma prilikom odabira leksike za kurs jezika zasnivaće se na potrebama učenika (među kojima treba naglasiti i njegove komunikativne potrebe), uzrastu i realnim zahtevima i ciljevima koje učenik po završetku kursa treba da ispuni i dostigne – o čemu je bilo reči ranije u tekstu (4.3.2.2.2.). Pojedini autori ove kriterijume u selekciji leksike nazivaju i *nejezičkim kriterijumima* (Vučo, 1998: 30–37).

Veliki broj autora se u selekciji leksike vodi sledećim parametrima:

1. Frekventnost reči

„Frekventnost jeste broj pojavljivanja nekog elementa u ispitivanom korpusu” (Vučo, 1998: 27). Koje su najfrekventnije reči u jednom jeziku? To su pre svega funkcionalne reči. Poznavanje ovih reči neophodno je za postizanje gramatičke ispravnosti jezičkog izraza dok u drugom planu ostaje komunikativna dimenzija kojoj ove reči gotovo da i ne doprinose. U ovakve reči ubrajamo: članove, zamenice i predloge. Na drugom mestu se po frekventnosti nalaze imenice, glagoli, prilozi i pridevi. Potom dolaze reči određenog broja i definisanog smisla (škola, kuća, dete), i na kraju dolaze tehnički termini. Globalno se može zaključiti da što više značenja ima jedna reč, toliko je i njena frekventnost veća (Corda, Marelllo, 2004: 32).

62 Kod nekih autora ovaj kriterijum se naziva i *savladljivost* (Vučo, 1998: 29).

Podela koju smo upravo izneli predstavlja, po našem mišljenju, samo površni uvid u oblast veoma aktuelne korpusne lingvistike, u okviru koje se proučavaju, između ostalog, i frekvencijske liste. Detaljan uvid u frekventnost reči, bilo da smo zainteresovani da otkrijemo ovu dimenziju prema vrsti reči (dakle, čisto gramatičkim, formalnim kategorijama) ili prema domenima koji bi se ticali funkcionalnosti ili semantičkih osobenosti, nude brojne frekvencijske liste u okviru raznovrsnih korpusa pisanog ili govornog teksta. Frekvencijske liste, koje u najvećoj meri zavise od vrste korpusa koji bi trebalo da bude reprezentativan i predstavlja upotrebnosti jezika, ne treba, po našem mišljenju, da budu jedini didaktički oslonac nastavniku, ali svakako predstavljaju veoma bitan parametar u izradi leksičkih silabusa i utvrđivanju ciljeva jezičkog kursa (Nation, Wang, 2009: 17–19).⁶³

Studije o frekventnosti leksike italijanskog jezika dovele su do formiranja *Bazičnog rečnika italijanskog jezika* (it. *Vocabolario di base*) koji broji oko 7000 reči i čije poznavanje omogućava razumevanje nestručnih tekstova. *Bazični rečnik* predstavlja listu reči koje su poznate širokoj populaciji. One su podeljene na tri kategorije: prvih 2000 jedinica predstavljaju reči koje se najviše koriste.⁶⁴ Ove reči poznaje 79% Italijana, odnosno svi oni koji se služe elementarnom leksikom italijanskog jezika. Sledi 2700 reči sa upotrebnih lista (pesma, najam, koncipirati, šala) i, na kraju, preostalih 2300 reči izdvojenih na osnovu parametra disponibilnosti (De Mauro, 1989: 107–109).

Još jedan značajan dokument vezan za proučavanje frekventnosti leksike italijanskog jezika jeste lista reči Livello Soglia (*Prag znanja*) koja je objavljena uz rad (koji predstavlja u suštini jezički silabus) autorke Nore Gali de Paratezi (Nora Galli de' Paratesi). Ovaj dokument nastao je u okviru jezičkog projekta *Moderni jezici* Evropskog saveta. Radi se o minimalnoj listi reči koju čini 1500 jedinica, neophodnih i dovoljnih za preživljavanje u italijanskoj društvenoj sredini (Vučo, 1998: 60).

I *Bazični rečnik italijanskog jezika* i *Prag znanja* čine, između ostalog, osnovu našeg istraživanja jer ćemo se u izboru reči koje je neophodno savladati na

63 Što se tiče italijanskog jezika, dostupni su sledeći korpusi i njihove frekvencijske liste: LIF (Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea); LIP (Lessico di frequenza dell'italiano parlato); VELI (Vocabolario Elettronico della Lingua Italiana); KBS (Calcolo di rendimento di liste di base: italiano parlato, italiano scritto, Livello Soglia); RIDIRE (Risorsa Dinamica Italiana di Rete); ColFIS (Corpus e lessico di frequenza dell'italiano scritto); L.A.I.C.O. (Lessico per Apprendere l'Italiano – Corpus di Occorrenze).

64 Parametar „korišćenja” reči predstavlja ono što lingvisti nazivaju *upotrebljivost*. Ovaj parametar se izračunava množenjem frekvencije reči sa njenom disperzijom (De Mauro, 1989: 150).

početnom nivou učenja italijanskog kao LS koristiti leksičkim jedinicama koje ova dva izvora sadrže (6.2.2.3.).

2. Treba imati u vidu da nije apsolutno frekvencija reči ta koja će odrediti njenu važnost, već i njena *distribucija* ili *disperzija*. Ovaj termin uvodi Žiland (Juilland) u svojim istraživanjima frekvencije većine romanskih jezika (v. u Vučo, 1998: 27). Distribucija se odnosi na upotrebnu vrednost reči u različitim vremenskim periodima i različitim kontekstima (Corda, Marelo, 2004: 32). Fredi (v. u Vučo, 1998: 46) smatra da je frekvencija neke reči verodostojnija i stabilnija ako se ta reč nalazi u više pojedinačnih podcelina jednog jedinstvenog jezičkog uzorka – korpusa.

Fredi ističe da odabrani leksički korpus za tečaj italijanskog jezika treba orijentaciono da sadrži tri četvrtine reči odabranih na osnovu upotrebnih lista (koje nastaju usaglašavanjem vrednosti frekvencije i distribucije), a da jednu četvrtinu treba da predstavljaju tematske reči. Tematske reči se uvode na osnovu komunikativnih situacija neke didaktičke jedinice, motivacije, sredine, ličnog osećanja nastavnika itd. (v. u Vučo, 1998: 45–48).

3. Disponibilnost

Ovaj kriterijum se bazira uglavnom na osnovu ličnog iskustva i osećanja, pa tako predstavlja $\frac{1}{4}$ tematskih reči koje treba da uđu u leksički odabir jezičkog kursa. To su reči niske frekvencije koje se retko upotrebljavaju u pisanom ili govornom tekstu, ali kojima se označavaju predmeti, činjenice ili koncepti na koje često mislimo i koje svi poznajemo. Prema De Maurovom (De Mauro, 1989: 150) *Bazičnom rečniku italijanskog jezika*, među 2300 reči visokog disponibiliteta naše su se reči poput: frižider, zub, upaljač, lutka, kalendar, emigracija i slično. Neki autori ih nazivaju rečima od praktične važnosti jer su veoma zastupljene u svakodnevnom životu (Bolognesi, 2010: 3).

4. Iako nam Korda i Marelo skreću pažnju na jedan od loših aspekata insistiranja na hiperonimima u nastavi leksike, koji bi, s jedne strane, onemogućili učenika da valjano upotrebljava jezik u realnim situacijama (čitanje članaka, odlazak u kupovinu), dok bi, s druge strane, učinili nastavu prilično suvoparnom (Corda, Marelo, 2004: 32), Vučo je drugačijeg mišljenja. Naime, upoznavanje učenika sa jednim od semantičkih aspekata leksike, kakvi su hiperonimi ili hiponimi, doprinosi ekonomičnosti jezika određujući kriterijum koji se naziva *obuhvatnost* (Vučo, 1998: 29). Mišljenja smo da je ovaj kriterijum u selekciji leksike od presudnog značaja na početnim nivoima učenja LS jer omogućava početke

razvoja usmene produkcije na LS, a samim tim predstavlja i fazu u razvoju leksičke kompetencije koju je neopravdano preskočiti.⁶⁵

Nabrojani kriterijumi predstavljaju samo niz mogućih rešenja u selekciji leksike kursa LS. Njihova pravilna kombinacija i zastupljenost moraju pre svega biti usklađene sa ciljevima jezičkog kursa.

4.3.2.2.5. Predstavljanje novih reči

Što se tiče predstavljanja novih reči i njihovog objašnjavanja moguće je problem posmatrati iz dva ugla. Možemo govoriti o izboru jezičkih ili nejezičkih sredstava u predstavljanju nove leksike (ali i u vežbama ponavljanja već poznatih reči), a treba razmišljati i o predstavljanju novih jedinica u kontekstu ili van njega.

Većina autora izdvaja sledeća „sredstva” za uvođenje i predstavljanje novih reči:

1. Nelingvistički načini bi trebalo da budu zastupljeni na početnim nivoima učenja LS, posebno ukoliko nastavnik ima učenike čiji se L1 razlikuju i koje on sam ne poznaje. Korišćenje mimike, pokazivanje predmeta, korišćenje fotografija ili video prikaza jesu najbolji, verovatno i najbrži, načini za predstavljanje konkretnih reči (Corda, Marelo, 2004: 54; Scholfield, 2008: 680).

2. Upotreba L1, odnosno prevoda, jeste brz, razumljiv i nedvosmislen način predstavljanja nove leksike. Uvođenjem direktnog metoda naučnici su nastojali da izbace upotrebu L1 na časovima LS jer se često dešava da nastavnik ne može da pruži tačan prevod, ali i zbog straha da bi upotreba L1 mogla da oteža pa čak i blokira razvoj jezičke kompetencije na LS (Nation, 2001: 86; Scholfield, 2008: 680).

3. Upotreba ciljnog jezika moguća je: davanjem definicije reči, parafriziranjem, upotrebom sinonima i antonima, upotrebom konteksta. Upotreba ciljnog jezika pogodna je jer se aktiviraju receptivne veštine (na primer slušanje nastavnika), ali i produkcija, budući da se obnavlja i poznata leksika. Ciljni jezik je moguće koristiti u nastavi leksike ukoliko je on učenicima dovoljno poznat (Corda, Marelo, 2004: 58).

Slažemo se sa autorima koji smatraju da je u nastavi leksike najbolje koristiti sve tri metode i da ne treba insistirati ni na jednoj posebno. Izbor metode će u velikoj

65 Upućujemo na rad u kojem su prikazani rezultati longitudinalne, jednogodišnje studije čiji je cilj bio da istraži da li učenici LS razvijaju znanje o hiperonimima u skladu sa generalnim razvojem leksike i, ukoliko razvijaju, kako se ta pozitivna promena odražava na usvajanje leksičkih mreža (Crossley, Salsburry i McNamara, 2009). Measuring L2 Lexical Growth Using Hypernymic Relationships. *Language Learning*, 59 (2), 307–334.

meri zavisiti od unutrašnjih faktora (uzrasta, motivacije), dinamike i potreba grupe, kao i od ciljeva kursa. Dakle, ne možemo učenicima zabraniti da prevedu značenje reči ili da protiv njihove volje insistiramo da prate nastavu isključivo na LS ukoliko taj jezik ne razumeju u zadovoljavajućoj meri (Corda, Marelllo, 2004: 59).

Nove reči se mogu pojaviti u različitim kontekstima, tj. nastavnik ih može predstaviti na dva najčešća načina: u vidu liste reči ili kroz semantička polja (dekontekstualizovani pristup), ili tokom aktivnosti čitanja ili slušanja (kontekstualizovani pristup). I u ovom slučaju izbor nastavnika ne bi trebalo da bude isključiv jer oba pristupa imaju dobre i loše strane. Ova dilema je, u širem smislu reči, povezana i sa drugim aspektima nastave i učenja leksike LS: sa stilovima učenja, procesom memorisanja, tehnikama i strategijama, nastavnim instrukcijama i aktivnostima koje iz njih slede, i na kraju, sa veoma bitnom komponentom koja se tiče završnog, a za učenike često i ključnog, dela pojedinih ciklusa učenja – testiranjem (Read, 2004: 162–164).

Uglavnom preovladava mišljenje da reči treba predstavljati u kontekstu, odnosno u okviru pisanog ili usmenog teksta (Cameron, 2002: 150; Corda, Marelllo, 2004: 50; Scholfield, 2008: 680; Cardona, 2009: 14), kako bi se „zadržao njihov status leksičkih jedinica koje poseduju određenu formu i jasno definisano značenje”⁶⁶ (Cardona, 2009: 14). Korda i Marelo (2004: 50) ističu da predstavljanje izolovanih reči (u vidu, na primer, lista reči) otežava njihovo memorisanje jer reč na taj način gubi svoje jezičko i značenjsko okruženje. Reč će se u kontekstu pojaviti najčešće u jednom od svojih brojnih značenja,⁶⁷ što ne znači da će je učenik u nekom narednom pojavljivanju prepoznati ili znati da upotrebi. U postepenom saznavanju ostalih značenja reči i jačanju semantičkih veza sa ostalim jedinicama leksikona biće neophodno da se ta reč pojavi u brojnim kontekstima a u jednom trenutku čak i izdvojena iz njega (Cameron, 2002: 150).

Dakle, organizacija reči i njihova kombinacija u semantička polja može doprineti jačanju mentalnog leksikona, a trebalo bi da usledi tek u fazi u kojoj je učenik dovoljno upoznat sa formalnim osobenostima lekseme i njenim osnovnim značenjima (Corda, Marelllo, 2004: 50).

66 „...per mantenere il loro status di unità lessicali dotate di una determinata forma e di un significato ben definito” (prevod J. D.)

67 Izuzetak predstavlja stručni termini koje odlikuje jaka monoreferentnost, pa je stoga ovakve reči u brojnim slučajevima moguće predstavljati i izolovane (Cardona, 2009: 14).

4.3.2.2.6. Nastavne instrukcije kao input u nastavi LS

U učenju LS veoma često će „jezik učionice” biti jedini input kojem će učenik biti izložen. Ovakvu vrstu inputa moguće je podeliti na tri vrste: a) jezik nastavnika b) jezik drugih učenika c) didaktički materijal koji se koristi u nastavi. Procesiranje ove tri vrste inputa predstavlja jedan od neophodnih preduslova⁶⁸ za usvajanje LS (Gass, Selinker, 2008: 369).

U ovom delu rada ćemo se zadržati na onim aspektima inputa koji su neophodni kako bismo detaljno obradili temu organizacije nastave leksike LS koju ćemo potkrepiti praktičnim primerom i rezultatima u empirijskom delu rada. Ti aspekti se, u našem slučaju, odnose na: instrukcije nastavnika (pod kojima podrazumevamo uputstva koje nastavnik daje učenicima kako bi omogućio njihovo lakše učenje i usvajanje jezičkog sadržaja, ali i formalne instrukcije koje koristi na času) i didaktički materijal. Ovom prilikom smo odlučili da se ne bavimo jezikom drugih učenika, budući da je nedovoljno relevantan za naše istraživanje čiji je predmet nastava leksike na početnom nivou učenja LS.

Dakle, nastavnik, tj. njegove instrukcije samo su deo šireg inputa kojem je učenik izložen. Ovo će svakako važiti i za proces učenja, odnosno nastave, leksike LS. Iako smo instrukcije u nastavi leksike samo delimično obradili kada smo govorili o predstavljanju novih reči i ciljanom učenju leksike (4.3.1.3., 4.3.2.2.5.), u okviru ovog dela rada nastojaćemo da detaljnije obradimo sledeće aspekte nastavnih instrukcija: eksplicitnu nastavu, implicitnu nastavu, fokus na formu, fokus na pojedinačne forme, fokus na značenje, pozitivni input, negativni (korektivni) input. Ova tema je do sada bila predmet velikog broja teorijskih i empirijskih radova (Laufer, 2005; Norris, Ortega, 2005; De la Fuente, 2006; Saville, Troike, 2006; Gass, Selinker, 2008).

Cilj eksplicitne nastave jeste direktno obrađivanje gramatičkih pravila jezika (Rastelli, 2009: 53). Gramatička pravila se učenicima predstavljaju deduktivno, kroz metalingvistička objašnjenja. Ovakva vrsta eksplicitne nastave prikladnija je za kasnije faze u učenju i usvajanju LS. Postoji, takođe, i eksplicitno selektivno učenje u kojem učenik samostalno traži informacije i testira određene hipoteze i pravila u jeziku. Ovakva vrsta učenja je preporučljivija za rane faze u učenju i usvajanju LS i

68 Druge preduslove čine: *intake* (usvojeni delovi inputa), *output* (izlazni podaci) i interakcija sa drugim govornicima.

za mlađi uzrast (Filipović, 2001: 101–102). Neki autori zastupaju stav da eksplicitna nastava, konkretno leksike, utiče na generalno interesovanje učenika za učenje reči. Neka istraživanja pokazuju kako su učenici kojima su date eksplicitne instrukcije poboljšali razumevanje ne samo tekstova sa ciljnim leksičkim jedinicama, već i onih u kojima takvih reči nema (Sökmen, 2009: 239)

Kako navodi autorka Filipović (2001: 102), u implicitnoj nastavi dominira indukcija kao sistem zaključivanja o pravilima formiranja i funkcionisanja određenih jezičkih struktura.

U skladu sa osnovnim ciljevima koji su postavljeni u savremenoj didaktici LS/ L2, a koji su u vezi sa razvojem komunikativne kompetencije (2.3.) kao ključne jezičke kompetencije, došlo je i do preusmeravanja sa gramatičkih metoda na komunikativnu nastavu. Iako se ova metoda sa brojnih aspekata pokazala veoma delotvornom (posebno zbog pažnje učenika koja je usmerena direktno na komunikaciju), ubrzo je postalo očigledno da se njome ograničio razvoj gramatičke kompetencije koja predstavlja preduslov za postizanje ispravne i prihvatljive komunikacije na LS. Upravo zbog toga se u metodici nastave LS razvija koncept fokusa na formu⁶⁹ (*focus on form*), koji se zasniva na uključivanju eksplicitne nastave gramatike u komunikativnu nastavu LS (Filipović, 2001: 91–92; De la Fuente, 2006: 265). Naime, nastavnikov je zadatak da u okviru komunikativne nastave, u okviru koje je fokus na kontekstualizovanom sadržaju, značenju ili komunikaciji, smisli i primeni postupke, odnosno ciljna vežbanja, za usvajanje gramatičkih pravila ili određenih gramatičkih struktura i formi (Long, 1991: 46–46).

Tako se pravi spona između druga dva koncepta koja u dosadašnjim istraživanjima pokazuju ograničenja, posebno u kontekstu dugotrajnog usvajanja LS: fokusa na pojedinačne forme (*focus on forms*) – gde se jezik tretira kao predmet i kojim se pažnja učenika usmerava isključivo na forme jezika (Rastelli, 2009: 54) i to van konteksta, u izolaciji (Filipović, 2001: 95), i fokusa na značenje (*focus on meaning*) kod kojeg je čitava pažnja usmerena na značenje onoga o čemu se govori (Rastelli, 2009: 54). Kod fokusa na značenje insistira se na interaktivnim zadacima u kojima „učenici pregovaraju o značenju reči što može olakšati razvoj drugog jezika” (Long, 1991: 200).⁷⁰

69 Pod formom se misli na sva gramatička pravila i oblike koji čine gramatički sistem jednog jezika (Filipović, 2001: 96). O učenju i usvajanju leksičke forme, koja je, između ostalog, i predmet našeg istraživanja, bilo je reči ranije u radu (3.4.3.1.)

70 „...learners’ negotiation of meaning facilitate the development of a second language” (prevod J. D.)

U pozitivnom inputu se isključivo nalaze pravilne strukture LS bilo da se radi o usmenom ili o pisanom sadržaju (Filipović, 2001: 94), dok se negativni input odnosi na podatke o negramatičnim strukturama u jeziku. Ako negativni input shvatimo kao reakciju odnosno korekciju nastavnika na sve ono što je u produkciji učenika nepravilno, onda ga možemo podeliti na dva osnovna oblika: a) eksplicitni negativni input b) implicitni negativni input. Kod eksplicitnog negativnog inputa nastavnik prekida učenika, objašnjava eksplicitno njegovu grešku i daje mu pravilno rešenje (Filipović, 2001: 99; Rastelli, 2009: 55). Implicitne korekcije se zasnivaju na preformulacijama učenikovog iskaza sa ispravljenom strukturom (*recast*) ili na ponavljanju, promeni intonacije, postavljanju pitanja bez davanja ispravnog rešenja u kojem se učenik stimuliše da sam sebe ispravi (*prompt*) (Rastelli, 2009: 55). Prema pojedinim istraživanjima obe vrste korekcije grešaka (odnosno sva tri tipa) imaju i dobre i loše strane.

Tabela 1. Dobre i loše strane eksplicitnog i implicitnog negativnog inputa (preuzeto iz Filipović, 2001: 99–100; Rastelli: 2009: 57–59).

EKSPPLICITNI NEGATIVNI INPUT		IMPLICITNI NEGATIVNI INPUT			
		recast		prompt	
dobre strane	loše strane	dobre strane	loše strane	dobre strane	loše strane
češće izaziva neposrednu reakciju i autokorekciju kod učenika	rizikuje se prekid konverzacije i time ugrožava osnovni cilj komunikativne nastave	najčešće se koristi u komunikativnoj nastavi jer ne utiče na podizanje anksioznosti učenika	ima smisla ukoliko je učenik shvatio makar deo poruke	češće izaziva neposrednu reakciju i autokorekciju kod učenika	
učenik ima više vremena da razmisli o greškama		ne prekida se tok konverzacije jer je fokus na sadržaju	može biti dvosmisleno, odnosno može se desiti da učenik ne shvati da je napravio grešku	učenik ima više vremena da razmisli o greškama	
			učenik ima malo vremena da razmisli o greškama		
			efikasno je kod viših nivoa učenja LS		
			dokazano je da će učenik pre primetiti grešku ukoliko se radi o drugom učeniku		

Treba još spomenuti da tokom nastave nastavnik može zauzeti i proaktivni stav u odnosu na formu koju želi učenicima da približi. To znači da će unapred organizovati aktivnosti koje imaju za cilj skretanje pažnje učenika na određenu strukturu. Na ovaj način nastavnik pokušava da predupredi greške u produkciji svojih učenika. Istraživanja su, ipak, pokazala da u većini slučajeva (posebno kod aktivnosti produkcije) učenici ne proizvode željene forme upravo zbog toga što se u komunikativnoj nastavi veoma često razmena informacija odigrava sasvim spontano (Filipović, 2001: 100).

4.3.2.2.7. Aktivnosti

Aktivnosti, po našem mišljenju, predstavljaju najvažniji praktični aspekt u procesu nastave kako za samog nastavnika, koji ih mora smisliti i inkorporirati u nastavni plan i program u skladu sa ciljevima, potrebama učenika, nastavnim instrukcijama i tehnikama, tako i za učenika koji, sprovodeći ih, ima priliku da otkriva, povezuje i učvršćuje svoja znanja i tako doprinosi razvoju opšte jezičke kompetencije.

Osim što se kroz aktivnosti učenik direktno angažuje, i samim tim razvija LS, aktivnosti su i pokazatelj odvijanja procesa usvajanja LS (De la Fuente, 2006: 264). Učenik, kroz aktivnosti, ima priliku da testira svoja jezička znanja kroz praksu, postižući tako određeni kvalitet outputa i isprobavajući funkcionalnost određenih formi, bilo kroz produktivne bilo kroz receptivne veštine (Ellis, 2003 u De la Fuente, 2006: 264).

U vezi sa konkretno leksičkim aktivnostima moramo se najpre zapitati koji su ciljevi ovih specifičnih zadataka. Prema autorki De la Fuente (De la Fuente, 2006: 266) cilj leksičkih aktivnosti u učenju LS bi trebalo da bude usvajanje reči i jačanje znanja o rečima. Ova autorka ističe da se ne radi samo o znanju o značenju reči, već i o formalnim aspektima leksičke jedinice.

Nejšn (2001: 61–62) ističe da je cilj aktivnosti povezan sa mnogobrojnim aspektima poznavanja reči (2.4.1.), s tim što ne treba izgubiti iz vida da je, u okviru jedne leksičke aktivnosti, moguće dostići više ciljeva istovremeno. Tako ciljevi aktivnosti pogađanja iz konteksta mogu biti: saznavanje značenja reči ili kolokacija, ali i učenje jedne od strategija učenja leksike.⁷¹

71 Za detaljniji uvid u neke ciljeve leksičkih aktivnosti konsultovati tabelu u Nation, 2001: 62.

Korda i Marelo (2004: 129) nam skreću pažnju da je leksičke aktivnosti moguće podeliti na dve velike grupe: aktivnosti koje služe za predstavljanje leksike i uvođenje novih reči, i one kojima je cilj konsolidacija leksičkog znanja sa kojim su se učenici već ranije sreli. Napominju, međutim, da ovu podelu ne treba shvatiti u strogom smislu jer se često pomenute aktivnosti prepliću i dopunjuju.

Budući da se leksičke aktivnosti mogu podeliti na osnovu brojnih parametara (trenutka u kojem se sprovode, nastavnih ciljeva i ciljeva samih aktivnosti, tehnika, potreba učenika, s obzirom na razvoj jezičkih veština, razvojnih faza u usvajanju leksike LS⁷² i sl.), odlučili smo da damo pregled nekih leksičkih aktivnosti koje je moguće organizovati u okviru razvoja četiri jezičke veštine. Razlog za ovu odluku najvećim delom objašnjavamo time što je za aktivnosti (ne samo leksičke) na času veoma bitno da se težina sadržaja koji predstavljamo ili uvežbavamo gradira od manje teškog ka komplikovanijem. Upravo nam takvu gradaciju omogućavaju jezičke veštine (od receptivnih ka produktivnim). Treba imati u vidu da aktivnosti koje ćemo navesti u tabeli 2 veoma često aktiviraju više od jedne jezičke veštine. Ipak, u narednoj tabeli aktivnosti su navedene po prvoj veštini koja se aktivira njihovim izvođenjem:

Tabela 2. Leksičke aktivnosti u okviru osnovnih jezičkih veština (preuzeto iz Nation 2001: 114–143; 144–185; Mezzadri, Balboni 2000; 2009).

razumevanje usmenog teksta	razumevanje pisanog teksta	pisana produkcija	usmena produkcija
Popunjavanje ^{T1} ili traženje maršrute, ulice, objekta na mapama gradova i sl.	Pronalaženje u tekstu reči koja odgovara definiciji datoj posle teksta	Parafraziranje rečenica koje su prethodno pročitane uz korišćenje ciljane reči koju zadaje nastavnik	Diktiranje brojeva, produkcija uvežbanih dijaloga, intervjua ili upitnika ^{T2}
Popunjavanje informacija koje nedostaju u kalendaru, agendi, geneaološkom stablu, meniju, spisku za kupovinu i sl.	Pronalaženje u tekstu reči koja predstavlja sinonim ili antonim reči koja je data posle teksta	Prevođenje sa L1 na LS. Nastavnik obezbeđuje da prevod sadrži ciljnu leksiku	Donošenje odluke (<i>making decision activities</i>)

72 Podelu leksičkih aktivnosti prema razvojnim fazama u usvajanju leksike LS prikazaćemo u okviru istraživačkog dela rada (6.3.1.2.1., 6.3.1.2.2., 6.3.1.2.3., 6.3.1.2.4.).

T1 Prve dve aktivnosti se nazivaju aktivnostima transfera receptivnih informacija (eng. *receptive information transfer activities*) i zasnivaju se na transferu usmenog inputa u grafički uređenu formu (tabelu, dijagram i slično) (Nation, 2001: 116).

T2 Ove aktivnosti, koje su najprikladnije za početne nivoe učenja LS, spadaju u aktivnosti razvoja usmene fluentnosti (eng. *fluency development tasks*). Usmerene su uglavnom na značenje reči i na poruku koja se prenosi sagovorniku. To su frekventne reči ili izrazi koji su učenicima već poznati (brojevi, pozdravi, dani u nedelji, oblici učtivog obraćanja, kontrolisanja dijaloga i slično). Cilj aktivnosti je da se postigne brz pristup ovakvim leksičkim jedinicama i njihova fluentna upotreba (Nation, 2002: 269–270).

Odabir tačne informacije u aktivnostima tačno/netačno, da/ne, višestruki izbor i sl.	Pronalaženje reči u tekstu koja odgovara slici koja je data posle teksta	Različite vrste <i>cloze</i> testova	Aktivnosti sa podelom informacija (<i>split information task</i>) ^{T3}
Istovremeno slušanje i čitanje teksta	Odabir tačne informacije u aktivnostima tačno/netačno, da/ne, višestruki izbor i sl.	Pisanje rezimea odslušanog teksta	Rešenje problema (<i>problem solving</i>)
Redovno slušanje priča (koje i nastavnik može da čita) uz predstavljanje novih reči i ponavljanje rečenica u kojima se te reči nalaze	Različite vrste <i>cloze</i> testova	Pisanje sastava, izveštaja, kritika i sl.	Role play, role taking, role making

Ukoliko želimo da aktiviramo više jezičkih veština, istovremeno možemo koristiti aktivnosti koje za cilj imaju dublje semantičko elaboriranje reči. Ovakve aktivnosti su poznate još i pod nazivom bogate instrukcije (eng. *rich instruction*). Naime, u ovakvim aktivnostima se posvećuje velika pažnja visokofrekventnim rečima ili rečima koje su posebno potrebne učenicima. Cilj je da se omogući brz i delotvoran pristup rečima (Nation, 2001: 94–95). Jedna od aktivnosti jeste kada nastavnik daje veliki broj definicija za reč koju učenik treba da pogodi (dajući sinonim ili prevod reči koja je u pitanju). Na taj način se dešava dubinsko procesiranje inputa od strane učenika. Ostale aktivnosti mogu se ticati eliminisanja reči koje ne pripadaju određenom nizu (Nation, 2001: 98; Sökmen, 2009: 243). Aktivnost može biti organizovana i kao angažovanje učenika da kod kuće samostalno, u paru ili grupi traže i prodube informacije vezane za neku leksemu: ispituju se konteksti u kojima se reč može upotrebiti, polisemija i kolokacije u kojima se data reč pojavljuje i slično (Nation, 2001: 97). Konkretni primeri ovakvih aktivnosti predstavljeni su u prilogu E.

Veoma često korišćena aktivnost kojom se razvija i uvećava nivo produktivnog leksičkog znanja jeste formiranje semantičkih mapa (eng. *semantic mapping*). Ova aktivnost zahteva učešće i nastavnika i učenika, pri čemu nastavnik sugestijama i parafraziranjem podstiče učenikovo „pronalaženje” odgovarajuće reči u receptivnom vokabularu i njeno stavljanje na mapu. Ova semantička mapa ima oblik razgranatog dijagrama, a kroz parafraziranje i ponavljanje leksema jačaju se gramatički i kolokacijski aspekti poznavanja reči. Kada su reči upisane na mapi ona se koristi kao polazište za dalju priču ili pisanje (Nation, 2001: 129–130).

T3 Ove aktivnosti su istovremeno produktivne i receptivne.

4.3.2.2.8. Nastavne tehnike

Glottodidaktičke tehnike čine sastavni deo organizacije nastave jezika. Tehnike predstavljaju treći nivo u osmišljavanju nastave, odmah posle pristupa i izabranih metoda.⁷³ Tehnike su didaktički instrumenti koji služe kako bi se izabrani operativni modeli (metode) preveli u aktivnosti na času. Tehnika se vrednuje na osnovu dva parametra: a) usklađenosti sa metodom i pristupom u okviru kojih se sprovodi, i b) efikasnosti u dostizanju didaktičkog cilja (Balboni, 2002: 28; Balboni, 2008: 5–14).

U izboru tehnika u nastavi treba uzeti u obzir brojne faktore: stil učenja, strategije u učenju, unutrašnje osobine učenika, dominantnost nekih vrsta inteligencije kod učenika u odnosu na neke druge i slično. Jednom rečju, ne postoje dobre i loše tehnike već samo efikasne i neefikasne u dostizanju ciljeva, a ta efikasnost u mnogome može zavisi od izbora koji je zadatak nastavnika (Balboni, 1999: 100; Balboni, 2008: 25–28).

Kada govorimo o tehnikama koje je moguće koristiti u nastavi leksike, izbor je veoma širok (Nation, 2001: 60; Milanović, 2004: 138; Balboni, 2008: 47–64):

- a) tehnika povezivanja: reč i slika, reč i definicija, sinonimi/antonimi, kolokacije;
- b) dijagrami: za semantička polja, uvežbavanje i razvoj derivativne morfologije, konceptualne mape za uvežbavanje polisemije reči;
- c) tehnika zamenjivanja reči: parafrazama ili definicijama;
- d) rangiranje: npr. rangiranje imena boja od najsvetlije ka najtamnijoj;
- e) *cloze*;
- f) tehnike odabira pravilnog rešenja: da/ne; tačno/netačno; višestruki izbor;
- g) tehnika „šta je to?” (eng. „*what is it?*” *technique*);⁷⁴
- h) diktat;
- i) popunjavanje: tabela, agendi, spiskova;
- j) prevođenje;
- k) eliminisanje reči: izbaci uljeza;
- l) preuređivanje: slova u rečima, reči u rečenicama;
- m) tehnike otkrića (*discovery strategies*)⁷⁵.

73 O definisanju pristupa i metoda u metodici nastave u Balboni 1999, 2002, 2008.

74 Ogleda se u nastavnikovom usmenom korišćenju ciljne reči u različitim upotrebnim kontekstima. Svaka rečenica (kontekst) u kojoj se pojavi ciljna reč ponavlja se po dva puta. Cilj je da učenici pogode značenje reči (Nation, 2001: 60–61). Kao što možemo da zaključimo, radi se o varijanti tehnike (ali i leksičke strategije) u kojoj učenici sami pokušavaju da otkriju značenje ciljne reči iz konteksta (najčešće pisanog teksta).

75 Prema nekim autorima ovde se pre radi o strategiji nego o tehnici (Schmitt, 2009: 206).

4.3.2.2.9. Strategije

Po našem mišljenju, rad na razvoju strategija učenika u učenju i usvajanju leksike LS treba da zauzima veoma bitno mesto u planiranju nastave leksike, u meri koliko je bitno njegovo mesto u samim naučnim istraživanjima. Ovom poglavlju u metodici nastave LS posvećeno je u poslednjih četrdeset godina dosta naučne pažnje,⁷⁶ a rezultat je bogata lista konkretnih strategija od kojih ćemo, u daljem tekstu, predstaviti one koje se tiču učenja leksike LS.

ZEO (2003: 68) definiše strategije kao „najekonomičniji i najpotpuniji način na koji korisnik nekog jezika uspijeva da stavi u pogon sopstvene jezičke resurse i sposobnosti kako bi uspješno odgovorio na potrebe određene komunikacione situacije i ostvario željeni cilj (...) upotreba strategija predstavlja primjenu metakognitivnih principa pretplaniranja, izvršenja, kontrole i korekcije različitih oblika komunikativnih aktivnosti....”.

Prema principima savremenih tendencija u nastavi LS učenik zauzima centralno mesto u nastavnom procesu, procesu učenja i usvajanja novog jezika. Zato i sam razvoj strategija kod učenika mora zauzimati centralno mesto jer je odabir strategija pokazatelj učenikovog pristupa učenju nekog jezika, kao i njegove kontrole u učenju i korišćenju tog jezika (Schmitt, 2009: 200).

Izbor strategija i njihovo korišćenje zavisiće, baš kao i u slučaju izbora tehnika i aktivnosti, od brojnih promenljivih: nivoa jezičkog znanja, ciljnog jezika, aktivnosti, teksta, konteksta, unutrašnjih faktora učenika, iskustva nastavnika itd. Prema Nejšnu, nastavnik treba da bira strategije koje će u nastavi predložiti svojim učenicima vodeći se parametrom frekventnosti reči. To, po ovom autoru, znači da će leksičke strategije biti usmerene na učenje niskofrekventnih reči. Od strategija za učenje ovakvih reči Nejšn predlaže sledeće: pogađanje iz konteksta, korišćenje memorijskih tehnika i korišćenje poznavanja delova reči u shvatanju značenja nove reči, odnosno uočavanje zajedničkih morfoloških i strukturnih elemenata LS – kao što je, na primer, sufiks - *ness* u engleskom jeziku (Nation, 2001: 263; Pavičić Takač, 2008: 68; Schmitt, 2009: 202).

Do sada su se brojni naučnici bavili problemom podele i grupisanja strategija u učenju i usvajanju leksike LS. Pravljenje zadovoljavajuće taksonomije strategija

76 Istorijskim razvojem strategija u učenju jezika uopšte, kao i u učenju drugog/stranog jezika i kontrastivnom analizom različitih definicija strategija detaljno se bavi autorka Pavičić Takač (Pavičić Takač, 2008: 47–56). O jezičkim strategijama vezanim za učenje engleskog kao LS detaljnije u zborniku koji je priredila Radić-Bojanić, 2012.

pokazalo se kao veoma težak zadatak, budući da su mnoge strategije višefunkcionalne, odnosno moguće ih je koristiti i za učenje vokabulara ali i za konkretnu upotrebu leksike (bilo da se radi o upotrebi leksike u produkciji na času ili u interakciji sa drugim govornicima). Šmit (Schmitt, 2009) je ponudio više različitih podela strategija, koje je na kraju, koristeći se Oksfordovom listom generalnih strategija u učenju, rezimirao u taksonomiji koja svakako ne predstavlja iscrpnu i konačnu verziju. Na ovog autora se u svojim istraživanjima pozivaju i mnogi drugi istraživači (Nation, 2001: 217–284; Pavičić Takač, 2008: 68–73;).

Šmit (2009: 204–207) je strategije u učenju leksike LS podelio na osnovu dve makrogrupe: 1. *društvene* (koristi se interakcija sa drugim ljudima u cilju poboljšanja učenja jezika), *memorijske* (povezivanje novog leksičkog materijala sa postojećim), *kognitivne* (manipulisanje ili transformacija ciljnog jezika od strane učenika), *metakognitivne* (svesno ispitivanje procesa učenja leksike i odlučivanje o načinima učenja); 2. strategije *otkrivanja* značenja novih reči i strategije *konsolidacije*.

Smatramo da je za predmet ovog rada uputnije da pomenemo neke od strategija otkrivanja i potom konsolidacije reči sa kojima su se učenici već sreli, budući da se bavimo početnim učenjem i usvajanjem leksike LS. Šmit u prvoj grupi navodi sledeće: analiziranje delova reči, traženje i zaključivanje prema kognatima iz L1, pogađanje iz konteksta, upotreba rečnika itd. U drugoj grupi možemo pronaći mnogo veći broj leksičkih strategija: povezivanje reči sa prethodnim iskustvom, semantičko mapiranje reči, korišćenje metode ključne reči, ponavljanje, liste reči itd. (Schmitt, 2009: 207–208).⁷⁷

Čini nam se posebno zanimljivim podatak da eksplicitno predstavljanje strategija za učenje leksike LS postaje sastavni deo didaktičkog materijala, neodvojivi deo nastave leksike LS, neophodna pomoć učenicima u savladavanju novog ili obnavljanju već poznatog leksičkog sadržaja (Flower, 2002; Campbell, 2007; Mezzadri, Balboni, 2009). Ovo upućuje na zaključak da u strategijama i njihovom razvoju u okviru nastave leksike LS leži veliki potencijal.⁷⁸

Ostaje pitanje nastavnikove uloge u predstavljanju i „uvežbavanju” leksičkih strategija. Ako se, na primer, radi o uvođenju strategija koje će olakšati aktivnost čitanja, nastavnik može učenicima predložiti kada je dobar trenutak da se preskoči

77 Za detaljan uvid u taksonomiju leksičkih strategija konsultovati Schmitt, 2009: 207–208.

78 Ipak, neki su autori veoma skeptični prema korisnosti i iskoristivosti pojedinih leksičkih strategija (; Corda, Marelllo, 2004: 62; Schmitt, McCarthy, 2009: 235).

nepoznata reč, kada treba posegnuti za kontekstom u pogađanju značenja nove reči, a kada u tu svrhu iskoristiti rečnik ili nekoga pitati za značenje reči. Takođe, kada je reč o produktivnim veštinama, nastavnik treba da se trudi da nauči učenike generičkim rečima ili pitanjima koja je moguće postaviti izvornom govorniku u cilju dolaska do ciljne reči: kako se kaže? kako se zove? koji je antonim od...? i slično (Scholfield, 1999: 678; Corda, Marelllo, 2004: 130–131).

„Treniranjem” leksičkih strategija predano se bavio Nejšn (20012: 224). On smatra da se, kao i kod planiranja programa nastave leksike, posebna pažnja mora posvetiti planiranju nastave strategija. To planiranje treba da uključi:

1. odlučivanje o vrsti strategije
2. odlučivanje o tome koliko vremena posvetiti treniranju učenika da koriste određenu strategiju⁷⁹
3. obezbeđivanje dovoljno prilika za rad na jačanju nezavisne upotrebe neke strategije
4. nadgledanje i pružanje feedback-a učenicima u vezi sa korišćenjem strategija
5. sastavljanje mini-silabusa samo za strategije koje će se koristiti u nastavi

Takođe, praktičan deo uvežbavanja strategije sa učenicima, prema Nejšnu, podrazumeva kreiranje procedure sprovođenja određene strategije. Nastavnik treba učeniku da predstavi sve korake procedure određene strategije i kroz vežbu postigne brzo i rutinsko primenjivanje tih koraka. Za strategiju pogađanja značenja reči iz konteksta Nejšn predviđa sledeće korake: a) određivanje vrste ciljne reči b) uočavanje direktnog konteksta u kojem se ciljna reč nalazi (najčešće je to rečenica; uočavanje gramatičke pozicije ciljne reči u odnosu na reči koje je okružuju) c) uočavanje šireg konteksta (drugih rečenica u odnosu na rečenicu u kojoj je ciljna reč; na primer, uočavanje veznika) d) pogađanje e) kontrolisanje pretpostavke (konsultovanje rečnika, zamenjivanje ciljne reči pretpostavljenim značenjem i slično) (Nation, 2001: 256–257).

79 Kako bi se učenik navikao na određenu strategiju i mogao da je koristi „prirodno” i uvek kada zatreba, neophodno je da mu se pojasni cilj/ciljevi određene strategije, neophodno je da sam učenik poseduje određenu veštinu/znanje za korišćenje određene strategije i na kraju, neophodno je da stekne dovoljno prakse u korišćenju te strategije. Po Nejšnovom mišljenju za strategije poput korišćenja rečnika, pogađanja značenja iz konteksta ili korišćenja znanja o pojedinim delovima reči neophodno je da učenik utroši najmanje 4 do 5 sati (po strategiji) koji bi bili raspoređeni na nekoliko radnih sedmica (Nation, 2001: 223).

Kao što možemo da zaključimo, planiranje tehnika, aktivnosti i strategija kao praktičnog dela nastave leksike LS jeste možda i najteži zadatak u planski osmišljenoj nastavi leksike. Taj zadatak nam se može učiniti dodatno teškim i zato što se ove posebne kategorije veoma često prepliću i ponekad im je nemoguće utvrditi granice. Ako se vratimo na prethodni tekst, uočićemo da se semantičko mapiranje, povezivanje ili parafraziranje nalaze u sve tri pomenute kategorije. Međutim, moramo da naglasimo da iako ih je na prvi pogled teško razgraničiti, razlike su ipak jasne i zavisice, dozvolićemo sebi da zaključimo, i od aktera nastavnog procesa.

Dakle, dok su nastavne tehnike, kao specifični instrumenti organizacije i sprovođenja neke aktivnosti na času, isključivo predmet odluke nastavnika, u aktivnostima (kao najpraktičnijoj dimenziji nastave) najvećim delom učešće uzimaju učenici (ali ne zaboravimo da u nekim aktivnostima učestvuju i nastavnici i učenici⁸⁰), dok su strategije (koje, po našem mišljenju, treba da predstavi nastavnik) isključivo sredstvo za kojim učenik poseže u otkrivanju i korišćenju jezika i na osnovu kojih možemo zaključivati o njegovom opštem pristupu i stavu prema učenju LS.

4.3.2.2.10. Leksičko testiranje

Istraživanja u oblasti testiranja leksike LS/L2 započinju definisanjem i proučavanjem objektivnog testiranja. Objektivni testovi su testovi u kojima postoji samo jedno, unapred određeno, tačno rešenje, i u kojima nije neophodno lično mišljenje sastavljača testa (koji je uglavnom i osoba koja taj test ispravlja). Jedan od najčešćih formata ovakve vrste testova jeste test višestrukog izbora. Test višestrukog izbora jedna je i od najkorišćenijih metoda u testiranju leksičkog znanja. Višestruki izbor se može ticati izbora sinonima, definicija ili prevodnog ekvivalenta ciljne reči. Objektivni leksički testovi postaju i sastavni deo diskretnog pristupa testiranju LS (eng. *discrete-point approach*) u kojem se evaluacija učenika fokusira na njihovo znanje o pojedinačnim strukturnim elementima u jeziku (Read, 2000: 75–77).⁸¹

Testirajući poznavanje leksike LS možemo odlučiti da testiramo ili njen obim (eng. *breadth*) ili njen kvalitet (eng. *depth*) (Cobb, 1998: 345–360).

80 Npr. aktivnost bogatih instrukcija ili semantičkog mapiranja (4.3.2.2.7.).

81 Pojedini autori kritikuju testove višestrukog izbora jer ih je teško sastaviti; tačan rezultat može biti i ishod pukog eliminisanja ili pogađanja; postoji i mogućnost da ovakva vrsta testova ne testira znanje o ciljnoj reči, već o ostalim rečima koje se nude i slično (Read, 2000: 77–78).

Što se tiče testiranja obima leksike LS, videli smo već ranije da je ovo pitanje u uskoj vezi sa brojnim drugim jezičkim parametrima koji se tiču ukupnog broja reči u jednom jeziku, broja reči koji poseduju izvorni govornici i onog koji se očekuje da znaju neizvorni govornici, frekventnosti reči, broja reči neophodnih za razumevanje različitih vrsta tekstova itd. (4.3.2.2.3, 4.3.2.2.4.). Samo testiranje obima leksike je težak zadatak jer povlači niz pitanja koja se tiču izbora reči koje želimo da testiramo, ali i objektivnosti i validnosti samih testova. Kada je o izboru leksike, reč ovde ne treba (a i ne možemo) testirati apsolutno sve reči za koje pretpostavljamo da su poznate učeniku, već izbor treba suziti na testiranje visokofrekventnih reči sa kojima će se učenici najčešće susretati i koje će im biti potrebne u korišćenju jezika. Kada je reč o vrstama testova kojima je moguće odrediti obim leksike, na raspolaganju su testovi višestrukog izbora, povezivanja, određivanja ekvivalenta na L1, ali i testovi koji se svode na ček-liste u kojima učenici zaokružuju da li neku reč znaju ili ne (eng. *Nation's Vocabulary Level Test*, *Mearine ček-liste*). Ovi poslednji testovi su daleko najjednostavniji za određivanje obima leksike, ali se i pored mnogih dobrih strana postavlja pitanje njihove validnosti s obzirom na to da se baziraju na izboru koji prave učenici, odnosno na njihovoj „korektnosti” u zaokruživanju određene reči (Read, 2000: 87–89). Samim tim, ovi testovi ne mogu jasno utvrditi koliko učenik „realno” poznaje datu reč. Osim toga, ne mogu da naprave razliku između receptivnog i produktivnog vokabulara. Ipak, ova vrsta testova je još uvek jedini instrument koji može pružiti „grubu” sliku o obimu leksičkog fonda ispitanika (Meara, 1996: 3–9).

Za razliku od testova kojima se utvrđuje obim leksike, i koji ne pružaju informacije o dodatnim znanjima vezanim za neku leksičku jedinicu (poznavanje derivativnih svojstava ili figurativnih značenja reči), testiranje kvaliteta reči ima za cilj upotpunjavanje slike o celokupnom leksičkom znanju učenika. Uobičajena procedura za merenje kvaliteta leksike jeste individualni intervju tokom kojeg se kroz niz pitanja vezanih za ciljnu reč otkriva koliko učenik realno zna o toj reči. Mnogi autori prigovaraju praktičnosti ovog testa i njegovoj nedovoljnoj objektivnosti. Ostaje zaključak da je na polju ove vrste leksičkog testiranja neophodno sprovesti dodatna istraživanja (Read, 2000: 94).

Sledeća pitanja koja se postavljaju u vezi sa temom leksičkog testiranja, i koja su u vezi i sa istraživanjem koje je predmet našeg rada, tiču se izbora testiranja izolovane leksike ili leksike u kontekstu.

Prvobitna testiranja leksike zasnivala su se na testiranju izolovanih reči, najviše kroz tehniku višestrukog izbora i kroz liste reči. Verovalo se da ovakvi testovi mere čisto leksičko znanje i da je ovaj tip testa jedini validan, dok bi ih svi dodatni stimulusi (ili sadržaji) činili testovima kojima se testira razumevanje pisanog teksta (Read, 2000: 99).

Prigovor ovakvom viđenju leksičkog testiranja dolazi zbog toga što reči (izuzev tehničkih termina) imaju različita značenja, što se ne vidi (pa se samim tim ne može ni testirati) bez prisustva određenog konteksta. Naravno, ovakva bi se kritika odnosila na leksičke testove kojima je cilj testiranje značenja leksičke jedinice ili njene upotrebe, što isključuje testove koji imaju za cilj testiranje znanja o, na primer, leksičkoj formi.⁸²

Do sada je sproveden mali broj istraživanja o ulozi konteksta u testiranju znanja o pojedinačnim rečima. Rid (2000: 100–101) navodi istraživanje koje je sprovedeno na primeru nemačkog kao L2. Istraživači su poredili rezultate leksičkih testova u kojima je testirano znanje izolovanih reči (kroz tehniku višestrukog izbora) i testova u kojima je testirano poznavanje prevodnog ekvivalenta na engleski jezik reči koje su, u okviru konteksta, podvučene. Poređenjem tačnih odgovora zaključeno je da oba testa daju veoma slične rezultate. Treba, ipak, imati u vidu da se ovde ne radi o pravom kontekstu, već o kontekstualizovanom leksičkom testu koji je u praksi nezavistan od konteksta⁸³.

Razmotrićemo još i pitanje *cloze* testova koji se generalno koriste u testiranju opšteg jezičkog znanja i kod kojih kontekst igra primarnu ulogu. Razmotrićemo dva osnovna tipa ovih testova i njihovu ulogu u testiranju leksičkog znanja. Kod standardnog *cloze* testa, kod kojeg se u tekstu eliminiše svaka sedma reč, teško je reći da li možemo precizno proveriti čisto leksičko znanje učenika, budući da se u ovakvom testu prepliće više različitih komponenti jezičkih veština (razumevanje teksta čitanjem) i poznavanje različitih jezičkih nivoa (sintaksičke strukture). *Cloze* testovi kod kojih se reči selektivno eliminišu (eng. *rational cloze test*) jer želimo da ciljano proverimo poznavanje određene reči, približniji su testiranju čisto leksičkog znanja pošto zahtevaju više nivoe poznavanje leksike LS, pa čak i veštinu „uklapanja” date reči u stil teksta. Najobjektivniji u testiranju leksičkog znanja jesu *cloze* testovi

82 Vidi prilog C1, Test 1.

83 Kontekst je u ovom testu naknadno napisan i čini ga „oko” 100 unapred određenih ciljnih reči.

sa ponuđenim rečima (eng. *multiple-choice cloze*),⁸⁴ iako je i za ovakve testove dokazana visoka korelacija sa testovima za proveru razumevanja čitanjem (Marello, 1989; Read, 2000: 109).

Slažemo se sa Ridom u zaključku da je leksičko znanje teško odvojeno testirati, upravo kao što je i teško leksiku odvojiti od ostalih jezičkih veština i znanja o jeziku. Ukoliko insistiramo na testiranju ovog nivoa jezičkog znanja u kontekstu, ne možemo biti sigurni da li su rezultati testa proizvod čisto leksičkog znanja učenika ili drugih jezičkih veština, na prvom mestu veštine razumevanja čitanjem (Read, 2000: 115–116).

84 Iako se ovde radi o receptivnom leksičkom znanju (razumevanju najpre konteksta a potom i značenja četiri ponuđene reči od kojih treba izabrati jednu), ovakva vrsta provere leksičkog znanja predstavlja, u okviru pojedinih certifikacionih testova, jedini deo čiji je primarni cilj testiranje leksike (v. Martelj, 2013: 373).

5. NASTAVA LEKSIKE LS U AKADEMSKOM KONTEKSTU

U ovom delu rada razmotrićemo organizaciju nastave leksike stranog jezika (italijanskog) u akademskom kontekstu. Naime, približavajući se poglavlju u kojem ćemo predstaviti centralno istraživanje, nastojaćemo najpre da približimo kontekst u kojem smo to istraživanje sprovedi.

Univerzitetsku nastavu stranih jezika, pa samim tim i dostizanje leksičkog znanja i kompetencije, nemoguće je odvojiti od specifičnih potreba studenata⁸⁵ i veoma zahtevnih ciljeva nastavnog plana i programa koji su propisani u okviru učenja LS na univerzitetu. Krajnji cilj edukacije u okviru filoloških studija podrazumeva dostizanje i povezivanje najviših znanja i kompetencija u oblasti jezika, kulture i književnosti. Poznavanje stranog jezika, koji je glavni studijski predmet, kao i usvajanje i upotreba tog jezika, predstavljaju spoj znanja iz složenih teorijskih disciplina, ovladavanje jezičkim veštinama, kao i dostizanje odgovarajuće sociolingvističke i pragmatičke kompetencije (Drljević, 2011: 161).

Studije italijanskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu, kao i studije drugih stranih jezika, podrazumevaju upoznavanje i usvajanje teorijskih disciplina (fonetike i fonologije, leksikologije, morfologije, semantike, sintakse, istorijske gramatike, istorije jezika, kontrastivne analize itd). Uz ovakav studijski program, u nastavu jezika se od 2006 godine, kada je na Filološkom fakultetu sprovedena reforma u skladu sa načelima Bolonjske deklaracije, uvode i posebni predmeti čiji je cilj razvoj osnovnih produktivnih i receptivnih jezičkih veština. Ovi predmeti obično nose naziv *Savremeni italijanski, engleski, nemački* (Samardžić, 2007: 532–533).

85 Na ovom mestu pravimo razliku između učenika (termina koje se pojavljuje u dosadašnjem tekstu) i studenta kako bismo naglasili da je tema našeg rada učenje LS u univerzitetskom kontekstu.

U skladu sa kontekstom u koji je smeštena tema našeg rada veoma je bitno pomenuti da nastava leksikologije u trećem i četvrtom semestru zauzima centralno mesto među jezičkim predmetima koji mogu doprineti uvećanju leksičkog znanja i kompetencije. Nastavni plan i program ovog predmeta obuhvata, između ostalog, i upoznavanje sa leksikološkom, leksičkom i leksikografskom terminologijom, predstavljanje osnovnih vrsta rečnika i obuku za njihovo korišćenje, upoznavanje sa sastavom leksike italijanskog jezika i endogenim i egzogenim izvorima rečničkog bogaćenja. Fond obuhvata dva časa nedeljno, predispitne aktivnosti podrazumevaju izradu seminarskog rada i polaganje dva kolokvijuma, dok je završni ispit u formi pisanog testa (Drljević, 2011: 161).

U cilju ilustrovanja konteksta učenja i nastave leksike LS u narednom delu rada iznećemo podatke istraživanja koje smo sprovedli na Katedri za italijanski jezik i književnost.

5.1. NASTAVA LEKSIKE ITALIJANSKOG KAO LS NA FILOLOŠKIM STUDIJAMA U BEOGRADU

Školske 2010/2011. godine sprovedli smo istraživanje čiji je cilj bio da ispita mišljenje nastavnika italijanskog jezika o metodama koje se koriste u nastavi leksike u fakultetskom kontekstu, ciljevima učenja leksike LS, aktivnostima, tehnikama i brojnim drugim didaktičkim i jezičkim aspektima učenja i usvajanja leksike LS. Mišljenje nastavnika nam je pomoglo da opišemo dosadašnju didaktiku leksike italijanskog kao LS i u takvom kontekstu predstavimo i ponudimo novu didaktiku, koja je predmet našeg istraživanja. Istraživanje smo sprovedli služeći se upitnikom koji se nalazi u prilogu A. Podaci dobijeni upitnikom obrađeni su i gotovo u celosti (izuzetke čine delovi upitnika predstavljeni u poglavljima 5.1.3. i 5.1.5.) objavljeni u tri autorska rada (Drljević, 2011, 2012c, 2013).

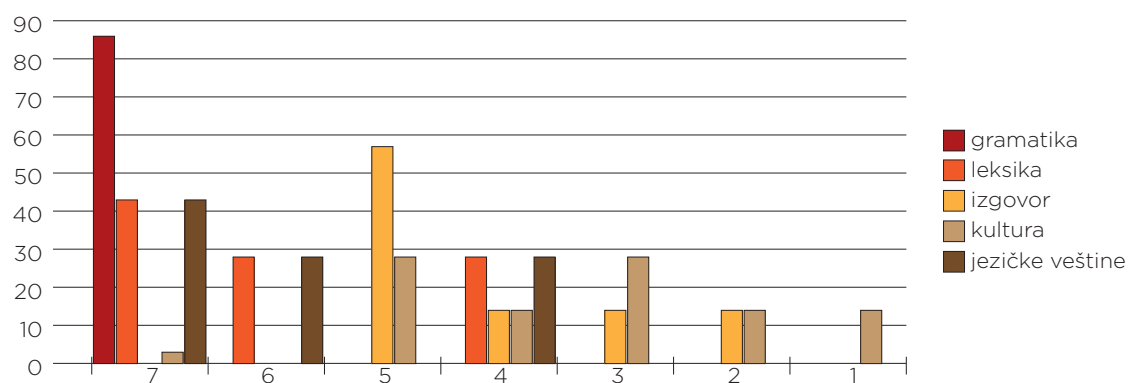
Nastavnici uključeni u anketu drže vežbe na prvoj, drugoj i trećoj godini na predmetu Savremeni italijanski jezik, dok je jedan nastavnik, u trenutku sprovođenja upitnika, držao i vežbe prevođenja sa italijanskog na srpski jezik. U anketi je učestvovalo ukupno sedam nastavnika Katedre za italijanski jezik i književnost čiji identitet, kao što je navedeno i u samom upitniku, nije relevantan za cilj našeg

istraživanja. Treba ipak istaći da svi učesnici u anketi imaju dugogodišnje iskustvo u nastavi italijanskog kao LS na Filološkom fakultetu. U trenutku sprovođenja ankete šest nastavnika radi na Katedri za italijanski jezik i književnost između 6 i 10 godina, dok jedan nastavnik ovaj posao obavlja 40 godina.

Anketa se sastojala od 21 pitanja, od kojih je najveći broj vrednovan ocenama od 1 do 7, pri čemu 1 označava najnižu a 7 najvišu ocenu. Takođe, kako bismo napravili nijanse u odgovorima odnosno ocenama kojima su učesnici u anketi vrednovali pojedina pitanja, ocene 1, 2 i 3 ćemo tumačiti kao nisko rangiranje neke kategorije ili nedovoljno pridavanje pažnje nekoj kategoriji. Ocena 4 će u tumačenju rezultata manifestovati nastavnikov neodređeni ili ravnodušni stav prema određenoj dimenziji učenja ili nastave leksike LS. Ocene 5, 6 ili 7 označavaju visoko vrednovanje neke kategorije, pridavanje važnosti pojedinim segmentima učenja ili nastave leksike LS. Pored ocenjivanja, nastavnicima je data mogućnost i da obrazlože svoju ocenu, daju predloge ili primere vezane za postavljeno pitanje. Manji broj pitanja je otvorenog tipa ili višestrukog izbora (da/ne ili redovno/često/ponekad/retko/nikad). Podaci su obrađeni kvantitativno, metodom deskriptivne analize. U obrađivanju rezultata upitnika odlučili smo da ih tematski podelimo u nekoliko celina.

5.1.1. UČENJE, USVAJANJE I NASTAVA LEKSIKE ITALIJANSKOG KAO LS. OPŠTA MIŠLJENJA.

U cilju opisivanja konteksta u kojem se uči italijanski jezik na Filološkom fakultetu u Beogradu od nastavnika smo zatražili da ocene koliko se pažnje pridaje sledećim aspektima jezika: gramatici, leksici, izgovoru, kulturi i razvoju jezičkih veština.



Grafikon 1. Mišljene nastavnika o zastupljenosti jezičkih nivoa u nastavi italijanskog jezika

Kao što pokazuju rezultati predstavljeni u grafikonu, velika većina nastavnika (86%) smatra da se posebna pažnja (ocena 7) u nastavi jezika posvećuje gramatici, što potvrđuje i dalje centralno mesto koje teorijske discipline zauzimaju u fakultetskoj nastavi jezika. Iako se zastupljenost rada na leksici generalno ocenjuje visokim ocenama (4, 6 ili 7), ipak je primetan pad u odnosu na gramatiku. Interesantnu korelaciju primećujemo između leksičkog aspekta i razvoja jezičkih veština. Zato bismo mogli da zaključimo da povezanost ova dva jezička aspekta nije slučajna i da, kao što ćemo potvrditi i rezultatima našeg istraživanja, nastava savremenog jezika ostavlja najviše prostora za implementiranje planski osmišljene nastave jezika (Drljević, 2011: 165)

Svi učesnici u anketi redovno posvećuju posebnu pažnju leksici na svojim vežbama. Četiri ispitanika to čini u najvećoj meri (ocena 7), dok preostala tri nastavnika to čini u veoma velikoj meri (ocena 6). Najveći broj ispitanika navodi da se zbog same prirode predmeta (savremeni italijanski jezik), kao i udžbenika koji se u okviru njega koriste, leksici i gramatici posvećuje puno pažnje. Pre svega se obrađuje leksika obuhvaćena udžbenikom, a potom se ona dodatno proširuje kroz vežbanja posvećena razvoju usmene produkcije. Većina ispitanika podvlači da ovo proširivanje kao i obnavljanje već poznate leksike u velikoj meri zavisi i od interesovanja studenata i njihovih konkretnih pitanja (2011: 165).

U skladu sa prethodno iznetim podacima, svi učesnici u anketi se slažu da nastava leksike treba da bude planski osmišljena, zasnovana na teorijskim znanjima, proverenim strategijama i tehnikama učenja jer bi to doprinelo njenom efikasnijem i lakšem usvajanju. Posebno nam se korisno i praktično čini mišljenje jednog nastavnika koji smatra da bi „nastavni plan trebalo da obuhvati korpus *obavezne* leksike koju studenti usvajaju na određenom nivou učenja jezika, uz *dopunski* korpus koji bi trebalo da predstavlja uvod odnosno pripremu (informaciju, nešto što su čuli, iako ne u potpunosti usvojili) za usvajanje obaveznog leksičkog korpusa na višim nivoima“ (2011: 166). Jedan nastavnik smatra da treba odrediti koja leksika pripada kom nivou znanja (v. fusnotu 31) i da uz leksiku treba obratiti pažnju i na registar u kojem se ona koristi.

Na otvoreno pitanje o *krajnjem cilju učenja i usvajanja leksike LS u fakultetskom kontekstu* i o tome *kakvu leksiku shodno budućem zanimanju treba da imaju studenti po završetku filoloških studija* ispitanici odgovaraju veoma opširno i detaljno. Kod svih učesnika u anketi prevladava mišljenje da leksika koju studenti treba da poseduju

po završetku studija treba da se kreće u veoma širokom rasponu. To podrazumeva najširu leksiku opšteg karaktera koja bi zadovoljila konverzacijske potrebe, specifičnu leksiku vezanu za književnost (na kojoj se u fakultetskom kontekstu veoma insistira) i osnove uskostručne leksike. Takođe, leksička kompetencija treba da podrazumeva i „umeće izvođenja novih reči”, dakle poznavanje tvorbenih mehanizama, kao i poznavanje polisemičnog potencijala reči. Neki nastavnici smatraju da „leksička kompetencija treba da se razvija u meri koja bi omogućila da jezičke veštine studenata odgovaraju određenom nivou”. Interesantan je stav pojedinih nastavnika da „leksička kompetencija treba da uključi i sposobnost studenata da samostalno pronalaze leksiku koja im je potrebna u cilnom jeziku kako bi mogli da se uklope u bilo koji kontekst koji će od njih zahtevati poznavanje odgovarajućeg vokabulara”.

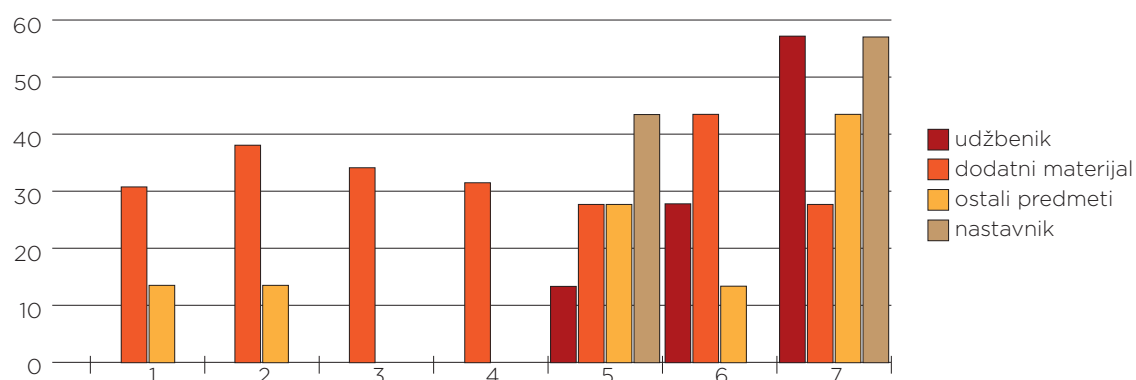
Svi nastavnici dele i mišljenje da bi filološke studije trebalo da uključe u svoj kurikulum i nastavu barem najosnovnijeg leksičkog fonda jezika struke. Ovakvu leksiku bi potom studenti razvijali u profesionalnom pravcu koji izaberu (predavači, prevodioci književnih dela, usmeni prevodioci, prevodioci tehničkih tekstova, naučni radnici itd). Dva nastavnika primećuju da bi jedan od načina uvođenja ovakvih kurseva u fakultetsku nastavu svakako podrazumevao i osposobljavanje studenata da, na osnovu postojećih znanja, a uz pomoć tehnika i strategija učenja, o kojima je bilo reči u delovima 4.3.2.2.8. i 4.3.2.2.9, stručnjaka za datu oblast ili odgovarajućih leksikona, enciklopedija, Interneta i slično, mogu samostalno da pronalaze, uče i primenjuju stručnu terminologiju (2011: 167). U skladu sa kontekstom učenja italijanskog kao LS i visokim zahtevima nastavnog plana i programa, čini nam se opravdanim i mišljenje jednog nastavnika da bi studenti trebalo da ovladaju onim terminima koji su im poznati i u maternjem jeziku.

5.1.2. Leksički input

Kvantitet i kvalitet leksičkog inputa koji studenti dobijaju na času četiri nastavnika ocenjuje ocenom 5, jedan nastavnik ocenom 6, a dva nastavnika smatraju da se obe dimenzije leksičkog inputa mogu oceniti najvišom ocenom. Uprkos ovakvim vrednostima, neki učesnici u anketi smatraju da se nastavi leksike ne pridaje dovoljna pažnja i da nedostaje planski osmišljen pristup (koji čini osnovu metodike koju ćemo predstaviti u delu 6.3.1.). Neki nastavnici imaju utisak da se

studentima daje previše reči, da su one često predstavljene van konteksta i da je leksički input uslovljen nastavnim jedinicama. I pored toga, preovladava mišljenje da je i u kvantitativnom i u kvalitativnom smislu ovakav input dovoljan za jezički nivo na kojem se uči LS, „budući da osim osnovnog korpusa obuhvata i sadržaje koji podstiču samostalan rad studenata na proširivanju leksike”.

Učesnicima u anketi je ponuđena sledeća lista faktora koji mogu uticati na kvantitet i kvalitet leksičkog inputa. Dobijene rezultate predstavljamo u grafikonu 2:



Grafikon 2. Mišljenje nastavnika o faktorima koji utiču na kvantitet i kvalitet leksičkog inputa

Kao što se može zaključiti na osnovu rezultata ilustrovanih grafikonom, najveći broj nastavnika (57%) smatra da na leksički input pretežno utiču udžbenik i nastavnikov pristup na času. Relevantan nam se čini podatak koji otkriva da četiri nastavnika smatraju da silabus ostalih predmeta utiče na leksički input, što može predstavljati polazište za dalja istraživanja na temu usklađenosti pojedinačnih predmeta (bilo da se radi o teorijskim ili praktičnim disciplinama). Samo jedan učesnik u anketi smatra da input može zavisiti i od motivacije studenata (Drljević, 2013: 279).

Leksički input nastavnika smo u daljem tekstu podelili na nekoliko kategorija: eksplicitni saveti, načini predstavljanja novih reči i formalne instrukcije.

Na pitanje da li daju eksplicitne savete studentima u vezi sa lakšim učenjem i usvajanjem nove leksike, 3 ispitanika su odgovorila da to redovno čine, 3 često, a samo je jedan ispitanik odgovorio da ponekad daje eksplicitne savete studentima. Svi ispitanici u najvećoj meri savetuju studentima da prate i vannastavne sadržaje (film, muziku, štampu i slično). Šest ispitanika najčešće savetuje studentima da čitaju i koriste tehnike povezivanja leksičkih i drugih teorijskih znanja. U pet slučajeva najčešći saveti nastavnika tiču se ukazivanja na tehnike i strategije učenja novih reči, kao i savetovanja studenata da koriste rečnike. Samo jedan ispitanik uopšte ne

daje savete koji se tiču tehnika i strategija učenja novih reči, niti upućuje na načine povezivanja leksičkih i drugih teorijskih znanja (Drljević, 2011: 166).

Istraživanje je, takođe, pokazalo da veoma mali broj ispitanih nastavnika (28%) koristi često (i rado) neverbalna sredstva za predstavljanje ili objašnjavanje novih reči, što ponajviše, prema našem mišljenju, ima veze sa specifičnom ciljnom grupom. Naime, studenti koji se upisuju na Filološki fakultet raspolažu već izvesnim znanjima o funkcionisanju sistema L1 ali i sistema drugih stranih jezika, uključujući, u velikom broju slučajeva, i sam italijanski jezik. S druge strane, kognitivni nivo razvoja, kao i kontekst u kojem uče novi jezik, odrediće i njihov stil učenja. Uprkos mišljenju nekih nastavnika da L1 treba koristiti kada se primeti da student nije dobro razumeo određeni sadržaj, značajan broj nastavnika (57%) izjavljuje da redovno koristi L1 za objašnjavanje novog leksičkog inputa; L1 se koristi kako bi se razjasnile nove reči, ali i da bi se izbegle nesuglasice ili pogrešna memorisanja reči. Za pet učesnika u anketi LS predstavlja definitivno najbolji način (ocena 7) za predstavljanje i objašnjavanje novih reči. Kroz upotrebu ciljnog jezika studentima se obezbeđuje dodatni input LS (što, između ostalog, služi i za razvoj receptivnih veština i može doprineti jačanju već poznatog gradiva). Studenti su i na ovaj način podstaknuti da razmišljaju, povezuju i zaključuju na italijanskom jeziku (Drljević, 2013: 280).

U vezi sa nastavnim instrukcijama o kojima je bilo reči ranije u tekstu (4.3.2.2.6.), pet nastavnika insistira u nastavi na konceptu *fokus na značenje*, kojim se predviđa interakcija među studentima i kod kojeg je pažnja studenata usmerena na značenje reči. Samo dva učesnika u anketi vrednuje ovaj nastavni stil niskom ocenom (3). Negativan stav ima 57% nastavnika (ocene 1, 2, 3) prema tradicionalnom pristupu *fokus na pojedinačne forme*, jedan nastavnik ovakav pristup vrednuje ocenom 4, dok za dva ispitana nastavnika ovakav nastavni koncept predstavlja još uvek dominantan izbor. Ipak, najpozitivniji stav nastavnici su izrazili prema konceptu *fokus na formu*, koji, kao što je već ranije naglašeno, predstavlja spoj tradicionalnih pristupa nastavi LS i onih u kojima preovladava orijentisanost na jezičko-komunikativne dimenzije učenja i nastave (2013: 279–280).

5.1.3. TEHNIKE

Listu tehnika koju smo ponudili nastavnicima i zatražili da ih ocene po uspešnosti za učenje i usvajanje preuzeli smo iz udžbenika *Rete 2*, koji se u trenutku sprovođenja istraživanja koristi kao priručnik u okviru predmeta Savremeni italijanski jezik 2, na prvoj godini studija. Odlučili smo se za ove tehnike kako bismo ispitali mišljenje nastavnika o tehnikama koje savetuje udžbenik koji je koristila ciljna grupa u istraživanju, i koje su imale udeo u uspešnosti usvajanja i učenja određenih leksičkih jedinica samog udžbenika.

U narednoj tabeli predstavljamo kako nastavnici vrednuju pomenute tehnike.⁸⁶

Tabela 3. Mišljenje nastavnika o uspešnosti tehnika učenja i usvajanja nove leksike

	1	2	3	4	5	6	7
Memorisanje lista reči i prevod	1	1	2	1		1	1
Učenje kroz čitanje					1		6
Učenje kroz slušanje					2	1	4
Spajanje slike i reči		1		1			5
Spajanje reči sa sinonimima ili antonimima					1	1	4
Spajanje reči i definicija		3	1	1	1	1	
Slušanje audio-zapisa reči	1	1	2	2			1
Memorisanje reči kroz rečenice, primere			1			3	3

Memorisanje lista reči i njihovog prevoda vrednovano je kao tehnika koja ne može doneti uspeh u učenju i usvajanju nove leksike. Ipak, dva nastavnika smatraju da korišćenje ove tehnike može uticati na pozitivne rezultate u učenju nove leksike. Skloni smo mišljenju da ova tehnika može biti korisna, posebno u ponavljanju i konsolidovanju već poznate leksike.

U okviru dela 4.3.1.3. naveli smo većinu dobrih i loših strana slučajnog učenja leksike, u koje između ostalog spadaju i čitanje i slušanje. Ubedljiva većina nastavnika vrednuje čitanje veoma uspešnom tehnikom (iako se ovde ujedno radi i o aktivnosti koju studenti mogu i sami sprovoditi kad to žele i sa materijalom koji žele). Kao što se vidi iz tabele 3, i slušanje je, sa slabim nijansama u dodeljivanju visokih ocena, veoma uspešan način za učenje i dalje usvajanje nove leksike. Iz ankete ne možemo dobiti detaljnija mišljenja nastavnika o ovim dvema tehnikama, na primer: na koji način bi se sprovodila ova tehnika? kakva vrsta tekstova bi bila zastupljena? kako bi se organizovalo pogađanje značenja novih reči iz konteksta i slično.

⁸⁶ U tabeli je označeno koliki broj nastavnika je date tehnike ocenio od 1 do 7.

Tehnika spajanja slika i novih reči predstavlja za većinu nastavnika jako uspešnu tehniku u učenju nove leksike. Ovaj podatak je interesantan i sa aspekta ciljne grupe jer nam ukazuje na to da nastavnici smatraju da pomenuta tehnika može doneti dobre rezultate i ako se koristi u radu sa odraslim učenicima LS – kategorija kojoj pripadaju studenti Filološkog fakulteta. Ako govorimo o tehnici spajanja, svi nastavnici imaju pozitivan stav i visoko vrednuju tehniku učenja novih reči putem parova sinonima ili antonima. Smatramo da je ovakav stav nastavnika prouzrokovao višim jezičkim ciljevima kursa LS koji se izvodi u akademskom kontekstu. Naime, ovakva tehnika, osim što zadovoljava primaran zadatak, a to je otkrivanje značenja nove reči, istovremeno podstiče jačanje sveukupnog leksičkog znanja koje doprinosi i razvoju jezičke produkcije studenata (bilo da se radi o usmenom ili o pisanom izražavanju). Najlošije se, u okviru tehnika spajanja, vrednuje spajanje nove reči sa njenom definicijom. Taj podatak iznenađuje, budući da se na ovaj način učvršćuje veza između forme i značenja, razvija jedna od leksičkih strategija, razvijaju se asocijativne leksičke veze, jača produktivni aspekt poznavanja LS, kao što će biti prikazano u delu 6.3.1.2.2, prilogu D, kao i u rezultatima u postignuću eksperimentalne i kontrolne grupe u delu 6.5.2.2.

U vezi sa slušanjem audio-zapisa reči postoji apsolutna korelacija u broju nastavnika koji vrednuju ovu tehniku niskim ocenama (1, 2 i 3) i onih nastavnika koji vrednuju na identičan način tehniku memorisanja lista reči i njihovog prevoda. Gotovo podudarni rezultati posledica su, prema našem mišljenju, stava nastavnika da bilo kakvo učenje ili memorisanje izolovanih reči ne može doneti pozitivne, a ponajmanje dugotrajne rezultate. Ovome u prilog govore i rezultati koji se tiču vrednovanja tehnike učenja i memorisanja novih reči u kontekstu (na primer u okviru rečenice). Ipak, podsećamo da postoji izvesni kontinuum odnosno integracija između spontanog i ciljanog učenja leksike (4.3.1.3.).

5.1.4. RECEPTIVNA I PRODUKTIVNA LEKSIKA

Kada je reč o odnosu između receptivne i produktivne leksike studenata, jednog od ključnih problema u celokupnom učenju LS pa tako i u učenju leksike (4.3.2.1.), svi učesnici u anketi potvrđuju da postoji nesrazmeran odnos između ova dva nivoa poznavanja leksike. Ta neusklađenost se, prema našim ispitanicima, ispoljava kroz procenu da je receptivna leksika razvijenija od produktivne.

Šest nastavnika smatra da je orijentisanost univerzitetske nastave na teorijske discipline glavni razlog (ocene 6 i 7) što je produktivna leksika nedovoljno razvijena. Samo jedan ispitanik ocenjuje uticaj ovog nastavnog aspekta ocenom 4. Svakako se ne može umanjiti značaj teorijskih jezičkih disciplina, čije usvajanje čini osnov za sva dalja jezička proučavanja. Radi se ponajviše o naporu da se višestruke mogućnosti nastavnog procesa iskoriste, a sadržaji pojedinačnih predmeta na najbolji način integrišu (Drljević, 2012c: 115).

Pet ispitanika smatra da na neuravnoteženi odnos produktivnog i receptivnog leksičkog znanja u najvećoj meri utiče slaba usklađenost nastave, čiji je cilj da predstavi teorijska znanja i da studenti njima ovladaju, sa nastavom koja teži da razvije osnovne jezičke veštine. Dva ispitanika ne misle da neusklađenost između pomenutih didaktika bitno utiče na slabiju sposobnost studenata da aktivno koriste leksički fond. Ovi ispitanici ocenjuju uticaj pomenutog aspekta ocenama 1 i 3. Ovde se radi o problemu koji je prisutan već izvestan niz godina a to je kako pomiriti nastavu univerzitetskog kurikuluma, kojim još uvek dominiraju teorijska znanja, sa visokim zahtevima evropskog tržišta koje, pored teorijskih znanja, podrazumeva i sposobnost praktične upotrebe jezika u određenim kontekstima, registrima i situacijama (Orlović, 2007; Samardžić, 2007).

Najveći broj ispitanika (5) smatra da je rad na razvoju sociolingvističke komponente slabo zastupljen na časovima vežbanja, a da on u velikoj meri utiče na nesklad između receptivne i produktivne leksike. Dva ispitanika važnost ovog segmenta u postizanju sposobnosti aktivne upotrebe leksičkog fonda ocenjuju ocenom 4 (Drljević, 2012c: 116).

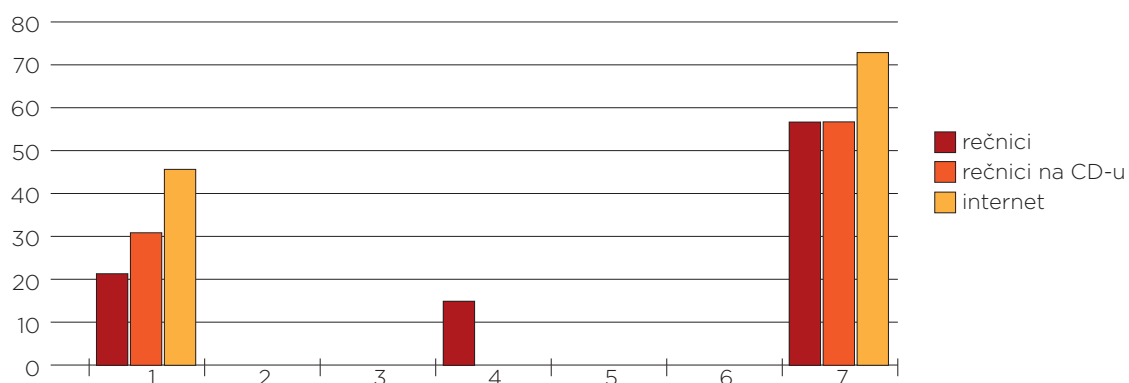
Dva nastavnika smatraju da slabo insistiranje na razvoju pragmatičke kompetencije ne može bitno uticati na neusklađen razvoj receptivne i produktivne leksike, ocenjujući ovaj uticaj veoma niskim ocenama (3 i 4). Ipak, ostali ispitanici

smatraju da nedovoljno insistiranje na razvoju pragmatičke kompetencije utiče u velikoj meri (ocene 5, 6 i 7) na uspeh u stabilnoj produkciji leksike (2012c: 116)

Slažemo se sa većinom ispitanika da razvoj sociolingvističke i pragmatičke kompetencije oživljava kvalitativnu stranu leksičkog fonda studenata i da se ta socio-pragmatička komponenta leksike najviše ogleda kroz postojanje čitavih koncepata i društvenog konteksta koji predstavljaju pozadinu svake leksičke jedinice (Marello, 2000: 182–185).

5.1.5. IZVORI ZA UČENJE LEKSIKE

Od izvora za učenje leksike ponudili smo u anketi sledeće mogućnosti: rečnike, rečnike na CD-u i Internet. Od nastavnika smo zatražili da ocene koliko su ovi izvori dostupni njihovim studentima. Rezultate iznosimo u grafikonu 3:



Grafikon 3. Mišljenje nastavnika o dostupnosti izvora za učenje leksike

Rezultati pokazuju da više od polovine nastavnika smatra da su svi izvori za učenje leksike u potpunosti dostupni njihovim studentima. Najveći postotak nastavnika (72%) ocenjuje da je apsolutno najdostupniji izvor za savladavanje leksike Internet. Mali procenat nastavnika (svega 29%) nije siguran (ocena 4) koliko su rečnici na CD-ovima dostupni njihovim studentima i svega jedan nastavnik smatra da je isti ovaj izvor veoma teško koristiti (ocena 3).

Od ostalih korisnih izvora za učenje leksike učesnici u anketi navode: knjige, filmove, muziku, radio, književne tekstove, štampu (dnevnu i periodičnu), boravak u Italiji i direktnu komunikaciju sa izvornim govornicima, kao i međusobni razgovor studenata na italijanskom. Jedan nastavnik navodi da „ukoliko je jezički input (dakle, svi

upravo navedeni izvori) praćen pažljivim slušanjem (ili čitanjem) s ciljem da se razume što više i obraćanjem pažnje na oblike reči i rečenične strukture, rezultati su još bolji”.

Jedan učesnik u anketi podvlači da je „internet bez sumnje najsveobuhvatniji i najbolji izvor za učenje i usvajanje leksike, budući da nudi kako tekstove, tako i audio-materijale, iz kojih mogu da se crpe najrazličitiji leksički fondovi”.

5.1.6. LEKSIČKI ASPEKTI KOJI PREDSTAVLJAJU PROBLEM STUDENTIMA

Kako bismo ispitali mišljenje nastavnika o tome koji sve leksički aspekti predstavljaju problem njihovim studentima, ponudili smo listu koju ne treba shvatiti kao konačnu. U tabeli koja sledi predstavljeni su pomenuti leksički aspekti, kao i mišljenje nastavnika, kroz vrednovanje određenog aspekta.

Tabela 4. Mišljenje nastavnika o leksičkim aspektima koji predstavljaju problem studentima

	1	2	3	4	5	6	7
Pravilna upotreba reči				1	2	3	1
Nedovoljan broj reči u pasivnom fondu		1	1	1	3	1	
Nedovoljan broj reči u aktivnom fondu						5	2
Nemogućnost pravilnog povezivanja reči i njenih gramatičkih svojstava		1	1	2	2	1	
Otežano memorisanje reči		1		2	1	3	
Brzina pronalaženja odgovarajuće reči			1		2	3	1
Strategije leksičke kompenzacije				1	2	2	2
Nedovoljno poznavanje sinonimnog aspekta				2	3	1	1
Nedovoljno poznavanje antonimnog aspekta				2	3	2	
Polisemija			1		3	3	
Derivacija			2	1	2	2	
Kolokacije				1	2	3	1
Upotreba odgovarajućeg registra				2	2	1	2
Izgovor			2	3	2		
Slabo korišćenje konteksta kao strategije				1	2	2	2

U tabeli možemo da uočimo da mali broj nastavnika (od 14% do 29%) smatra da pojedini leksički aspekti (na primer nedovoljan broj reči u pasivnom fondu

studenata, nemogućnost pravilnog povezivanja reči i njihovih gramatičkih svojstava, memorisanje reči, brzina u pronalaženju ciljne reči, polisemija, izgovor, poznavanje derivativne morfologije) ne predstavljaju veliki problem njihovim studentima (ove kategorije su vrednovane veoma niskim ocenama: 1, 2 ili 3). Interesantno je da, ukoliko pogledamo opštu sliku dodeljivanja vrednosti pojedinim kategorijama, u izrazitom broju slučajeva nastavnici se odlučuju da ocene četvorkom pojedine leksičke aspekte. Ova vrednost, kao što smo već ranije izneli (5.1.), predstavlja izvesnu neodlučnost ili ravnodušnost prema nekom problemu. Prema našem mišljenju, ovakvo vrednovanje pojedinih kategorija može biti posledica slabe upoznatosti nastavnika sa problemom studenata ili neprepoznavanja neke leksičke kategorije kao problematične za studenta. Primećujemo, takođe, i konstantne vrednosti u procentima u svim kategorijama izuzev izgovora: ukupni rezultati za ovu kategoriju mogu se objasniti time što se na izgovoru ne insistira puno, ponekad se ovaj segment čak i zanemaruje ili se ostavlja da ga student sam uvežbava i usavršava na višim godinama studija ili kasnije u profesionalnom životu (Drljević, 2013: 280–283).

Podatak koji je najupadljiviji u tabeli tiče se dominantnog mišljenja (72% nastavnika) da je najveći problem (ocena 6) u leksičkoj kompetenciji studenata nedovoljan broj reči u aktivnom leksičkom fondu. Ovaj podatak povezujemo sa činjenicom da je veština usmene produkcije jedan od osnovnih ciljeva u nastavi LS, pa se tako i u okviru predmeta Savremeni italijanski jezik na njoj najviše i insistira.

Pet učesnika u anketi vrednuje kao veoma ozbiljan (ocene 5, 6 ili 7) problem nedovoljnog poznavanja sinonima ili antonima, a jednak broj nastavnika smatra da je upotreba odgovarajućeg registra jedna od najvećih prepreka u leksičkoj kompetenciji studenata.

Poznavanje višeznačnog aspekta reči za nastavnike predstavlja još jedan ozbiljan problem u postizanju odgovarajuće leksičke kompetencije. Šest nastavnika vrednuje ovaj jezički aspekt ocenama 6 i 7.

Moguće je izdvojiti i nekoliko apsolutnih korelacija u definisanju pojedinih leksičkih aspekata kao problematičnih bilo u učenju, bilo u jezičkoj performansi studenata. Korelacije su izražene između sledećih kategorija: pravilna upotreba reči – brzina pronalaženja odgovarajuće reči – poznavanje kolokacija. Znanje o kolokacionom ponašanju reči ponekad je najteže dostići. Često je teško predvideti na koji će način uslediti kombinacije među rečima LS, a L1 nam često u tom zadatku ne može biti od pomoći (Corda, Marelló, 2004: 165). Poznavanje kolokacionog aspekta

utiče na automatsko (pa time, dakle, i brzo) aktiviranje ispravnih kombinacija reči, određujući njihovu pravilnu i tečnu upotrebu (Drljević, 2013: 283).

Analizom rezultata ankete uočena je korelacija između dve leksičke strategije: leksičke kompenzacije⁸⁷ i korišćenja (odnosno nedovoljnog korišćenja) konteksta. Smatramo da je ova korelacija veoma bitna jer svedoči o neophodnosti savladavanja pojedinačnih leksičkih strategija, ali i potvrđuje koliko ih je teško savladati, kao i da im u nastavi LS treba posvetiti posebnu pažnju i vreme (4.3.2.2.9.).

5.1.7. FAKTORI KOJI UTIČU NA UČENJE I USVAJANJE LEKSIKE

U cilju otkrivanja mišljenja nastavnika u vezi sa faktorima koji utiču na učenje i usvajanje leksike ponudili smo u anketi sledeće mogućnosti:

Tabela 5. Mišljenje nastavnika o faktorima⁸⁸ koji utiču na učenje i usvajanje leksike

	1	2	3	4	5	6	7
Predstavljanje nove leksike van konteksta	1		2		3	1	
Nevariranje leksičkih vežbanja	1	1			1	3	1
Nedovoljno ponavljanje reči				1	2	2	2
Broj reči koje treba naučiti			3		2	2	
Način predstavljanja leksike u udžbenicima			1		1	2	3
Polisemičnost reči		1			5	1	
Nepoznavanje pravila tvorbe reči				1	4	2	
Nepoznavanje morfosintaksičkih pravila					3	3	1
Neefikasne didaktičke tehnike				1	2	1	3
Nemogućnost kontakta sa izvornim govornicima					2	2	3
Objektivne prepreke (previše studenata u grupi, nedostatak vremena)				1		1	5
Subjektivne prepreke (strah, nedostatak motivacije)					2	2	3

Najveća razlika u odnosu na tabelu 4 tiče se vrednovanja pojedinih faktora ocenom 4: kao što se vidi iz tabele, samo u četiri slučaja (po jedan nastavnik za svaku kategoriju) izražava se neodlučnost učesnika u anketi. Ovakvu tendenciju objašnjavamo time što nastavnici poznaju faktore koji utiču na učenje njihovih studenata, kao i time da su svesni u kojoj su meri ovi faktori bitni za tok učenja (Drljević, 2013: 284).

87 U strategiju leksičke kompenzacije spadaju parafraziranje, upotreba sinonima, hiperonima i sl. (Pavičić Takač, 2008: 172–180).

88 Svi faktori, osim nepoznavanja morfosintaksičkih pravila, preuzeti su iz Corda, Marelllo, 2004: 25. Ovaj faktor smo dodali budući da je ključan za učenje LS u kontekstu filoloških studija.

Analiza rezultata pokazuje da za nastavnike ni jedan od ponuđenih faktora nije potpuno zanemarljiv. Čudi, ipak, što prilično veliki broj nastavnika (43%) smatra da faktori predstavljanja nove leksike van konteksta i da broj reči koje treba naučiti ne određuju u velikoj meri uspeh u leksičkoj kompetenciji.

Podatak koji se najviše izdvaja tiče se procenta nastavnika koji smatraju da objektivne prepreke utiču u najvećoj meri na učenje i usvajanje leksike. Slažemo se da prekomeran broj studenata (u grupama se ponekad nalazi i preko trideset studenata) može negativno uticati na delotvornost prenošenja znanja o leksici, dok je njeno uvežbavanje još otežanije. Situaciju dodatno komplikuje i mali broj sati na raspolaganju i obimno gradivo koje treba preći.

Budući da je polisemija navedena i u ovom delu upitnika, kao i u vezi sa leksičkim aspektima koji predstavljaju problem studentima, ne čudi da smo dobili (doduše u različitoj podeli nastavnika između ocena 5 i 6, što ne utiče, po našem mišljenju, bitno na opšti rezultat) identičan broj nastavnika koji smatra da upravo ovaj faktor, odnosno njegovo nedovoljno poznavanje, ima negativan uticaj na učenje i usvajanje leksike LS.

Uz neznatne razlike u vrednovanju (ocene 5, 6, 7), svi nastavnici misle da su čisto jezički faktori (poznavanje morfosintaksičkih pravila) i dalje primarni uzroci najvećih nedostataka u poznavanju drugih jezičkih nivoa (u našem slučaju leksičkog).

Prema dobijenim rezultatima, nedovoljno ponavljanje reči⁸⁹ predstavlja još jedan bitan faktor koji može ugroziti razvoj i konsolidaciju leksičkog aspekta jezičke kompetencije. Ovaj faktor moguće je povezati sa objektivnim preprekama u nastavi, faktorom koji je većina nastavnika ocenila kao najrelevantniji za učenje i usvajanje leksike (Drljević, 2013: 285).

Način predstavljanja leksike u udžbenicima može, prema mišljenju 86% nastavnika, znatno da utiče na proces učenja leksike; ovo možemo objasniti i činjenicom da je udžbenik na časovima savremenog italijanskog jezika na prve tri godine studija, na kojima u trenutku istraživanja predaju ispitani nastavnici, i dalje osnovni materijal na kojem se bazira silabus ovog predmeta (uporedi sa grafikonom 2). Nastavnici imaju malo vremena na raspolaganju kako bi proširili jezički sadržaj (samim tim i leksički). Kvalitet udžbenika⁹⁰ i nastavnikova interpretacija njegovog sadržaja, kao i kombinovanje sa dodatnim materijalom, utiču na tok studija.

89 O značaju aktivnosti ponavljanja reči na leksičko znanje u delu 4.3.1.3, kao i u Webb, 2007: 46 65.

90 U našem radu će u okviru šestog poglavlja biti obrađeni delovi udžbenika vezani za izbor leksike i leksičke podatke koji su bili uključeni u samo istraživanje.

Prema obrađenim podacima upitnika (2013: 285) 86% nastavnika veoma visoko vrednuje i faktor nedovoljnog poznavanja pravila tvorbe reči. Poznavanje ovih pravila omogućuje povezivanje različitih aspekata derivativne morfologije i doprinosi da studenti postanu samostalniji u učenju novih leksičkih pojmova (4.3.1.1, 4.3.2.2.9.).

Interesantna je korelacija između dva faktora koji, na prvi pogled, nisu povezani. Radi se, naime, o nemogućnosti kontakta sa izvornim govornicima i subjektivnim preprekama koje mogu uticati na učenje. Zaključujemo da strah i nedostatak motivacije (posebno na početnim nivoima učenja LS) mogu biti umanjeni ukoliko bi studenti imali više kontakata sa zemljom, kulturom i izvornim govornicima.⁹¹

5.1.8. UNAPREĐIVANJE NASTAVE JEZIKA U CILJU POSTIZANJA BOLJEG LEKSIČKOG ZNANJA I KOMPETENCIJE

U vezi sa unapređenjem nastave jezika koji su u vezi sa dostizanjem boljeg leksičkog znanja i kompetencije, trebalo je da ispitanici posebno ocene važnost uvođenja određenih elemenata metodike nastave u nastavu leksike. U obradi podataka dobili smo sledeće rezultate: svi ispitanici ocenjuju visokim ocenama (5, 6, 7) predlog uvođenja periodičnih leksičkih testova. Kod šest ispitanika primećujemo konstantu u visokom ocenjivanju (5, 6, 7) predloga da se uveća broj časova leksičkih vežbanja, da se više insistira na upotrebi jednojezičnih i dvojezičnih rečnika i da se bolje usklade teorijski predmeti sa razvojem pragmatičke i sociolingvističke kompetencije. Neophodnost veće integracije nastave književnosti i jezika, kao i učestalije pružanje eksplicitnih instrukcija/sugestija u učenju i usvajanju nove leksike ocenjeni su kao veoma važni kod 71% ispitanika. Samo jedan nastavnik primetno nisko vrednuje (ocenama od 1 do 3) važnost eksplicitnih instrukcija i bolje integrisanje teorijskih

91 2010. godine 143 studenta sa sve četiri godine studija Katedre za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu učestvovalo je u testiranju nivoa kompetencije usmene produkcije italijanskog jezika u okviru projekta Evaluacija standardizacije nastave akademskog italijanskog (ESNAKIT). Tom prilikom obradili smo brojne podatke koji se tiču ovih studenata, između ostalog i njihovog boravka u Italiji. Rezultati anketa koji su studenti popunjavali pre testiranja pokazuju da 42% studenata nikada nije posetilo Italiju; 34% je u Italiji boravilo (uglavnom turistički) do 14 dana; svega 13% je provelo u Italiji do mesec dana (uglavnom u letnjim školama jezika); samo 11% je informanata provelo u Italiji do trenutka testiranja više od mesec dana (Drljević, 2012b: 287).

predmeta i pragmatičke ili sociolingvističke kompetencije. Ovaj deo ankete nam dokazuje da nastavnici prepoznaju i prihvataju neophodnost izmena i dopunjavanja aspekata nastave koji se tiču leksike. Interesantan je podatak da se svi ispitanici slažu da bi uvođenje periodičnih testova doprinelo boljem uspehu studenata. Ovakvo mišljenje nastavnika u skladu je sa principima Bolonjske deklaracije koja propisuje obavezno planiranje kontrole znanja učenika u određenim vremenskim i programskim razmacima pre organizovanja završnog ispita (Drljević, 2011: 168).

6. RAZVOJ LEKSIČKOG ZNANJA I KOMPETENCIJE NA POČETNOM NIVOU UČENJA LS - ISTRAŽIVANJE

U ovom poglavlju rada predstavimo istraživanje koje će nam pokazati na koji način se razvijaju leksičko znanje i kompetencija na početnom nivou učenja LS u zavisnosti od primenjene metodike nastave. Istraživanje je sprovedeno u akademskoj 2011/2012. godini na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Ciljnu grupu su činili studenti prve godine studija.

6.1. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I PRETPOSTAVKE

Istraživanje koje smo sprovedeli ima nekoliko ciljeva. Moguće ih je podeliti na metodološke ciljeve i one koji su u vezi sa usvajanjem stranog jezika.

Metodološki ciljevi

1. Nastojaćemo da dokažemo da je nastava jezika zasnovana na uvođenju i objašnjavanju novih reči putem eksplicitnih instrukcija (4.3.2.2.6.) najprikladnija za početni nivo učenja LS. Ovakvu metodiku leksike opravdavamo, s jedne strane, činjenicom da studenti posедуju veoma ograničen vokabular na tom nivou. S druge strane, prema nekim istraživanjima (Schmitt, 2008), upotreba eksplicitnih instrukcija utiče pozitivno na interesovanja učenika za učenje reči. Korišćenje eksplicitnih i sistematičnih leksičkih instrukcija u nastavi doprinelo bi postizanju boljeg razumevanja leksičkog sadržaja, ali i jačanju ukupnog leksičkog znanja i kompetencije na početnom nivou poznavanja savremenog italijanskog jezika.

2. Drugi metodološki cilj tiče se uvođenja i važnosti konstantne upotrebe leksičkih aktivnosti u nastavi LS (4.3.2.2.7.). Ove aktivnosti moraju biti prilagođene eksplicitnim leksičkim instrukcijama. Takođe, aktivnosti treba da prate postepeno usložnjavanje leksičkih sadržaja shodno fazama u usvajanju leksike (3.4.3.). Namera nam je da dokažemo da planski osmišljene leksičke aktivnosti i njihovo postepeno uvođenje i smenjivanje na času utiču na ukupno leksičko postignuće studenata.

3. Dobijeni rezultati mogu imati uticaj i na nastavu stranog (italijanskog) jezika na višim godinama studija. Predložićemo model nastave leksike stranog jezika u okviru predmeta Savremeni italijanski jezik. Izdvojićemo etape u nastavnom procesu koji ima za cilj postizanje boljeg leksičkog znanja i kompetencije kod studenata.

4. Materijalni cilj našeg istraživanja predviđa sastavljanje zbirke leksičkih aktivnosti i odgovarajućih testova. Zbirka bi bila podeljena u dve grupe prema jezičkim nivoima A1 i A2. Svi testovi i aktivnosti nastali su na osnovu nastavnog iskustva autora ovog rada uz odgovarajuću podršku bogatog didaktičkog materijala koji postoji u ovoj oblasti metodike nastave LS.

5. Krajnji metodološki cilj odnosi se na preispitivanje i ponovno vrednovanje nastave leksike na univerzitetskom nivou, sa posebnim osvrtom na italijanski kao strani jezik u kontekstu filoloških studija. U tom smislu predloženi nastavni proces, leksičke aktivnosti i testovi predstavljaju ujedno i priliku da se razmotri sprovođenje evaluacije dosadašnje didaktike ovog jezičkog nivoa.

Ciljevi vezani za usvajanje stranog jezika

Eksplicitne leksičke instrukcije kao sastavni deo nastavnog procesa usmerenog na podsticanje razvoja leksičkog znanja i kompetencije pratiće, u okviru našeg istraživanja, različite razvojne stadijume usvajanja leksike LS (3.4.3.). Cilj nam je da predočimo da je poznavanje osnovnih psiholingvističkih procesa u usvajanju leksike LS (Bijeljac-Babic, Biardeau, Grainger, 1997; Ryan, 1997; Van Heuven, Dijkstra, Grainger, 1998; Jiang, 2000, 2002, 2004; Kroll, Sunderman, 2003; VanPatten, Williams, Rott, 2004; Schmitt, 2008) ključno za osmišljavanje i uspešno odvijanje nastavnih aktivnosti. Ukoliko je nastavnik upoznat sa osnovnim fazama u usvajanju leksike LS, utoliko će njegov zadatak biti olakšan u smislu načina uvođenja novih leksičkih jedinica i kreiranja aktivnosti koje imaju za cilj konsolidovanje leksičkih sadržaja.

Pretpostavke

Osnovna hipoteza od koje polazimo u ovom istraživanju jeste da će se nakon godinu dana učenja italijanskog jezika između eksperimentalne i kontrolne grupe javiti razlike na opštem planu poznavanja leksike. Pretpostavljamo da će se razlika u znanju javiti usled procesiranja različitog nastavnikovog inputa i drugačije organizacije nastave leksike. Smatramo da će se te razlike najviše ispoljiti na formalnom (gramatičkom), semantičkom, pragmatičkom i kontrastivnom planu.

Očekujemo da će eksperimentalna grupa pokazati na opštem planu bolje rezultate od kontrolne grupe, što ćemo potkrepiti podacima koji će proistići iz kvantitativne i kvalitativne analize dobijenog korpusa.

6.2. METOD

6.2.1. UČESNICI U ISTRAŽIVANJU

U istraživanju je učestvovalo 45 ispitanika, studenata italijanskog kao prvog stranog jezika, i dva nastavnika, od kojih je jedan držao nastavu u kontrolnoj a drugi, autor ovog rada, u eksperimentalnoj grupi.

Prema ustaljenoj praksi Katedre za italijanski jezik i književnost studenti prve godine studija se raspoređuju u grupe jezičkih vežbanja. Prilikom formiranja grupa vodi se računa da sastav grupa bude ujednačen prema parametrima pola i uspeha na polaganju prijemnog ispita. Studenti koji su učestvovali u našem istraživanju raspoređeni su u dve grupe – eksperimentalnu (B) sa 20 i kontrolnu (C) sa 25 ispitanika.

Pre početka istraživanja studentima obe grupe smo podelili upitnik (prilog B), sa ciljem da sakupimo osnovne podatke o njima i utvrdimo da li među ovim dvema grupama postoje bitne razlike vezane za godište, obrazovanje, socijalni status, motivaciju.

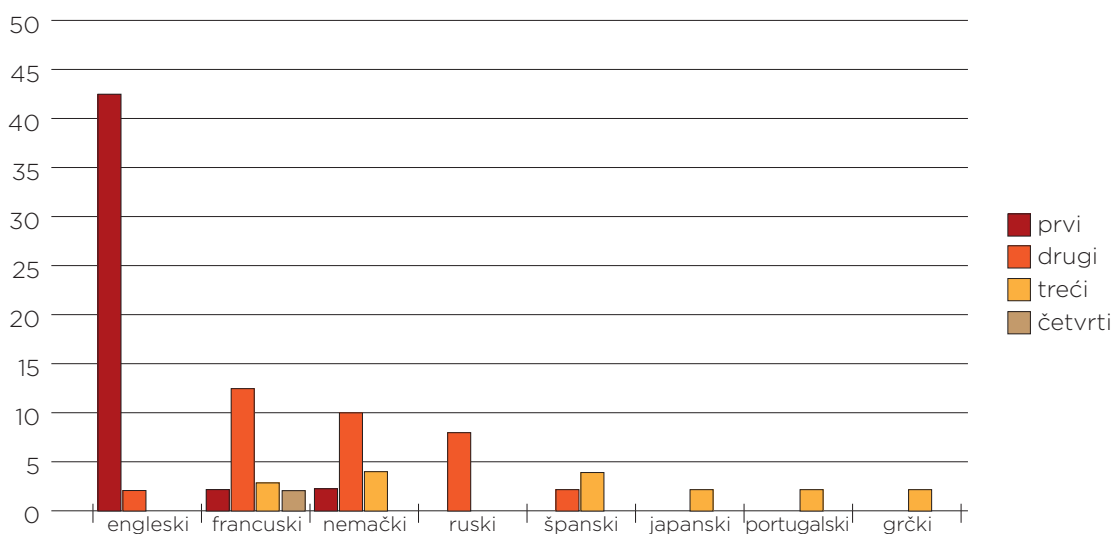
Obradom upitnika utvrdili smo da je većina ispitanika jednaka prema nabrojanim parametrima i da je stoga obezbeđena objektivnost u vezi sa individualnim karakteristikama studenata.

Najveći broj ispitanika u obe grupe rođen je 1992. godine, pri čemu se raspon kretao od 1990. do 1993. godine.

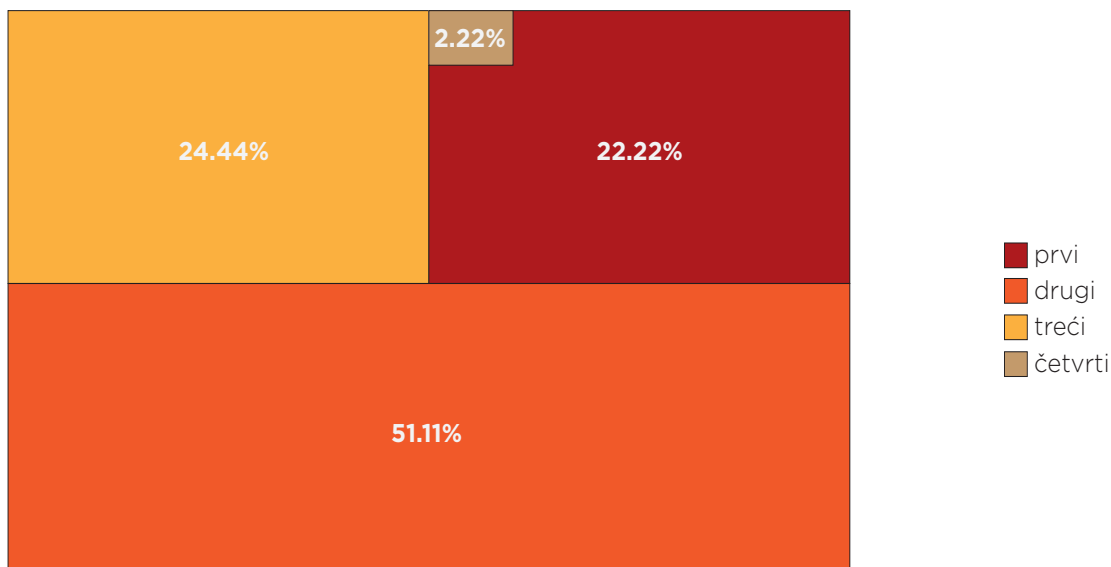
Kada je reč o prethodno završenoj srednjoj školi, velika većina učesnika u eksperimentu (73.3%) završila je gimnaziju, dok je preostalih 12 studenata (26.7%) završilo srednju stručnu školu. Što se stručne spreme oca tiče, u najvećem broju slučajeva u obe grupe očevi studenata završili su srednju školu (55.6%), odnosno fakultet (35.6%). Stručna sprema majke ima sličnu raspodelu, pri čemu je srednju školu završilo 53.5% majki ispitanika, a fakultet 26.7%.

Svim učesnicima u istraživanju je maternji jezik srpski. Podaci vezani za učenje drugih stranih jezika veoma su bili važni budući da se često greške u usvajanju novog LS javljaju usled negativnog transfera iz LS koji je student ranije učio. Stoga nam je bilo bitno da dobijemo detaljnu sliku ranije učenih LS koja će nam kasnije poslužiti u tumačenju pojedinih rezultata.

Obradom ovog dela upitnika saznajemo da samo dva studenta kao prvi strani jezik nisu učila engleski, već francuski ili nemački. U proseku, prvi strani jezik ispitanici su učili 10 godina. Kada je reč o drugom stranom jeziku najčešće se navode nemački (22.2%) i francuski jezik (28.9%), a u proseku ispitanici su ih učili 4 godine. Kao drugi jezici javljaju se i ruski, španski i engleski, dok 12 ispitanika nije učilo drugi strani jezik. Treći strani jezik učilo je 11 učenika i to u prosečnom trajanju od 2.5 godine. Četiri strana jezika učio je samo jedan ispitanik (francuski 5 godina). Raspodela ispitanika po redosledu početka učenja prikazana je na grafikonu 4. U proseku, ispitanici su učili dva strana jezika ($AS=2$), sa rasponom od 1 do 4 (Grafikon 5).



Grafikon 4: Raspodela ispitanika prema jezicima koje su učili kao prvi, drugi, treći ili četvrti strani jezik



Grafikon 5: Broj stranih jezika koje su učili ispitanici

Jedan od najvažnijih preduslova u postavljanju istraživanja bio je da svi studenti, učesnici u eksperimentu, moraju biti apsolutni početnici u učenju italijanskog jezika. Podaci dobijeni upitnikom su nam pružili tu informaciju i na osnovu nje smo i izvršili selekciju studenata.

Ispitanici su, takođe, upitani o razlozima studiranja italijanskog jezika. U najvećem broju slučajeva motiv upisivanja ove studijske grupe je ljubav prema jeziku (42.2%), odnosno jeziku i kulturi (33.3%). Ni u jednoj grupi studenata ne izdvaja se druga motivacija koja bi mogla bitno uticati na rezultate istraživanja.

Oba nastavnika su istog formalnog obrazovanja, sa jednakim brojem godina iskustva u nastavi stranih jezika u univerzitetskom kontekstu.⁹² Nastavnici su zajedno odabrali udžbenik, osmislili nastavni plan i program, redovno obaveštavaju jedan drugog o toku nastave i obavezama. Što se tiče same nastavne procedure, koja se, u slučaju našeg istraživanja, razlikovala u eksperimentalnoj i kontrolnoj grupi, ona će biti detaljno opisana u delu 6.3.

92 O uticaju ličnosti nastavnika na nastavu vidi u Vučo, 2007.

6.2.2. KONTEKST UČENJA

Tok razvoja leksičke kompetencije pratili smo u okviru predmeta Savremeni italijanski jezik 1 i 2, čije se vežbe na prvoj godini studija u trenutku izvođenja istraživanja održavaju svake nedelje u trajanju od osam časova (8 x 45 minuta). Akademske 2011/2012. godine časovi vežbanja na pomenutom predmetu odvijali su se tokom 23 radne nedelje u ukupnom fondu od 184 časa. Časovi se izvode dva puta nedeljno, u blokovima od po 4 časa.

Nastava na predmetu Savremeni italijanski 1 i 2 predviđa vežbanja čiji je cilj razvijanje četiri osnovne jezičke veštine (slušanje, čitanje, govorna i pisana reprodukcija) predviđene programom učenja jezika za I godinu studija. U odabiru leksičkih jedinica koje smo za potrebe našeg istraživanja obrađivali na času i potom testirali, vodili smo se parametrima o kojima će biti reči u narednim delovima rada.

6.2.2.1. Udžbenik

Kao osnovni materijal za leksičke instrukcije, aktivnosti i testove koristili smo udžbenike *Rete 1* i *Rete 2* (Mezzadri, Balboni, 2000, 2009). Udžbenik je multimedijalne prirode i sastoji se iz glavnog priručnika, priručnika sa vežbanjima koje student samostalno radi kod kuće, priručnika za nastavnika u kojima se nastavniku daju didaktički saveti i ideje za izvođenje pojedinih aktivnosti i CD-a koji predstavlja audio podršku za izvođenje vežbi kojima se jača veština razumevanja usmenog teksta. Udžbenik je podeljen na didaktičke jedinice. U svakoj jedinici obrađuju se posebne tematske celine koje predstavljaju situacije iz svakodnevnog života (posao, porodica, kuća, projekti za budućnost, hrana, slobodno vreme, škola itd.), ali koje istovremeno prožimaju i informacije iz kulture, civilizacije, književnosti, istorije ili političkih aktuelnosti Italije.

U udžbeniku postoji poseban odeljak posvećen razvoju leksičkog znanja i kompetencije (*Lessico*). U okviru njega se pomoću različitih tehnika (4.3.2.2.8.) sistematizuju i proširuju znanja o leksici vezanoj za temu didaktičke jedinice koja se obrađuje.

Opisani udžbenik će predstavljati osnovni leksički izbor i izvor u procesu sprovođenja eksperimenta. Ne izlazeći iz leksičkog okvira koji pruža ovaj udžbenik

osigurili smo da i eksperimentalna i kontrolna grupa dobijaju identičan leksički input tokom izvođenja nastave.

6.2.2.2. Domeni interesovanja i situacije

Domeni interesovanja i situacije definišu upotrebu jezika na osnovu konteksta u kome se jezik realizuje. Domeni interesovanja jesu zapravo sfere života u kojima će se koristiti određeni jezik, dok situacije predstavljaju društvene kontekste koji zavise od životne sfere u kojoj se odigrava neki govorni čin (ZEO, 2003: 56–58).

Vodeći računa o potrebama ciljane grupe koja je učestvovala u istraživanju (4.3.2.2.2.) uporedili smo domene interesovanja i situacije ZEO-a sa domenima i situacijama sadržanim u udžbenicima *Rete 1* i *Rete 2* koji su obrađeni tokom istraživanja. Skrećemo pažnju da je nastavni plan i program akademske 2011/2012. godine predviđao da se na prvoj godini studija obrade sve nastavne jedinice udžbenika *Rete 1* (15 jedinica) i prvih 10 nastavnih jedinica udžbenika *Rete 2*. U skladu sa takvim nastavnim programom napravili smo presek domena i situacija. Osnovnim slogom prikazane su situacije prisutne i u ZEO-u i u udžbenicima *Rete 1* i *Rete 2*, dok su kurzivom u tabeli navedene one situacije koje su prisutne u ZEO-u ali ne i u navedenim priručnicima:

Tabela 6: Domeni interesovanja i situacije u ZEO-u i udžbenicima *Rete 1* i *Rete 2*

DOMENI INTERESOVANJA				
	privatno	javno	stručno	obrazovno
mesta	kuća: sobe, bašta... kod nepoznatih ljudi	restorani, banka, pošta, ulica, bioskop, muzeji, prodavnice, supermarketi, pijace, javni prevoz, bolnice, domovi zdravlja	kancelarije, fabrike, radionice, pristaništa, stanice, aerodromi, hoteli, butici, radnje; javne službe, javne funkcije	škole, učionice, univerzitet, školsko dvorište; sale za rad, sale za konferencije i seminare, studentske organizacije; studentski domovi i restorani, laboratorije
institucije	porodica, poznanstva	zdravstvena zaštita	preduzeća: - javna, državna, privatna, multinacionalne kompanije - sindikati	škole, fakulteti, naučna društva, profesionalna udruženja, centri za obrazovanje odraslih

osobe	roditelji, deda, baba, deca, braća i sestre, tetke, ujaci, stričevi, rođaci, porodica suprug/a, supružnici	policija, vozači, konobari, recepcioneri, glumci	poslodavci/radnici, službenici, sekretarice, prodavači	roditelji, profesori, studenti, <i>pedagoški tim, administrativno osoblje, profesori na fakultetu, docenti, studenti, bibliotekari, domari, sekretarice</i>
predmeti	dekoracija, nameštaj, pokućstvo, kućni aparati, lična higijena, knjige, biljke, garderoba, domaći ljubimci, sportska oprema	pića, hrana, gotova jela, novčanik, sitan novac, rančevi, torbe, koferi, tašne, dokumenta, pasoši, ovlašćenja	kancelarijske mašine, oprema, <i>industrijske mašine, radnički alat, majstorska oruđa</i>	školski pribor, tabla, kreda, kompjuteri, audio-vizuelna sredstva
dogadjaji	susreti, odmori, ekskurzije	venčanja, nezgode/bolest	sastanci, intervjui, <i>prijemi, kongresi, sajmovi, konsultacije, rasprodaje, nezgode na poslu, društveni konflikti</i>	<i>početak školske godine, ulazak u učionicu, kraj časa, posete i razmene, roditeljski sastanci, sportski dani i takmičenja, disciplinske mere</i>
radnje	svakodnevne radnje, oblačenje, svlačenje, kuvanje, obroci, kupanje... čitanje, radio i tv hobi, sport, majstorisanje, baštovanstvo	religijske službe, slobodno vreme, putovanja kolima, vozom, brodom, avionom, korišćenje medicinskih usluga	primena informacionih tehnologija, prevoz robe i ljudi, <i>vođenje poslova, privreda i industrija, proizvodne aktivnosti, prodaja, komercijalizacija</i>	<i>osnivačke skupštine, časovi, igre, fizičko, klubovi i druženja, konferencije, disertacije, praksa u laboratorijama, bibliotekama, seminari i vežbe, samostalni radovi, debate i diskusije</i>
tekstovi	novine, recepti, radio/emisije, knjige, brošure	oglas, red vožnje i satnica, programi, javna saopštenja, jelovnici	opis poslova, poslovna pisma i faksovi, telegrami, <i>fusnote iz izvještaja, uputstva u slučaju opasnosti, uputstva za upotrebu, obračuni, reklamni materijal, etikete i ambalaža, vizit karte</i>	izvorna dokumenta, članci iz novina, pisanje na tabli, razne beleške, <i>školski udžbenici, školska lektira, stručna literatura, tekstovi na ekranu kompjutera, videotekst, vežbanke, rečnici</i>

Kao što se vidi u tabeli, udžbenik sadrži veći deo materijala vezanog za domene i odgovarajuće situacije koje predlaže i ZEO. Udžbenik ne raspolaže sadržajima i odgovarajućom leksikom u vezi sa događajima i radnjama u obrazovnoj sferi a nedostaju i vežbanja i inputi udžbenika upravo u ovom domenu. Primećujemo i da se udžbenik ne bavi u velikoj meri domenom stručnog interesovanja. Ovo ne

čudi budući da se radi o početnom nivou učenja italijanskog jezika. U tom smislu, čini nam se logičnim izbor autora udžbenika da se tematski i jezički sadržaji najviše usmere na sferu privatnog i javnog života.

6.2.2.3. Lista reči Livello Soglia i

*Bazični rečnik italijanskog jezika*⁹³

Lista reči Livello Soglia, o kojoj je bilo reči u delu 4.3.2.2.4, iz dva razloga se poklapa sa ciljevima našeg istraživanja. Ova minimalna lista reči (1500 reči) najviše odgovara ciljnoj grupi koja je učestvovala u našem istraživanju, budući da, po rečima same autorke, jednu grupu korisnika kojima je namenjena čine upravo strani studenti koji uče italijanski jezik na univerzitetima u inostranstvu (italijanski kao LS) (De Paratesi, 1981: 23–27). Takođe, i autori priručnika *Rete 1* i *Rete 2* naglašavaju u uvodnom delu da je materijal nastao na didaktičkim osnovama ostalih evropskih jezika (engleskog, francuskog, nemačkog) i da se kao takav poziva na silabus pomenute autorke kao, između ostalog, i na ZEO. Prema rečima autora i leksički izbor udžbenika nastao je na osnovu ova dva instrumenta (Mezzadri, Balboni, 2000: 3).

Iz pisane prepiske sa autorom udžbenika *Rete 1* i *Rete 2* saznali smo da je *Bazični rečnik italijanskog jezika* poslužio kao osnova za kontrolu frekvencije selektovane leksike. Leksički podaci ovog rečnika odredili su koji će termini biti uvedeni u priručnik.

6.2.2.4. Korpus L.A.I.C.O.⁹⁴

Ovaj korpus broji 300 516 leksičkih tokena (4.3.2.2.3.) sakupljenih iz sedam priručnika za početno učenje italijanskog kao L2.⁹⁵ Odlučili smo da konsultujemo ovaj bogati leksički korpus budući da jedan od leksičkih izvora, na osnovu kojeg je

93 Istraživanje vezano za udžbeničku leksiku, njen obim, doziranje i selekciju, detaljno je predstavljeno u Vučo, J. 1998.

94 Lessico per Apprendere l'Italiano – Corpus di Occorrenze. Ovaj korpus je rezultat rada grupe autora pod rukovodstvom profesora Andree Vilarinija sa Univerziteta za strance u Sijeni. Korpusu se pristupa slanjem molbe na villarini_at_unistrasi.it

95 Mazzetti – *Qui Italia*; Favaro – *Insieme*; Gruppo Meta – *Uno*; Katerinov – *La lingua italiana per stranieri*; Balboni/Mezzadri – *Rete 1*; Comunit di S. Egidio – *L'italiano per amico*; Ziglio – *Espresso 1*.

nastao korpus, predstavlja i udžbenik *Rete 1*. Analizom korpusa L.A.I.C.O. saznajemo da udžbenik *Rete 1* (čiji leksički materijal čini osnovu za skoro $\frac{3}{4}$ našeg istraživanja) broji 50 803 tokena i 7 241 leksičkih tipova⁹⁶ i da se u proseku na svakih sedam reči pojavi po jedna nova reč. L.A.I.C.O. nam takođe potvrđuje (6.2.2.2.) da su semantički najzastupljenije reči koje se odnose na sledeće situacije: osobe i rođачke odnose, mesta i transport, ishranu, vreme, a tek potom studije i profesije (Villarini, 2006: 675–680).

6.3. PROCEDURA

6.3.1. PROCEDURA – EKSPERIMENTALNA GRUPA

U eksperimentalnoj grupi studenata sprovedena je procedura koju smo definisali i sprovedi na osnovu 1. Principa i 2. Faza.

6.3.1.1. Principi

U organizaciji, sprovođenju i podizanju efikasnosti nastave leksike LS u eksperimentalnoj grupi ispitanika primenili smo sledeće principe:

1. Organizovanje eksplicitne nastave leksike (4.3.2.2.6.).
2. Sprovođenje eksplicitnih i planiranih leksičkih instrukcija u kontekstu komunikativne nastave – focus na formu (4.3.2.2.6.).
3. Preselektovanje leksičkih formi od strane nastavnika (De la Fuente, 2006: 268).
4. Gradiranje nastavnih instrukcija i aktivnosti na osnovu faza u usvajanju leksike LS. Na taj način omogućava se, prema našem mišljenju, optimizacija nastavnog procesa jer se on usklađuje sa mentalnim razvojem ovog jezičkog

96 U ovaj broj uključen je ukupan broj reči koji se odnosi na: leksiku naslova, proceduralnu leksiku (instrukcije za izvođenje nekog zadatka ili aktivnosti), leksiku metakognitivnih strategija (sugestije autora za sprovođenje neke aktivnosti), reprodukciju usmenih tekstova (dijalozi ili monolozi), transkribovane tekstove (koji nisu deo samog priručnika već čine audio materijal na CD-u), reprodukciju pisanih tekstova (pisma, članci i sl.), metalingvističke delove priručnika (u kojima se objašnjava gramatika), leksiku instrumenata (predstavljanje glosara, spiskova, apendiksa i sl.), leksiku vežbanja (leksika koja se odnosi na samo vežbanje a nije obuhvaćena instrukcijama autora), leksiku primera, tabela, šema.

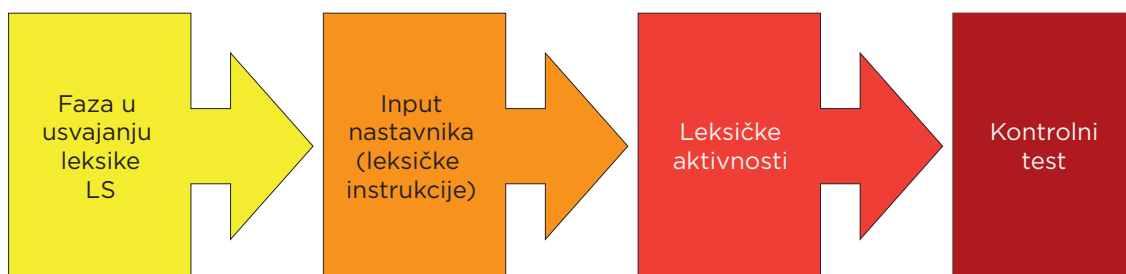
nivoa. Progresija u usvajanju leksičke jedinice praćena je postepenim usložnjavanjem leksičkih instrukcija i aktivnosti, što omogućava učenicima da polako ovladaju različitim komponentama u leksičkom znanju: leksičkom formom, povezivanjem forme i značenja, elaboriranjem aspekta leksičke semantike, upotrebnim aspektom reči (3.4.3.1, 3.4.3.2, 3.4.3.3, 3.4.3.4.).

5. Sprovođenje nastavnih instrukcija prema Krešenovom principu 'i + 1' (Krashen, 1987).⁹⁷
6. Ponavljanje novih reči u inputu (Webb, 2007: 46–65). Ovako učenici imaju priliku da ciljnu reč percipiraju i potom procesuju njenu formu i pojedine delove njenog značenja (Barcroft, 2004b: 204).
7. Postizanje razumljivog inputa (Krashen, 1987), posebno u fazi usvajanja novih leksičkih jedinica u kojoj se formi pripisuje odgovarajuće značenje. Razumljivost inputa postiže se obraćanjem pažnje na brzinu govora, izgovaranjem kratkih rečenica u kojima se pojavljuje ciljna reč, parafriziranjem, navođenjem primera i sl. (Barcroft, 2004b: 204).
8. Ograničavanje forsirane produkcije na ranim stadijumima učenja reči. Neka istraživanja pokazuju da se prilikom česte produkcije smanjuju resursi za procesiranje formi i značenja novih reči (Barcroft, 2004b: 204). Stoga na početnim nivoima učenja LS ne bi trebalo često zahtevati od učenika odgovore na pitanja o značenju reči.
9. Ograničavanje proučavanja isključivo semantičkih obeležja reči na početnim stadijumima učenja leksike LS. Neka istraživanja su dokazala da to inhibira sposobnost enkodiranja formalnih svojstava novih reči (teorijsku osnovu i empirijske podatke koji svedoče o ovoj pojavi u usvajanju leksike LS moguće je pronaći u TAP teoriji i TOPRA modelu – Barcroft, 2004a: 219–234).
10. Zauzimanje proaktivnog stava u organizaciji leksičkih aktivnosti, što podrazumeva skretanje pažnje učenika na određenu strukturu (4.3.2.2.6.).
11. Izdvajanje polovine nedeljnog fonda časova (3 sata) za rad na leksici.

97 Prema ovom principu, koji čini osnovu Krešeneve hipoteze o inputu, učenik će napredovati u učenju ukoliko je input na blago višem nivou u odnosu na aktuelno učenikovo znanje. Prema formuli 'i + 1', i predstavlja input, dok je '+1' sledeći stepen usvajanja.

6.3.1.2. Faze

Tokom trajanja istraživanja eksperimentalna grupa studenata će biti izložena nastavi leksike koja će biti podeljena na četiri faze (4 nedelje + 4 nedelje + 5 nedelja + 4 nedelje). U svakoj od faza nastavnik daje studentima leksičke instrukcije (input) koje su definisane na osnovu određenih teorijskih znanja o usvajanju leksike LS. Uz nastavne instrukcije biće sprovedene i odgovarajuće leksičke aktivnosti čiji je cilj konsolidovanje znanja o određenoj leksičkoj jedinici i njenoj ispravnoj upotrebi. Nedelju dana po završetku svake faze studenti obe grupe radiće kontrolni test (6.4.). Ovakvu proceduru možemo ilustrovati sledećom shemom:



Shema 1: Prikaz segmenata svake faze procedure sprovedene u eksperimentalnoj grupi

U narednim delovima ovog poglavlja opisaćemo svaku fazu pojedinačno. Predstavimo konkretne leksičke instrukcije i aktivnosti karakteristične za datu fazu istraživanja.

6.3.1.2.1. Faza 1 – forma reči

U prvoj fazi nastavnog procesa leksičke instrukcije su usmerene na učenikovo enkodiranje i procesiranje forme ciljane reči (3.4.3.1.). Formalne osobine reči tiču se njenih fonoloških i ortografskih karakteristika i gramatičkih aspekata kao što su: rod, broj, glagolska grupa ili glagolska fleksija i sl.

Obim leksike i njena selekcija odnose se na sledeće didaktičke jedinice udžbenika Rete 1: In viaggio (str. 13–22), All’aeroporto (str. 23–34), Il lavoro (str. 35–46), La famiglia (str. 47–58), La casa (str. 59–70), La vita quotidiana (str. 71–76).

U ovoj fazi istraživanja nastavnik:

- ispisuje nove reči na tabli

- čita nove reči naglas
- akcentuje nove reči
- prevodi ciljnu reč na L1 studenata⁹⁸
- pruža podatke o rodu i broju imenica / grupi i fleksiji glagola

Tokom 4 nedelje, koliko je trajala ova faza, pomenute nastavne instrukcije su bile praćene leksičkim aktivnostima (prilog C). One se kreću od manje zahtevnih ka više zahtevnim, shodno ograničenjima u znanju na različitim stadijumima poznavanja i upotrebe LS.

U okviru aktivnosti predviđenih u ovoj fazi istraživanja student:

- čita naglas
- spelinguje i akcentuje
- piše diktirane reči i poznate rečenice uz izlaženje na tablu i grupnu proveru ispravnosti napisane reči
- pronalazi ispravno napisanu reči u datom paru reči
- dopunjuje izostavljen slog u rečima
- slaže pomešana slova u poznatu reč

6.3.1.2.2. Faza 2 – povezivanje forme i značenja reči

Tokom druge faze istraživanja instrukcijama prve faze dodajemo segment značenja reči (3.4.3.2, 3.4.3.4.). Značenje se aktivira putem jednostavnih definicija, sastavljenih od poznatih reči na italijanskom jeziku.⁹⁹ Definicije treba da budu kratke, direktne, specifične, nedvosmislene i jednostavne (Nation, 2001: 83).

Obim leksike i njena selekcija odnose se na sledeće didaktičke jedinice udžbenika *Rete 1*: La vita quotidiana (str. 77–82), Il cibo, al ristorante (str. 83–94), In negozio, i soldi (str. 95–106), A scuola (str. 107–118), I vestiti e i colori (str. 119–130), Il tempo libero (str. 131–142), Le vacanze (str. 143–152).

98 Budući da se radi o apsolutnim početnicima u učenju italijanskog kao LS, smatrali smo da je neophodno pružiti prevod ciljne reči na L1 studenata. Kako se u ovoj fazi istraživanja pojavljuju isključivo neapstraktne reči koje označavaju članove porodice, dane u nedelji ili predmete vezane za kuću, pretpostavili smo da prevod na L1 neće uticati na mešanje značenja, kao što bi se to moglo desiti sa apstraktnijim imenicama (3.4.3.2., 3.4.3.3., 3.4.3.4.).

99 U ovoj fazi nastave leksike LS primetili smo da studenti, pošto im se neka leksička jedinica predstavi kroz jednostavnu definiciju na italijanskom jeziku, ipak imaju potrebu da čuju i prevod na L1, što je od suštinske važnosti na početnim nivoima učenja LS (Schmitt, 2008: 353).

Služeći se definicijama koje nudi Nejšn (2001: 84–85) nastavnik u ovoj fazi:

- čita reč naglas
- akcentuje
- pruža podatke o rodu i broju imenica / grupi i fleksiji glagola
- daje analitičku definiciju reči (allievo è un ragazzo che frequenta la scuola)
- definiše reč kroz nabranje primera (cibo – pane, carne, frutta, verdura)
- objašnjava reč kroz funkcionalne definicije (spazzolino – oggetto che serve a pulire i denti)
- koristi gramatičke definicije tamo gde je to moguće (meglio – comparazione di bene)
- definiše reč upotrebom sinonima (rapido – veloce)
- definiše reč upotrebom antonima (chiusura – apertura)

Leksičke aktivnosti (prilog D) koje prate ovu fazu nastavnog inputa zasnivaju se na ponavljanju poznatih reči (što nam je poslužilo kao priprema za aktiviranje značenja reči) i povezivanju forme i značenja.

U okviru aktivnosti, koje se kreću od receptivnih ka produktivnim, student:

- koristi taksonomiju u definisanju značenja reči (autunno è stagione)
- koristi klasifikaciju u definisanju značenja reči (famiglia è un gruppo di persone)
- proverava receptivno i produktivno poznavanje reči koristeći word cards¹⁰⁰
- povezuje formu reči i njenu definiciju
- otkriva zagonetke
- piše definiciju
- usmeno produkuje (obnavlja) poznatu leksiku kroz pitanja i odgovore u obliku definicija

6.3.1.2.3. Faza 3 – semantičko elaboriranje reči

U ovoj fazi usvajanja leksike LS nastavnim instrukcijama prve dve faze pridružuje se i fokusiranje na semantička svojstva reči, odnosno na njene višestruke značenjske aspekte (Barcroft, 2004a: 219–220). Ova faza nastavnog procesa poklapa se sa fazom u usvajanju leksike LS u kojoj se dešavaju procesi učvršćivanja leksičke semantike i

100 Iako učenje reči iz karata predstavlja oblik direktnog i dekontekstualizovanog učenja leksike postoje brojni argumenti koji govore u prilog ovoj strategiji (Nation, 2001: 302–306).

konsolidovanja veze između semantičkog (leksičkog) i konceptualnog znanja (3.4.3.3.). Nastavnik daje velik broj informacija o ključnim rečima, tj. o rečima koje su frekventne i koje će učenicima biti korisne u daljim aktivnostima (posebno u produkciji).

Obim leksike i njena selekcija odnose se na sledeće didaktičke jedinice udžbenika *Rete 1: Il tempo* (str. 153–162), *Sulla storia* (str. 163–174), *Progetti futuri* (str. 175–188) i udžbenika *Rete 2: Cercando lavoro* (str. 13–26), *Stili di vita, gli italiani visti da fuori* (str. 27–40), *Amore* (str. 41 – 54), *Quando ero piccolo* (str. 55–66).

Nastavnik u ovoj fazi:

- čita reč naglas¹⁰¹
- akcentuje
- pruža podatke o rodu i broju imenica / grupi i fleksiji glagola
- daje definiciju reči
- daje sinonime / antonime
- pruža podatke o polisemiji reči

Leksičke aktivnosti (prilog E) koje prate nastavne instrukcije u ovoj fazi istraživanja imaju za cilj uvećanje fluentnosti upotrebe reči i brži pristup ciljnoj reči.

U okviru ovih aktivnosti student:

- pronalazi pravo značenje reči u datom kontekstu
- pronalazi dodatne informacije o značenju i upotrebi već poznatih reči koristeći jednojezične i dvojezične rečnike i Internet
- izabire reči sa liste i njima zamenjuje podvučene reči u tekstu
- objašnjava značenjsku vezu među rečima
- pravi semantička polja reči
- pronalazi antonime reči podvučenih u tekstu
- svrstava podvučene reči prema funkciji koju obavljaju u tekstu
- povezuje delove rečenica

101 Uzmimo za primer reč *carattere*. Studentima se u vezi sa ovom reči daju sledeća objašnjenja: *il carattere* je imenica muškog roda u jednini; množina ove imenice glasi *i caratteri*; značenje ove imenice: 1. segno grafico – la lettera (slovo); 2. qualità distintiva (osobina); 3. fermezza nel volere qualcosa (narav, karakter); Nastavne instrukcije za pojedine reči jakog semantičkog potencijala obuhvatale su veliku količinu podataka, npr. *la storia*: 1. istorija; 2. priča, događaj, bajka; 3. episodio, caso, faccenda, situazione ripetitiva: „Basta con questa storia!”; 4. izmišljotina: „Racconta un sacco di storie”; 5. relazione amorosa: „Ha una storia con un collega”; 6. U značenju koješta: „Storie!”; 7. U značenju „ne izvodi”: „Non fare tante storie!”

- bira značenje reči u skladu sa kontekstom
- produkuje sinonime i antonime
- bira jednu od ponuđenih reči i njome popunjava tekst
- tvori reči

6.3.1.2.4. Faza 4 – kolokacije

Cilj četvrte, i poslednje, faze istraživanja jeste da se studentima približe kolokacije koje prema Hilovoj (Hill, 2000: 63) klasifikaciji spadaju u slabe i srednje jake. Dakle, instrukcije i aktivnosti biće u vezi sa kombinovanjem imenica i prideva (N+Adj), glagola i priloga (V+Adv), imenica i glagola (N+V).

Obim leksike i njena selekcija odnose se na sledeće didaktičke jedinice udžbenika *Rete 2*: *Telelavorando* (str. 67–78), *Importante è la salute* (str. 79–90), *Sì, viaggiare* (str. 91–104), *Descrizioni* (str. 105–116), *Città o campagna* (str. 117–130), *Hai le mani bucate* (str. 131–146).

Nastavnik u okviru inputa:

- skreće pažnju studentima na ciljnu reč (bazu, nukleus) i reči sa kojima se ona kombinuje (kolokatu)
- pruža podatke o rodu i broju nukleusa
- pruža podatke o značenju nukleusa
- predstavlja kolokabilni potencijal ciljne reči navodeći ostale moguće kombinacije
- skreće pažnju studentima na ograničenja u procesu kolociranja¹⁰²

U okviru receptivnih i produktivnih aktivnosti (prilog F) student:

- povezuje imenice i glagole u tabeli

102 Kao primer nastavnih instrukcija ove faze predstavljamo sledeće: 1) „...ritornate nella posizione iniziale...” (Mezzadri, Balboni, 2009: 80). Reč *posizione* je ženskog roda jednine (la *posizione*); množina le *posizioni*; značenje: pozicija; moguće kombinacije sa pridevima: *posizione panoramica, strategica, orizzontale, verticale, obliqua, comoda, scomoda, distesa, supina...*; 2) „... generale miglioramento del servizio offerto dalle strutture sanitarie, sia pubbliche che private...” (Mezzadri, Balboni, 2009: 83). Reč *struttura* je ženskog roda (la *struttura*); množina le *strutture*; značenje: struktura, sklop, gradnja, građevina, objekat; moguće kombinacije sa pridevima: *struttura scolastica, sportiva, pubblica, privata, turistica, sanitaria, edilizia...* 3) „Nelle regioni interne e nelle zone rurali (montuosa, agricola, coltivata; popolare, elegante, centrale, periferica; pedonale, urbana) del centro e del nord del Paese sono presenti *malattie endemiche* (cronica, acuta), quali malaria, epatite, dissenteria, tubercolosi, mentre nei grandi *centri abitati* (commerciale, industriale, universitario, turistico, termale, storico) ...” (Mezzadri, Balboni, 2009: 83)

- povezuje imenice i prideve kroz ludičke aktivnosti
- povezuje imenice i prideve i stavlja ih u tekst
- povezuje glagole i priloge
- pronalazi kolokacije u tekstu
- produkuje prideve i glagole uz zadate imenice
- produkuje priloge uz zadate glagole
- popunjava tekst ponuđenim rečima
- popunjava samostalno tekst
- samostalno traži kolokate koje se mogu naći uz određenu leksemu

6.3.2. PROCEDURA – KONTROLNA GRUPA

Nastava Savremenog italijanskog jezika 1 i 2 odvijala se u kontrolnoj grupi sa istim fondom časova, prateći isti udžbenik kao nastavni materijal na osnovu kojeg je sastavljen nastavni plan i program za akademsku 2011/2012, sa jednakim ciljem da se razviju i unaprede četiri osnovne jezičke veštine. Zaključujemo da je za obe grupe učesnika u istraživanju obezbeđen identičan kontekst po pitanju gradiva, količine ukupnog nastavnog inputa kao i uslova održavanja nastave (učionice, nastavnog materijala, tehničkih pomagala i broja studenata).

Iz intervju sa nastavnikom¹⁰³ koji je držao jezička vežbanja u kontrolnoj grupi saznajemo da je leksički input na času zavisio u najvećoj meri od udžbenika, odnosno od poglavlja koje je rezervisano za leksiku, i da je, zavisno od didaktičke jedinice i teme, proširivan za dodatnih 10 do 20 procenata. Iz ovoga zaključujemo da je u kontrolnoj grupi leksički input bio manji nego u eksperimentalnoj grupi.

I u kontrolnoj i u eksperimentalnoj grupi način uvođenja leksike menjao se u skladu sa povećanjem opšte jezičke kompetencije. Na početku je za objašnjavanje novih leksičkih jedinica više korišćen L1 studenata, dok se kasnije nova leksika uvodila preko LS, koristeći prethodna znanja studenata. Takođe, kao i u eksperimentalnoj grupi i u kontrolnoj grupi ispitanika nove reči se uvode u okviru konteksta, kroz komunikaciju.

Pređena leksika se ponavlja kroz konverzaciju ili pisanje sastava, kao i pozivanjem studenata da se kroz produkciju prisete reči iz određene didaktičke jedinice.

103 Intervju je sproveden u pisanoj formi kroz odgovaranje na pitanja koje je sastavio autor ovog rada. Kompletan lista pitanja nalazi se u prilogu G.

Najveću razliku u metodi učenja i nastave leksike između ove dve grupe pronalazimo u organizaciji nastavnih instrukcija i leksičkih aktivnosti koje ih prate na određenim nivoima usvajanja leksike LS. Naime, u kontrolnoj grupi nije postojala podjela na faze unutar kojih su odgovarajuće nastavne instrukcije bile dominantne. Iz intervjua saznajemo da nastavne instrukcije vezane za upoznavanje studenata sa formom reči nisu bile primarne. Nastavnik se u najvećoj meri oslanjao na objašnjenja sadržana na kraju lekcije u delu *Grammatica* ne dajući konstantna i dodatna objašnjenja iz morfologije. Semantičko elaboriranje leksike sprovedeno je, po rečima nastavnika kontrolne grupe, progresivno – u početku su se pružale samo informacije o značenju ciljne reči, a potom se znanje o rečima proširivalo od korena reči do grupe (porodice) reči, u zavisnosti od nivoa jezičkog znanja. Kolokacije su predstavljane kroz primere, rečenice, konverzaciju.

Nije se posebno vodilo računa o postepenom usložnjavanju informacija vezanih za nove reči niti o principu dodavanja novih informacija na one već poznate ('i+1'). Samim tim, ni leksičke aktivnosti nisu bile organizovane sistematično po principu progresije, odnosno praćenja nastavnikovog inputa tj. instrukcija. Ipak, leksičke aktivnosti su bile prisutne i zasnivale su se na čitanju novinskih tekstova, korišćenju Interneta prilikom sastavljanja pisane produkcije, kao i korišćenju vežbanja iz vežbanke koja prati priručnik (Rete di casa).

6.4. PROVERA PRIMENJENE PROCEDURE

Testiranje je u našem istraživanju sprovedeno u pisanoj formi, nedelju dana po završetku svake nastavne faze koju smo opisali u prethodnim delovima rada (6.3.1.2.1, 6.3.1.2.2, 6.3.1.2.3, 6.3.1.2.4.). Obe grupe ispitanika radile su testove u isto vreme u različitim prostorijama bez prethodne najave o izvođenju testa. Svaki test rađen je individualno, a za potrebe našeg istraživanja relevantni su rezultati dobijeni na nivou grupe, bilo da se radi o eksperimentalnoj ili kontrolnoj grupi.

U vrednovanju testova za svaki tačan odgovor student dobija 1 poen, netačni odgovori nose 0 poena. Prilikom evaluacije testova zabeleženo je i svako izostavljanje odgovora.

FAZA 1 – TEST 1

Cilj ovog testa (prilog C1) jeste provera poznavanja formalnih karakteristika reči, fonoloških i ortografskih aspekata, kao i prepoznavanje i usvajanje kontrastivnih osobina između ciljne leksike i leksike L1 ili nekog drugog LS. Predviđeno vreme trajanja prvog testa bilo je 15 minuta.

FAZA 2 – TEST 2

Cilj ovog testiranja (prilog D1) bio je da se proverí da li su studenti u stanju da grupišu reči prema semantičkim poljima, povežu reči sa odgovarajućim definicijama ili eliminišu reč koja semantički ne pripada datom nizu. Zadaci u testu se kreću od receptivnog ka produktivnom tipu. Što se tiče zadataka u kojima je trebalo napisati definiciju, dakle pokazati određeni stepen leksičke produktivnosti, kao tačni se prihvataju i odgovori koji, iako sadrže morfološke ili sintaksičke nepravilnosti, ipak zadovoljavaju zahteve zadataka (npr. u zadatku 5, u kojem se traži od studenata da napišu definicije datih reči, kao tačan prihvatamo odgovor: cartoleria – dove si **può** (umesto dove si **possono**) comprare le cose per la scuola).¹⁰⁴ Predviđeno vreme trajanja drugog testa bilo je 30 minuta.

FAZA 3 – TEST 3

Trećim testom (prilog E1) proveravamo dublje poznavanje značenjskog aspekta reči: semantička polja, polisemiju, sinonime, antonime, tvorbu reči. Zadaci u testu se kreću od receptivnog ka produktivnom tipu. Što se tiče petog zadatka (koji je produktivne prirode) prihvataju se kao tačni i odgovori koji imaju određene morfološke ili ortografske nepravilnosti (**il soddisfazione** umesto **la soddisfazione**; **arrabiato** umesto **arrabbiato**), budući da ovakvi odgovori u svakom slučaju svedoče o usvajanju reči i razvoju sposobnosti tvorbe reči. U ovom zadatku pod e) prihvataju se kao tačni sledeći odgovori: *depresso*, *deprimente*, *depressive*, kao i *piacevole* i *piaciuto* u istom zadatku pod f). U šestom zadatku – u kome je trebalo napisati sinonime i antonime reči podvučenih u tekstu – prihvataju se sinonimi/antonimi u širokom dijapazonu (npr. *formazione* (sin.) – *istruzione*, ali i *educazione*; *lavoro* (sin.) – *impiego*, *posto*, *impegno*). Prihvataju se i odgovori koji imaju određene ortografske nepravilnosti, budući da smo smatrali da je cilj ovog zadatka da student pokaže

104 Student 3, eksperimentalna grupa.

koliko je ovladao semantičkim znanjima o datim leksičkim jedinicama. Napominjemo da, budući da se ovde ipak radi o početnom nivou učenja LS, nismo vodili računa o tome da se određeni sinonim ili antonim uskladi sa kontekstom (tekstom) u okviru kojeg je postavljen zadatak. Smatramo da je na ovom nivou bilo dovoljno pokazati sposobnost pronalaženja samog sinonima/antonima, pa makar veoma udaljenog od ciljane reči. Predviđeno vreme trajanja trećeg testa bilo je 45 minuta.

FAZA 4 – TEST 4

Cilj ovog testiranja (prilog F1) bio je da utvrdi u kojoj meri su studenti savladali leksička znanja višeg nivoa, odnosno koliko su u stanju da prepoznaju i upotrebe ustaljene leksičke kombinacije između pojedinih vrsta reči. I kod ovog testa zadaci su gradirani od receptivnog ka produktivnom. Prvi zadatak ovog testa je jedini u celom istraživanju kod kojeg smo za svaku zadatu reč (npr. *corporatura*, *latte*, *struttura* itd.) beležili broj tačnih odgovora, budući da je svaku imenicu moguće povezati sa većim brojem prideva. Kod trećeg i četvrtog zadatka studentu se pripisuje po 1 poen bez obzira na broj napisanih odgovora, ali i u slučaju da je jedna reč tačno a druga netačno napisana (npr. *vino – bianco, rosso, crudo*).¹⁰⁵ Kod poslednjeg, petog, zadatka tačni su svi odgovori koji označavaju moguće leksičke kombinacije u datom kontekstu i uz potpunu morfološku ispravnost (npr. *carnagione chiara* ali i *pallida; buon maniere*).¹⁰⁶ Predviđeno vreme trajanja četvrtog testa bilo je 45 minuta.

105 Student 8, eksperimentalna grupa.

106 Ovde se kao odgovor očekuje pridev *chiaro* (svetao) u opoziciji prema *scuro* (taman), ali priznajemo i stavljanje prideva *pallido* (bled), budući da se stavlja uz imenicu *carnagione* (boja kože, ten).

6.5. REZULTATI

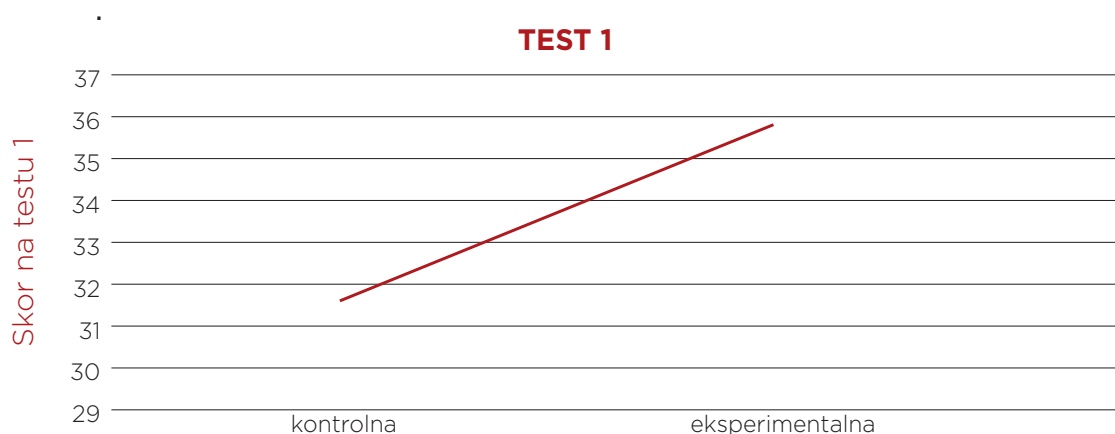
6.5.1. RAZLIKE U POSTIGNUĆU U ZAVISNOSTI OD PRIMENJENE METODE UČENJA

Kako bi se ispitalo da li primenjena metoda učenja jezika ima efekta na postignuće na testu, primenjena je metoda analize varijanse (ANOVA) za svaki od testova, te za ukupan skor ispitanika. Rezultati analize za svaki od testova, kao i za ukupni skor, prikazani su u tabeli 8.

Tabela 8: Značajnosti razlika između postignuća dve grupe za svaki od testova, kao i za ukupni skor

	N	prosečni skor	kontrolna grupa	eksperimentalna grupa	F	df	značajnost
test 1	45	33.47	31.60	35.80	6.35	1	0.016
test 2	39	55.62	52.62	59.11	4.55	1	0.040
test 3	40	69.23	65.86	72.95	7.24	1	0.011
test 4	31	38.29	35.69	41.07	5.07	1	0.032
ukupan skor	28	206.89	200	213.79	3.77	1	0.063

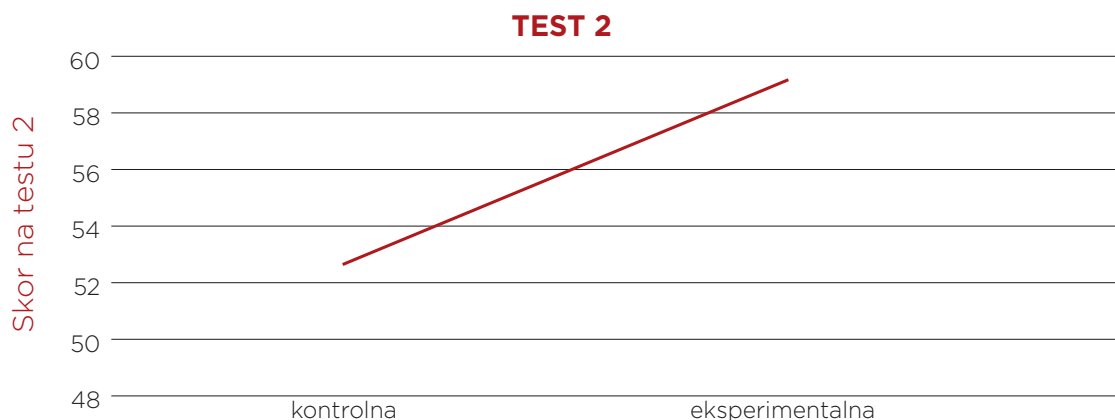
Kada je reč o razlikama u postignuću na testu forme reči, ispitanici iz kontrolne grupe postigli su prosečan skor od 31.6 poena, a ispitanici iz eksperimentalne grupe 35.8 poena. Jednosmerna analiza varijanse je pokazala da je razlika između dve grupe statistički značajna ($F=6.35$, $df=1$, $p<0.05$), kao što je prikazano na grafikonu 6.



Grafikon 6: Grafički prikaz razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u postignuću na testu forme reči

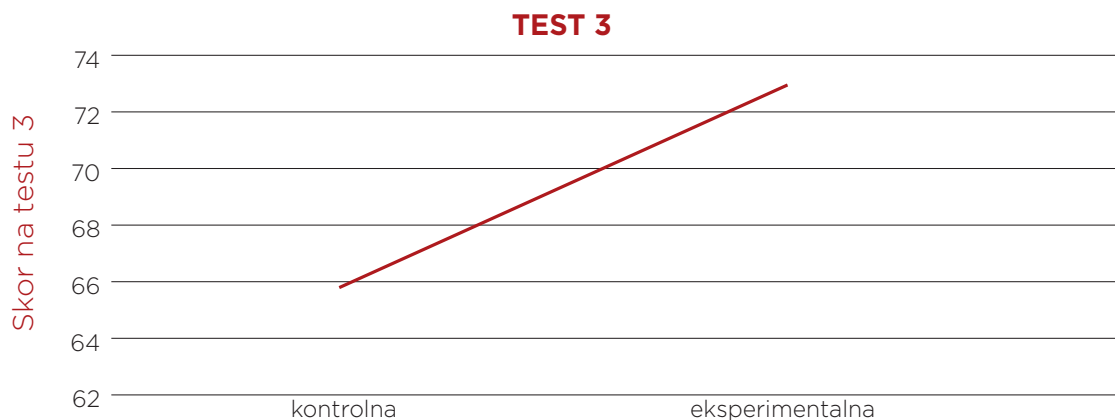
Dakle, možemo zaključiti da je metoda primenjena u eksperimentalnoj grupi imala efekta na postignuće te grupe na ovom testu jer se ono statistički značajno razlikuje od postignuća kontrolne grupe.

Kada je reč o razlikama između grupa u postignuću na drugom testu (Grafikon 7), prosečno postignuće u kontrolnoj (52.62 poena) i eksperimentalnoj (59.11) je takođe statistički značajno različito ($F=4.55$, $df=1$, $p<0.05$). Drugim rečima, razlike u metodu učenja su takođe imale efekat na postignuće ispitanika na drugom zadatom testu.



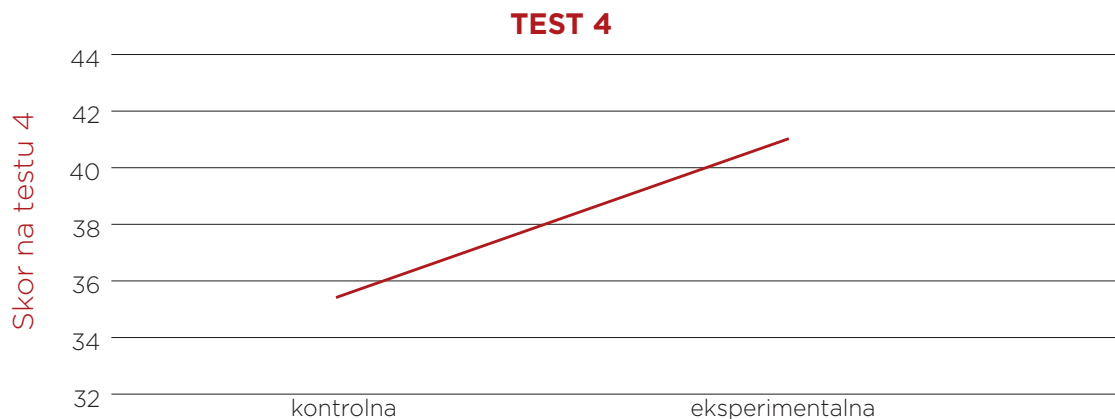
Grafikon 7: Grafički prikaz razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u postignuću na testu forme i značenja reči

Što se tiče postignuća ispitanika iz kontrolne (65.86) i eksperimentalne (72.95) grupe na testu semantičke elaboracije, razlike su i u ovom slučaju statistički značajne (Grafikon 15), $F=7.24$, $df=1$, $p<0.05$.



Grafikon 8: Grafički prikaz razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u postignuću na testu semantičke elaboracije

Na poslednjem zadatom testu registrovane razlike između dve grupe (kontrolna 35.67, eksperimentalna 41.07 poena) su još jednom statistički značajne ($F=5.07$, $df=1$, $p < 0.05$).

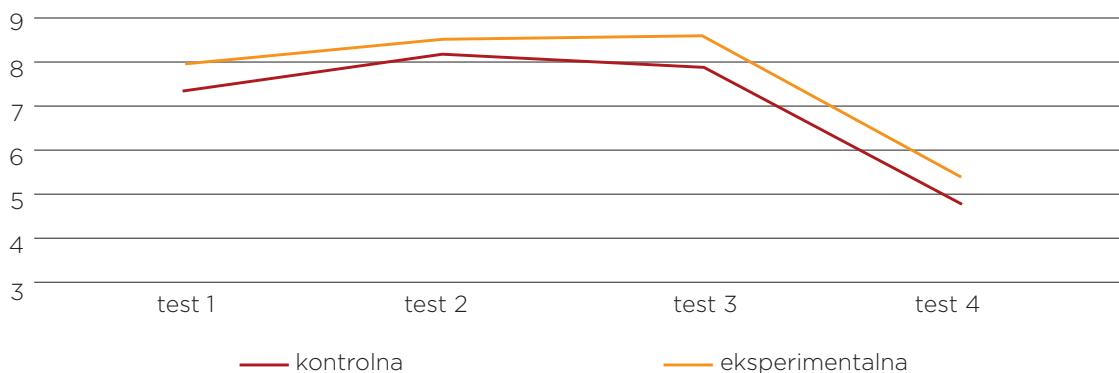


Grafikon 9: Grafički prikaz razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe u postignuću na testu kolokacije

Međutim, kada se posmatra ukupno postignuće ispitanika na sva četiri testa zajedno, razlike između kontrolne i eksperimentalne grupe nisu statistički značajne. Ovo se dešava jer su testovi medjusobno dosta različiti, što uključuje i nejednak broj pitanja.

Kako bi se ovi rezultati dalje ispitali, razlike u postignuću na testovima ispitane su i analizom varijanse za mešovite modele (MANOVA), gde je neponovljen faktor pripadnost grupi (eksperimentalna, kontrolna), a ponovljen faktor postignuća na svakom od testova (4 nivoa), ponderisan brojem pitanja.

Rezultati analize pokazali su statistički značajne razlike između testova ($F=178.38$, $df=3$, $p < 0.05$), ali te razlike su konstantne između dve grupe (eksperimentalne i kontrolne), odnosno nema interakcije dva faktora. Ovakvi rezultati nam ukazuju na to da je korisno rezultate na svakom od testova posmatrati odvojeno, odnosno posvetiti pažnju svakom od različitih aspekata znanja koje svaki od njih ispituje, kao i efektu primenjene metode na svaki od njih (grafikon 10).



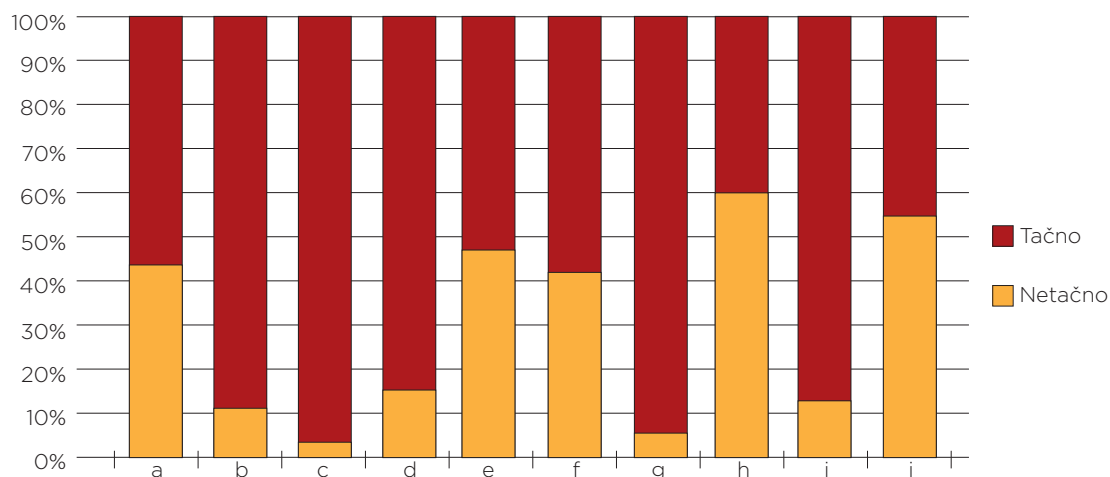
Grafikon 10: Razlika između eksperimentalne i kontrolne grupe (odvojene linije) za svaki od testova

6.5.2. ANALIZA RAZLIKA U POSTIGNUĆU U ZAVISNOSTI OD PRIMENJENE METODE UČENJA

U analizi kvalitativnih razlika u postignuću eksperimentalne i kontrolne grupe odlučili smo da obradimo onaj deo dobijenog korpusa koji je, po našem mišljenju, najznačajniji za početni nivo učenja LS. U tom smislu, obradićemo na prvom mestu podatke vezane za formalne karakteristike leksike (Faza 1 – Test 1) i spajanje forme reči sa njenim značenjem (Faza 2 – Test 2). Kako bismo ispitali mogućnosti razvoja leksičkog znanja i kompetencije koji su očekivani na višim nivoima poznavanja LS, analiza će obuhvatiti i testove koji se tiču dubljeg poznavanja značenjskog aspekta leksema (Faza 3 – test 3), te prepoznavanja i produkcije nekih osnovnih leksičkih kolokacija (Faza 4 – Test 4).

6.5.2.1. Analiza razlika u postignuću Faza 1 – Test 1

U okviru prvog zadatka Testa 1 (prilog C1), kojim smo želeli da koristeći tehniku diktata proverimo poznavanje ortografskih pravila italijanskog jezika, dobili smo sledeće rezultate:



Grafikon 11: Postignuće svih ispitanika na prvom zadatku Testa 1

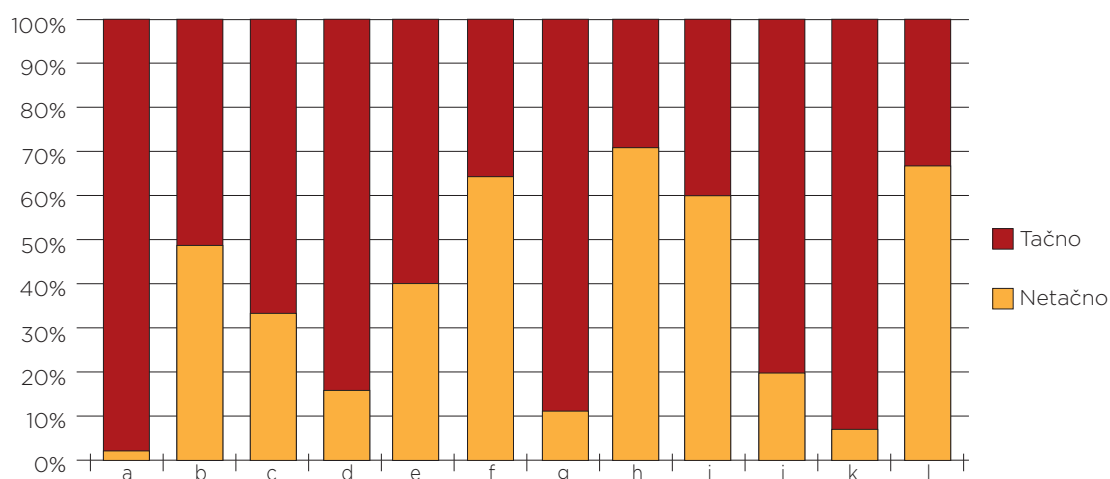
Iz rezultata predstavljenih u grafikonu zaključujemo da obe grupe ispitanika pokazuju dobre rezultate u poznavanju ortografskih pravila. Primetnu razliku u rezultatu primećujemo jedino kod pisanja reči h) *sciocco* (lud, blesav) i reči j) *scegliere* (izabrati). Jedino je u ova dva slučaja broj pogrešnih odgovora veći od broja tačno napisanih reči. Na osnovu ovog rezultata možemo zaključiti da ispitanici imaju problem sa usvajanjem pravila u vezi sa pisanjem foneme *ʃ*, posebno u slučaju gde uz osnovne grafeme *s* i *c* (čijom se kombinacijom dobija željeni fonem) treba dodati i grafički znak *i* kao u reči *sciocco*. Kod reči *scegliere* najveći broj grešaka (60%) nastao je usled hiperkorekcije prema reči *scienza* (nauka) i njenim izvedenicama *scienziato* (naučnik) ili *scientifico* (naučni), i stoga veliki broj ispitanika ovu reči piše *sciegliere*.

Ako posmatramo postignuća u pisanju ove dve reči posebno za eksperimentalnu a posebno za kontrolnu grupu, proizilazi da je prilikom pisanja obe reči 50% eksperimentalne grupe napravilo grešku. U vezi sa glagolom *scegliere* 80% grešaka nastaje kao posledica hiperkorekcije prema *scienza*, *scienziato*, *scientifico*. U kontrolnoj grupi 68% ispitanika pogrešilo je prilikom pisanja reči *sciocco*, a 60% studenata u pisanju reči *scegliere*. Greške u pisanju lekseme *scegliere* kod kontrolne

grupe u 46% slučajeva posledica su pomenute hiperkorekcije. U znatnom broju slučajeva ove greške nastaju usled negativnog transfera iz engleskog ili francuskog jezika (40% ispitanika ovu reč piše: shegliere ili schegliere). Ovakvu pojavu ne beležimo kod studenata eksperimentalne grupe.

Dakle, proizilazi da eksperimentalna grupa pokazuje bolje poznavanje onih aspekata ortografije koji se, prema našim rezultatima, čine najtežim na nivou cele grupe učesnika u istraživanju.

Cilj drugog zadatka prvog testa (prilog C1) bio je provera poznavanja fonoloških osobina reči koje su u vezi sa akcentovanjem. Takođe, istovremeno je testirano poznavanje podele reči na slogove, tako da se za tačan odgovor prihvata samo onaj u kojem je podvučen ceo akcentovani slog. Analizom podataka dobili smo sledeće rezultate:



Grafikon 12: Postignuće svih ispitanika na drugom zadatku Testa 1

Dobijeni rezultati nam pokazuju da ispitanici najviše poteškoća imaju u akcentovanju sledećih reči: h) *rispondere* (odgovoriti), l) *libreria* (knjižara), f) *austriaco* (Austrijanac, austrijski), i) *piazza* (trg). Takođe, skoro polovina ispitanika (48,9%) nailazi na poteškoće u akcentovanju reči b) *passaporto* (pasoš).

Nastavno iskustvo nam ukazuje na to da studenti na početku učenja leksema italijanskog jezika nemaju posebnih poteškoća u pravilnoj produkciji glagola *rispondere*. Greške se dešavaju usled nedovoljno dobrog poznavanja pravila podele reči na slogove (studenti akcentuju slog *rispon*dere umesto tačnog *rispon*dere). Isto se dešava i sa rečju *libreria*, kod koje je pogrešno podvlačenje sloga, prema

našem mišljenju, posledica neusvojenog pravila o hijatu. Reč *austriaco* (*austriaco* sa akcentom na vokalu *i*), za srbofone učenike italijanskog kao LS, predstavlja na početku poteškoću u akcentovanju, usled jake razlike u odnosu na L1 (u srpskom jeziku akcenat se nalazi na vokalu četvrtog sloga). Kod reči *piazza* smatramo da greška nastaje isključivo usled nepoznavanja pravila o podeli reči na slogove, prema kojem udvojeni suglasnici (*doppie*) pripadaju uvek različitim slogovima, dok diftonzi pripadaju uvek istom slogu.

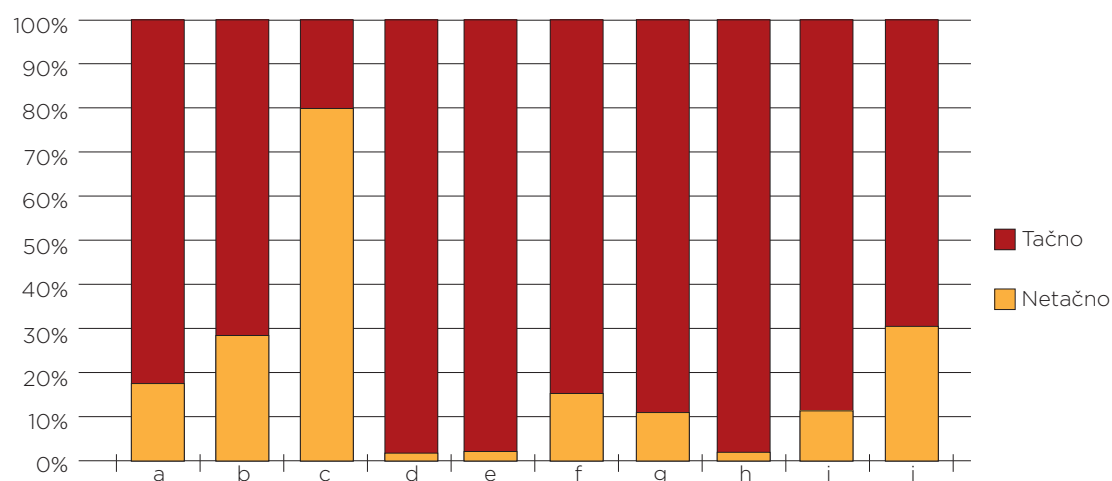
U narednoj tabeli iznosimo razlike u postignuću eksperimentalne i kontrolne grupe u akcentovanju onih reči kod kojih je na nivou cele grupe učesnika u istraživanju napravljeno najviše grešaka. U tabeli 9 iznosimo procenat tačno napisanih odgovora:

Tabela 9: Postignuće eksperimentalne i kontrolne grupe u pravilnom akcentovanju i podeli reči *rispondere, libreria, austriaco, piazza* na slogove

	rispondere	libreria	austriaco	piazza
eksperimentalna	40	30	40	40
kontrolna	20	36	32	40

Iz tabele se vidi da eksperimentalna grupa pokazuje znatno bolje rezultate u akcentovanju i podeli reči *rispondere* na slogove, i umereno bolje postignuće kod reči *austriaco*. I u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi jednak procenat ispitanika tačno označava akcentovani slog u reči *piazza*, dok je postignuće kontrolne grupe neznatno bolje u slučaju reči *libreria*. Moguće objašnjenje ovakvih rezultata izložićemo u delu rada predviđenom za diskusiju.

Treći zadatak prvog testa (prilog C1) nam je poslužio da ispitamo uticaj L1 ili nekog drugog LS (najčešće engleskog ili španskog) na učenje italijanskog jezika. U parovima reči, u kojima je student trebalo da odabere ispravno napisanu reč na italijanskom jeziku, nalaze se upravo one reči koje, prema našem nastavnom iskustvu, zadaju najviše problema na početnim nivoima učenja italijanskog kao LS. U grafikonu koji sledi predstavljamo rezultate ovog zadatka:



Grafikon 13: Postignuće svih ispitanika na trećem zadatku Testa 1

Rezultati ovog zadatka pokazuju zadovoljavajući učinak na nivou cele grupe ispitanika. Jedini podatak koji se vidno izdvaja tiče se para c) *responsabile – risponsabile* (odgovoran). Evidentno je da se ovde radi o jakom uticaju engleskog jezika koji je, kao što smo ranije videli, skoro svim ispitanicima prvi LS (6.2.1.). Nezanemarljiv podatak tiče se i para reči b) *agricultura – agricoltura* (poljoprivreda) gde, usled transfera iz L1 ispitanika, ali i pogrešne analogije prema reči *cultura*, 13 od 45 ispitanika bira pogrešno reč *agricultura*. Kod para leksema j) *ospitale – ospedale* (bolnica) gotovo trećina ispitanika, usled transfera iz engleskog jezika, bira reč *ospitale*.

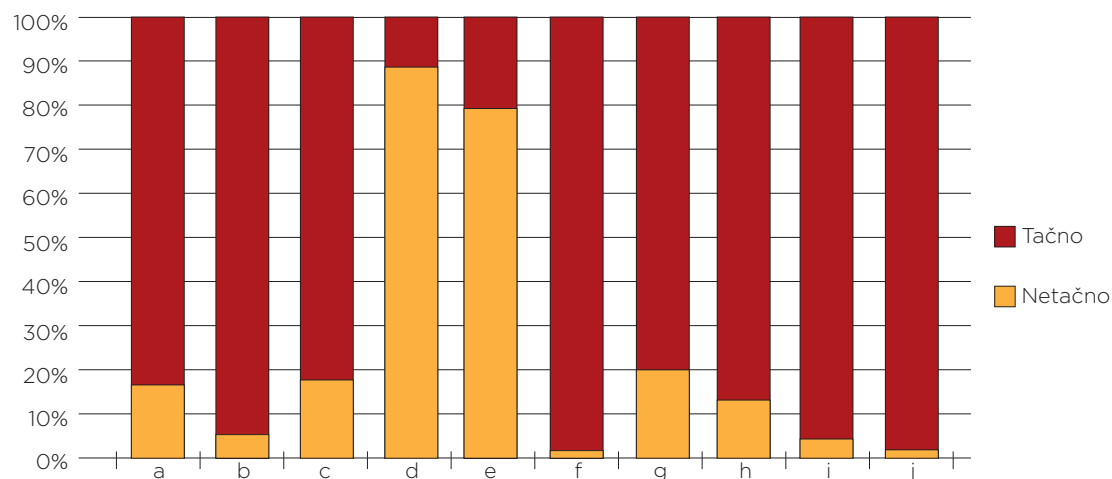
Uvidom u postignuće svake od grupa ispitanika dolazimo do sledećih podataka: 90% ispitanika eksperimentalne grupe pravi grešku u paru *responsabile – risponsabile*, 20% se opredeljuje za pogrešnu reč *agricultura*, dok se kod para *ospitale – ospedale* samo 10% studenata eksperimentalne grupe opredeljuje za neispravnu leksemu *ospitale*.

U kontrolnoj grupi studenata 72% pogrešno bira leksemu *risponsabile*, 36% leksemu *agricultura* i čak 48% bira pogrešnu reč u paru *ospitale – ospedale*.

Osim u prvom slučaju (*responsabile – risponsabile*) u ostala dva slučaja postignuće u eksperimentalnoj grupi je još jednom bolje nego što je to zabeleženo u kontrolnoj grupi ispitanika. Moguće razloge ovakvog ishoda razmotrićemo u okviru diskusije.

U poslednjem zadatku, koji ćemo u okviru Testa 1 analizirati za potrebe našeg istraživanja (prilog C1), trebalo je da studenti kroz popunjavanje slogova koji nedostaju u datim rečima objedine poznavanje ortografskih pravila i podele

reči na slogove. Još jedan cilj ovog zadatka jeste da pokaže da li su studenti ovladali imenicama koje pripadaju semantičkom polju *zanimanja*. Obradom podataka dobili smo sledeće rezultate:



Grafikon 14: Postignuće svih ispitanika na četvrtom zadatku Testa 1

Zaključujemo da u većini slučajeva studenti prepoznaju, na osnovu postojećih slova i broja slovnih mesta koja nedostaju, o kojoj se reči radi i rekonstruišu je bez većih problema. Na taj način, dakle, pokazuju da su ovladali dvostrukim znanjem: poznavanjem tražene lekseme i pravilnim pisanjem.

Najveću poteškoću, kao što možemo da vidimo iz grafikona 14, predstavljaju reči d) *macellaio* (mesar) i e) *poliziotto* (policajac). Greška se kod obe reči javlja ne zbog toga što studenti nisu prepoznali o kojoj se reči radi, već usled njenog pogrešnog pisanja (*macellaio, polizioto i sl.).*

Eksperimentalna grupa je u 85% slučajeva napravila grešku prilikom pisanja reči *macellaio*, dok je procenat grešaka kod reči *poliziotto* znatno manji i iznosi 65%. Kontrolna grupa i kod prve i kod druge reči greši u 92% slučajeva. Na osnovu ovoga zaključujemo da, iako je procenat grešaka u pisanju ove dve lekseme izuzetno visok kod obe grupe, eksperimentalna grupa beleži bolje postignuće u odnosu na kontrolnu grupu.

6.5.2.2. Analiza razlika u postignuću Faza 2 – Test 2

U okviru drugog testa razmotrićemo poslednja dva zadatka. Odabrali smo ove zadatke zbog njihove produktivne prirode jer smatramo da je beleženje stanja produkcije na ovako niskom nivou opšteg znanja leksike LS od velikog značaja za

dalji tok njenog razvoja. Osim toga, smatramo da su leksičke definicije jedan od najkorisnijih načina za predstavljanje leksike, kao i za njeno uvežbavanje. Rezultati ovih zadataka će nam pokazati da li smo u pravu.

Dok je u prvom testu na nivou cele grupe ispitanika zanemarljivo mali broj izostavljenih odgovora, taj procenat se, usled usložnjavanja drugog testa, znatno povećava.

Četvrti zadatak drugog testa (prilog D1) postavljen je u vidu zagonetke koju ispitanik rešava tako što će napisati reč koja odgovara datoj definiciji. Dobijeni rezultati pored produktivnih pokazuju i receptivne sposobnosti ispitanika, odnosno nivo razvijenosti veštine razumevanja zagonetke. Obradom korpusa dobili smo sledeće rezultate:

Tabela 10: Postignuće svih ispitanika na četvrtom zadatku Testa 2

Vrsta odgovora	T2p4									
	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Netačno	10.3	30.8	20.5	17.9	12.8	15.4	2.6	2.6	10.3	12.8
Tačno	79.5	48.7	56.4	69.2	69.2	43.6	84.6	74.4	79.5	25.6
Izostavljen odgovor	10.3	20.5	23.1	12.8	17.9	41	12.8	23.1	10.3	61.5

Postignuće na ovom zadatku tumačićemo, između ostalog, i prema procentualnoj zastupljenosti izostavljenih odgovora. Ovaj podatak je prema našem mišljenju veoma bitan sa dva stanovišta. Izostavljanje bilo kakvog odgovora svedoči o subjektivnim faktorima naših ispitanika – nespremnosti ili strahu od davanja netačnog odgovora, koji mogu biti uzroci ispoljavanja neznanja. Osim ovoga, izostanak odgovora jeste pokazatelj nerazumevanja upita i, samim tim, slabo razvijene veštine razumevanja pisanog teksta, što upućuje na to da proces usvajanja određene lekseme još uvek nije u potpunosti završen.

U tabeli je prikazano da ispitanici najviše poteškoća imaju u poslednjem upitu (*cabina per provare vestiti: il camerino* – kabina za probanje odeće), budući da najveći procenat njih (61.5%, od čega 55% iz eksperimentalne i 86% iz kontrolne grupe) na ovo pitanje ne daje nikakav odgovor. Četvrtina ukupnog broja ispitanika tačno odgovara na ovo pitanje (od toga 38% iz eksperimentalne i svega 14% iz kontrolne grupe).

Značajnim smatramo i veoma loš rezultat ispitanika kada je reč o zadatku f) *lavoratore manuale: l'operaio* (fizički radnik), budući da se radi o veoma frekventnoj

reči.¹⁰⁷ U 41% slučajeva na nivou cele grupe ispitanika beležimo izostanak bilo kakvog odgovora. U eksperimentalnoj grupi 33% ispitanika ne daje nikakav odgovor na ovo pitanje, dok u kontrolnoj grupi taj procenat dostiže 47%. Polovina ispitanika eksperimentalne grupe daje tačan odgovor na ovo pitanje, dok u kontrolnoj grupi beležimo 38% ispravnih odgovora.

I kod zagonetke pod c) *uomo non sposato: celibe* (neoženjen čovek) je prilično visok procenat (23.1%) izostavljenih odgovora na nivou celokupnog broja ispitanika. Samo 11% studenata eksperimentalne grupe izostavilo je odgovor na ovo pitanje, dok je ostatak grupe na ovo pitanje odgovorio tačno. U kontrolnoj grupi tri puta više ispitanika (33%) ne daje odgovor na ovo pitanje, a 28% daje tačan odgovor. Svi netačni odgovori na ovo pitanje tiču se kontrolne grupe ispitanika. Zanimljiv je, međutim, podatak da 6 od 8 netačnih odgovora na ovo pitanje svedoči o tome da je proces usvajanja reči *celibe* kod ispitanika veoma aktivan. Naime, 6 ispitanika kontrolne grupe na ovo pitanje odgovara rečju *nubile* (neudata), što dokazuje da je uspostavljanje veze između forme reči i njenog ispravnog značenja još uvek u toku.

Spomenućemo i deo ovog zadatka koji se tiče vezivanja reči *il mutuo* (zajam) sa njenom definicijom (*denaro che una banca presta* – novac koji banka pozajmljuje). U ovom slučaju izostaje petina (20.5%) odgovora. Broj tačnih odgovora je iznenađujuće visok (48.7%), posebno u odnosu na daleko frekventnije reči (v. *operaio*). 77% ispitanika eksperimentalne grupe daje tačan odgovor, kod 11% ispitanika nema odgovora na ovo pitanje, dok 11% ispitanika daje netačan odgovor ostajući pritom u okvirima istog semantičkog polja (*il reddito* – prihod, *i soldi* – novac), što smatramo još jednim dokazom aktivnog procesa usvajanja leksike. Kontrolna grupa beleži lošije rezultate: 28% izostavljenih odgovora, 47% netačnih i 23% tačnih odgovora. Kod ispitanika kontrolne grupe među netačnim odgovorima zabeleženi su odgovori koji svedoče o nezavršenom procesu usvajanja reči, odnosno delimično uspostavljenoj vezi između forme i značenja (3.4.3.2.): pr. *il muto* (ispitanik 6 i ispitanik 9), *il mutio* (ispitanik 17).

Peti zadatak drugog testa (prilog D1) po našem mišljenju je i najkompleksniji zadatak ovog testa, budući da u njemu studenti treba da napišu definicije zadatih reči. Ovim zadatkom objedinjene su dve veštine: produkcija i sposobnost rezimiranja. Analizom dobijenih podataka dobili smo rezultate koje iznosimo u tabeli 11:

107 Reč *operaio* jedna je od 2000 reči koje prema De Maurovom *Bazičnom rečniku italijanskog jezika* predstavljaju njegovo najvažnije jezgro (De Mauro, 1989: 150).

Tabela 11: Postignuće svih ispitanika na petom zadatku Testa 2

	T2p5									
Vrsta odgovora	a	b	c	d	e	f	g	h	i	j
Netačno	12.8	10.3	20.5	28.2	48.7	12.8	15.4	23.1	17.9	10.5
Tačno	74.4	84.6	76.9	28.2	43.6	15.4	41	28.2	41	50
Izostavljen odgovor	12.8	5.1	2.6	43.6	7.7	71.8	43.6	48.7	41	39.5

Kao što se može zaključiti iz tabelarno prikazanih rezultata, studenti imaju najviše poteškoća u definisanju reči f) *destinatario* (primalac). U čak 71.8% slučajeva izostaje bilo kakav odgovor, a svega 15.4% ispitanika daje tačan odgovor. 66% ispitanika eksperimentalne grupe izostavlja odgovor na ovo pitanje, 11% daje tačan odgovor, dok 22% odgovara netačno. Kad je reč o kontrolnoj grupi, 76% studenata izostavlja odgovor na ovo pitanje, 19% daje tačan odgovor, a samo jedan student daje netačan odgovor.

Zanimljivim nam se čini rezultat vezan za lekseme g) *coltello* (nož) i i) *negozio alimentare* (prodavnica hrane) jer, s jedne strane, obe reči možemo svrstati u isto semantičko polje, dok su, s druge strane, na nivou cele grupe ispitanika rezultati za ove dve lekseme gotovo jednaki. Pa ipak, ako pogledamo pojedinačne rezultate, uočavamo da eksperimentalna grupa pokazuje bolje rezultate u definisanju sintagme *negozio alimentare*, dok u kontrolnoj grupi beležimo bolje postignuće u definisanju reči *coltello* (iako je procenat netačnih odgovora viši u odnosu na netačne odgovore eksperimentalne grupe).

Najzanimljivijim rezultatima u ovom zadatku smatramo one dobijene u vezi sa definisanjem leksema d) *cognato* (zet /sestrin muž/, dever, pašenog, šurak) i h) *merenda* (užina).

Do visokog procenta izostavljenih odgovora kod lekseme *cognato* (13% u eksperimentalnoj i čak 66% u kontrolnoj grupi) dolazi, po našem mišljenju, iz nekoliko razloga: ova imenica ima izraženu polisemiju i to u okviru istog semantičkog polja, što može zbuniti ispitanike; budući da u srpskom jeziku dva slična, ali ne i identična pojma, označavamo jednom rečju, na početnom nivou učenja LS možemo očekivati nedovoljnu sigurnost kod studenata (leksemom *zet* u srpskom jeziku označavamo i sestrinog i ćerkinog muža, dok u italijanskom jeziku svaki od ova dva pojma označen je različitom leksemom: *cognato* i *genero*).

50% eksperimentalne grupe tačno definiše reč *cognato* i to uglavnom dajući definiciju značenja *zet* (samo ispitanik 1 daje definiciju: *fratello di moglie* – ženin

brat, što je takođe tačan odgovor). U kontrolnoj grupi samo 9% ispitanika daje tačnu definiciju ove reči.

Reč *merenda* prema *Bazičnom rečniku italijanskog jezika* spada u 2300 reči jake disponibilnosti (4.3.2.2.4.). Da je ova reč prilično frekventna u našim mislima, ali nedovoljno frekventna u upotrebi, potvrđuju i rezultati našeg istraživanja. 66% ispitanika eksperimentalne grupe ne daje nikakav odgovor na ovo pitanje, dok je 33% tačno definiše. U kontrolnoj grupi 33% studenata izostavlja odgovor, a 23% tačno definiše ovu reč.

Visok procenat izostavljenih odgovora tiče se i definisanja reči *taglia* (konfekcijski broj), iako treba primetiti da je na nivou cele grupe učesnika u istraživanju zadovoljavajući i procenat tačnih odgovora (50%). Pa ipak, primetne su razlike u postignuću između dve grupe ispitanika: dok u eksperimentalnoj grupi u 33% slučajeva nemamo nikakav odgovor a u 55% beležimo tačan odgovor, u kontrolnoj grupi su izostavljeni odgovori zabeleženi u 43% a tačni u 42% slučajeva.

6.5.2.3. Analiza razlika u postignuću Faza 3 – Test 3

U okviru trećeg testa obradićemo dva receptivna (2, 3) i dva produktivna zadatka (5, 6), i uporediti postignuća eksperimentalne i kontrolne grupe.

U drugom zadatku (prilog E1) trebalo je u nizu koji se sastojao od četiri lekseme, od kojih su tri sinonima i jedan antonim, prepoznati i eliminisati antonim. Tabela 13 pokazuje postignuće svih ispitanika na ovom zadatku:

Tabela 13: Postignuće svih ispitanika na drugom zadatku Testa 3

Vrsta odgovora	T3p2							
	a	b	c	d	e	f	g	h
Netačno	17.8	0	0	17.5	15	17.5	17.5	30
Tačno	71.1	100	100	82.5	85	82.5	82.5	67.5
Izostavljen odgovor	0	0	0	0	0	0	0	2.5

Odmah se uočava da je broj izostavljenih odgovora gotovo zanemarljiv. Samo jedan ispitanik iz kontrolne grupe izostavlja odgovor u delu zadatka pod *h*. Ovakav ishod možemo generalno tumačiti sa dva stanovišta: s jedne strane, ispitanici u većini slučajeva pokazuju bolje rezultate kod receptivnih nego kod produktivnih

zadataka; s druge strane, sam tip ovog zadatka (eliminisanje odnosno precrtavanje jedne od četiri reči) generalno ne predstavlja velike poteškoće učenicima (mnogo puta se ovde radi i o nasumičnom izbacivanju reči za koju učenik smatra da ne pripada nekom nizu). Što se tiče broja netačnih odgovora u ovom zadatku, iz tabele vidimo da se kreće u rasponu od 17.5% do 30%, što na nivou cele grupe ispitanika predstavlja veoma dobro postignuće. Ukoliko ovakav ishod razdvojimo na dve grupe ispitanika, proizilazi da eksperimentalna grupa beleži bolje rezultate u odnosu na kontrolnu grupu, što se može, između ostalog, tumačiti i većom izloženošću ove grupe aktivnostima koje su za cilj imale semantičko produbljivanje. Najteži se kod ovog zadatka ispostavlja niz sledećih leksema: h) *autorevole*, *debole*, *forte*, *potente* (autoritativan, slab, jak, moćan) iz kojeg je trebalo izbaciti pridev *debole*. 26.3% ispitanika eksperimentalne i 33.3% ispitanika kontrolne grupe daju netačne odgovore na ovo pitanje.

Cilj trećeg zadatka (prilog E1) bio je da ispita poznavanja polisemičnog potencijala leksema u određenom kontekstu. Trebalo je u nizu od tri sinonima ciljne lekseme podvući onaj koji jedino odgovara zadatom kontekstu. Ni kod ovog zadatka ne beležimo izostavljene odgovore, što se može objasniti identičnim argumentima koje smo izneli i u slučaju drugog zadatka ovog testa. Osim u slučaju poslednjeg, petog, višestrukog izbora, u svim ostalim delovima ispitanici postižu odličan uspeh. Ovakav rezultat tumačimo značajem koji kontekst ima za razumevanje kako šireg teksta tako i, što je ovde slučaj, pojedinačnih leksema, o čemu je više puta bilo reči u prethodnim delovima rada (4.3.1.3, 4.3.2.2.9.). Na veće poteškoće ispitanici nailaze u slučaju lekseme *piano* koju je u datom kontekstu trebalo zameniti leksemom *pianura* (ravnica). Moguće razloge za ovakvu vrstu greške iznećemo u okviru diskusije. Treba napomenuti da i u ovom slučaju eksperimentalna grupa beleži bolji rezultat sa 36% netačnih odgovora, naspram 52.4% koliko je zabeleženo kod kontrolne grupe.

Peti i šesti zadatak trećeg testa (prilog E1) produktivne su prirode i stoga ćemo im posvetiti posebnu pažnju. Iako se ovde ne radi o produktivnosti sa kakvom smo se susreli u okviru petog zadatka testa 2, u kojem je trebalo da student napiše definiciju zadate lekseme, smatramo da su ovi zadaci podjednako kompleksni zato što predstavljaju integraciju nekoliko vrsta znanja. Kod petog zadatka radi se o poznavanju derivacije i derivacionog potencijala određenih leksema (imenica, prideva ili glagola), što u velikoj meri utiče na veštine i pisane i usmene produkcije. Analizom korpusa dobili smo sledeće rezultate:

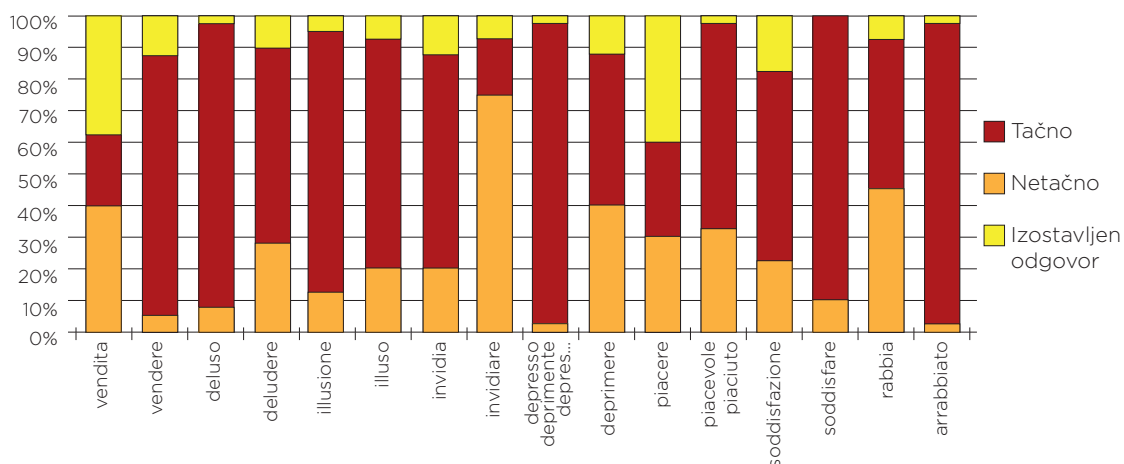


Tabela 15: Postignuće svih ispitanika na petom zadatku testa 3

Dobijeni odgovori ukazuju da je na nivou cele grupe ispitanika najbolji rezultat zabeležen u produkciji prideva. Za njima slede imenice pa glagoli, između kojih su veoma male razlike. Na pridevima se generalno insistira od samog početka, budući da se u okviru vežbanja kojima se razvijaju produktivne veštine, kako pisane tako i usmene, najviše insistira na jednostavnim deskripcijama (opiši kuću u kojoj živiš, svoj tipičan dan, članove porodice, fizičke ili karakterne osobine najboljeg prijatelja i slično).¹⁰⁸

Ukoliko obratimo pažnju na postignuće u derivaciji imenica, pažnju nam privlače sledeći rezultati: kod imenice *vendita* (prodaja) ispitanici beleže ubedljivo najlošije rezultate, sa svega 22.5% tačnih odgovora i veoma visokim postotkom netačnih ili izostavljenih odgovora. Što se tiče razlika u postignući eksperimentalne i kontrolne grupe, eksperimentalna grupa ima bolji rezultat kako u procentu tačnih odgovora (36.8% naspram 9.5%) tako i u broju netačnih odgovora (15.8% naspram 61.9%). Ovakav rezultat je posebno zanimljiv ukoliko uzmemo u razmatranje da studenti postižu odličan uspeh (87.5% tačnih odgovora) u derivaciji glagola *vendere* (prodati, prodavati).

Isti odnos imamo i u slučaju imenice *soddisfazione* (zadovoljstvo, zadovoljenje) i glagola koji joj odgovara *soddisfare* (zadovoljiti). Međutim, ovde su procentualne razlike daleko manje izražene nego u slučaju derivacije

108 O razvoju veštine pisane produkcije na početnom nivou učenja italijanskog kao LS u akademskom kontekstu detaljnije u Drljević, 2009.

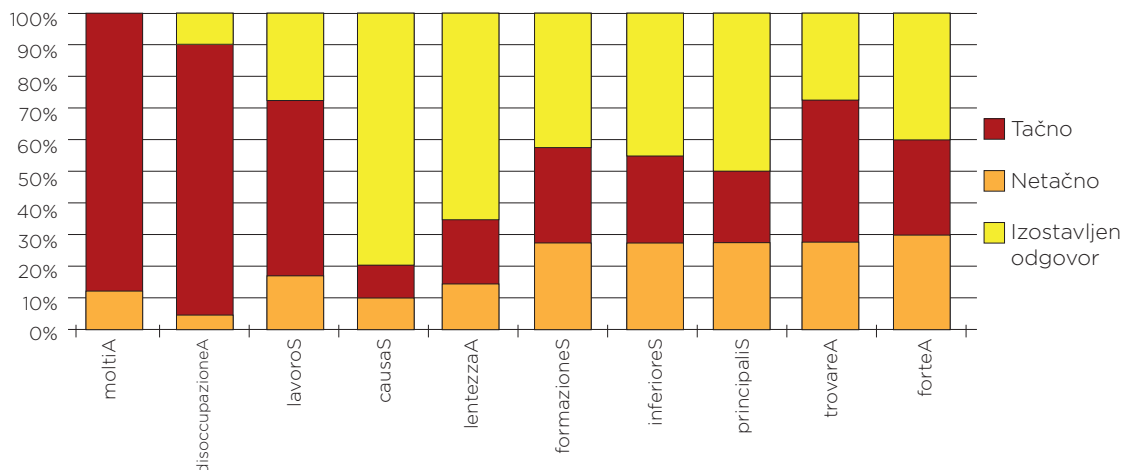
leksema *vendita/vendere*. Ovo tumačimo velikom sličnošću između engleske reči *satisfaction*, reči koja se koristi u srpskom jeziku *satisfakcija* i italijanske *soddisfazione*. Obrnuti rezultat imamo kada su u pitanju imenica *invidia* (zavist) i glagol *invidiare* (zavideti) gde ispitanici pokazuju bolje znanje u derivaciji imenice. Najveći broj grešaka kod derivacije ovog glagola nastaje usled njegovog smeštanja u pogrešnu konjugaciju (*invidere* umesto *invidiare*). Eksperimentalna grupa u derivaciji ovog glagola ima 63.2% netačnih, 21.1% tačnih i 15.8% izostavljenih odgovora, dok kod kontrolne grupe procenat netačnih odgovora iznosi 85.7%, tačnih 14.3%, dok izostavljenih odgovora nema. Zaključujemo da u slučaju ovog dela zadatka nema većih razlika u postignuću dve grupe, osim što primećujemo da je u slučaju derivacije glagola *invidiare* kontrolna grupa pokazala veću spremnost za eksperimentisanje.

Rezultati nam pokazuju da visok procenat ispitanika (40%) ima poteškoće u derivaciji glagola *deprimere* (deprimirati) na osnovu date imenica *la depressione*. 71.4% kontrolne grupe greši kod ovog glagola naspram svega 5.3% procenta pogrešnih odgovora u eksperimentalnoj grupi, što odgovara jednom ispitaniku. I pored velike razlike u postignuću obema grupama je zajednička vrsta greške: gotovo svi ispitanici tvore ovaj glagol na osnovu prideva *depresso* ili *depressivo* (prideva koji se veoma lako uči, pre svega na osnovu analogije prema L1 studenata, kao i na osnovu poznavanja engleskog kao LS). Prema ovoj, lažnoj, analogiji studenti navode nepostojeći oblik *depressare*.

Zanimljivim smatramo i podatak vezan za imenicu *il piacere* (zadovoljstvo) kod koje značajan procenat ispitanika izostavlja odgovor (40%), odnosno pruža netačan odgovor (30%). Od ovog broja u eksperimentalnoj grupu 52.6% studenta daje tačan odgovor, 47.4% izostavlja odgovor, dok netačnih odgovora nema. U kontrolnoj grupi je zabeleženo 57.1% netačnih odgovora, 33.3% izostavljenih odgovora i svega 9.5% tačnih odgovora. Ovaj podatak je posebno relevantan kada se uzme u obzir da se studenti već na prvim časovima upoznaju sa rečju *piacere* u okviru komunikativnih zadataka upoznavanja tokom kojih se uče i uvežbavaju frekventne forme zahvaljivanja, pozdravljanja i slično (*piacere – drago mi je*).

Poslednji podatak na koji skrećemo pažnju u okviru ovog zadatka trećeg testa tiče se velike razlike u postignuću između prideva *arrabbiato* (ljut) i odgovarajuće imenice *rabbia* (ljutnja, srdžba). Svega 47.5% ispitanika daje tačan odgovor, od čega 73.7% iz eksperimentalne i svega 23.8% iz kontrolne grupe ispitanika.

U grafikonu 16 iznosimo podatke vezane za poslednji zadatak trećeg testa (prilog E1) u kojem smo želeli da ispitamo u kojoj meri studenti vladaju poznavanjem sinonimnog i antonimnog aspekta nekih veoma frekventnih leksema, koje se koriste u svakodnevnom govornom jeziku:



Grafikon 16: Postignuće svih ispitanika na šestom zadatku testa 3

Pre analize dobijenih rezultata naglašavamo da je tekst u okviru kojeg je trebalo pronaći i napisati sinonime ili antonime podvučenih leksema studentima bio poznat, budući da je preuzet iz udžbenika (*Rete 1*, str. 112) i u skraćenoj i prilagođenoj varijanti predstavljen na testu. Eksperimentalna grupa je ovaj tekst obrađivala u okviru receptivne aktivnosti na času (prilog E), što ni u kom slučaju ne odgovara zadatku koji se nalazi u ovom testu.

S obzirom na to da se radi o početnom nivou učenja LS, u evaluaciji ovog zadatka prihvatili smo kao tačne odgovore u veoma širokom dijapazonu – bilo je neophodno napisati sinonim ili antonim odgovarajuće lekseme pa makar on bio veoma udaljen kako od ciljne reči tako i od samog konteksta (u našem slučaju teksta) u kojem se nalazi.

Što se tiče antonimnog aspekta iz rezultata proizilazi da studentima najviše poteškoća zadaju sledeće reči: *lentezza* (sporost), *trovare* (naći) i *forte* (jak, snažan).

Kod lekseme *lentezza* eksperimentalna grupa beleži sledeće rezultate: 10.5% ispitanika netačno odgovara, 31.6% daje tačan odgovor i čak 57.9% izostavlja odgovor na ovo pitanje. Kod glagola *trovare* ova grupa beleži 21.2% netačnih, 42.1%

tačnih i 36.8% izostavljenih odgovora, dok u slučaju prideva *forte*, koji je jedan od najfrekventnijih i od samog početka najprisutnijih prideva, beležimo 26.3% netačnih, 21.1% tačnih i 52.6% izostavljenih odgovora.

U kontrolnog grupi studenata, u vezi sa leksemom *lentezza*, beležimo 19% netačnih, 9.5% tačnih i čitavih 71.4% izostavljenih odgovora; 33.3% netačnih, 47.6% tačnih i 19% izostavljenih odgovora kod glagola *trovare* i 33.3% netačnih, 38.1% tačnih i 28.6% izostavljenih odgovora kada je reč o pridevu *forte*.

Iz ovakvih rezultata proizilazi da eksperimentalna grupa beleži vidno bolje rezultate jedino kod lekseme *lentezza* (koja ne predstavlja reč velikog upotrebnog potencijala na početnom nivou učenja italijanskog jezika, makar ne koliko je to slučaj sa odgovarajućim pridevom *lento – spor*). Kod glagola *trovare* kontrolna grupa beleži neznatno bolji rezultat u procentu tačnih odgovora, ali i pokazuje veću spremnost da rizikuje, što se vidu u procentu netačnih u odnosu na procenat izostavljenih odgovora. Slični rezultati važe i za pridev *forte*.

Kada je reč o postignuću zabeleženom u produkciji sinonima traženih leksema, najviše poteškoća zadaju sledeće reči: *causa* (ovde uzrok), *formazione* (ovde obrazovanje, obuka), *inferiore* (niži) i *principali* (glavni, najvažniji). U cilju veće preglednosti, razliku u postignuću ćemo predstaviti u tabeli 14:

Tabela 14: Postignuće eksperimentalne i kontrolne grupe u produkciji sinonima leksema: *causa*, *formazione*, *inferiore*, *principali*

Vrsta odgovora	eksperimentalna grupa				kontrolna grupa			
	<i>causa</i>	<i>formazione</i>	<i>inferiore</i>	<i>principali</i>	<i>causa</i>	<i>formazione</i>	<i>inferiore</i>	<i>principali</i>
Netačno	0	15.8	26.3	10.5	19	38.1	28.6	42.9
Tačno	21.1	42.1	36.8	21.1	0	19	19	23.8
Izostavljen odgovor	78.9	42.1	38.8	68.4	81	42.9	52.4	33.3

Eksperimentalna grupa beleži bolje rezultate kod lekseme *causa* koja je, prema dobijenim rezultatima, najteža. Dok kod kontrolne grupe nemamo ni jedan tačan odgovor, eksperimentalna grupa beleži 21.1% tačnih odgovora. I kod lekseme *formazione* eksperimentalna grupa ima vidno bolje rezultate u tačnim odgovorima, sa 42.1% naspram 19%, koliko beleži kontrolna grupa ispitanika.

U produkciji sinonima lekseme *inferiore* eksperimentalna grupa ima veći procenat tačnih odgovora, skoro jednak procenat netačnih i vidno niži procenat izostavljenih odgovora. Jedino kod lekseme *principali* kontrolna grupa beleži neznatno bolji rezultat u broju tačnih odgovora (23.8% naspram 21.1%). Kod ove lekseme broj netačnih odgovora kod eksperimentalne grupe daleko je niži u odnosu na procenat netačnih odgovora kod kontrolne grupe, ali na račun visokog procenta izostavljenih odgovora.

6.5.2.4. Analiza razlika u postignuću Faza 4 – Test 4

Kod četvrtog, i poslednjeg, testa predstavimo i analizirati rezultate sledećih zadataka: drugog, receptivnog zadatka, u kojem je trebalo podvući, odnosno prepoznati leksičke kolokacije u kontekstu; četvrtog, produktivnog zadatka, u kojem je za određene imenice trebalo napisati pridev i glagol sa kojima se ta imenica može kombinovati; petog, produktivnog i najtežeg zadatka, otvorenog *cloze* teksta u koji je trebalo upisati prideve koji se kombinuju sa određenim imenicama.

U drugom zadatku (prilog F1) trebalo je prepoznati u tekstu sledeće kolokacije: *amiche migliori* (najbolje prijateljice), *vacanze estive* (letnji odmori), *ditta distributrice* (distributersko preduzeće), *capelli lisci* (ravna kosa), *vita sottile* (uzak struk), *occhi rotondi* (okrugle oči), *primo impiego* (prvo zaposlenje), *sistema formativo* (obrazovni sistem), *principe azzurro* (princ na belom konju), *amore passionale* (strastvena ljubav), *tipo sportivo* (sportski tip), *attività fisiche* (fizičke aktivnosti), *prodotti cosmetici* (kozmetički proizvodi), *buon umore* (dobro raspoloženje), *struttura scolastica* (školska struktura), *zona periferica* (periferna zona).

U ovom zadatku svaku nepodvučenu leksičku kolokaciju tumačimo kao pogrešan a ne kao izostavljen odgovor.

Analizom rezultata cele grupe ispitanika izdvajamo kolokacije koje predstavljaju najviše poteškoća: *amiche migliori*, *ditta distributrice*, *attività fisiche*, *vita sottile*, *sistema formativo*.

Uporednom analizom postignuća dve grupe dobijamo sledeću sliku:

Tabela 15: Postignuće eksperimentalne i kontrolne grupe u prepoznavanju kolokacija *amiche migliori*, *ditta distributrice*, *attività fisiche*, *vita sottile*, *sistema formativo*

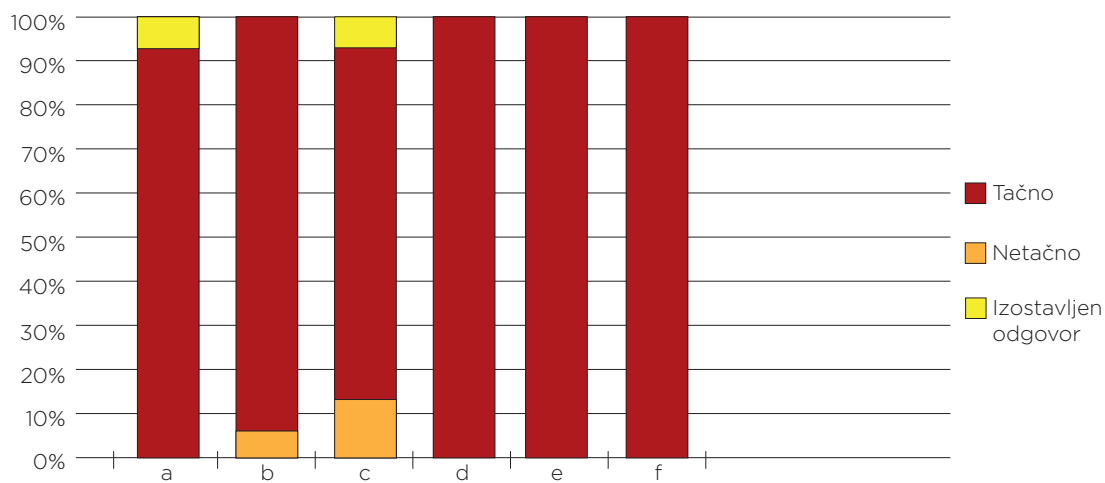
Vrsta odgovora	eksperimentalna grupa				
	amiche migliori	ditta distributrice	attività fisiche	vita sottile	sistema formativo
Netačno	50	13.3	0	13.3	0
Tačno	50	86.7	100	86.7	100

Vrsta odgovora	kontrolna grupa				
	amiche migliori	ditta distributrice	attività fisiche	vita sottile	sistema formativo
Netačno	43.8	50	43.8	25	37.5
Tačno	56.3	50	56.3	75	62.5

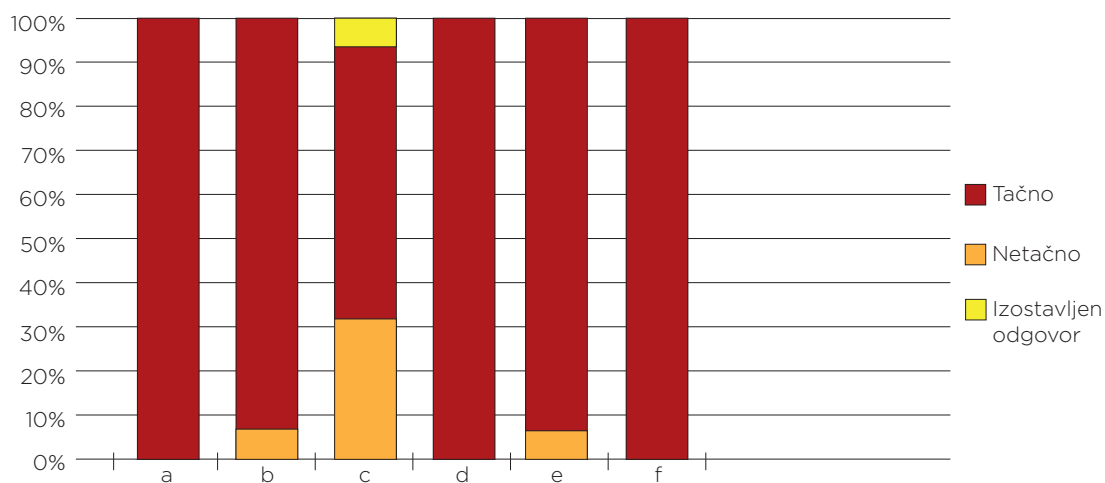
Osim u prvom slučaju u svim ostalim slučajevima eksperimentalna grupa pokazuje značajno bolje rezultate od kontrolne grupe. Treba napomenuti da su sve lekseme (i imenice i pridevi) poznate obema grupama i deo su leksičkog fonda udžbenika koji je korišćen u nastavi. Razlika u postignuću dešava se zbog faza u nastavi tokom koje je studentima eksperimentalne grupe skrenuta pažnja na veze i mogućnosti kombinovanja (kolociranja) datih leksema.

U četvrtom zadatku (prilog F1) trebalo je napisati prideve i glagole uz imenice *vino* (a, b), *prosciutto* (c, d), *vestito* (e, f).

Analizom dobijenih rezultata svih ispitanika zaključujemo da je postignuće na veoma visokom nivou. Ovakav se rezultat može protumačiti i činjenicom da su ciljne lekseme (*vino*, *pršuta*/šunka, *odelo*/haljina) veoma frekventne, od samog početka zastupljene u nastavi i veoma visokog upotrebnog potencijala, te su i pridevi odnosno glagoli koji se uz njih koriste veoma dobro savladani. Obradom podataka dobili smo sledeće rezultate:



Grafikon 17: Postignuće eksperimentalne grupe u kolociranju imenica *vino*, *prosciutto*, *vestito* sa pridevima i glagolima



Grafikon 18: Postignuće kontrolne grupe u kolociranju imenica *vino*, *prosciutto*, *vestito* sa pridevima i glagolima

Na osnovu rezultata zaključujemo da su postignuća eksperimentalne i kontrolne grupe prilično ujednačena. Primećujemo, ipak, da se eksperimentalna grupa izdvaja po boljim rezultatima, posebno kada je reč o imenici *prosciutto* i pridevima koje je uz nju moguće upotrebiti. Kontrolna grupa u ovom slučaju beleži primetno lošiji rezultat od eksperimentalne grupe (iako primećujemo da je i eksperimentalnoj grupi ispitanika ovaj zadatak bio najteži).

Ako obratimo pažnju na broj i kvalitet (u smislu formiranja restriktivnih kolokacija) izabranih prideva i glagola, možemo izdvojiti sledeća zapažanja:

- Obe grupe upotrebljavaju približno isti broj prideva uz imenice (iako se to u ovom zadatku nije zasebno bodovalo).

- Eksperimentalna grupa više koristi prideve koji su manje generičke prirode, a više usko vezani za određenu imenicu. Na primer, dok kontrolna grupa uz imenicu vino pored uobičajenih prideva *rosso* (crno) i *bianco* (belo) uglavnom koristi prideve visoke frekvencije koji se mogu koristiti i uz mnoge druge imenice – *caro* (skupo), *buono* (dobro), *ottimo* (odlično), *forte* (jako), *dolce* (slatko) – pojedini studenti eksperimentalne grupe pored nabrojanih prideva upotrebljavaju uz ciljnu leksemu i sledeće prideve: *aspro* (tipično za vino – oporo vino), *frizzante* (tipično za vino – blago penušavo vino), *secco* (tipično za vino – suvo vino). Sličnu, kvalitativnu, razliku između dve grupe imamo i u slučaju prideva koje je trebalo vezati uz imenicu *vestito* (odelo/haljina). Dok u kontrolnoj grupi, pored prideva koje je moguće vezati za odeću – *lungo* (dugačak), *corto* (kratak), *da uomo* (muški), *firmato* (firmiran), *leggero* (lagan, tanko), *da sera* (večernji) – beležimo i veoma veliki broj uopštenih, generičkih prideva – *grande-piccolo*; *chiaro-scuro*; *nuovo-vecchio*; *bello*; i sve moguće prideve za boje – eksperimentalna grupa i u ovom slučaju pokazuje da je u stanju da za ovu imenicu veže prideve ili pridevske izraze koji su njene tipične kolokate: *di lana* (od lana, laneni), *di seta* (od svile, svileni), *stretto/aderente* (uzak, pripijen), *a pois* (na tufne, tufnast), *a righe* (na pruge), *da sera* (večernji), *da uomo* (muški), *da donna* (ženski), *da lavoro* (poslovni), *da cocktail* (za koktel, svečan, elegantan).

- Obe grupe ispitanika koriste veliki broj glagola koji se specifično koriste u kolociranju sa datim imenicama (vino – degustare, servire, ordinare, versare, imbottigliare; prosciutto – tagliare, rosolare, masticare, ordinare; vestito – indossare, portare, mettersi, vestirsi, stirare, provare, cucire...). Jedina razlika koju izdvajamo između dve grupe jeste upotreba glagola *assaggiare* (probati hranu, piće). U eksperimentalnoj grupi pojedini ispitanici koriste ovaj glagol, dok se u kontrolnoj grupi koristi isključivo glagol *provare*, koji je moguće upotrebiti uz brojne imenice.

Poslednji zadatak četvrtog testa (prilog F1) produktivne je prirode i sastoji se iz otvorenog *cloze* teksta u koji je trebalo upisati prideve koji sa odgovarajućim imenicama čine kolokacije. Leksika koju smo ovim zadatkom proveravali kod ispitanika

tiče se fizičkih osobina i obrađena je na času u okviru udžbenika, i u eksperimentalnoj i u kontrolnoj grupi. U narednoj tabeli iznosimo uporedne rezultate dve grupe:

Tabela 16: Postignuće kontrolne grupe i eksperimentalne grupe na petom zadatku testa 4

eksperimentalna			kolokacije	kontrolna		
tačni	netačni	izostavljeni		tačni	netačni	izostavljeni
80%	13.3% scuri	6.7%	occhi: azzurri, chiari, blu, verdi	93.8%	6.3% marroni	/
100%	/	/	uomo alto o: basso	100%	/	/
66.7%	13.3% stretti	20%	capelli: lunghi, ricci, castani, curati, ondulati, ordinati	87.5%	12.5% lungi, liscio	/
66.7%	20% molti, buon	13.3%	maniere: buone	25%	75% buon, buono, buoni	/
40%	20% aceto, secco	40%	frutto: acerbo	12.5%	31.3% secco, crudo, cruda, accebo, verde	56.3%
66.7%	/	33.3%	carnagione: chiara, pallida, scura	81.3%	12.5% scuro	6.3%
73.3%	/	26.7%	carnagione: chiara, pallida, scura	75%	12.5% chiaro, di oliva	12.5%
13.3%	53.3% fisiche	33.3%	capacità: intellettuali, mentali	43.8%	18.8% amatoria, perfetta, di pensare	37.5%
13.3%	20% marcato, conservato, con molti soldi	66.7%	conto: corrente	12.5%	50% gira, dei soldi, con i soldi, denaro, deviso	37.5%

Na osnovu prikazanih rezultata iznosimo sledeća zapažanja:

- postoji gotovo ujednačeno postignuće između dve grupe kada je reč o tačnim odgovorima

- eksperimentalna grupa beleži viši procenat izostavljenih odgovora, mnogo je opreznija u formiranju leksičkih spojeva, pravi daleko manji broj morfoloških grešaka i vodi računa o kontekstu odnosno leksičkom okruženju nukleusa
- osim u slučaju imenice *capacità* (sposobnosti), kod koje je u datom kontekstu trebalo staviti pridev *intellettuali* (intelektualne), kontrolna grupa beleži veći broj netačnih odgovora; oni nastaju i kao posledica niskog procenta izostavljenih odgovora
- kontrolna grupa beleži viši procenat morfoloških grešaka i mnogo više eksperimentiše (često upisujući ne samo prideve, već i glagole i predloške izraze)

6.6. DISKUSIJA

U ovom delu rada zadržaćemo se na diskusiji o mogućim razlozima za određena postignuća ispitanika. Nastojaćemo i da pružimo dokaze koji će bolje postignuće eksperimentalne grupe na nekim delovima testa dovesti u uzročno-posledičnu vezu sa metodom nastave i učenja koji smo primenili u ovoj grupi

FAZA 1 – TEST 1

Razmatranjem dobijenih rezultata donosimo sledeće zaključke:

1. Prilikom pisanja lekseme *scegliere* (izabrati) najveći broj grešaka u eksperimentalnoj grupi nastaje kao posledica hiperkorekcije prema drugim rečima italijanskog jezika (*scienza, scienziato, scientifico*). Mišljenja smo da je ovaj podatak veoma bitan jer proizilazi da se ispitanici, usled izloženosti smišljenim leksičkim instrukcijama i raznovrsnim leksičkim aktivnostima kojima je cilj konsolidovanje formalnih osobina reči, u rešavanju zadatka okreću ciljnom jeziku i zaključuju na osnovu njegovih pravila. Iako se ovde radi o zaključivanju na osnovu lažnih analogija, smatramo da je fokusiranje na ciljni jezik od ključnog značaja na početnom nivou učenja i usvajanja LS jer se na taj način razvijaju metajezicke sposobnosti kod učenika. Kod kontrolne grupe procenat ispitanika koji pravi grešku usled hiperkorekcije je niži u odnosu na eksperimentalnu grupu, dok je veoma visok procenat grešaka nastalih kao posledica interferencije sa drugim LS ispitanika. Ovakav rezultat je

moguće protumačiti činjenicom da se usled nedovoljnog insistiranja na formalnim odlikama leksema kod ispitanika kontrolne grupe nije u dovoljnoj meri razvila pažnja u vezi sa pravilima isključivo ciljnog jezika, pa se tako ispitanici u rešavanju zadatka pomažu znanjima kako ciljnog tako u velikoj meri i drugih LS (u konkretnom slučaju engleskog i francuskog).

2. U prvoj fazi nastave obratili smo veliku pažnju na tačno akcentovanje leksema ciljnog jezika, kako u nastavnim instrukcijama tako i u okviru leksičkih aktivnosti koje su ih pratile. Posebno smo skretali pažnju na one lekseme italijanskog jezika koje su po formi slične a po akcentu drugačije u odnosu na L1 ispitanika (npr. *austriaco*, *pizzeria*, *origano*). Rezultati koji su predstavljeni u grafikonu 12 svedoče o boljem postignuću eksperimentalne grupe kada je reč o pojedinim leksemama ove vrste (v. postignuće za leksemu *austriaco*).

3. Da skretanje pažnje na kontrastivne probleme, koji postoje između ciljnog jezika i L1 ili nekog drugog LS, može doneti pozitivne rezultate, potvrđuju i rezultati koje smo predstavili u grafikonu 13. Naime, kod eksperimentalne grupe imamo pozitivan efekat vežbanja i skretanja pažnje na parove reči *ospedale* – *ospitale* i *agricoltura* – *agricultura*. Međutim, to se ne dešava i sa rečju *responsabile*. Ovakav rezultat ne možemo objasniti frekventnošću datih reči, budući da sve tri reči prema *Bazičnom rečniku italijanskog jezika* spadaju u nukleus osnovnog fonda italijanskog jezika (De Mauro, 1989: 153–180). Ostaje nam da zaključimo kako leksičke aktivnosti ovog tipa treba uvoditi postepeno, vodeći računa o prethodnim jezičkim znanjima učenika i trenutnom nivou poznavanja ciljnog jezika. Rezultati našeg istraživanja pokazuju da je predstavljanje ovakvih, kontrastivnih, nijansi među rečima podobnije za fazu učenja LS u kojoj učenici poseduju izvestan nivo razvijenosti metajezika.

4. Rezultati u grafikonu 14 pokazuju da je najveći broj grešaka napravljen u rečima *macellaio* i *poliziotto*. Verujemo da je kod ove dve lekseme došlo do najvećeg broja netačnih odgovora iz dva razloga. S jedne strane, u testu su kod ovih reči izostavljeni centralni slogovi i zbog toga je ove reči svakako teže dopuniti nego u slučajevima u kojima su izostavljeni početni (*parrucchiera* – frizerka) ili krajnji slogovi (*contadino* – seljak). S druge strane, kod ovih reči u izostavljenim slogovima nalaze se delovi duplih suglasnika, kao i diftong *-io-* u reči *poliziotto*. Samim tim, trebalo je da ispitanici pokažu sveobuhvatno znanje s aspekta podele reči na slogove, što nije slučaj sa druge dve lekseme kod kojih smo prilikom sastavljanja testa takođe izostavili centralne slogove (*cliente* – klijent, *tecnico* – tehničar, stručnjak). Generalno, bolji

rezultati eksperimentalne grupe potvrđuje da leksičke aktivnosti ove vrste (v. prilog C) pozitivno utiču na savladavanje formalnih znanja o leksemama, istovremeno utičući na sposobnost učenika da u ograničenom vremenu rekonstruišu traženu reč. Smatramo da ovakva vrsta zadatka doprinosi i razvoju sposobnosti kombinovanja jezičkih elemenata zahvaljujući kojima je moguće leksičke jedinice posmatrati raščlanjeno, kao kombinaciju slogova i slova koje je moguće rastavljati i sastavljati.

FAZA 2 – TEST 2

Dobijene rezultate tumačimo na sledeći način:

1. Izneli smo rezultate dve grupe koji se tiču produkcije reči *il mutuo* (zajam) na osnovu date definicije. Izdvajamo podatke vezane za ovu reč jer, iako veoma frekventna (ova reč spada u najkorišćenije reči *Bazičnog italijanskog rečnika*), daleko od toga da spada u lekseme koje su predviđene na početnim nivoima učenja italijanskog jezika.¹⁰⁹ Upravo iz tog razloga smatramo da je bitno istaći razlike u postignuću dve grupe vezano za poznavanje ciljne reči na osnovu definicije.

Ukoliko obratimo pažnju na netačne odgovore kod obe grupe, jasno ćemo primetiti da su oni pokazatelji veoma različitih nivoa u usvajanju ciljne reči. Dok kontrolna grupa pravi greške koje su u vezi sa jednom od početnih faza u usvajanju leksike (uspostavljanje veze između forme i značenja reči), greške eksperimentalne grupe dokaz su faze u usvajanju koja je veoma bliska semantičkom elaboriranju i samim tim predstavlja viši nivo usvajanja leksike LS. Smatramo da je do ovakvih razlika došlo usled izostanka leksičkih aktivnosti u kojima se lekseme predstavljaju i memorišu kroz definicije. Mišljenja smo da se učenik, dok koristi definicije, fokusira na veći broj leksičkih jedinica: mnoge od njih već poznaje i u stanju je da ih upotrebi u svojoj produkciji, što utiče i na lakše memorisanje same forme. Ono se dešava gotovo automatski i ne predstavlja poteškoću za učenika. Ukoliko ovakva faza vežbe izostane, i memorisanje same forme nove lekseme čini se preteškim zadatkom jer ona nije „oživljena” u memoriji učenika (kroz definicije sastavljene od već poznatih reči), već predstavlja tek napola usvojenu kombinaciju slovničkih znakova.

2. Rezultati koje smo dobili u vezi sa definisanjem lekseme *destinatario* (primalac) pokazuju da je ovaj zadatak jedan od retkih u kojem kontrolna grupa pokazuje bolje postignuće od eksperimentalne grupe (i kada je reč o procentu tačnih

109 Konsultovati deo o leksici i leksičkoj semantici za nivo A u Lo Duca M., 2006: 163–164.

i kada je reč o procentu netačnih odgovora). Ukoliko obratimo pažnju na broj netačnih odgovora, možemo zaključiti da su studenti eksperimentalne grupe spremniji da daju odgovor, odnosno da ispolje bilo kakav oblik produkcije i zaključivanja na LS, pa makar to vodilo ka pravljenju greške (pr: *destinatario* – *una persona che invia una lettera* (ispitanik 1); *destinatario* – *un posto che vende biglietti per altri paesi* (ispitanik br.3); *destinatario* – *dove si va per le vacanze o viaggio* (ispitanik 13). Iz ova tri primera može se zaključiti da se malobrojni ispitanici eksperimentalne grupe koji daju pogrešne odgovore nalaze na sredini procesa usvajanja leksema LS tokom kojeg ili vezuju određene forme za suprotna značenja (ispitanik 1) ili za značenja nastala na osnovu povezivanja sa sličnim formama (*destinazione* umesto *destinatario* u slučaju ispitanika 13). I ovakav ishod tumačimo kao posledicu većeg posvećivanja pažnje leksici ili, bolje reći, sistematičnijem pristupu nastavi leksike kojoj je eksperimentalna grupa bila izložena tokom godine.

3. Rezultate vezane za definisanje lekseme *cognato* (zet /sestrin muž/, dever, pašenog, šurak) posmatraćemo na nivou cele grupe ispitanika kako bismo stekli celovitu sliku o procesovanju nekih kontrastivnih problema između LS i L1 ispitanika. Moglo bi se, po našem mišljenju, sprovesti posebno istraživanje o usvajanju ovakvih, visokopolisemičnih leksema koje u sebi nose i jak kontrastivni potencijal u odnosu na L1. Naši rezultati pokazuju da najveći broj tačnih odgovora ipak ima veze sa onim značenjem ciljne reči u kojem postoje značajne razlike u odnosu na L1, što nam ukazuje na to da mnogi studenti (preko 50%) ne zanemaruju postojanje kontrastivnih problema u značenju već da, sasvim suprotno, koriste takve podatke za lakše memorisanje reči (vidi Faza 1, tačka 3).

FAZA 3 – TEST 3

Ispitivanjem najistaknutijih podataka koji su proizašli iz analize rezultata izdvajamo sledeća zapažanja:

1. Najlošiji rezultat trećeg zadatka tiče se lekseme *piano* koju je, u datom kontekstu, bilo moguće zameniti jedino sinonimom *pianura*. Ovakav rezultat tumačimo na sledeći način: dok je u drugim delovima ovog zadatka visokofrekventne lekseme trebalo razumeti u kontekstu i zameniti drugim, takođe visokofrekventnim rečima, u slučaju petog upita leksemu *piano*, koja prema De Maurovom *Bazičnom rečniku* spada u 2000 reči koje se najviše koriste (4.3.2.2.4.), bilo je neophodno zameniti leksemom *pianura*, koja, iako veoma frekventna reč,

koja se tokom istraživanja našla u leksičkom izboru ispitanika, ne predstavlja leksemu koju ispitanici koriste u svakodnevnoj komunikaciji na ovako niskom nivou razvoja LS. Podsetimo se leksičkih aktivnosti poznatih pod nazivom *bogate instrukcije* (4.3.2.2.7.), koje imaju za cilj omogućavanje brzog pristupa onim rečima koje pored izuzetne frekventnosti imaju i odliku visoke upotrebne vrednosti za učenika (što u slučaju lekseme *pianura – ravnica* očigledno nije slučaj).

2. Veliki jaz u postignuću vezanom za derivaciju imenice *vendita* (prodaja) i glagola koji joj odgovara *vendere* (prodati, prodavati) možemo jedino objasniti činjenicom da se glagol *vendere* pojavljuje već u lekciji 3 priručnika *Rete 1* (inače je prema De Maurovom *Bazičnom rečniku* ovo jedna od 2000 leksema koje se najviše koriste – De Mauro, 1989: 182), dok se imenica *vendita* prvi put pojavljuje tek u lekciji 5 priručnika *Rete 2*. Dakle, možemo zaključiti da je glagol *vendere* (kao i njegov particip koji je u ovom vežbanju bio poznat ispitanicima) više „odomaćen” u svesti studenata, da su ga više koristili, kao i da je, na nivou bazične komunikacije koja odgovara ovom jezičkom nivou, upotrební potencijal ovog glagola daleko veći od imenice koja mu odgovara. Kod eksperimentalne grupe ispitanika pojavljivanje ove imenice se poklapa sa završetkom treće faze eksperimenta u kojima se studentima skreće pažnja, između ostalog, i na derivacioni potencijal već poznatih reči.

3. Pogrešnu derivaciju glagola *invidiare*, kod kojeg se greši dodavanjem pogrešnog sufiksa i samim tim smeštanjem glagola u pogrešnu konjugaciju, možemo protumačiti neispravnom analogijom prema glagolu koji je mnogo frekventniji i mnogo bliži našim ispitanicima. Naime, vrlo je moguće da su se studenti u procesu derivacije vodili glagolom *vedere*, a još verovatnije oblikom ovog glagola koji je postojao u latinskom jeziku (lat. *video, videre, vidi, visum*). U nemalom broju slučajeva studenti italijanskog jezika trpe jak negativni transfer iz latinskog jezika, što je logično kada se uzme u obzir paralelni input dva predmeta na prvoj godini studija i niz morfoloških, leksičkih i brojnih drugih jezičkih sličnosti koje postoje između ova dva jezika.

4. U slučaju glagola *deprimere* kod kojeg kontrolna grupa pravi visok procenat grešaka (71. 4%) izvodeći ga na osnovu prideva *depresso* (koji je ujedno i particip prošli pomenutog glagola) i *depressivo*, od kojih je prvi pridev veoma sličan engleskom ekvivalentu a drugi gotovo identičan obliku na L1 ispitanika, možemo zaključiti sledeće: upravo zbog činjenice da su na početnim nivoima učenja italijanskog jezika studentima mnogo bliži participi prošli (insistira se na njihovoj morfologiji kako bi se na samom

početku postavila dobra osnova za građenje složenih vremena), studenti ih povezuju veoma lako sa oblicima infinitiva glagola. Ovakva analogija je poželjna ukoliko se radi o pravilnim participima i njihovim glagolima (npr. *amare* – *amato*; *vendere* – *venduto*; *partire* – *partito*), ali o njoj treba voditi računa kada je reč o nepravilnim participima (upravo *depresso*) i njihovim glagolima (*deprimere*). Eksperimentalnoj grupi je tokom nastavnog procesa skrenuta pažnja na pridev *deprimente*, koji se pojavljuje u udžbeniku, i na glagol *deprimere*.

5. Kada se radi o lošem postignuću kontrolne grupe ispitanika u vezi sa derivacijom imenice *piacere* (koja se po obliku poklapa sa glagolom), smatramo da ovakva greška nastaje upravo kao posledica izostanka faze produbljivanja značenja reči. Tokom ove faze studentima se, između ostalog, otkrivaju značenja leksema koje su od samog početka prisutne i u čijoj upotrebi gotovo da nikad i nema posebnih poteškoća.

6. Veliki jaz u postignuću dve grupe u vezi sa imenicom *rabbia* (ljutnja) treba, takođe, povezati sa izostankom eksplicitnog postojanja treće faze u nastavnom procesu, tokom kojeg smo u eksperimentalnoj grupi povezali glagol, pridev i imenicu (koja se svakako i nalazi u udžbeniku u devetoj lekciji priručnika *Rete 1*). Ne sme da nam promakne u ovakvoj analizi da bi tokom ove faze trebalo naglasiti, otkriti ili objasniti one vrste reči koje predstavljaju derivativne oblike leksema koje su studenti savladali i koje koriste u svojoj upotrebi. Ta dodatna informacija zaokružuje, u slučaju ovakvih zadataka i leksičkih potreba, u svesti učenika semantički aspekt vezan za leksemu koja se prva pojavljuje i, prema našem mišljenju, čini neophodni element u dubinskom procesiranju leksičkog inputa. Tek kada dobije sve derivacione oblike vezane za jednu leksemu, učenik je dobio, u produbljivanju značenja individualne reči, sve informacije koje će mu pomoći da lakše usvaja, ali i postane samostalan u pristupu tim leksemama tokom produkcije.

7. Kada je reč o postignuću eksperimentalne i kontrolne grupe u produkciji sinonima i antonima, na prvi pogled se čini da su na nivou cele grupe ispitanika bolji rezultati zabeleženi u slučaju poznavanja antonima. Međutim, detaljnom analizom pojedinačnih rezultata za dve grupe uviđamo da eksperimentalna grupa beleži mnogo bolje rezultate u poznavanju sinonimnog aspekta zadatah leksema. Ova grupa beleži bolju produkciju sinonima kako u odnosu na kontrolnu grupu tako i u odnosu na svoje postignuće u poznavanju antonima (iako se ovde radi o veoma frekventnim leksemama za koje smo tražili antonime). Ovakav rezultat ne čudi, ukoliko uzmemo u obzir da se upravo u radu na razvoju produktivnih veština više insistira na učenju

i jačanju sinonima kako bi student bio u stanju da se u svakom trenutku izrazi. Iako je u radu sa eksperimentalnom grupom podjednako insistirano i na sinonimima i na antonimima, čini se da su studenti skloniji, upravo iz navedenih razloga, boljem memorisanju sinonima reči, što još jednom potvrđuje argument o učenju i insistiranju na onim leksemama koje će realno učenicima biti potrebne (4.3.2.2.7.).

FAZA 4 – TEST 4

Kada je reč o četvrtom testu, prosečno postignuće svih ispitanika generalno je veoma nisko, o čemu svedoči grafikon 9. Smatramo da je ovako loš rezultat posledica neusklađenosti nivoa poznavanja LS sa kompleksnošću savladavanja zadatka leksičkog kombinovanja. Poznavanje kolokacionog aspekta leksike primerenije je za naprednije nivoe učenja i nastave LS jer predstavlja viši i poseban stepen jezičke upotrebe, koji će najviše zavisiti od učenikovog iskustva u pravilnom kombinovanju naučenih leksičkih jedinica. I pored toga, mišljenja smo da se otvorene tj. nerestriktivne kolokacije mogu studentima, uz odgovarajuću nastavnu metodu, predstavljati već od ranih nivoa, kakav i jeste jezički nivo A2. Slažemo se sa Nejšnom (2001: 335) da najfrekventnije kolokacije mogu da posluže kao osnova za dalje savladavanje široke mreže kolokacionog potencijala jednog jezika.

Kvalitativnom analizom dobijenih rezultata izdvajamo sledeća zapažanja:

1. U drugom zadatku, u kojem je trebalo prepoznati i potom podvući leksičke kolokacije (kombinacije N+Adj. ili Adj.+N), izdvojili smo kolokacije koje su studentima zadale najviše poteškoća. Upoređivanjem postignuća dve grupe zaključujemo da eksperimentalna grupa ima ubedljivo bolje rezultate, što svedoči o uspešnosti nastavne faze tokom koje su studentima eksplicitno prikazane mogućnosti leksičkog povezivanja. Na ovaj način student postaje svestan ne samo značenja i samostalnog egzistiranja leksema, već i njihovog ponašanja u okruženju, mogućnosti povezivanja i ograničenja koja postoje u tom povezivanju.

2. U četvrtom zadatku, koji je bio produktivne prirode, najrelevantnijim nam se čine podaci koji su u vezi sa kvalitativnom razlikom korišćenih prideva uz imenice *vino* i *vestito*. Upotreba specifične kolokate uz određeni nukleus jeste osnovni cilj u učenju i savladavanju kolokacionog aspekta poznavanja leksike. U ovom zadatku moguće je napraviti nekoliko nivoa leksičkog kolociranja prema tipovima veze koje postoje među jedinicama koje formiraju leksički spoj. Svakako je mnogo lakše formirati slabe (fleksibilnije) kolokacije nego kolokacije u kojima dominiraju srednje jake ili

veoma restriktivne veze. Kvalitativna analiza ovog aspekta četvrtog zadatka ukazala nam je upravo na značajne razlike između dve grupe ispitanika. Dok u kontrolnoj grupi dominiraju kolokate (posebno pridevske) koje učestvuju u formiranju slabih kolokacionih veza, u eksperimentalnoj grupi primećujemo upotrebu i kolokata koje su specifične, određenije i poželjnije uz određenu imenicu. Ovakva slika svedoči još jednom o značaju skretanja pažnje studenata na leksičko okruženje individualnih leksema i o mogućnostima i restrikcijama u njihovom kombinovanju. Kada je reč o upotrebi i produkciji glagola u kolokacionim spojevima, iako su razlike između dve grupe na nivou jedine lekseme (*assaggiare*) u korist eksperimentalne grupe ispitanika, ovaj rezultat je značajan jer svedoči o boljem postignuću svih ispitanika na ovom polju u odnosu na produkciju prideva. Ovakav rezultat bi, prema našem mišljenju, trebalo detaljnije ispitati jer daje značajne podatke o glagolima, glagolskoj upotrebi i iskoristivosti glagola uopšte.

3. Visok procenat izostavljenih odgovora kod eksperimentalne grupe, čime se ujedno i smanjuje broj netačnih odgovora, posledica je, prema našem mišljenju, razmišljanja o leksičkom kontekstu u kojem se nalazi ciljna reč i kolokati koju je trebalo napisati. Budući da se ovoj grupi studenata u okviru aktivnosti usmeravala pažnja na kontekst i ponašanje leksičkih sintagmi u okruženju, ne čudi što su ovi ispitanici oprezniji u formiranju traženih kolokacija. Ovakav pristup studenata utiče na vođenje računa o gramatičkoj ispravnosti postavljenih leksičkih veza, ali nepovoljno utiče na njihovu slobodu u eksperimentisanju. Takav ishod možemo protumačiti i kao posledicu jezičkog nivoa A2 na kojem se studenti nalaze u trenutku testiranja. Ne treba zaboraviti da je na ovako niskom nivou poznavanja jezika fokus bavljenja jezikom, kako sa stanovišta nastavnika i nastave tako i sa stanovišta učenja, usvajanja i korišćenja jezika, i dalje najviše u vezi sa formalnim osobinama jezika – savladavanjem morfologije i značenja leksema.

4. Veliki broj morfoloških grešaka koji pravi kontrolna grupa (*buon, buono, buoni* uz imenicu *maniere*) čini nam se veoma značajan sa nekoliko aspekata: moglo bi se smatrati da ovakva vrsta greške u datom zadatku, koji ima za cilj proveravanje sposobnosti kolociranja a ne provere morfološke ispravnosti leksema, ne predstavlja relevantan problem, budući da su studenti, na kraju krajeva, napisali tačnu kolokatu, i time odgovorili na zadatak; međutim, mišljenja smo da je morfološka ispravnost na ovom jezičkom nivou od presudnog značaja za dalji, uspešan razvoj težih jezičkih veština i da je ni u kom slučaju ne treba zanemarivati. Ovakva konstatacija ne znači da jezičke

aktivnosti i na nižim nivoima jezičkog znanja ne treba postepeno i planirano usložnjavati, krećući se ka težim jezičkim strukturama, što smo i pokazali trećom a posebno četvrtom nastavnom fazom u našem eksperimentu. Ono što, prema našem mišljenju, ne treba izgubiti iz vida jeste da svaki napredak u savladavanju jezika ne bi trebalo da se dešava na račun već poznatih i naučenih jezičkih formi i konstrukcija. Upravo iz tog razloga usvojili smo i primenili u radu sa eksperimentalnom grupom metodiku nastave koja je smišljena i sprovedena na osnovu utvrđene procedure (6.3.1.).

7. ZAKLJUČAK

Opredelili smo se za temu našeg rada na osnovu nastavnog iskustva koje nam je pokazalo da učenici italijanskog kao LS imaju velike poteškoće u učenju i memorisanju reči, sagledavanju njihovih višestrukih značenja i konteksta u kojima je te reči opravdano upotrebiti, odnosno onih situacija u kojima izvorni govornici neku reč ili izraz ne bi upotrebili. Ovakvo stanje nas je podstaklo na razmišljanje o mogućnostima organizacije drugačijeg pristupa u nastavi leksike. U okviru inovativnog pristupa postojale bi unapred smišljene nastavne instrukcije koje bi se uz već poznate aktivnosti, tehnike i strategije primenjivale sledeći nove teorijske okvire.

Dosadašnja istraživanja na ovu temu uglavnom opisuju leksički sistem kao otvoren, teško obuhvatljiv i neograničen strogim pravilima koja postoje u sistemu gramatičkih, formalnih, struktura. Ovi se razlozi veoma često navode kao osnovni „krivci” za nedovoljan broj istraživanja koja bi nam objasnila kako funkcioniše leksički sistem i na koji način se on usvaja, tj. integriše u mentalni leksikon neizvornih govornika. Ipak, u oblasti metodike nastave leksike LS postoji veliki broj istraživanja kojima se rasvetljava ovo poglavlje, posebno u vezi sa razvojem silabusa i potom korpusne lingvistike kojom se pažnja usmerava na ulogu konteksta u kojem se nalaze pojedinačne lekseme. Na ovakva saznanja nadovezuje se leksički pristup Majkla Luisa (Michael Lewis, 1999) koji, interesujući se za prirodu leksičkog sistema i unapređenje pedagogije jezika, stvara teoriju o postojanju unapred spojenih leksičkih jedinica u mentalnom leksikonu. Ovakva teorija utiče na ishod autorovog razmišljanja o načinu učenja i usvajanja leksike: leksiku treba učiti u leksičkim blokovima, prefabrikovanim leksičkim spojevima, spremnim za upotrebu u odgovarajućem kontekstu. Dolazimo, potom, do saznanja o slučajnom i ciljnom učenju, (ne)iskoristivosti konteksta u procesu usvajanja značenja novih leksema, metodi potpune imerzije. Takođe, dolazimo do saznanja o načinima upotrebe

mnogobrojnih strategija, tehnika i aktivnosti koje možemo primeniti u nastavnoj praksi kako bismo učenicima približili i olakšali učenje leksike LS.

Istraživanje koje smo sprovedi postavljeno je u vidu eksperimenta, kojim smo želeli da ispitamo na koji način će se i u kojoj meri razvijati leksičko znanje i kompetencija u zavisnosti od primenjene metode učenja. Pretpostavka je bila da će eksperimentalna grupa ispitanika zabeležiti bolje postignuće od kontrolne grupe. Bolje postignuće eksperimentalne grupe studenata bi dokazalo značaj uvođenja eksplicitnih nastavnih instrukcija koje bi pratile faze u usvajanju leksike LS, kao i nužnost konstantnog sprovođenja leksičkih aktivnosti koje bi bile osmišljene na osnovu tih instrukcija. Rezultati eksperimenta su, kao što smo se mogli uveriti u prethodnim delovima rada, u najvećoj meri potvrdili našu pretpostavku doprinoseći rasvetljavanju metodike nastave leksike LS.

Smatramo da rezultati eksperimenta mogu doprineti poboljšanju i osavremenjivanju nastavne prakse i to na više načina.

Dokazali smo da je na početnom nivou učenja LS neophodno insistirati na formalnim aspektima leksema kako kroz nastavni input tako i putem aktivnosti na času. Na taj način učenici ne samo da postižu bolje rezultate u učenju i produkciji pravilne forme leksema, već se istovremeno postiže uvećanje interesovanja za ciljni jezik, njegova pravila i način funkcionisanja.

Kao značajna tema izdvaja se i predstavljanje kontrastivnih razlika između ciljnog jezika i L1 ili nekog drugog LS učenika. Da li skretati pažnju na ove razlike, posebno ako se ima u vidu početni nivo učenja LS? Tokom trajanja istraživanja eksperimentalnoj grupi studenata smo ukazivali na kontrastivne probleme najfrekventnijih leksema ciljnog jezika i odgovarajućih leksema jezika koji su učenicima poznati (L1, engleski, španski ili francuski). Rezultati su pokazali da se ovakav izbor pozitivno odrazio na učenje i memorisanje jednih, ali ne i drugih reči. Na osnovu takvih rezultata zaključujemo da kontrastivne probleme treba u nastavi predstavljati u zavisnosti od trenutnog nivoa poznavanja ciljnog jezika i sposobnosti učenika da o leksičkom sistemu razmišljaju na način koji neće ugroziti ispravno korišćenje određene jedinice. Takođe, ne treba izgubiti iz vida ni tretiranje leksema jakog semantičkog potencijala, kao što je na primer leksema *cognato*, čije jedno od značenja izražava pojam za koji u L1 studenata ne postoji posebna reč. U slučaju ovakvih leksema smatramo da treba unapred odrediti vrstu nastavne instrukcije, aktivnosti i količinu inputa.

Takođe, na osnovu dobijenih rezultata zaključujemo da je korišćenje leksičkih definicija od višestrukog značaja za nastavu leksike LS. Predstavljanje novih leksema putem jednostavnih definicija doprinosi razvoju receptivnih veština. Učenje novih leksema kroz definicije doprinosi lakšem memorisanju ciljne lekseme istovremeno utičući na ponavljanje poznatih leksema ali i na razvoj veštine usmene produkcije. Insistiranje na kratkim leksičkim definicijama kroz niz aktivnosti na času pozitivno utiče i na motivaciju kod učenika, čineći da se postepeno prevaziđe ili makar smanji strah od konverzacije na nematernjem jeziku.

Rezultati koje smo dobili u vezi sa nekim leksemama (npr. *merenda* – užina) navode na razmišljanje o osmišljavanju posebnih modula unutar nastave leksike LS kojima bi prethodila detaljnija teorijska istraživanja leksema jake dostupnosti.¹¹⁰ Verujemo da ove lekseme – njihovo predstavljanje, uvežbavanje i memorisanje zaslužuju posebnu pažnju u nastavnoj praksi.

Došli smo, takođe, i do saznanja da je u organizaciji nastavnih aktivnosti veoma bitno voditi računa o selekciji i uvežbavanju one leksike koja će učenicima biti korisna, funkcionalna i koju će koristiti u svakodnevnoj komunikaciji. Rezultati istraživanja su nam pokazali da faktor „iskoristivosti” leksike utiče na uspeh u memorisanju leksema. Ovaj kriterijum je moguće zadovoljiti prethodnom analizom potreba učenika.

Smatramo, između ostalog, da je u nastavi leksike LS, na početnom nivou učenja, neophodno odrediti trenutak u kojem će se učenicima pružiti celokupna derivaciona slika jedne lekseme. Mišljenja smo da je to moguće učiniti na nivou A2, ali isključivo sa frekventnim rečima. Na ovaj način se od najranijih nivoa pozitivno utiče na razvoj usmene produkcije i autonomije – učenik se podstiče da razmišlja o pravilima tvorbe reči.

Rezultati koji upućuju na bolje poznavanje sinonimnog aspekta leksema u eksperimentalnoj grupi pomogli su nam da shvatimo da ovaj segment produbljivanja znanja o leksemama ne treba da ima prednost u odnosu na učenje i usvajanje antonima, kao što i nije imao tokom trajanja našeg eksperimenta. U svakom slučaju, smatramo da ovakav rezultat zaslužuje dalju analizu koja bi uključila i istraživanja koja se tiču procesa usvajanja LS sa stanovišta psiholingvistike i opisivanja funkcionisanja mentalnog leksikona, te produbljivanja znanja o funkcionalnosti leksema.

110 Vidi konačnu listu ovih leksema u De Mauro, 1989: 153-183.

Sudeći prema dobijenim rezultatima, aktivnosti kojima se studentima skreće pažnja na postojanje leksičkih kolokacija imaju pozitivan efekat bez obzira na nivo poznavanja leksike. Raste svest o leksičkom okruženju pojedinačnih jedinica, o potencijalu i ograničenjima leksičkog kolociranja. Tokom navikavanja na ustaljene leksičke kombinacije kod studenata se povećava broj naučenih leksema, izoštava se smisao za upotrebu jednih a ne drugih leksičkih jedinica uz određene nukleuse, produkcija postaje jednostavnija i brža, a jezički izraz prirodniji.

Potvrdili smo da nastavne instrukcije i aktivnosti treba uvoditi postepeno, sledeći Krešenov princip. U ovako koncipiranoj nastavi leksike neophodno je obezbediti konsolidovanje prethodnih znanja učenika pre nego što se input obogati dodatnom količinom novih informacija.

Na koji način bi bilo moguće unaprediti istraživanja o učenju i usvajanju leksike LS, razvoju leksičke kompetencije i unapređivanju metodike nastave?

Smatramo da bi u nekim narednim istraživanjima ovog tipa bilo korisno pratiti razvoj leksičkog znanja i kompetencije kod jednog ispitanika. Ovakva studija slučaja omogućila bi lakše i preciznije registrovanje napretka ili ograničenja u napretku. U uslovima rada sa jednim ispitanikom mogle bi se uvesti i dodatne faze u istraživačkoj proceduri koje bi doprinele rasvetljavanju fenomena razvoja leksike LS.

To bi na prvom mestu bile specifične aktivnosti kojima bi se beležio psiholingvistički proces usvajanja leksike: kompjuterski zadaci leksičkog prepoznavanja ili zadaci za ispitivanje funkcionisanja mentalnog leksikona kojima se, istovremeno, ispituje postojanje i funkcionalnost različitih psiholingvističkih modela koje smo spomenuli u prethodnim delovima rada: model BIA, model asocijacije reči ili model medijacije pojmova.

Osim ovih dodatnih metoda dobijanja podataka, istraživanjem bi bilo moguće preciznije ispitati uticaj srpskog kao L1 ili prethodno učenih LS na leksičko postignuće u italijanskom jeziku. Na ovaj način bi bilo moguće steći ne samo potpuniji uvid u kontrastivne razlike dva ili više jezika, već i ispitati uticaj leksičke kompetencije u jednom jeziku (pre svega u L1) na njeno formiranje, razvoj i konsolidaciju u drugom jeziku.

Istraživanje sa samo jednim ispitanikom olakšalo bi i praćenje razvoja leksičkog znanja i kompetencije do viših nivoa učenja jezika.

Smatramo da bi, nezvano za broj učesnika u istraživanju, bilo svrsishodno pratiti razvoj u učenju, usvajanju i upotrebi istih leksema, što usled objektivnih razloga konteksta u kojem smo sprovedi naše istraživanje nije bilo moguće

organizovati. Mišljenja smo da bi praćenje leksičkog razvoja vezanog za ograničen broj leksema bio odličan pokazatelj funkcionisanja Krešenovog principa 'i +1'. Na ovaj način bismo i sa većom sigurnošću utvrdili tačnost u redosledu faza na osnovu kojih smo postavili proceduru u našem istraživanju.

Generalno posmatrano, dokazali smo da proučavanju leksičkog sistema treba pristupiti sistematično – sagledavanjem dosadašnjih teorijskih dostignuća i mogućnosti pronalaženja novih teza, i organizovanjem praktičnih elemenata za njegovo učenje, usvajanje i pravilnu upotrebu. Smatramo da je neophodno suočiti se sa složenošću, otvorenošću i, veoma često, nepreglednošću ovog jezičkog nivoa – parametrima koji mogu, ako se na pravilan način prihvate, doprineti slobodi i kreativnosti u realizaciji nastave leksike, koja sa svoje strane mora obezbediti prijatnu atmosferu, efikasnost i delotvornost za sve učesnike.

BIBLIOGRAFIA

AA. VV. (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike: učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

Altarriba, J., Basnight-Brown, D. M. (2009). An overview of semantic processing in bilinguals: Methods and findings. U: Pavlenko, A., (prir.), *The bilingual mental lexicon* (str. 79–98). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Balboni, P. E. (2008). *Fare educazione linguistica*. Torino: Utet.

Balboni, P. E. (2002). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.

Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di Glottodidattica*. Perugia: Guerra Edizioni.

Barki, P., et al. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri*. Perugia: Guerra Edizioni.

Barcroft, J. (2004a). Theoretical and Methodological Issues in Research on Semantic and Structural Elaboration in Lexical Acquisition. U: VanPatten, B., Williams, J. i Rott, S, (prir.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (str. 219–234). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Barcroft, J. (2004b). Second Language Vocabulary Acquisition: A Lexical Input Processing Approach. *Foreign Language Annals*, 37 (2), 200 – 208.

Barni, M. (2000). La verifica e la valutazione. U: De Marco, A. (prir.), *Manuale di Glottodidattica, Insegnare una lingua straniera* (str. 155–174). Roma: Carocci editore.

Begotti, P. (2006). Didattizzazione di materiali autentici e analisi dei manuali di italiano per stranieri, modulo telematico in ambito del Laboratorio Itals, Venezia, <http://www.unive.it/itals>.

Bertoni, S., Nocchi, S. (2003). *Le parole italiane*. Esercizi e giochi per imparare il lessico. Firenze: Alma Edizioni.

Biagi, F., Bracci, L., Filippone, A. (2008). *Il metodo FICCS: Full Immersion, Culture, Content, Service*. Bollettino Itals. Anno VI, n.24. Preuzeto 19.12.2012. sa <http://venus.unive.it/italslab>

Bijeljic-Babic, R., Biardeau, A., Grainger, J. (1997). Masked orthographic priming in bilingual word recognition. *Memory and Cognition*, 25, 447–457.

Bolognesi, M. (2010). *La competenza lessicale nei processi di apprendimento di L2 e all'interno del metodo didattico FICCS*. Bollettino Itals. Anno VIII, n.35. Preuzeto 6.07.2012 sa <http://venus.unive.it/italslab>

Borneto, C. S. (2002). (prir.) *C'era una volta il metodo*. Roma. Carocci.

Bugarski, R. (1995). *Uvod u opštu lingvistiku*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Bučevac-Nerić, J. (2011). Vokabular u komunikativnoj nastavi stranih jezika. *Komunikacija i kultura online*: Godina II, broj 2.

Canale, M. (1983). From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. U: Richards, J., Schmidt, R. (prir.), *Language and Communication* (str. 2–27). Harlow: Longman.

Campbell, C. (2007). *English for academic study: Vocabulary*. University of Reading: Garnet Publishing Ltd.

Cardona, M. (2009). L'insegnamento e l'apprendimento del lessico in ambiente CLIL. Il CLIL e l'approccio lessicale. Alcune riflessioni. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1–19. ISSN: 1970 – 1861.

Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press.

Clark, J. L. (1999). Needs Analysis. U: Spolsky, B., (prir.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (str. 530 – 540). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

Coady, J. (1997). L2 vocabulary acquisition through extensive reading. U: Coady, J., Huckin, T. (prir.), *Second language vocabulary acquisition* (str. 225–237). Cambridge: Cambridge University Press.

- Cobb, T.** (1998). Breadth and depth of lexical acquisition with hands-on concordancing. *Computer Assisted Language Learning*, 12 (4), 345–360.
- Costamagna, L.** (2000). *Pronunciare l'italiano*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Crossley, S., Salsbury i T., McNamara, D.** (2009). Measuring L2 Lexical Growth Using Hypernymic Relationships. *Language Learning*, 59 (2), 307– 334.
- Cruse, D.A.** (1986). *Lexical Semantics*. Cambridge: Cambridge Univerity Press.
- Davies, A.** (2008). Che cosa ci dicono i test lessicali riguardo alla competenza linguistica? U: Barni, M., Troncarelli, D. i Bagna, C., (prir.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa* (str. 99–110). Milano: FrancoAngeli.
- Davis, J. N.** (1989). Facilitating effects of marginal glosses on foreign language reading. *Modern Language Journal*, 73, 41–48.
- De Mauro, T.** (2000). *Il Dizionario della lingua italiana*. Paravia Bruno Mondadori Editori.
- De Mauro, T.** (1989). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De la Fuente, M. J.** (2006). Classroom L2 vocabulary acquisition: investigating the role of pedagogical tasks and form-focused instruction. *Language Teaching Research*, 10 (3), 263–295.
- De' Paratesi, N. G.** (1981). *Livello Soglia: per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Conseil de l'Europe.
- De Sosir, F.** (1996). *Kurs opšte lingvistike*. Sremski Karlovci-Novı Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, (prir. Tulio de Mauro).
- Di Francesco, A., Naddeo, C. M.** (2006). *Bar Italia, articoli sulla vita italiana per leggere, parlare, scrivere*. Firenze: Alma Edizioni.
- Diadori, P., Palermo, M. i Troncarelli, D.,** (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Dimitrijević, N.** (1999), *Testiranje u nastavi stranih jezika*, treće prerađeno i dopunjeno izdanje, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.

Dörnyei, Z. (2009). *The Psychology of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Drljević, J. (2013). Insegnamento del lessico d'italiano L2. Alcuni aspetti glottodidattici. U: Milinković, S., Samardžić, M. (prir.), *Italica Belgradensia. Atti del Convegno Internazionale Oltre i confini: aspetti transregionali e interculturali dell'italiano*. Vol. II, 276–291. Beograd: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet.

Drljević, J. (2012a). Acquisizione del lessico nello studio dell'italiano L2 a livello iniziale. U: Pirvu, E., (prir.), *La lingua e la letteratura italiana in Europa* (str. 111–123). Craiova: Universitaria.

Drljević, J. (2012b). Target group and typology of tasks in creating a corpus of spoken italian as L2. The Esnakit project. U: Vraneš, A., Marković, Lj., Gven, A. (prir.), *Učenje na daljinu i interaktivna nastava* (str. 285–293). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta; (Vičita): Univerzitet Emporija; Beograd: Narodna biblioteka Srbije.

Drljević, J. (2012c). Receptivna i produktivna leksika u učenju stranog jezika. *Analiz Filološkog fakulteta*, 24 (2), 111–119. Beograd: Filološki fakultet, Univerzitet u Beogradu.

Drljević, J. (2011a). Nastava leksike stranog jezika na akademskim studijama. U: Azamat Akbarov (prir.), *Languages for Specific Purposes in Theory and Practice* (str. 159–168). Cambridge Scholars Publishing (United Kingdom), ISBN 978-1-4438-3381-3.

Drljević, J. (2011b). Anotirane bibliografije naučnih radova u vezi sa temom učenja i usvajanja leksike L2. *Folia Linguistica et Litteraria: Časopis za nauku o jeziku i književnosti*, 3/4, 465–478. Nikšić: Institut za jezik i književnost, Filozofski fakultet.

Drljević, J. (2009). Razvoj veštine pisane produkcije na početnom nivou učenja italijanskog jezika. U: *Savremena proučavanja jezika i književnosti* (str. 487–497). Kragujevac: Filološko-umetnički fakultet.

Ellis, R. (1995). Modified Oral Input and the Acquisition of Word Meaning. *Applied Linguistics*, 16 (4), 409–441.

Ellis, R. (1997). *Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Filipović, J. (2001). Fokus na formu (FnF) u komunikativnoj nastavi stranih jezika. U: Vučo, J. (prir.), *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika* (str. 91–110). Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.

Filipović, J. (2009). Moć reči. *Ogledi iz kritičke sociolingvistike*. Beograd: Zadužbina Andrejević.

Flower, J. (2002). *Start Building Your Vocabulary*. Elementary. Thomson.

Gass, S. (2009). Second Language Acquisition. U: Foster-Cohen, S. (prir.), *Language Acquisition* (str. 109–139). New York: Palgrave Macmillan.

Gass, S. M., L. Selinker (2008). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. 3rd edition. New York and London: Routledge.

Gass, S. (1988). Second language Vocabulary Acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 9, 92–106. Cambridge: Cambridge University Press.

Green, D. W. (1998). Mental control of the bilingual lexico-semantic system. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1, 67–81.

Hazenbergh, S., Hulstijn, J. H., (1996). Defining a Minimal Receptive Second Language Vocabulary for Non-Native University Students: An Empirical Investigation. *Applied Linguistics*, 17 (2), 145 – 163.

Hunt, A., Beglar, D. (2002). Current Research and Practise in Teaching Vocabulary. U: Richards, J . C., Renandya, W. A., (prir.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practise* (str. 258–266). Cambridge: Cambridge University Press.

Hymes, D. (1974). *Foundations in Sociolinguistics: An Ethnographic Approach*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.

Ivić, M. (2001). *Pravci u lingvistici 1*. Beograd: Biblioteka XX vek.

Jared, D., Kroll, J. F. (2001). Do Bilinguals Activate Phonological Representations in One or Both of Their Languages When Naming Words? *Journal of Memory and Language*, 44, 2–31.

Jiang, N. (2004). Semantic transfer and development in adult L2 vocabulary acquisition. U Bogaards, P., Laufer, B., (prir.), *Vocabulary in a second language*:

selection, acquisition, and testing (str. 101–127). Amsterdam. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

Jiang, N. (2002). Form-meaning mapping in vocabulary acquisition in a second language. *Studies in Second Language Acquisition*, 24, 617–637.

Jiang, N. (2000). Lexical Representation and Development in a Second Language. *Applied Linguistics*, 21 (1), 47–77.

Jordan, J. J. (2000). English for Academic Purposes: A Guide and Resource Book for Teachers (str. 149–152). Cambridge University Press.

Kaur, N., Othman, N. H., Abdullah M. K. K., (2008). Lexical competence among tertiary students: teacher – student perspectives. *The English Teacher*, 37, 90–104.

Kellerman, E. (1979). Transfer and non-transfer. Where we are now. *Studies in second language acquisition*, 2 (1), 37–59.

Klajn, I. (1996). *Italijansko-srpski rečnik*. Beograd: Nolit.

Krashen, S. D. (1987). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice-Hall International English Language Teaching.

Krashen, S. (1989). We Acquire Vocabulary and Spelling by Reading: Additional Evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73 (4), 440–464.

Kroll, J. F., Sunderman, G. (2003). Cognitive Processes in Second Language Learners and Bilinguals: The Development of Lexical and Conceptual Representations. U: Doughty, C., Long, M. H. (prir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 105–129). Blackwell Publishing Ltd.

Laufer, B. (2005). Focus on Form in Second Language Vocabulary Learning. *EUROSLA Yearbook*, 5, 223–250.

Laufer, B. (2001a). Reading, word-focused activities and incidental vocabulary acquisition in a second language. *Prospect*, 16 (3), 44–54.

Laufer, B., Hulstijn, J. (2001b). Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22 (1), 1–26.

Laufer, B., Paribakht, S. (1998). The Relationship Between Passive and Active Vocabularies: Effects of Language Learning Context. *Language Learning*, 48 (3), 365 – 391.

Lewis, M. (1999). *The Lexical Approach. The State of ELT and a Way Forward*. London: Commercial Colour Press.

Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2* (str. 161–169). Roma: Carocci editore.

Long, M. H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. U: De Bot, K., Ginsberg, R., Kramsch, C. (prir.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (str. 196–221). Cambridge: Cambridge UP.

Marello, C. (2008). *Le parole dell'italiano: Lessico e Dizionari*. Bologna: Zanichelli.

Marello, C., Corda, A. (2004). *Lessico. Insegnarlo e impararlo*. Perugia: Guerra Edizioni.

Marello, C. (1989). *Alla ricerca della parola nascosta*. Firenze: La Nuova Italia.

Martelj, D. (2013). Riflessioni sulla competenza lessicale rilevata tra gli studenti universitari d'italiano. U: Vučo, J., Durbaba, O. *Jezik i obrazovanje* (str. 371–385). Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

McClelland, D.C. (1973). Testing for competence rather than for "intelligence." *American Psychologist*, 28, 1–14. Preuzeto 3. 07. 2012. sa <http://www.lichaoiping.com/wp-content/ap7301001.pdf>

Meara, P. (1997). Towards a new approach to modelling vocabulary acquisition. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 109–121). Cambridge: Cambridge University Press.

Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. U: Brown, G., Malmkjaer, K. Williams, J., (prir.), *Performance and competence in second language acquisition* (str. 35–53). Cambridge: Cambridge University Press.

Melka, F. (1997). Receptive vs. productive aspects of vocabulary. Written and spoken vocabulary. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 84–102). Cambridge: Cambridge University Press.

Mezzadri, M., Balboni, P. E. (2000). *Rete 1*. Libro di classe. Perugia: Guerra Edizioni.

Mezzadri, M., Balboni, P. E. (2009). *Rete 2*. Libro di classe. Perugia: Guerra Edizioni.

Milanović, M. (2004). Učenje i usvajanje leksike. *Primenjena lingvistika*, (5), 134–139.

Mitchell, R., Myles, F. (2004). *Second Language Learning Theories*. London: Hodder Education.

Mollica, A. (2004). *Attività lessicali*. Recanati: ELI.

Nation, P., Waring, R. (2009). Vocabulary size, text coverage and word lists. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 6–19). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, P. (2002). Best Practise in Vocabulary Teaching and Learning. U: Richards, J.C., Renandya, W. A., (prir.), *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practise* (str. 267–273). Cambridge: Cambridge University Press.

Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Norris, J., Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: a research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417–528.

O'Dell, F. (1997). Incorporating vocabulary into the syllabus. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 258–278). Cambridge: Cambridge University Press.

Orlović, S. (2007). Primena bolonjske deklaracije kroz izradu silabusa re-dizajniranje nastavnih predmeta/kurseva. U: J. Vučo (prir.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (str. 465–474). Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Pavičić Takač, V. (2008). *Vocabulary Learning Strategies and Foreign Language Acquisition* (str. 4–24). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.

Pavlenko, A. (2009). Conceptual Representation in the Bilingual Lexicon and the Second Language Vocabulary Learning. U: Pavlenko, A., (prir.), *The bilingual mental lexicon* (str. 125–160). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Piletić, D. (2011). Leksičke greške u studentskim prevodima sa italijanskog jezika. U: Azamat Akbarov (prir.), *Foreign Language Teaching: Beyond Language Proficiency*. IBU Press, Bosnia and Herzegovina FLTAL 2011 : proceedings / 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics (FLATAL '11), Sarajevo, Bosnia and Herzegovina, May 5–7, 2011. - Sarajevo : International Burch University, 2011.

Pejović, A. (2007). Leksička kompetencija na primeru španskog kao stranog jezika. U Vučo, J., (prir.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti* (str. 233–241). Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Potter et al. (1984). Lexical and Conceptual Representation in Beginning and Proficient Bilinguals. *Journal of verbal learning and verbal behavior*, 23, 23–38.

Radić – Bojanić, B., (prir.), (2012). *Strategije i stilovi u nastavi engleskog jezika*. Novi Sad: Filozofski fakultet.

Rastelli, S. (2009). *Che cos'è la didattica acquisizionale*. Roma: Carocci.

Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, 146–161. Cambridge: Cambridge University Press.

Read, J. (2000). *Assessing Vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ryan, A. (1997). Learning the orthographic form of L2 vocabulary – a receptive and a productive process. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 181–198). Cambridge: Cambridge University Press.

Samardžić, M. (2011). *Pogled na reči*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Samardžić, M. (2007). Mogućnost prilagođavanja nastave teorijskih jezičkih disciplina zahtevima Zajedničkog Evropskog Okvira za žive jezike. U Vučo, J., (prir.), *Savremene tendencije u nastavi jezika i književnosti*. (str. 532–540). Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine. Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2009). Vocabulary Learning Strategies. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 199–227). Cambridge: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (2008). Review article. Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12 (3), 329–363.

Schmitt, N. (1998). Tracking the Incremental Acquisition of Second language Vocabulary: A Longitudinal Study. *Language Learning*, 48 (2), 281–317.

Scholfield, P. J. (1999). Vocabulary: Second Language Pedagogy. U: Spolsky, B., (prir.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (str. 678–682). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

Schumann, J. H. (1978). The Acculturation model for second language acquisition. In R. C. Gingras (Ed.) *Second Language Acquisition and Foreign Language Teaching*. Arlington, VA: Center for Applied Linguistics. 27–50.

Segalowitz, N., Lightbown, P. M. (1999). Psycholinguistic Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 43–63. Cambridge: Cambridge University Press.

Serragiotto, G. (2009). L'apprendimento integrato di lingua e contenuti (CLIL) e le microlingue. Punti di contatto e differenze. U Točanac, D., Jovanović, M. (prir.), *Primenjena lingvistika* (str. 137–144). UDK 81'33 ISSN 1451-7124

Siegel, J. (2003). Social Context. U: Doughty, C., Long, M. (prir.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (str. 178–223). Blackwell Publishing Ltd.

Sinclair, J. M., Renouf, A. (1988). A lexical syllabus for language learning. U: Carter, R., McCarthy, M., (prir.), *Vocabulary and language teaching* (str. 141–160). London: Longman.

Singleton, D. (2006). Lexical Transfer: Interlexical or Intralexical?. U: Arabski, J. (prir.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (str. 130–143). Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd.

Skehan, P. (1999). Interlanguage and Language Transfer. U: Spolsky, B., (prir.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (str. 411–423). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

Sökmen, A. J. (2009). Current trends in teaching second language vocabulary. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 237–257). Cambridge: Cambridge University Press.

Solarino, R. (2008). Indovinamento lessicale contestualizzato e trasparenza delle parole: un'indagine. U: Barni, M., Troncarelli, D., Bagna C., (prir.), *Lessico e apprendimenti. Il ruolo del lessico nella linguistica educativa* (str. 67–77). Milano: Franco Angeli.

Swan, M. (2009). The influence of the mother tongue on second language vocabulary acquisition and use. U: McCarthy, M., Schmitt, N., (prir.), *Vocabulary. Description, Acquisition and Pedagogy* (str. 156–180). Cambridge: Cambridge University Press.

Šekularac, B. (2001). Leksika u nastavi ruskog jezika. U: Vučo, J., (prir.), *Savremene tendencije u nastavi stranog jezika* (str. 237–253). Nikšić: Filozofski fakultet Univerziteta Crne Gore.

Tarone, E. (1999). Interlanguage. U Spolsky, B., (prir.), *Concise Encyclopedia of Educational Linguistics* (str. 507 – 512). Oxford: Elsevier Science, Pergamon.

VanPatten, B., Williams, J. i Rott, S. (2004). Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition. U: VanPatten, B., Williams, J. and Rott, S., (prir.), *Form-Meaning Connections in Second Language Acquisition* (str. 1–29). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Van Heuven, W. J. B., Dijkstra, T., Grainger, J. (1998). Orthographic Neighborhood Effects i Bilingual Word Recognition. *Journal of Memory and Language*, 39, 458–483.

Villarini, A. (2006). Analisi del lessico presente nei materiali didattici di italiano L2: i dati di L.A.I.C.O. (Lessico per Apprendere l'italiano – Corpus di Occorrenze). U: Cresti, E. (prir.) Prospettive nello studio del lessico italiano, Atti SILFI 2006. Firenze, FUP: Vol II, 675–680.

Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do drugog svetskog rata*. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet.

Vučo, J., (prir.), (2007). *Uloga nastavnika u savremenoj nastavi jezika*. Nikšić: Filozofski fakultet, Univerzitet Crne Gore.

Vučo, J. (2000). La lista essenziale del lessico minimo dei manuali d'italiano. U: Burr, E., (prir.), Tradizione & Innovazione. Dall'italiano, lingua storica e funzionale, alle altre lingue (str. 427–436). Firenze: Franco Cesati Editore.

Vučo, J. (1998). *Leksika udžbenika stranog jezika*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore, Cetinje: Štamparija Obod d.d.

Young, R. (1999). Sociolinguistic Approaches to SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 105–132. Cambridge: Cambridge University Press.

Webb, S. (2007). The Effects of Repetition on Vocabulary Knowledge. *Applied Linguistics*, 28 (1), 46–65.

Webb, S. (2005). Receptive and Productive Vocabulary Learning. The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27, 33–52. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D. (1990). The Lexical Syllabus. A new approach to language teaching. London and Glasgow: Collins E.L.T. preuzeto 26. novembra 2012. godine sa: <http://www.birmingham.ac.uk>

Wolter, B. (2006). Lexical network Structures and L2 Vocabulary Acquisition: The Role of L1 Lexical / Conceptual Knowledge. *Applied Linguistics*, 27 (4), 741–747.

Prilog A

UPITNIK ZA NASTAVNIKE ITALIJANSKOG JEZIKA, ŠKOLSKA 2010/2011.

Podaci ovog upitnika koristiće se u svrhu naučnog istraživanja i unapređenja metodike nastave italijanskog jezika, posebno njenog leksičkog aspekta.

Pod nastavom leksike mislimo na planski osmišljenu didaktiku u kojoj bi primena određenih teorijskih objašnjenja, tehnika i strategija učenja leksike dovela do razvoja leksičkog znanja i leksičke kompetencije studenata. Cilj ovakve didaktike je razvijanje sposobnosti povezivanja gramatičkog i semantičkog aspekta reči; lakše učenje i memorisanje i pravilna upotreba nove leksike u odgovarajućem kontekstu.

Sve informacije koje navedete poverljive su, a identitet pojedinca nije relevantan za cilj pomenutog istraživanja.

Molimo Vas da na pitanja odgovorite otvoreno i detaljno i da se za sve što vam nije jasno obratite ispitivaču. Na pitanja odgovarajte tako što ćete zaokružiti neki od brojeva, pri čemu 1 označava najnižu, a 7 najvišu ocenu.

1. Ocenite koliko se pažnje pridaje sledećim aspektima u nastavi jezika na studijama italijanskog jezika na Filološkom fakultetu.

gramatika	1	2	3	4	5	6	7
leksika	1	2	3	4	5	6	7
izgovor	1	2	3	4	5	6	7
kultura	1	2	3	4	5	6	7
jezičke veštine	1	2	3	4	5	6	7

2. Da li na predavanjima/vežbama posvećujete posebnu pažnju leksici?

REDOVNO ČESTO PONEKAD RETKO NIKAD

3. U kojoj meri nastavi leksike na Vašim predavanjima/vežbama posvećujete posebnu pažnju? 1 2 3 4 5 6 7

Obrazložite ocenu:

4. Da li nastava leksike treba da bude planski osmišljena? DA NE

Obrazložite ocenu:

5. Koji treba da bude krainji cilj učenja i usvajanja leksike stranog jezika u fakultetskom kontekstu? Kakvu leksiku shodno budućem zanimanju treba da imaju studenti po završetku filoloških studija?

6. Ocenite kvantitet i kvalitet leksičkog inputa koji dobijaju Vaši studenti.

1 2 3 4 5 6 7

Obrazložite ocenu:

7. Ocenite od čega zavisi kvantitet i kvalitet leksičkog inputa u nastavi koju držite.

od udžbenika 1 2 3 4 5 6 7

od dodatnog materijala 1 2 3 4 5 6 7

od nastavnog programa
ostalih teorijskih predmeta 1 2 3 4 5 6 7

od nastavnika 1 2 3 4 5 6 7

drugo _____

8. Da li dajete eksplicitne savete studentima o lakšem učenju i usvajanju nove leksike?

REDOVNO ČESTO PONEKAD RETKO NIKAD

9. Ukoliko ste potvrdno odgovorili na prethodno pitanje, ocenite u čemu se sastoje ti saveti.

ukazivanje na tehnike učenja

novih reči	1	2	3	4	5	6	7
------------	---	---	---	---	---	---	---

ukazivanje na strategije

učenja leksike	1	2	3	4	5	6	7
----------------	---	---	---	---	---	---	---

savetovanje da koriste rečnike	1	2	3	4	5	6	7
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

savetovanje da čitaju	1	2	3	4	5	6	7
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---

upućivanje na tehnike povezivanja

leksičkih i drugih teorijskih znanja	1	2	3	4	5	6	7
--------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

savetovanje da prate i vannastavne

sadržaje (film, muzika, štampa i sl.)	1	2	3	4	5	6	7
---------------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

drugo _____

10. Ocenite učestalost načina na koje studentima predstavljate novu reč.

nelingvistički načini	1	2	3	4	5	6	7
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---

(mimika, pokazivanje predmeta, korišćenje fotografija, video prikaz i sl.)

upotreba maternjeg jezika	1	2	3	4	5	6	7
---------------------------	---	---	---	---	---	---	---

(prevod)

upotreba ciljnog jezika	1	2	3	4	5	6	7
-------------------------	---	---	---	---	---	---	---

(definicije reči, parafraziranje, upotreba sinonima i antonima, upotreba konteksta i sl.)

drugo _____

11. Koji je od ovih načina najbolji za uspešno usvajanje novih reči?

Obrazložite ocenu:

12. Ocenite kojoj vrsti formalnih instrukcija dajete prednost u nastavi leksike.

<i>focus on meaning</i> (insistiranje na interaktivnim zadacima u kojima učenici „pregovaraju” o značenju reči)	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

<i>focus on forms</i> (tradicionalni pristup, insistira se na gramatici i eksplicitnim objašnjenjima, jezik se tretira kao predmet)	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

<i>focus on form</i> (podstiče se učenikovo zapažanje forme kroz komunikativni pristup u kojem preovlađuje <i>focus on meaning</i>)	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

13. Ocenite koja je najuspešnija tehnika učenja i usvajanja nove leksike.

memorisanje lista reči i prevod	1	2	3	4	5	6	7
---------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

učenje kroz čitanje	1	2	3	4	5	6	7
---------------------	---	---	---	---	---	---	---

učenje kroz slušanje	1	2	3	4	5	6	7
----------------------	---	---	---	---	---	---	---

spajanje slike i reči	1	2	3	4	5	6	7
-----------------------	---	---	---	---	---	---	---

spajanje reči sa sinonimima/antonimima	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

spajanje reči i definicija	1	2	3	4	5	6	7
----------------------------	---	---	---	---	---	---	---

slušanje audio-zapisa određenih reči	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

memorisanje reči kroz rečenice, primere	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

drugo _____

14. Da li postoji nesrazmeran odnos između receptivne (pasivne) i produktivne (aktivne) leksike kod studenata? DA NE

15. Ukoliko ste na prethodno pitanje odgovorili potvrdno, u čemu se taj nesrazmerni odnos ispoljava:

a) receptivna leksika je razvijenija od produktivne

b) produktivna leksika je razvijenija od receptivne

16. Ukoliko ste na 13. pitanje odgovorili pod a), ocenite u kojoj meri taj nesklad zavisi od sledećih aspekata.

specifičnosti univerzitetske nastave u kojoj dominira nastava teorijskih disciplina (fonetika, fonologija, morfologija, sintaksa i dr.)	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

slaba usklađenost teorijske nastave i osnovnih jezičkih veština	1	2	3	4	5	6	7
---	---	---	---	---	---	---	---

slabo insistiranje na razvoju sociolingvističke kompetencije	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

slabo insistiranje na razvoju pragmatičke kompetencije	1	2	3	4	5	6	7
--	---	---	---	---	---	---	---

drugo _____

17. Ocenite koliko su sledeći izvori za učenje leksike dostupni Vašim studentima.

rečnici	1	2	3	4	5	6	7
---------	---	---	---	---	---	---	---

rečnici na CD-u	1	2	3	4	5	6	7
-----------------	---	---	---	---	---	---	---

rečnici na Internetu	1	2	3	4	5	6	7
----------------------	---	---	---	---	---	---	---

Internet	1	2	3	4	5	6	7
----------	---	---	---	---	---	---	---

drugo _____

18. Koji su ostali izvori, korisni za bolje učenje i usvajanje leksike?

Obrazložite ocenu:

19. Ocenite koliko sledeći leksički aspekti predstavljaju problem Vašim studentima.

pravilna upotreba reči	1	2	3	4	5	6	7
nedovoljan broj reči u pasivnom fondu	1	2	3	4	5	6	7
nedovoljan broj reči u aktivnom fondu	1	2	3	4	5	6	7
nemogućnost pravilnog povezivanja reči i njenih gramatičkih svojstava	1	2	3	4	5	6	7
otežano memorisanje reči (kako se kaže?)	1	2	3	4	5	6	7
brzina pronalaženja odgovarajuće reči	1	2	3	4	5	6	7
strategije leksičke kompenzacije	1	2	3	4	5	6	7
nedovoljno poznavanje sinonimnog aspekta	1	2	3	4	5	6	7
nedovoljno poznavanje antonimnog aspekta	1	2	3	4	5	6	7
polisemija	1	2	3	4	5	6	7
derivacija (tvorba reči)	1	2	3	4	5	6	7
kolokacije	1	2	3	4	5	6	7
upotreba odgovarajućeg registra	1	2	3	4	5	6	7

izgovor	1	2	3	4	5	6	7
slabo korišćenje konteksta kao strategije	1	2	3	4	5	6	7
drugo _____							

20. Ocenite koliko sledeći faktori utiču na učenje i usvajanje leksike.

predstavljanje nove leksike van konteksta	1	2	3	4	5	6	7
nevariranje leksičkih vežbanja	1	2	3	4	5	6	7
nedovoljno ponavljanje reči	1	2	3	4	5	6	7
broj reči koje treba naučiti	1	2	3	4	5	6	7
način predstavljanja leksike u udžbenicima	1	2	3	4	5	6	7
polisemičnost reči	1	2	3	4	5	6	7
nepoznavanje pravila tvorbe reči	1	2	3	4	5	6	7
nepoznavanje morfosintaksičkih pravila	1	2	3	4	5	6	7
neefikasne didaktičke tehnike	1	2	3	4	5	6	7
nemogućnost kontakta sa izvornim govornicima	1	2	3	4	5	6	7
objektivne prepreke (previše studenata u grupi, nedostatak vremena)	1	2	3	4	5	6	7
subjektivne prepreke (strah, nedostatak motivacije)	1	2	3	4	5	6	7
drugo _____							

21. Ocenite šta je neophodno dodati nastavi jezika na studijama italijanskog jezika na Filološkom fakultetu kako bi studenti imali bolje leksičko znanje i bolju kompetenciju u ovom jezičkom aspektu.

veće insistiranje	1	2	3	4	5	6	7
na upotrebi jednojezičnih i dvojezičnih rečnika							

uvođenje leksičkih	1	2	3	4	5	6	7
periodičnih testova							

više časova leksičkih vežbanja	1	2	3	4	5	6	7
--------------------------------	---	---	---	---	---	---	---

više eksplicitnih	1	2	3	4	5	6	7
instrukcija/sugestija u učenju i usvajanju nove leksike							

veća integrisanost nastave	1	2	3	4	5	6	7
književnosti i jezika							

bolja usklađenost i integrisanost	1	2	3	4	5	6	7
teorijskih predmeta i razvoja pragmatičkih/sociolingvističkih kompetencija							

drugo _____

Prilog B

UPITNIK ZA STUDENTE PRVE GODINE KATEDRE ZA ITALIJANSKI JEZIK I KNJIŽEVNOST ŠKOLSKA 2011/2012.

Podaci ovog upitnika koristiće se u svrhu naučnog istraživanja i unapređenja metodike nastave italijanskog jezika. Sve informacije koje navedete poverljive su a identitet pojedinca nije relevantan za cilj pomenutog istraživanja. Podaci će se tretirati grupno.

Molimo Vas da na pitanja odgovorite iskreno i detaljno i da se za sve što Vam nije jasno obratite ispitivaču. HVALA.

Ime: _____

Prezime: _____

Pol: M Ž

Godina rođenja: _____

Mesto rođenja: _____

Koji ste srednju školu/gimnaziju završili? _____

Maternji jezik: _____

Stručna sprema roditelja (osnovna, srednja, viša, visoka, specijalista, magistratura, doktorat): _____

Da li ste ranije učili italijanski jezik? DA NE

Ukoliko ste potvrdno odgovorili na prethodno pitanje navedite instituciju u kojoj ste učili italijanski i koliko dugo: _____

Koje još strane jezike učite i koliko dugo?_____

Da li ste boravili u Italiji?

DA

NE

Svrha boravka: turizam studijsko putovanje poseta prijateljima (rodbini)

Drugo: _____

Dužina boravka: do 10 dana 10–30 dana više od 30 dana 90 dana–godina

Drugo: _____

Objasnite razloge upisivanja studija italijanskog jezika i književnosti:

Kojim biste poslom želeli da se bavite po završetku studija?

Prilog C

1. Pročitaj naglas sledeće reči.

/Leggi ad alta voce le seguenti parole/

bistecche	imparare	asciugare
chiuso	zanzara	grazie
corridoio	spettacolo	zero
comunismo	qui	impedire
fiore	bocca	azzurro
quando	chilo	buio
miele	bistecche	chitarra
milione	laghetto	abbacchiare
noioso	gatto	abbagliare
paio	gomito	abbeveraggio
pioggia	giusto	radicchio
silenzioso	corso	parmigiano
vassoio	pensione	gnocchi
sacco	squadra	cannellone
duomo	sfavorevole	cannicciaia
giugno	mese	organizzazione
luogo	viso	canticchiare
nuora	sbaglio	capacitività
nuovo	scirocco	caparbiaggine
suono	scemo	gabbaminchioni
semplice	sciocco	futilità

2. Speluj i akcentuj sledeće reči.

/Fa' spelling e trova l'accento nelle seguenti parole/

italiano, francese, Marocco, America, nazionalità, brasiliano, americano, marocchino, fratello, letto, vecchio, ricco, sette, professione, credere, perdere, nonno, piacere, annuncio.

3. Saslušaj diktat. Tekst će biti ispravljen na tabli.

/Ascolta il dettato. Il testo sarà corretto sulla lavagna/

Ahmed abita a Roma ma studia all'Università di Perugia. Ha una piccola casa in affitto con un amico marocchino. Il fine settimana prende il treno e torna a Roma. A Roma lavora in un ristorante arabo. In treno scrive lettere ai suoi amici in Marocco.

4. Pronađi tačno napisanu reč.

/Trova la parola scritta correttamente/

a) udvojeni suglasnici /doppie/

commesa	commessa
maccellaio	macellaio
muratore	muratore
casalinga	cassalinga
meddico	medico
profesore	professore
paruchiera	parrucchiera
viaggiare	viaggiare
giovanne	giovane
patente	pattente

b) nepostojećereči /parole inesistenti/

passaporto	passporto
ufficio	ufficio
biglietta	biglietto
salario	salaria
tranchilo	tranquillo
ospitale	ospedale
due	duo
supermarcheto	supermercato
libro	libra
impiegato	impiegato

5. Popuni sledeće reči slogovima koji nedostaju.

/Completa le seguenti parole con le sillabe mancanti/

posti di lavoro: __ficio; __pedale; __cato; nego__; ban__; piz__ria; risto__te;
univer__tà; stu__o.

membri della famiglia: __na; __pote; co__to; ge__ro; fra__lo; mo__; sorel__;
nuo__.

6) Poređaj slova u sledećim rečima.

/Riordina le lettere nelle seguenti parole/

professioni: dmcoie, dtconoani, rmcreaeie, lomielca

dati personali: gemocno, tnteepea, gleuin, rdozizin, zaàonainlti.

Prilog C1

1. Saslušaj sledeće reči i napiši ih.

/Ascolta le seguenti parole e scrivile/

- a) _____ b) _____ c) _____ d) _____
e) _____ f) _____ g) _____ h) _____
i) _____ i) _____

2. Podvuci u sledećim rečima akcentovani slog, kao u primeru.

/Sottolinea nelle seguenti parole la sillaba accentuata, come nell'esempio/

nazionalità, piacere, aspettare

- | | | | |
|---------------|---------------|--------------|---------------|
| a) lavoro | b) passaporto | c) chiedere | d) telefono |
| e) passeggeri | f) austriaco | g) psicologo | h) rispondere |
| i) piazza | j) figlio | k) negozio | l) libreria |

3. Podvuci u parovima reči pravilnu formu, kao u primeru.

/Sottolinea nelle coppie di parole la forma corretta come, nell'esempio/

ufficio – ufficio

casalinga – cassalinga

a) riparare – reparare

b) agricoltura – agricoltura

c) responsabile – risponsabile

d) come – como

e) nuevo – nuovo

f) corridoio – corridorio

g) scultura – sculptura

h) mano – mana

i) agosto – augusto

j) ospedale - ospedale

4. Popuni reči slogovima koji nedostaju (na početku, u sredini, na kraju), kao u primeru. */Completa le parole con le sillabe mancanti (all'inizio, nel mezzo, alla fine), come nell'esempio/*

fficio – ufficio

piz_ria – pizzeria

nipo__ - nipote

a) __rucchiera

b) __canico

c) __ratore

d) ma__laio

e) poli__to

f) cli__te

g) tec__co

h) contadi__

i) tassis__

j) carabinieri__

Prilog D

1. Grupiši reči u kurzivu u sledeće kategorije.

/Raggruppa le parole in corsivo nelle seguenti categorie/

stagione:

posto di lavoro:

membro maschile della famiglia:

membro femminile della famiglia:

oggetti di classe:

parti della casa:

oggetti della camera:

armadio, nonna, estate, temperamatite, cucina, cognato, ripostiglio, autunno, specchio, sorella, libro, balcone, primavera, divano, officina, bagno, tavolo, nonno, corridoio, libreria, banca, hotel, matita, zio, riga, suocera, poltrona, gomma, frigorifero, lampadario, scuola, madre, fratello, ospedale, banco, quadro, penna, nuora, soggiorno, padre, zia, genero, quaderno, tetto, suocero

2. Aktivnost se izvodi u paru. Imaš 2 minuta vremena za set karata. Pogodi značenje

reči na karti. */Lavora con un compagno. Hai 2 minuti di tempo per un set di carte.*

*Indovina il significato della parola in questione/*¹¹¹

111 Proverava se recepcija 62 poznate reči (l'operaio – radnik, il pizzaiolo – pica majstor, la matrimoniale – soba sa bračnim ležajem, l'albergo – hotel, l'edificio – zgrada, il monolocale – garsonjera, il mutuo – zajam, il permesso – dozvola, sopravvivere – preživeti, conoscere – poznavati, upoznati, l'inverno – zima, uccidere – ubiti, svolgere/svolgersi – odvijati se, il banco – klupa, comprare – kupiti, innamorarsi – zaljubiti se, permettere – dozwoliti, invitare – pozvati, lasciare – ostaviti, curare – lečiti, cercare – tražiti, la convivenza – zajednički život, vincere – pobediti, pulire – čistiti, durare – trajati, il tappeto – tepih, il pomeriggio – popodne, ringraziare – zahvaliti (se), riparare – popraviti, descrivere – opisati, scoprire – otkriti, la vendita – prodaja, il commercio – trgovina, cenare – večerati, stirare – peglati, la poltrona – fotelja, l'affitto – najam, zakupi, esclamare – uzviknuti, alzarsi – ustati, compiere – ispuniti, izvršiti, navršiti, cengedarsi – rastati se, la colazione – doručak, la cartolina – razglednica, camminare – hodati, suggerire – sugerisati, esprimere – izraziti, l'orologio – sat, chiedere – pitati, pranzare – ručati, la valigia – kofer, abbinare – povezati, spojiti, svegliarsi – probuditi se, vendere – prodati, dedicare – posvetiti, l'opinione – mišljenje, affermare – tvrditi, la biro – hemijska olovka, ristrutturare – rekonstruisati, negare – negirati, la scommessa – opklada, localizzare – smestiti u prostoru, prenotare – rezervisati). Grupama sastavljenim od troje studenta daje se po 6 karata/reči. Kada završe sa svojim setom karata grupe razmenjuju karte.

3. Aktivnost se izvodi u paru. Imaš 2 minuta vremena za set karata. Kako se kaže na italijanskom reč na karti. */Lavora con un compagno. Hai 2 minuti di tempo per un set di carte. Come si dice in italiano la parola in questione/*¹¹²

4. Poveži reči sa odgovarajućim definicijama.

/Abbina le parole alle definizioni corrispondenti/

convivenza	serve per coprire pavimento
monolocale	serve per misurare il tempo
tappeto	denaro che una banca presta
operaio	diploma universitario
annuncio	insieme delle persone che vivono nello stesso luogo
orologio	abitazione costituita da un solo locale
laurea	serve per guidare la macchina
patente	lavoratore manuale
celibe	uomo non sposato
minorenne	che ha meno di 18 anni
mutuo	messaggio con informazioni per le persone
matita	si usa per scrivere
orecchie	la parte del corpo che si usa per ascoltare
cottura	sostantivo di cuocere
peperoncino	peperone piccante
pesce	animale che vive sotto acqua
dimenticare	non ricordare
negozio	posto dove si comprano varie cose

5. Pogodi o kojoj se reči radi na osnovu definicije.

/Indovina la parola in base alla sua definizione/

serve per coprire pavimento

serve per misurare il tempo

denaro che una banca presta

diploma universitario

insieme delle persone che vivono nello stesso luogo

112 Posle nedelju dana proverava se produkcija istih reči.

abitazione costituita da un solo locale
 serve per guidare la macchina
 lavoratore manuale
 uomo non sposato
 che ha meno di 18 anni
 messaggio con informazioni per le persone
 si usa per scrivere
 la parte del corpo che si usa per ascoltare
 sostantivo di cuocere
 peperone piccante
 animale che vive sotto acqua
 non ricordare
 posto dove si comprano varie cose
 pasto leggero che si prende tra i pasti principali
 pasto di metà mattina o del pomeriggio
 nome del verbo domandare
 andare a piedi
 il sesto mese dell'anno
 aggettivo di famiglia
 contrario di magro
 aiuta il medico
 posto dove si prende il caffè
 contrario di entrare
 servono per condire l'insalata
 il tavolo di una classe

6. Napiši definicije sledećih reči.

/Scrivi le definizioni per le seguenti parole/

genitori	mensile
suocera	riflettere
genero	nuora
figlio/a unico/a	stipendio
cameriera	tabaccaio

nubile

antipasto

pizzeria

muratore:

commessa:

casalinga:

metro:

radio:

libreria:

ristrutturare:

insegnante

ricetta

reddito

maestra:

bidello:

fare la spesa:

ragù:

salumeria:

detersivo:

edicola:

7. Odgovori na pitanja kolege: pogodi o kojoj se reči radi na osnovu definicije ili kaži definiciju određene reči.

/Rispondi alle domande del compagno: indovina la parola in base alla sua definizione o formula la definizione della parola in questione/

Prilog D1

1. Grupiši reči u različite kategorije, kao u primeru.

/Raggruppa le parole del riquadro nelle diverse categorie, come nell'esempio/

a) Abitazione villa	b) Bagno	c) Abbigliamento	d) Materiali	e) Genere cinematografico	f) Cibi bianchi

~~villa~~, lino, giacca, giallo, vasca, commedia, mansarda, documentario, bidè, seta, doccia, palazzo, uova, maglione, lavandino, casa a schiera, mozzarella, cascinalo, water, fagioli, patate, vestito, cipolla, tailleur, lana, fantascienza, cotone, azione, pasta, specchio, drammatico, gonna

2. Poveži reči sa leve strane sa odgovarajućim definicijama sa desne strane, kao u primeru.

/Abbina le parole a sinistra alle definizioni corrispondenti a destra, come nell'esempio/

- | | |
|------------------|---|
| a) Annunciare | madre della moglie o del marito |
| Pescheria | linee |
| b) Licenza media | scarpe molto alte |
| c) Calzature | cappotto che si usa quando piove |
| d) Stivali | diploma al termine di studi nelle scuole elementari e medie |
| e) Corto | guadagno, denaro a disposizione |
| f) Suocera | liquido per pulire i piatti |
| g) Detersivo | dare notizia di persona o cosa |
| h) Reddito | piccolo di lunghezza |
| i) Impermeabile | tutti i tipi di scarpe |
| j) Righe | negozio per la vendita del pesce |

3. Eliminiši reč koja ne pripada istoj semantičkoj grupi, kao u primeru.

/Elimina la parola che non appartiene allo stesso gruppo semantico, come nell'esempio/

bidè	water	letto	lavandino
a) cioccolata	torta	formaggio	macedonia
b) zucchini	pomodori	peperoni	maionese
c) camicia	stivali	mocassini	scarpe
d) divano	poltrona	frigorifero	tavolo
e) mela	antipasti	primi	secondi
f) televisore	lampada	stereo	videoregistratore
g) quaderno	matita	borsa	temperamatite
h) giornalista	cartolina	giornalaio	rivista
i) chiedere	domandare	rispondere	richiedere
j) viaggio	treno	aereo	nave

4. Napiši reči koje odgovaraju definicijama, kao u primeru.

/Scrivi le parole che corrispondono alle definizioni, come nell'esempio/

serve per coprire pavimento: tappeto

- | | |
|---------------------------------------|--------------------------------------|
| a) serve per misurare il tempo: _____ | f) lavoratore manuale: _____ |
| b) denaro che una banca presta: _____ | g) diploma universitario: _____ |
| c) uomo non sposato: _____ | h) non ricordare: _____ |
| d) andare a piedi: _____ | i) il settimo mese dell'anno: _____ |
| e) che dura un mese: _____ | j) cabina per provare vestiti: _____ |

5. Napiši definicije datih reči, kao u primeru (max. 8 reči).

/Scrivi le definizioni delle seguenti parole, come nell'esempio (massimo 8 parole)/

medico: cura i malati

- | | |
|----------------------|------------------------------|
| a) tabaccaio: _____ | f) destinatario: _____ |
| b) meccanico: _____ | g) coltello: _____ |
| c) giornalaio: _____ | h) merenda: _____ |
| d) cognato: _____ | i) negozio alimentare: _____ |
| e) cartoleria: _____ | j) taglia: _____ |

Prilog E

1. Izaberi značenje podvučenih reči na osnovu konteksta. Zatim, kod kuće, napiši na italijanskom definicije istih reči. */Scegli il significato della parola sottolineata in base al contesto. Poi, a casa, scrivi in italiano le definizioni delle parole sottolineate/*

Nel nostro paese si possono ascoltare **opinioni** (razmišljanje/zamišljanje/mišljenje/promišljanje) molto diverse sul numero dei **laureati** (laureat/stručnjak/diplomirani student). Secondo alcuni in Italia ci sono troppi laureati, secondo altri ci sono troppo pochi. Il primo punto di **vista** (pogled/vid/viđenje/gledište) si basa su un dato reale: non sempre la laurea protegge dalla disoccupazione. Inoltre, anche quando alla fine si trova un lavoro, la ricerca del primo **impiego** (zaposlenje/upotreba/korišćenje) richiede un periodo di tempo piuttosto lungo. Il secondo punto di vista è confermato dal confronto con la situazione di altri paesi.

In realtà, a **causa** (parnica/uzrok/težnja) delle caratteristiche del sistema formativo italiano e della lentezza con cui si è diffusa la **formazione** (obuka/formiranje/formacija/obrazovanje) universitaria, l'Italia ha una situazione più negativa di quella di altri paesi.

Il numero di laureati tra i 25 e i 34 anni in Italia è significativamente **inferiore** (slab/donji/nizak/inferioran/potčinjen) a quello degli altri principali paesi. Il ritardo nell'introduzione delle cosiddette lauree brevi è un altro problema per l'Italia. All'estero, tranne rarissime eccezioni, i giovani possono scegliere tra corsi universitari di diversa durata.

Dall'anno accademico 1992-93 molte università italiane hanno attivato corsi di diploma universitario, le cosiddette "lauree brevi". I diplomi di ingegneria, del gruppo medico e del gruppo economico hanno **richiamato** (ponovo pozvati/privući/opozvati/pozvati natrag) il maggior numero di studenti. Nonostante l'opinione di molti italiani, l'investimento nella formazione permette di solito un maggior successo sul mercato del lavoro: il livello di disoccupazione è fortemente legato al titolo di studio.

In periodi di trasformazione economica e tecnologica, la possibilità di non riuscire a trovare un **occupazione** (posao/okupacija/aktivnost) è alta per tutti i giovani che non hanno esperienza professionale. La forte disoccupazione tra i giovani laureati, però, deriva essenzialmente da difficoltà iniziali di **inserimento** (umetanje/uključivanje/uvlačenje) nel mercato di lavoro.

Mezzadri, Balboni, 2000: 112

2. Aktivnost se izvodi u paru, kod kuće. Pronađite informacije vezane za značenje, upotrebu, sinonimni i antonimni aspekt sledećih reči. /*Lavorate in coppia, a casa. Trovate le informazioni sul significato, uso, sinonimi e contrari delle seguenti parole: eccellenza, immagine, impegno, pratica, principale, girare, studioso, spettacolo, interpretazione, pianta, soggetto, incontro, compagnia, campo. Usate i dizionari bilingui e monolingui.*/

3. Izaberi odgovarajući sinonim za reči podvučene u tekstu.

/Scegli il sinonimo adeguato delle parole sottolineate nel testo/

Sorge sulla laguna che porta lo stesso nome. Anticamente era un piccolo villaggio di palafitte costruite dagli abitanti della zona per difendersi dalle invasioni dei barbari provenienti dal nord. Nel Medioevo era una città fiorente di traffici commerciali soprattutto con i popoli dell'Oriente. Difesa dal mare, Venezia ben presto fu la più potente delle repubbliche marinare. Il suo splendore durò fino al Seicento, poi cominciò una lunga decadenza legata alla perdita dell'egemonia nel bacino del Mediterraneo. Venezia è decisamente particolare: è costruita su 118 isole divise da 160 canali, di cui il più importante è il Canal Grande, collegati fra loro da ben 400 ponti.

Importante centro culturale, Venezia ospita un'università, numerosi musei e gallerie d'arte e promuove molte iniziative culturali, come mostre, la Biennale, il Festival del cinema, e folcloristiche come il famoso Carnevale.

L'economia cittadina è essenzialmente basata sul turismo e il commercio, sull'artigianato e sul pubblico impiego.

I problemi che la città deve affrontare sono numerosi: dal lento, ma costante processo di sprofondamento, al grave inquinamento delle acque lagunari, all'invecchiamento della popolazione e delle strutture edilizie.

Mezzadri, Balboni, 2000: 166

zona: a) area urbana, spazio, posto, luogo
 b) fascia, striscia
 c) regione, paese, territorio

traffico: a) attività commerciale
 b) commercio illecito
 c) trasporto
 d) informazioni telecomunicative;

- particolare: a) specifico, speciale, accentuato
b) inconsueto, personale, individuale
c) dettaglio
- canale: a) corso d'acqua artificiale
b) mezzo di trasmissione
c) televisivo, radio
- ponte: a) struttura di collegamento
b) periodo di vacanza
c) impalcatura
d) protasi dentaria
e) in ginnastica
- galleria: a) tunnel
b) passaggio sotterraneo
c) pinacoteca, museo
d) loggia
- economia: a) attività economica
b) scienza economica
c) risparmio
- pubblico: a) comune, collettivo, generale, statale
b) gente, folla, spettatori
- impiego: a) uso, utilizzazione
b) attività, lavoro, occupazione, posto, carica
c) investimento
- processo: a) metodo, procedimento, svolgimento, proseguimento
b) processo giurisdizionale
- struttura: a) complesso di elementi costitutivi di un insieme
b) edificio, costruzione

4. Pronađi semantičku vezu između sledećih reči.

/Trova il legame semantico tra le seguenti parole/

- a) relazione-incontro-compagnia •——→ amicizia
- b) relazione-storia-gelosia-incontro •——→ amore
- c) occasione-decisione-collaborazione •——→ lavoro
- d) attenzione-male-bene-problema •——→ salute
- e) organizzazione-breve-lungo-ponte •——→ vacanze

5. Svrstaj sledeće reči u semantička polja.

/Forma dei gruppi semantici con le seguenti parole/

hotel, bianco, camper, verde, giacca, blu, vino, uova, azzurro, gonna, maglione, tenda da campeggio, rosso, pensione, pantaloni, bungalow, camicia, appartamenti, nero, yogurt, formaggio, giallo

(Mezzadri, Balboni, 2000: 180).

6. Napiši što je moguće veći broj antonima za reči podvučene u tekstu.

/Scrivi il maggior numero possibile dei contrari delle parole sottolineate nel testo/

famoso – ignoto, ignorato, sconosciuto
storico – inventato, falso, insignificante, banale
speciale – normale, comune, ordinario, generale
principale – secondario, marginale, dipendente
nazionale – estero, forestiero, straniero
rapidamente – lento, tardo, calmo, lungo, breve
innovazione – conservazione, retro

Mezzadri, Balboni, 2000: 185

7. Označi u tabeli funkciju koju određena reč ima u tekstu. Zatim, kod kuće, navedi ostale funkcije istih reči i napiši za svaku odgovarajući primer.

/Metti una crocetta accanto alla funzione giusta che la parola sottolineata ha nel testo. Poi, a casa, trova altre funzioni per le stesse parole e scrivi esempi adeguati/

Riceverai un'offerta di lavoro presso un istituto universitario per fare ricerche in un campo che ti interessa molto. Avrai un buon

contratto, con un buon salario. Dovrai lavorare circa 10 ore la settimana all'università e il resto del tempo lo utilizzerai per leggere, studiare, ecc., a casa, in biblioteca o dove vorrai. Sarà un posto sicuro, potrai rimanerci tutta la vita. Conoscerai una ragazza simpatica e molto carina di cui ti innamorerai. Dopo pochi mesi ti sposerai e vivrai felice con lei per alcuni anni. Poi le cose cambieranno: avrai troppo tempo libero a disposizione, anche perché le tue ricerche non ti interessano più e un bel giorno, parlando con la barista del bar vicino al tuo istituto scoprirai che anche lei è stanca della sua vita. Deciderete di scappare insieme e andrete a vivere su un'isola deserta.

Mezzadri, Balboni, 2000: VIII

parola	nome	aggettivo	avverbio	pronome
molto				
buono				
tutta				
molto				
pochi				
alcuni				
troppo				

8. Poveži delove rečenica.

/Collega le parti della frase/

- | | |
|------------------------------------|---|
| 1. Risponderai a molti annunci | a) ti daranno una promozione. |
| 2. Finalmente riceverai un'offerta | b) non ha senso e andrai da lei. |
| 3. Dopo alcuni anni di duro lavoro | c) ti sposerai con una giovane del posto. |
| 4. Andrai a vivere là e | d) che troverai in vari giornali e riviste. |
| 5. Il lavoro, però, | e) da una società multinazionale. |
| 6. Un giorno tua moglie ti dirà | f) sarà molto duro. |
| 7. Tornerà nel piccolo paese | g) di essere stanca di non vederti mai. |
| 8. Tu capirai che la tua vita | h) dov'è nata. |

Mezzadri, Balboni, 2000: VIII

9. Izaberi adekvatnu definiciju podvučene reči na osnovu konteksta u kojem se ta reč nalazi. /Scegli la definizione adeguata della parola sottolineata in base al contesto in cui la parola appare/

1. E' uno spettacolo vederli litigare!

- a) rappresentazione di tipo teatrale cinematografico
- b) ciò che impressiona in quanto straordinario
- c) insieme delle attività teatrali, televisive e delle persone che ci lavorano

2. La Sava è un importante via di comunicazione.

- a) collegamento, passaggio tra luoghi
- b) messaggio scritto o orale
- c) relazione di argomento scientifico

3. Bisogna proteggere i beni culturali del proprio paese!

- a) ricchezza, proprietà
- b) ciò che è buono, giusto specialmente in senso morale
- c) in modo corretto, opportuno, soddisfacente

4. Oggi non posso venire perché ho una giornata piena di impegni.

- a) atteggiamento di un intellettuale o un artista che prende posizione nei confronti dei problemi politici e sociali
- b) obbligo assunto nei confronti di qualcun altro o di se stessi
- c) occupazione, attività in cui si è impegnati

5. Dopo due anni di pratica ha dato l'esame da procuratore.

- a) attività con cui si concretizza una volontà teorica
- b) tirocinio professionale, apprendistato
- c) atto o documentazione

10. Napiši sinonime i antonime sledećih glagola.

/Scrivi sinonimi e contrari dei seguenti verbi/

comandare	abbandonare
chiedere	cominciare
concludere	conseguire
accettare	amare

11. Izaberi ispravnu reč na osnovu teksta.

/Scegli la parola giusta in base al testo/

Come sono le case vere degli italiani? Non quelle degli architetti, della pubblicità, dei film. Non quelle dei cataloghi di arredamento, delle (1) _____ specializzate. Parliamo del teatrino domestico di tutti i (2) _____, stanze spesso piene di (3) disordinati, dentro alle quali viviamo, mangiamo, dormiamo, ci laviamo, lavoriamo. Per (4) _____ due ricercatrici milanesi hanno (5) _____ una ricerca curiosa, sono andate in (6) _____ nelle case a (7) _____ soggiorni, cucine, bagni, camere da letto. Così, come sono veramente. Le migliaia di fotografie possono essere raggruppate, secondo le ricercatrici, in alcune tipologie dominanti. La prima è quella dei trentenni sposati. Appartamenti meno (8) _____, dove è centrale la cucina. Nelle abitazioni dei quarantenni-cinquantenni domina invece il soggiorno, come (9) _____ di rappresentanza. Più interessanti le case dei sessanta-settantenni. In queste (10) _____ le ricercatrici hanno trovato molti pezzi di arredamento notevoli.

Adattato da Di Francesco, Naddeo, 2006: 20

- | | | |
|---------------------|-----------------|----------------|
| 1. a) giornali | b) riviste | c) libri |
| 2. a) giorni | b) mesi | c) anni |
| 3. a) cose | b) oggetti | c) pezzi |
| 4. a) nascondere | b) trovarlo | c) scoprirlo |
| 5. a) condotto | b) creato | c) immaginato |
| 6. a) parco | b) compagnia | c) giro |
| 7. a) disegnare | b) descrivere | c) fotografare |
| 8. a) ricchi | b) poveri | c) belli |
| 9. a) zona | b) luogo | c) territorio |
| 10. a) sistemazioni | b) appartamenti | c) abitazioni |

12. Napiši imenicu, pridev ili glagol na osnovu date reči.

/Scrivi il sostantivo, l'aggettivo o il verbo in base alla parola data/

L'allegria		
	bello	
La delusione		
		illudere
	invidioso	
La paura		
		piacere
	soddisfatto	
		rattristare

Prilog E1

1. Grupiši reči u semantička polja i napiši kategoriju kojoj pripadaju, kao u primeru.

/Forma dei campi semantici con le parole del riquadro e scrivi la categoria alla quale appartengono, come nell'esempio/

<i>Cibo</i>	a)	b)	c)	d)	e)
<i>pane</i>					
<i>formaggio</i>					
<i>prosciutto</i>					
<i>pomodori</i>					
<i>zucchini</i>					

sud-ovest, ~~pane~~, vedova, vento, ~~formaggio~~, sud, ~~prosciutto~~, nuvoloso, annoiato, ~~pomodori~~, variabile, nord, ~~zucchini~~, spesso, mai, tranquillo, coperto, ovest, solitamente, pioggia, settentrione, temporale, separato, depresso, caldo, sempre, arrabbiato, coniugato, occidente, freddo, celibe, est, divorziato, triste, raramente, neve, emozionato, a volte, nebbia, deluso, nubile

2. U svakom nizu prideva navedena su tri sinonima i jedan antonim. Pronađi antonim i izbaci ga, kao u primeru. */In ogni sequenza di aggettivi ci sono tre sinonimi e un contrario. Trovalo ed eliminalo, come nell'esempio/*

agressivo	litigioso	pacifico	prepotente
a) agitato	calmo	sereno	tranquillo
b) allegro	contento	felice	triste
c) assurdo	impossibile	irrealizzabile	possibile
d) attraente	piacevole	sgradevole	simpatico
e) generale	particolare	speciale	specifico
f) finito	passato	presente	trascorso
g) conosciuto	famoso	ignoto	illustre
h) autorevole	debole	forte	potente

Mollica, 2004: 60

3. Odaberi odgovarajući sinonim za podvučenu reč u skladu sa kontekstom u kojem se ona pojavljuje, kao u primeru. /Scegli il sinonimo adeguato della parola sottolineata in base al contesto in cui la parola appare, come nell'esempio/

La Sava è un importante via di comunicazione.

a) collegamento, passaggio tra luoghi

b) messaggio scritto o orale

c) relazione di argomento scientifico

1. Da quando è tornato dall'Africa soffre di un male misterioso.

a) sventura, disgrazia

b) malattia

c) sfavorevolmente

2. Abbiamo partecipato ad una conferenza di carattere politico.

a) qualità

b) lettera

c) natura

3. Matematica non rientra nel campo dei miei interessi.

a) terreno

b) settore

c) area sportiva

4. Abbiamo esaminato il problema sotto tutti gli aspetti.

a) attesa

b) atteggiamento

c) punto di vista

5. Nel nostro paese ci sono molti piani deserti.

a) pianura

b) progetto

c) livello

4. Poveži delove rečenica, kao u primeru.

/Abbina le parti delle frasi, come nell'esempio/

- | | |
|--|--|
| a) Davide ha diciannove anni e | anche se ha qualche dubbio. |
| b) Frequenta la facoltà di Lettere della "Sapienza", | storia della lingua italiana. |
| c) Ha già presentato il piano di studi, | insegnante come la madre? |
| d) La sua disciplina preferita è | Davide sogna di finire presto. |
| e) I suoi docenti in generale | si è appena iscritto all'Università. |
| <i>Davide frequenta regolarmente le lezioni,</i> | tra quattro anni sarà "dottore". |
| f) Anche se il giorno della laurea è ancora lontano, | sono molto preparati. |
| g) Se tutto andrà bene, | <i>dove ha già fatto molte amicizie.</i> |
| h) Chissà se Davide diventerà | l'ateneo più vecchio di Roma |

Bertoni, Nocchi, 2003: 39

5. Napiši odgovarajuću imenicu, pridev ili glagol, kao u primeru.

/Scrivi il sostantivo, l'aggettivo o il verbo, come nell'esempio/

<i>la previsione</i>	<i>previsto</i>	<i>prevedere</i>
a)	venduto	a)
la delusione	b)	b)
c)	c)	illudere
d)	invidioso	d)
la depressione	e)	e)
f)	f)	piacere
g)	soddisfatto	g)
h)	h)	arrabbiarsi

6. Napiši odgovarajuće sinonime za podvučene reči i antonime za reči napisane u kurzivu, kao u primeru. */Scrivi i sinonimi adeguati delle parole sottolineate e i contrari di quelle scritte in corsivo, come nell'esempio/*

Nel nostro paese si possono ascoltare opinioni (pareri) molto **diverse** (uguali) sul numero dei laureati. Secondo alcuni in Italia ci sono **molti** (____a____) laureati. In realtà non sempre la laurea protegge dalla **disoccupazione** (____b____). Inoltre, anche quando alla fine si trova un **lavoro** (____c____), la ricerca del primo lavoro richiede un periodo di tempo piuttosto lungo. In realtà, a **causa** (____d____) delle caratteristiche del sistema formativo italiano e della **lentezza** (____e____) con cui si è diffusa la **formazione** (____f____)

universitaria, l'Italia ha una situazione più negativa di quella di altri paesi. Il numero di laureati tra i 25 e i 34 anni in Italia è significativamente **inferiore** (___g___) a quello degli altri **principali** (___h___) paesi. Il ritardo nell'introduzione delle cosiddette lauree brevi è un altro problema per l'Italia. All'estero, tranne rarissime eccezioni, i giovani possono scegliere tra corsi universitari di diversa durata. Dall'anno accademico 1992-93 molte università italiane hanno attivato corsi di diploma universitario, le cosiddette "lauree brevi". I diplomi di ingegneria, del gruppo medico e del gruppo economico hanno richiamato il maggior numero di studenti. Nonostante l'opinione di molti italiani, l'investimento nella formazione permette di solito un maggior successo sul mercato del lavoro: il livello di disoccupazione è fortemente legato al titolo di studio. In periodi di trasformazione economica e tecnologica, la possibilità di non riuscire a **trovare** (___i___) un'occupazione è alta per tutti i giovani che non hanno esperienza professionale. La **forte** (___j___) disoccupazione tra i giovani laureati, però, deriva essenzialmente da difficoltà iniziali di inserimento nel mercato di lavoro.

Mezzadri, Balboni, 2000: 112

Prilog F

1. Označi u tabeli sve prihvatljive kombinacije reči.

/Indica con una crocetta quali combinazioni sono accettabili/

	cantare	tenere	dirigere	incidere	registrare
concerto					
orchestra					
brano					
disco					
canzone					

Corda, A., Marelllo, C., 2004: 202

2. Polovina studenata piše listu imenica. Druga polovina piše listu prideva. Studenti diktiraju svoje liste nastavniku. Nastavnik ih ispisuje na tabli i deli u dve kolone. Studenti treba da povežu imenice i prideve. */Una metà di studenti pensa una lista di sostantivi. L'altra metà pensa una lista di aggettivi. Gli studenti dettano le parole all'insegnante. L'insegnante le scrive alla lavagna in due colonne. Gli studenti devono combinare sostantivi e aggettivi in vari modi*

(Corda, A., Marelllo, C., 2004: 166).

telefonata ¹¹³	allegro
farfalla	cattivo
situazione	eccitante
limone	curioso
cucchiaino	orribile
borsa	agitato
banco	veloce
uomo	simpatico
uovo	intelligente
bambino	magnifico
ristorante	faticoso
segreto	rotto
gelato	meraviglioso
miele	deluso

113 Ova lista imenica i prideva nastala je na času kao produkt rada dve grupe studenata.

3. Poveži imenice i prideve.

/Collega sostantivi e aggettivi/

percorso	formativo
ditta	distributtrice
scuola	azzurro
strumenti	passionale
stipendio	adeguato
contratto	azzurro
crescita	professionale
foto	superiore
vino	fisico
tempo	rinnovabile
attività	indeterminato
commento	spettabile
condizione	economico
piano	comune
sistema	allegato
peso	scolastico
principe	eccessivo
amante	determinato
amore	platonico
uso	telematico
corso	aspro
atteggiamento	pesante

4. Poveži u tabeli imenice i prideve i popuni tekst. Obrati pažnju na slaganje imenica i prideva u rodu i broju. */Collega nella tabella i sostantivi agli aggettivi e poi completa il testo. Fa' attenzione al genere e al numero/*

Christine è una ragazza di Londra, è piuttosto alta e carina. E' finita sui ____ per un ____ molto _____. Nella sua cantina ha soperto un piccolo tesoro... Nel suo appartamento, dove mi riceve, ci sono oggetti in _____. Più li osservo e più mi accorgo che non c'è niente che possa farmi pensare a un solo paese. Si respira un' _____, tutto vagamente etnico. La cosa mi incuriosisce e chiedo a

Christine come mai ha scelto di arredare la sua casa in questo modo. “Sono diventata italianissima: ho imparato a usare la cantina, a riempirla di bottiglie di vino e di salumi. Sono fortunata perché abito in un _____ e le _____ sono fresche e non tanto _____. (...) Dalla mansarda vedo tutti i tetti del _____. E’ bellissimo. Ho anche eliminato tutta la moquette che avevo messo appena arrivata. L’unico _____ che ho è questo, è _____, ricordo di un mio viaggio”.

Mezzadri, Balboni, 2009: 31

Nome	Aggettivo
aria	umido
fatto	strano
palazzo	storico
centro	peruviano
tappeto	particolare
stile	vecchio
cantine	maggiore
giornali	vario

5. Poveži glagole i priloge.

/Collega verbi e avverbi/

parlare	affettuosamente
sentire	male
spiegare	anticipatamente
rispondere	approfonditamente
mangiare	seccamente
interrompere	facilmente
ascoltare	freddamente
conoscere	bruscamente
accogliere	attentamente
ricordare	piano
salutare	abbondantemente
ringraziare	teoricamente

6. Podvuci sve kolokacije u tekstu.

/Sottolinea tutte le collocazioni nel testo/

Nel nostro paese si possono ascoltare opinioni molto diverse sul numero dei laureati. Secondo alcuni in Italia ci sono troppi laureati, secondo altri ci sono troppo pochi. Il primo punto di vista si basa su un dato reale: non sempre la laurea protegge dalla disoccupazione. Inoltre, anche quando alla fine si trova un lavoro, la ricerca del primo impiego richiede un periodo di tempo piuttosto lungo.

Il secondo punto di vista è confermato dal confronto con la situazione di altri paesi.

In realtà, a causa delle caratteristiche del sistema formativo italiano e della lentezza con cui si è diffusa la formazione universitaria, l'Italia ha una situazione più negativa di quella di altri paesi.

Il numero di laureati tra i 25 e i 34 anni in Italia è significativamente inferiore a quello degli altri principali paesi. Il ritardo nell'introduzione delle cosiddette lauree brevi è un altro problema per l'Italia. All'estero, tranne rarissime eccezioni, i giovani possono scegliere tra corsi universitari di diversa durata. E così, a differenza del nostro paese, all'estero sono molto più numerose le persone che hanno finito un corso universitario breve. Inoltre gli studi pre-universitari da noi durano di solito un anno di più rispetto a molti altri paesi.

Dall'anno accademico 1992-93 molte università italiane hanno attivato corsi di diploma universitario, le cosiddette "lauree brevi". I diplomi di ingegneria, del gruppo medico e del gruppo economico hanno richiamato il maggior numero di studenti. Nonostante l'opinione di molti italiani, l'investimento nella formazione permette di solito un maggior successo sul mercato del lavoro: il livello di disoccupazione è fortemente legato al titolo di studio. Più è alto il titolo di studio e migliore è il tasso di occupazione. Ma il possesso di un titolo di studio universitario non sempre basta a garantire dal rischio di disoccupazione. In periodi di trasformazione economica e tecnologica, la possibilità di non riuscire a trovare un'occupazione è alta per tutti i giovani che non hanno esperienza professionale. La forte disoccupazione tra i giovani

laureati, però, deriva essenzialmente da difficoltà iniziali di inserimento nel mercato del lavoro. Infatti, in Italia come in tutti i paesi sviluppati, con il crescere del livello di istruzione cresce la possibilità di trovare un lavoro e di mantenerlo.

Mezzadri, Balboni, 2000: 112

7. Napiši što je moguće veći broj prideva i glagola uz sledeće imenice.

/Scrivi il maggior numero possibile di aggettivi e di verbi con i seguenti sostantivi/

Caffè:	aggettivi:	caldo, freddo, dolce, amaro, zuccherato, bollente, forte
	verbi:	bere, servire, ordinare, offrire, mettere su, zuccherare
Pasta:	aggettivi:	al dente, stracotta, dura
	verbi:	preparare, mettere, scolare, (fare) bollire, condire
Vestito:	aggettivi:	largo, aderente, da sera, da lavoro, da festa, da cocktail, sportivo
	verbi:	mettere, indossare, vestirsi
Piazza:	aggettivi:	spaziosa, antica, grande, piccola, famosa
	verbi:	incontrarsi, riunirsi, radunarsi

8. Napiši što je moguće veći broj priloga uz sledeće glagole.

/Scrivi il maggior numero possibile di avverbi con i seguenti verbi/

Parlare:	piano, forte, in fretta, male, lentamente, chiaramente
Rispondere:	seccamente, brevemente, decisamente
Mangiare:	poco, molto, abbondantemente, con avidità
Camminare:	piano, velocemente, adagio, diritto, avanti, indietro

9. Izaberi adekvatnu reč i popuni tekst.

/Scegli la parola adatta e completa il testo/

La metà circa della popolazione italiana (48% secondo gli ultimi dati del Censis) si dedica al proprio corpo in maniera programmatica e attiva. Le statistiche parlano chiaro: circa 28 milioni di uomini e donne tra i 18 e i 75 anni sono molto attenti al benessere 1) _____ e il loro numero è in 2) _____ aumento. Sempre più

italiani infatti si iscrivono nelle palestre o frequentano i centri fitness. Cresce anche il numero di quelli che si rivolgono agli istituti di 3) _____ e che consumano prodotti 4) _____. E tra questi non ci sono più solo le donne, come si potrebbe pensare, ma anche moltissimi uomini. Gli italiani, si sa, sono un popolo di vanitosi. Non si deve sorprendere, quindi, neanche del boom che negli 5) _____ tempi ha avuto la chirurgia 6) _____. Non sempre, però, questi interventi sono veramente necessari e spesso hanno anche effetti 7) _____. E che dire dei milioni di italiani che si sottopongono a diete 8) _____ pur di perdere peso ed acquistare una linea 9) _____ come i divi del cinema o della tv? Quasi sempre, in questi casi, dopo qualche settimana di 10) _____ dimagrimento, si ritorna ad avere più chili di prima.

Di Francesco, Naddeo, 2006: 101

- | | | | |
|-----|-----------|--------------|----------|
| 1. | fisico | mentale | corporeo |
| 2. | stabile | costante | uniforme |
| 3. | bellezza | cosmetica | armonia |
| 4. | cosmetici | pubblicitari | sportive |
| 5. | primi | ultimi | finali |
| 6. | artistica | di bellezza | estetica |
| 7. | brutti | indesiderati | cattivi |
| 8. | ferree | strette | dure |
| 9. | visibile | perfetta | diretta |
| 10. | illusorio | immaginario | magico |

9. Popuni sledeći tekst.

/Completa il seguente testo/

La Val D'Orcia, in Toscana, è un _____ esempio di come è possibile trovare le bellezze _____ con l'arte.

La regione Toscana è nota nel mondo per l'arte, la cultura, l'olio e tutti i prodotti _____ alla base della sua _____ cucina. La Val d'Orcia, oltre a un _____ paesaggio, offre

luoghi _____ per riposarsi e trascorrere _____ vacanze. È possibile soggiornare in alberghi _____, visitare aziende _____, case rurali e fare _____ passeggiate tra il verde della campagna e tra le vie di _____ paesi.

CILS, giugno 2007, livello A2, adulti estero

10. Popuni sledeći tekst.

/Completa il seguente testo/

“Vado con gli amici al bar...”. Questa è stata forse una delle frasi più usate, dal dopoguerra in poi, dai mariti italiani, le loro mogli hanno sempre avuto meno tempo _____ e comunque lo hanno sempre dedicato alla casa e ai figli. Il bar ha sempre rappresentato in Italia il punto di _____ soprattutto per gli uomini.

Più tardi, il maschio italiano, anche grazie all’emancipazione delle donne, è stato richiamato all’ordine, le lunghe serate al bar con gli amici sono diventate sempre più rare, ora si dedica con più impegno alla forma _____, alla casa, ai figli.

Anche il cinema, in questi ultimi 30 anni, si è trasformato. Le piccole vecchie sale di campagna o di periferia sono sparite e hanno lasciato il posto a moderne multisale che offrono _____ scelta di film, e che sono fornite di impianti _____ d’avanguardia.

La pratica _____ degli italiani è sempre stata piuttosto scarsa, gli italiani hanno sempre parlato molto di sport, ma lo hanno praticato poco. Ora i ritmi _____ della vita moderna stanno portando sempre più italiani verso sport. In questi ultimi anni nuove e moderne palestre sono nate numerose in tutta l’Italia. Sono frequentate da tutti: giovani che vogliono essere sempre in forma., professionisti che cercano rimedio a una vita _____, casalinghe e donne in genere che cercano la linea perfetta per indossare il bikini nelle prossime vacanze _____.

Adattato da Mezzadri, Balboni, 2000: 140

Prilog F1

1. Poveži imenice sa odgovarajućim pridevima, kao u primeru. U svakom primeru je moguće napraviti više kombinacija. /*Collega i sostantivi agli aggettivi adatti, come nell'esempio. In ogni esempio sono possibili più combinazioni/*

	ristretto	coltivato	storico	intero	formativo	robusto	privato	forte	comune	economico	completo
a) corporatura											
b) latte											
caffè	x										
c) struttura											
d) corso											
e) spazio											
f) campo											
g) prezzo											
h) pasto											
i) mezzo											

2. Podvuci u tekstu sve parove reči (imenica+pridev ili pridev+imenica) koji predstavljaju kolokacije, kao u primeru. /*Sottolinea nel testo tutte le coppie collocazionali (nome+aggettivo o aggettivo+nome), come nell'esempio/*

L'anno scorso sono stata in Italia con le mie amiche migliori. Era bellissimo. Le vacanze estive che immaginavo da tanto tempo! Le mie tre amiche sono molto diverse tra di loro. Maria lavora in una ditta distributtrice. Ha capelli lisci, una vita sottile e occhi rotondi. Giovanna non lavora: è ancora in cerca del suo primo impiego. Dice che è tutto colpa del sistema formativo nel nostro paese che ti insegna poche cose pratiche. Lucia sogna di incontrare un principe azzurro e crede nell'amore passionale. Lei è un tipo sportivo, sempre dedicata alle attività fisiche e attenta ai prodotti cosmetici che usa. E io? Sono sempre di buon umore, faccio la segretaria in una struttura scolastica. Vivo con mio marito nella zona periferica della nostra città.

3. Napiši što je moguće veći broj priloga koji se mogu upotrebiti sa navedenim glagolima, kao u primeru. /*Scrivi il maggior numero possibile di avverbi che si possono associare ai verbi dati, come nell'esempio/*

parlare – piano, forte, in fretta, male, lentamente, chiaramente

- a) camminare _____
- b) salutare _____
- c) guardare _____
- d) raccontare _____
- e) spiegare _____

4. Napiši što je moguće veći broj prideva i glagola uz odgovarajuće imenice, kao u primeru. / *Scrivi il maggior numero possibile di aggettivi e di verbi che si possono associare ai sostantivi dati, come nell'esempio/*

pasta

aggettivi: al dente, cotta, dura,

verbi: preparare, mettere, scolare, (fare) bollire, condire

1) vino

- a) aggettivi: _____
- b) verbi: _____

2) prosciutto

- a) aggettivi: _____
- b) verbi: _____

3) vestito

- a) aggettivi: _____
- b) verbi: _____

5. Popuni tekst odgovarajućim rečima, kao u primeru.

/Completa il testo con le parole adatte, come nell'esempio/

Com'è il ragazzo dei tuoi sogni? Biondo, bruno, rosso? Con gli occhi ____
____a_____, castani, neri? Ti piace un tipo alto o preferisci un uomo ____
b____? Preferisci uno intellettuale con gli occhiali, il pizzetto e forse
anche i capelli ____c____? Uno che ha ____d____ maniere? O
invece uno tosto come un frutto ____e_____?

Non ti preoccupare: adesso il fidanzato ideale lo puoi "programmare"
direttamente sul web, decidendo in quel modo le caratteristiche del
fidanzato virtuale. Si possono scegliere tutti i tratti fisici: occhi, capelli,
gambe, altezza.... Puoi scegliere anche la carnagione ____f_____
o quella ____g____. Ma se per te è importante che sia in gamba, non
si possono ancora creare i maschi con le buone capacità ____h____
e neanche quelli che hanno un buon conto ____i____ in banca!

Bertoni, Nocchi, 2003: 14

Prilog G

1. Koliko je otprilike procentualno zauzimao mesta leksički input tokom jednog časa?
2. Na koji se način uvodi nova leksika na času?
(nelingvistički načini, upotreba maternjeg jezika, upotreba ciljnog jezika)
3. Da li se način uvođenja nove leksike menjao shodno povećanju opšte jezičke kompetencije studenata?
4. Da li se nove reči uvode u okviru konteksta (kroz komunikaciju) ili u vidu izolovanih lista reči?
5. Da li se progresivno insistiralo na
 1. *formi* reči
 2. *povezivanju forme i značenja*
 3. *semantičkom elaboriranju*
 4. *kolokacijama*?
6. Na koji se način uvežbava već poznata leksika?
7. Da li se insistiralo na ponavljanju već poznate leksike? Ako da, na koji način?
8. Da li su organizovane posebne leksičke aktivnosti (nezavisno od udžbenika)?
9. Da li su organizovani posebni leksički testovi?
10. Da li su studentima predstavljene posebne tehnike ili strategije za učenje leksike (memorisanje lista reči, učenje kroz čitanje, učenje kroz slušanje, učenje kroz spajanje slike i reči, učenje putem sinonima i antonima, uz pomoć definicija, slušanje audio-zapisa određenih reči, memorisanje reči kroz rečenice/primere; strategije kompenzacije određene reči, preskakanja reči u govoru, pogađanja ciljne reči na osnovu konteksta i slično).

BIOGRAFIJA AUTORA

Jelena Drljević rođena 17. 05. 1979. godine u Beogradu.

Diplomirala 2002. godine na Katedri za italijanski jezik i književnost na Filološkom fakultetu u Beogradu.

2008. godine odbranila master rad „Razvoj veštine pisane produkcije na početnom nivou učenja italijanskog jezika”, na odseku za metodiku nastave stranog jezika.

2009. godine upisala doktorske studije, odsek: Metodika nastave italijanskog jezika na Filološkom fakultetu u Beogradu.

2010. godine stekla međunarodni sertifikat za nastavnika italijanskog kao stranog jezika (CEDILS, Certificazione in didattica dell’italiano a stranieri) Univerziteta Ca’ Foscari iz Venecije.

Od 2005. godine predaje italijanski jezik u Italijanskom kulturnom centru u Beogradu.

Od 2006. godine radi kao saradnik u nastavi na Katedri za italijanski jezik i književnost.

2012. godine zasniva radni odnos na Filološkom fakultetu u zvanju lektora. Trenutno je angažovana na predmetima Savremeni italijanski jezik na prvoj i drugoj godini i Razgovorni jezik 2 na četvrtoj godini studija.

Autor je nekoliko radova iz oblasti metodike nastave italijanskog jezika.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а JELENA DRLJEVIC'

број уписа 08067 Д

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

NASTAVA LEKSIKE I RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE U POČETNOJ
NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA NA AKADEMSKIM STUDIJAMA

- резултат сопственог истраживачког рада,
- да предложена дисертација у целини ни у деловима није била предложена за добијање било које дипломе према студијским програмима других високошколских установа,
- да су резултати коректно наведени и
- да нисам кршио/ла ауторска права и користио интелектуалну својину других лица.

Потпис докторанда

У Београду, 14.05.2014.

Јелена Дрљевић

PRILOG 2

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора JELENA DRLEVIĆ
Број уписа 08067 A
Студијски програм JEZIK, KNJIŽEVNOST, KULTURA
Наслов рада NASTAVA LEKSIKE I RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE U POČETNOJ
NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA NA AKADEMskim STUDIjAMA
Ментор PROF.DR Julijana Vučo, Redovni profesor

Потписани Julijana Vučo

изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 14.05.2014.

Јелена Дрљевић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

NASTAVA LEKSIKE I RAZVOJ LEKSIČKE KOMPETENCIJE U
POČETNOJ NASTAVI ITALIJANSKOG JEZIKA NA AKADEMSKIM STUDIJAMA

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
- ☒ 3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 14. 05. 2014.

Јасена Анђелић