

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Aleksandra B. Šuvaković

**NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO DRUGOG
STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU**

doktorska disertacija

Beograd, 2015.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Aleksandra B. Šuvaković

**TEACHING ITALIAN LANGUAGE AS SECOND
FOREIGN LANGUAGE IN EARLY AGE**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2015

Mentor:

PROF. DR JULIJANA VUČO

redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

PROF. DR JELENA FILIPOVIĆ

redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,

DOC. DR ANA JOVANOVIĆ

docent, Univerzitet u Kragujevcu, Filološko-umetnički fakultet

Datum odbrane: _____

POSEBNA ZAHVALNOST MENTORKI

PROF. DR JULIJANI VUČO

NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU

REZIME

Predmet ovog istraživanja je utvrđivanje postojanja mogućnosti institucionalizovanog učenja dva strana jezika u ranom uzrastu i ispitivanje kakva postignuća i stavove učenici pokazuju u odnosu na njihov rani višejezični razvoj.

Poslednje decenije prošlog veka shvaćen je značaj znanja stranih jezika za građane EU, te su, stoga, brojne institucije počele da promovišu različita dokumenta (akcione planove, programske dokumente, publikacije naučnog karaktera) kojima se ističe potreba da se pored maternjeg poznaju još dva strana jezika. Tako je početak XXI veka doneo mnoštvo novina na planu promocije jezičke politike i znanja više jezika koji će doprineti kompetitivnosti zemalja članica u stvaranju zdravog i održivog razvoja u ekonomskom i kulturalnom smislu.

Međutim, preporuka da cilj bude znanje dva strana jezika nije ostvariva ukoliko se sa učenjem istih ne započne u ranom uzrastu. Rano učenje stranih jezika mlađim učenicima osim lingvističke koristi donosi i blagodeti socijalizacije, kulturalizacije, samoostvarivanja i razvijanja svesti o postojanju drugih ljudi koji govore drugim jezikom i čiji su običaji drugačiji od običaja zajednice kojoj pripadaju. Ono ujedno otvara mogućnost plurikulturalnosti individue koja pojačava toleranciju na različitosti i poštovanju drugih kultura i naroda.

U radu se, pored teorijskog okvira, predstavljaju rezultati dvogodišnjeg empirijskog istraživanja sprovedenog primenom metoda studije slučaja, na uzorku od šezdeset učenika prvog i drugog razreda (prva godina učenja), odnosno drugog i trećeg razreda (druga godina učenja), funkcionalnost i uspešnost učenja dva jezika u ranom uzrastu. Na ovaj način smo došli do smernica u prilagođavanju kurikuluma, odabiru pristupa i metoda u nastavi stranog jezika u ranom uzrastu.

Sakupljeni rezultati idu u prilog tezi da mlađi učenici čak i minimalnim zalaganjem, postižu pozitivne rezultate, kako u veštini razumevanja slušanjem tako i u

usvajanju leksike. Utvrdili smo da učenici u ranom uzrastu uspešno određuju prozodijske obrasce u jezičkom prilivu, kao i da socijalna interakcija sa vršnjacima i nastavnikom, primenom ludičkih aktivnosti na času, utiče na brzinu razvoja govornog čina na stranom jeziku.

Kritičkom analizom planova, programa i udžbeničkih kompleta ukazali smo na neophodnost njihovog prilagođavanja kognitivnim karakteristikama mlađeg uzrasta. Istovremeno, analizirajući brojne uloge savremenog nastavnika, uvideli smo prednosti i nedostatke sistema za obezbeđivanje stalnog stručnog usavršavanja u Srbiji.

U radu se izlažu predlozi za unapređenje i promociju nastavnog procesa ranog učenja dva strana jezika već od prvog obrazovnog ciklusa.

Ključne reči: rani uzrast, strani jezik, italijanski jezik, osnovnoškolski sistem, nastava.

Naučna oblast: Primenjena lingvistika

Uža naučna oblast: Metodika nastave, Usvajanje stranog jezika

UDK:

TEACHING ITALIAN LANGUAGE AS SECOND FOREIGN LANGUAGE IN EARLY AGE

ABSTRACT

Subject of this research is establishing existence of the possibility for institutional learning of two foreign languages in early age and inspecting what accomplishments and attitudes pupils demonstrate regarding their early multi-lingual development.

The importance of foreign language knowledge for the citizens of the EU was conceived in the last decade of the last century; therefore, numerous institutions started to promote different documents (action plans, program documents, publications of scientific character) that emphasized the need that, apart from native language, knowledge of other two foreign languages is required. Therefore, the beginning of the 21st century has brought many innovations in the field of promoting the language policy and knowledge of several languages that would contribute to competitiveness of the member states in creating healthy and sustainable development in economic and cultural sense.

However, the recommendation that the goal should be knowledge of two foreign languages is not achievable if learning does not start in early age. Early learning of foreign languages brings to younger pupils, apart from the linguistic benefits, the amenities of socialization, culturalization, self-realization and development of consciousness about existence of people who speak other language and whose customs are different from the customs of the community to which they belong. It simultaneously opens the possibility for pluriculturalism of an individual that enhance the tolerance for differences and the respect of other cultures and nations.

Apart from the theoretical frame, the results are presented in the paper of the empirical research that lasted for two years and conducted by implementation of the method of case study on the sample of sixty pupils of the first and the second grade (the first year of study), i.e. the second and the third grade (the second year of study), functionality and successfulness of learning two languages in early age. In this way, we

obtained directions for adjusting curriculum, selecting approach and method in teaching foreign language in early age.

Collected results support the thesis that younger pupils achieve positive results even with minimal efforts, both in the skill of understanding by listening and in the adopting lexica. We established that pupils in early age successfully determine prosodic patterns in linguistic inflow, as well as that social interaction with coevals and teacher, by implementation of ludic activities in class, influences the speed of development of speech in foreign language.

We indicated to the necessity of adapting the plans, programs and textbook sets to cognitive characteristics of younger age by their critical analysis. Simultaneously, analyzing numerous roles of a contemporary teacher, we realized the advantages and disadvantages of the system for providing permanent professional improvement in Serbia.

Proposals for improving and promoting educational process of learning two foreign languages already from the first educational cycle are presented in the paper.

Key words: early age, foreign language, Italian language, primary school system, education.

Scientific field: Applied linguistics

Narrow scientific field: Teaching methodology, Foreign language acquisition

UDC number:

SADRŽAJ

SKRAĆENICE	XVI
1. UVOD	1
2. RAZVOJ MATERNJEG, DRUGOG I STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU: SLIČNOSTI I RAZLIKE	7
2.1. Pojam jezika i govora	7
2.2. Definicija pojma maternji jezik, drugi jezik, prvi i drugi strani jezik	9
2.3. Usvajanje maternjeg i drugog jezika – (rano) učenje jednog i više stranih jezika	12
2.4. Teorije o usvajanju/ranom učenju maternjeg, drugog i stranog/ih jezika	13
2.4.1. Bihevioristička teorija	14
2.4.2. Nativistička teorija	18
2.4.3. Kognitivizam i konstruktivizam u teorijama	20
2.5. Uloga odraslih u usvajanju maternjeg i nastavnika u procesu (ranog) učenja stranog/ih jezika	22
2.6. Interlingvalni procesi i Krešenov doprinos	25
3. OBRAZOVNA LINGVISTIKA KAO OBJEDINJUJUĆA DISCIPLINA AKVIZICIONE LINGVISIKE I GLOTODIDAKTIKE	31
3.1. Pojam i značaj akvizicione lingvistike, obrazovne lingvistike i glotodidaktike	31
3.2. Najznačajnije teme i istraživanja akvizicione lingvistike u obrazovnoj lingvistici i glotodidaktici	34
4. RANO UČENJE STRANIH JEZIKA	39
4.1. Put prema višejezičnosti	39
4.2. Karakteristike ranog učenja stranog/ih jezika	40
4.3. Unutrašnji faktori koji utiču na proces ranog učenja stranog/ih jezika	43

4.3.1. Uzrast i neurofiziološke karakteristike mlađih učenika.....	43
4.3.2. Nadarenost	51
4.3.3. Motivacija	52
4.3.4. Motivacija u ranom uzrastu.....	53
4.3.5. Emotivna stanja	55
4.4. Spoljašnji faktori	56
4.4.1. Učionica i atmosfera u njoj	56
4.4.2. Uloga nastavnika kao facilitatora učenja stranog/ih jezika.....	58
4.4.3. Uloga roditelja i porodice u učenju stranih jezika	64
4.4.4. Interakcija u učionici i input (jezički priliv)	64
4.4.5. Mikrofaktori u interakciji.....	73
5. PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI STRANOG JEZIKA	
U RANOM UZRASTU.....	77
5.1 . Definicija pojma: pristup, metoda i tehnika.....	77
5.2. Odabrani pristupi i metode u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu	78
5.3. Ludolingvistika i njen značaj u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu.....	82
5.3.1. Ludodidaktika.....	83
5.3.2. Vrste igara u nastavi stranih jezika namenjenih mlađim učenicima	86
5.3.3. Smisleno učenje i igra.....	88
5.4. Tehnike za razvoj komunikativnih veština na stranom jeziku u ranom uzrastu ..	89
5.5. Didaktičko-tehnološka sredstva u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu	90
6. EVROPSKA POLITIKA VIŠEJEZIČNOSTI I UČENJE STRANIH JEZIKA	
OD RANOG UZRASTA	92
6.1. Pojam višejezičnosti u Evropi.....	92
6.2. Uloga Saveta Evrope u kreiranju nove politike učenja stranih jezika.....	94
6.3. Zajednički evropski okvir i njegova uloga	95

6.4. Učenje stranih jezika u prvom i drugom obrazovnom ciklusu u zemljama EU do 2012. godine.....	97
6.4.1. Rano učenje stranih jezika kroz prizmu evropskih dokumenata.....	99
6.4.2. Situacija u Italiji	102
7. NASTAVA STRANIH JEZIKA U SRBIJI	103
7.1. Istorijski pregled institucionalizovanog učenja stranih jezika u Srbiji.....	103
7.2. Učenje stranih jezika u Srbiji krajem XX i početkom XXI veka.....	105
7.2.1. Učenje italijanskog jezika od 2001. godine	108
7.3. Osnovne karakteristike nastavnog plana i programa odnosno kurikuluma.....	111
7.3.1. Nastavni plan i program u ranom uzrastu.....	111
7.3.2. Nastavni plan i program za italijanski jezik u prvom i drugom razredu osnovnog obrazovanja (prva i druga godina učenja)	113
7.3.3. Nastavni plan i program za italijanski jezik u trećem razredu osnovnog obrazovanja (treća godina učenja)	114
7.3.4. Nastavni plan i program za italijanski jezik u četvrtom razredu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (četvrta godina učenja).....	115
7.4. Odobreni udžbenici za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovne škole (italijanski kao SJ1).....	117
8. REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA RANOG UČENJA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA.....	119
8.1. Istraživanja u vezi sa ranim učenjem stranih jezika u Srbiji i zemljama regiona	119
8.2. Opis i karakteristike istraživanja predmeta disertacije.....	122
8.3. Cilj istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati.....	126
8.4. Plan rada i metode istraživanja	127
8.5. Stav učenika prema nastavi prvog i drugog stranog jezika i njegov uticaj na uspešnost toka učenja	128
8.5.1. Struktura ispitanika.....	129

8.5.2. Iskustvo u učenju stranih jezika pre polaska u školu.....	129
8.5.3. Stav prema stranim jezicima uopšte	131
8.5.4. Stavovi učenika u vezi sa nastavom i učenjem italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu	135
8.5.5. Stavovi učenika u vezi sa nastavom i učenjem italijanskog jezika kao dugog stranog jezika u ranom uzrastu tokom druge godine učenja	140
8.6. Primena ludodidaktičkih aktivnosti u nastavi drugog stranog jezika u ranom uzrastu.....	143
8.6.1. Stav učenika prema ludodidaktičkim aktivnostima na času italijanskog kao drugog stranog jezika	143
8.6.2. Merenje uticaja ludodidaktičkih aktivnosti prema motivaciji i zainteresovanosti učenika za italijanski kao drugi strani jezik	143
8.6.3. Gradacija najzanimljivijih aktivnosti na času italijanskog kao drugog stranog jezika	144
8.6.4. Stav nastavnika o najzanimljivijim aktivnostima na času, posmatrano očima učenika	148
8.6.5. Ludički test zadatak	150
8.7. Odnos između nastavnika i učenika u ranom učenju drugog stranog jezika	151
8.7.1. Stav učenika prema nastavniku i partnerskom odnosu tokom nastave italijanskog kao drugog stranog jezika	151
8.7.2. Stav nastavnika prema učenicima i partnerskom odnosu tokom nastave italijanskog kao drugog stranog jezika	153
8.7.3. Stav nastavnika u odnosu na postignuća učenika i nastavak učenja italijanskog naredne školske godine.....	155
8.7.4. Zadovoljstvo nastavnika u odnosu na sopstveni trud, rad i stečena znanja	156
8.7.5. Osobine nastavnika koje pozitivno utiču na nastavni proces.....	157
8.7.6. Osobine nastavnika koje učenici najviše cene	157

8.8. Stav roditelja prema ranom učenju italijanskog kao drugog stranog jezika.....	158
8.8.1. Struktura obrazovanja ispitanika	158
8.8.2. Znanje jezika	159
8.8.3. Stav prema stranim jezicima	159
8.8.4. Stav o ranom učenju dva strana jezika od prvog razreda	159
8.8.5. Pohađanje nastave, stav i zadovoljstvo roditelja nastavom italijanskog kao drugog stranog jezika.....	160
8.8.6. Stav roditelja u odnosu na nastavni kadar italijanskog kao drugog stranog jezika	162
8.8.7. Stav roditelja o praćenju nastavnog toka italijanskog kao drugog stranog jezika	163
8.8.8. Stav roditelja o postignućima mlađih učenika u učenju italijanskog kao drugog stranog jezika.....	163
8.8.9. Stav roditelja o kontinuiranom učenju italijanskog jezika tokom prve godine učenja	164
8.9. Stavovi roditelja tokom druge godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika	164
8.9.1. Stavovi roditelja o uvođenju dva jezika u obaveznu nastavu od prvog razreda tokom 2012/2013.	165
8.9.2. Stavovi roditelja o kontinuiranom učenju italijanskog kao drugog stranog jezika tokom druge godine učenja	165
8.9.3. Stavovi roditelja o postignućima mlađih učenika u drugoj godini učenja italijanskog kao drugog stranog jezika.....	166
8.9.4. Stavovi roditelja o motivaciji mlađih učenika tokom druge godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika.....	166
8.10. Ishodi u ranom učenju italijanskog jezika i razvoj dece uzrasta sedam odnosno osam godina.....	168

8.10.1. Testiranje receptivnih veština tokom prve godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika.....	168
8.10.2. Testiranje produktivnih veština tokom prve godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika.....	169
8.10.3. Testiranje produktivnih tokom druge godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika.....	198
8.11. Mlađi učenici pokazuju pozitivna postignuća u okviru nastave drugog stranog jezika	200
8.12. Diskusija o rezultatima	208
8.12.1. Struktura ispitanika i lingvističko iskustvo	208
8.12.2. Stav i motivacija prema učenju italijanskog kao drugog stranog jezika tokom prve godine učenja.....	209
8.12.3. Stav i motivacija prema italijanskom kao drugom stranom jeziku tokom druge godine učenja.....	210
8.12.4. Ludičke aktivnosti u nastavnom procesu ranog učenja italijanskog kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu	211
8.12.5. Partnerski odnos između nastavnika i učenika predstavlja ključ uspešne nastave.....	212
8.12.6. Stav roditelja i primarne porodice utiče na stav učenika prema stranom/im jezicima	213
8.12.7. Postignuća učenika su uslovljena neurofiziološkom zrelošću	214
8.12.8. Obe grupe učenika pokazuju pozitivna postignuća u procesu ranog učenja dva strana jezika	217
9. ZAKLJUČAK.....	218
BIBLIOGRAFIJA.....	229
P R I L O Z I.....	247
PRILOG 1 - Анкетни упитник за ученике првог и другог разреда 2011/2012.	248

PRILOG 2 - Упитник за родитеље ученика првог и другог разреда школске 2011/2012.....	253
PRILOG 3 - Анкетни упитник за студенте мастер студија италијанистике	260
PRILOG 4 - Анкетни упитник за ученике другог и трећег разреда 2012/2013....	270
PRILOG 5 - Анкетни упитник за родитеље ученика другог и трећег разреда 2012/2013.....	271
PRILOG 6 - PIKASO DIKTAT	273
PRILOG 7 - MINI GLOSAR	276
PRILOG 8 - VIDEO TEST	282
PRILOG 9 - Информација о учењу страних језика	289
PRILOG 10 - Pregled godišnje statistike izvedbi programa stalnog stručnog usavršavanja nastavnika stranih jezika, za period od 01.09.2012 do 31.01.2013.....	294
BIOGRAFIJA AUTORA.....	295
IZJAVA O AUTORSTVU.....	296
IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA.....	297
IZJAVA O KORIŠĆENJU.....	298

SKRAĆENICE

ANALIZA GREŠAKA - AG

BABY TALK –BT

CILJNI JEZIK- CJ

CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING- CLIL

DIDAKTIČKA JEDINICA – DJ

DRUGI JEZIK – L2

DRUGI STRANI JEZIK – SJ2

EVROPSKI CENTAR ZA MODERNE JEZIKE - ECMJ

EVROPSKI OKVIR ZA ŽIVE JEZIKE – ZEO

EVROPSKA UNIJA – EU

LANGUAGE ACQUISITION SUPPORT SYSTEM - LASS

LANGUAGE ACQUISITION DEVICE – LAD

MATERNJI JEZIK - L1

PRVI STRANI JEZIK – SJ1

SECOND LANGUAGE ACQUISITION – SLA

STRANI JEZIK – SJ

TOTAL PHYSICAL RESPONSE - TPR

TREĆI STRANI JEZIK – SJ3

UČENJE STRANOG JEZIKA- USJ

UNIVERZALNA GRAMATIKA – UG

USVAJANJE DRUGOG JEZIKA – UDJ

1. UVOD

Znanje stranih jezika danas predstavlja osnov konkurentne ekonomije i mobilnosti, kako u okviru EU tako i u svetu. Prva decenija novog veka donosi izvesne novine u pogledu jezičke politike u celoj Evropi (Luise, 2006: 63). Sprovođenje brojnih strategija i akcionih planova Saveta Evrope ima za cilj da utemelji način na koji će svaki pojedinac u okviru Zajednice pored maternjeg ovladati znanjem još dva strana jezika unutar školskog sistema (EU Multilingualism Policy, 2007: 8). Celovitost ostvarenja zadatog cilja nije moguća ukoliko se u proces učenja stranih jezika ne uđe još u periodu ranog detinjstva (Luise, 2007: 64–65). Ovim stavom otvara se nova stranica u podučavanju stranih jezika izvan lingvističke zajednice kojoj pripadaju. Period ranog detinjstva i njegova obeležja postaju centralno mesto u istraživanjima zarad razvijanja i primene novih pristupa metoda i tehnika podučavanja.

Predmet disertacije

Predmet istraživanja obuhvata više oblasti vezanih za učenje, usvajanje i nastavu italijanskog jezika u ranom uzrastu: nastavu italijanskog kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu; značaj ludičkih aktivnosti u planiranju nastave u ranom uzrastu uz primenu novih tehnoloških sredstava; stavove mlađih učenika prema nastavi stranog (italijanskog jezika); stavove roditelja prema učenju dva strana jezika u ranom uzrastu; stavove nastavnika uključenih u nastavni proces, i predlog redefinisavanja važećih programa stranih jezika za rani uzrast u našoj zemlji u skladu sa rezultatima istraživanja.

Rasprave o korisnosti ranog učenja stranih jezika, s jedne strane idu u pravcu relativizovanja ranog učenja (npr. Singleton, 1989, 2004) prema kojima se smatra da je kvalitet postignuća u vezi sa količinom inputa i dužinom izloženosti stranom jeziku. S druge strane, prevladava stav da postoje značajne razlike u uspešnosti nastave, tj. rezultatima učenja i usvajanja, u zavisnosti od toga da li proces počinje u ranom detinjstvu ili kasnije, a koji podržavaju brojna istraživanja (Krashen, 1962; Penfield, Roberts, 1963, Jonson i Newport, 1989; Pallotti, 1998). Deca u učenje/usvajanje jezika unose svoje individualne karakteristike, interesovanja, donose svoju sliku stečenu

posredstvom usvajanja maternjeg jezika i reprodukuju je učeći/usvajajući drugi i treći strani jezik (Gardner, 1993: 134). Nesumnjivo, učenje i usvajanje drugog i trećeg stranog jezika vodi boljem razvoju kognitivnih sposobnosti dece i utiče na unapređivanje opštih jezičkih sposobnosti učenika (Cummins, 1992: 54–69), ubrzava razvoj verbalnih sposobnosti deteta, kako u maternjem tako i stranom/im jezicima (Cummins, 2001: 51) i pospešuje otvorenost ka drugome, razlike vezane za nacionalne, etničke, društvene, regionalne, institucionalne ili ostale drugosti, o čemu videti Tomalin & Stempelski, (1993), Byram, (1989, 1994, 2004), Kramsch, (1993), Risager, (1998), Spolsky & Hult, (2008), Spolsky (2009), Fantini, (2000) Mazzotta, (2002), Pellizza, (2001), Vučo (2007).

Cilj istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati

U vezi sa istaknutim teorijskim stavovima postavićemo ciljeve našeg rada.

Prvi cilj istraživanja odnosi se na potvrđivanje funkcionalnosti uvođenja drugog stranog jezika u ranom uzrastu u osnovnoj školi.

Drugi cilj je usmeren na kritičku analizu postojeće nastave italijanskog jezika na osnovu koje bismo istakli najvažnije smernice za poboljšanje kvaliteta.

Treći cilj odnosi se na definisanje posebnog nastavnog programa za rano učenje drugog stranog jezika.

Četvrti cilj podrazumeva definisanje metoda i nastavnih tehnika koje su pogodne za razvijanje nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu.

Da bismo ostvarili pomenute ciljeve i postavili zadatak neophodno je da potvrdimo ili opovrgnemo sledeće hipoteze:

- da će učenici, učesnici istraživanja pokazati pozitivna postignuća u okviru nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu;
- da će pozitivan odnos učenika prema nastavi italijanskog umnogome uticati na uspešnost usvajanja ovog jezika;
- da će učenici u ranom uzrastu najuspešnije rezultate u nastavi postići putem ludičkih aktivnosti;

- da će očekivane razlike u ishodu usvajanja italijanskog jezika ciljnih grupa biti usklađene sa opštim razlikama u razvoju dece uzrasta sedam, odnosno osam godina;
- da će značajan uticaj na postignuće imati i izražen stav roditelja prema usvajanju ovog jezika.
- da će međuodnos nastavnik–učenik uticati na motivaciju i uspešnost usvajanja italijanskog kao drugog stranog jezika.

Plan rada i metode istraživanja

Rad će se sastojati od devet poglavlja koja suštinski možemo svrstati u tri celine.

Prva celina rada obuhvatiće pregled dosadašnjih teorijskih saznanja u oblasti učenja i usvajanja, kako maternjeg tako i drugog, odnosno stranog jezika. Da bismo stvorili čvrste osnove za nastavak teorijskog istraživanja u okvirima naše teme, nužno ćemo klasifikovati pojmove maternji, drugi i strani jezik, kao i njihovo dalje obeležavanje u tekstu. Uputićemo na sve vrste značenja koje termin *prvi jezik* može imati i daćemo objašnjenje u kom značenju mi koristimo ovaj pojam (Singleton, 2004; Camaioni, 2001; Durbaba, 2011, Saville-Troike, 2006).

Ukazaćemo na osobine i karakteristike procesa učenje i usvajanje (Klein, 1986; Pallotti, 1989; Kreshen, 1981, Cardona, 2001; Freddi, 2004) čime ćemo ustanoviti potrebu da definišemo novu upotrebnu vrednost pojma *rano učenje stranih jezika*, koji je od suštinskog značaja za predmet našeg proučavanja.

Teorije poput biheviorističke, nativističke, kognitivne i konstruktivizma dale su neosporan doprinos u rasvetljavanju mehanizama usvajanja/učenja jezika. Biheviorizam kao pravac proučavanja uveo je i rastumačio pojmove i ulogu transfera, interferencije i interakcije a koje će biti od značaja za našu temu (Bloomfield, 1933; Skinner, 1948; Chomski, 1959, 1972, Piaget, 1972; Vygotskij, 1934).

Poseban akcenat biće na Krešenovom doprinosu kroz hipotezu o jezičkom prilivu (input-u) i hipotezu o afektivnom filteru, koji bitno utiču na rano učenje stranih jezika usled kognitivnih karakteristika mlađih učenika. Izloženost jezičkom prilivu preduslov je za razvoj, najpre jezičke a potom i šire komunikativne kompetencije kao

krajnjeg cilja. U skladu sa savremenim shvatanjem jezika kao dinamičnog sistema koji je u neizbežnoj i stalnoj interakciji sa okolinom pošli smo od pretpostavke da je interakcija proces u kome se učenicima omogućava jezički priliv i stvara dispozicija da isti bude usvojen minimalnom aktivacijom ili potpunom neaktivacijom afektivnog filtra (Krashen 1981, 1982, Krashen & Terrell, 1983).

U opisu razvojnih faza jezika pronaći ćemo odgovore kako teče razvoj jezičkih obrazaca i na koji način dolazi do uspostavljanja određenog leksičkog fonda, kao uslova bez koga ne može doći do zrelog morfosintaksičkog oblikovanja iskaza i, na koncu, do jezičke i komunikativne kompetencije kao krajnjeg cilja učenja stranih jezika.

Druga celina biće posvećena tendencijama u EU koje se odnose na učenje stranih jezika tokom prve decenije XXI veka. Predstavićemo niz projekata, akcionih dokumenata i strategija kojima se nastoji da se usmere članice da dođu do postavljenog cilja: znanje maternjeg i dva strana jezika. Time se ponovo vraćamo na samu temu našeg istraživanja, jer dosegnuti pomenuti cilj nije moguće postići ukoliko proces učenja dva strana jezika ne otpočne u periodu detinjstva. To aktuelizuje teorije učenja i usvajanja stranih jezika na kojima smo zasnovali koncept istraživanja.

Uspešno ovladavanje jednim ili više stranih jezika zavisi od brojnih unutrašnjih i spoljašnjih faktora. Izvesno je da je uzrast jedan o najznačajnijih unutrašnjih faktora čije ćemo neurofiziološke i kognitivne karakteristike detaljno predstaviti, jer određuju tok *ranog učenja*. Rani uzrast je period koji je izazivao brojna kontroverzna mišljenja i stavove. Rezultati nekih istraživanja govore u prilog tezi da stariji učenici postižu bolje rezultate, naročito kada je reč o produktivnim veštinama. Međutim, u ranom uzrastu zatvara se prvi kritični prag u vezi sa fonološkim veštinama i dostizanjem izgovora nalik izvornom govorniku. Mlađi učenici, izvesno u skladu sa njihovim kognitivnim karakteristikama, na prvi pogled napreduju sporije, ali istraživanja pokazuju da tokom dužeg perioda usvajanja znanja postižu bolje rezultate u svim domenima jezika. Jedan od unutrašnjih faktora koji je vrlo karakterističan za rani uzrast jeste i motivacija, koju uslovljava kratkotrajna pažnja. Nadarenost i emotivna stanja mlađih učenika su unutrašnji faktori koji će u manjoj meri uticati na uspešnost ranog učenja, budući da se afektivni faktor kod njih gotovo ne aktivira (Vučo, 2004; Vučo, 2006; Balboni, 1990; Freddi, 1990; Penfield, Roberts, 1963).

U institucionalizovanom vidu učenja, prostor-učionica, nastavnik i roditelji imaju presudnu ulogu kada je reč o stavovima i motivaciji koje će mlađi učenici razviti prema stranim jezicima i pripadajućoj kulturi. Učionica kao prostor koji se poredi sa crnom kutijom pruža istraživačima brojne mogućnosti u rasvetljavanju mehanizama učenja u cilju prilagođavanja nastavnih metoda i pristupa u podučavanju. Uloga nastavnika, koji predstavlja sponu između učenika i ciljnog jezika je višestruka. U ovom delu predstavimo njenu višeznačnost, kako kroz prizmu dokumenta EU tako i kroz sagledavanje mogućnosti koje nastavnik danas ima u Srbiji u svrhu karijernog usavršavanja (Kelly, Grenfell, s. a; Alessandrini, 1991; Porcelli, Dolci, 1999). Uloga roditelja, njihova očekivanja, stereotipi, podstreci ali i neodobravanja bitno utiču na stavove mlađih učenika (Titone, 1987; Mazzotta, 2011). U empirijskom delu istraživanja utvrdićemo da li način na koji se razvija odnos između nastavnika i učenika, roditelja i učenika, doprinosi uspešnosti procesa učenja.

U drugoj celini, u okviru jednog od poglavlja, predstavimo pristup, metode i tehnike kojima se mogu sprovesti sve ludodidaktičke aktivnosti u nastavi stranih jezika (Piva, 2000; Vignozzi, 2011; Diadori, 2011; Porcelli, 1994; Borneto, 1998). Uputićemo na razvoj i značaj ludolingvistike i ludodidaktike, naročito u ranom uzrastu (Caon, Rutka, 2004; Cardona, 2001; Rogers 1973).

Kao logički sled u nastavku unutar ove celine bavićemo se teorijskim istraživanjem učenja stranih jezika u Srbiji, počev od XIX veka pa sve do danas. Na osnovu podataka kojima raspolaže Ministarstvo prosvete nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije uverićemo se da jezička politika naše zemlje nimalo ne kasni za najnovijim tendencijama u EU. Posebno ćemo se osvrnuti na period nakon 2000-te i uvođenje italijanskog jezika kao obaveznog predmeta u osnovnoškolski sistem. Načinićemo uvid i analizu planova i programa u prvom obrazovnom ciklusu za italijanski jezik, kao i udžbenički komplet za pomenuti uzrast.

Ovaj deo rada sadržiće predlog modela uvođenja drugog stranog jezika u ranom uzrastu u osnovne škole Srbije. Takođe, na osnovu dobijenih rezultata i analizom aktuelnih programa za učenje italijanskog jezika, ponudićemo nova rešenja koja bi doprinela unapređivanju nastave i pomogla kontinuiranoj edukaciji nastavnika u ovoj oblasti.

Treća celina rada predstavljaće studiju slučaja. Sprovedeno istraživanje je empirijsko--teorijskog karaktera, obuhvata više metoda ispitivanja (dubinski intervju, anketa, test), posmatranje, merenje. Obavljeno je tokom školske 2011/12. i 2012/13. godine na četiri grupe od po 15 učenika prvog i drugog razreda osnovne škole koji su italijanski jezik učili kao drugi strani jezik (prvi strani jezik za sve učesnike istraživanja je engleski). Sve četiri grupe su praćene dve školske godine, što omogućava praćenje razvojnosti u usvajanju znanja.

U ovom delu rada primenićemo dva oblika istraživačkih strategija: eksperimentalni i akcioni. U okviru eksperimentalne strategije izdvojićemo uzročno-posledične odnose između školskih programa i nastavnih metoda i rezultata testova iz poznavanja italijanskog jezika. Postignuća učenika merićemo pomoću dva testa znanja (test leksičke kompetencije i test razumevanja slušanjem). Značaj ludičkih aktivnosti proverićemo pomoću anketnog upitnika, analizom sadržaja metodičkih dnevnika i usmerenim intervjuom sa učenicima, dok ćemo stavove učenika, roditelja i nastavnika o odnosu prema italijanskom kao drugom stranom jeziku ustanoviti obradom anketnih upitnika. Akciona strategija biće usmerena na analizu dobijenih rezultata testova italijanskog jezika u cilju iznošenja predloga za poboljšanje kvaliteta nastave. U analizama rezultata koristićemo kvalitativne i kvantitativne metode. Nakon analize postignutih rezultata učenika iz pojedinačnih testova, izvršićemo i poređenje rezultata svih testova, pojedinačno za svaku grupu, upoređićemo rezultate svih grupa, sa posebnim osvrtom na rezultate pojedinačnih vrsta testova (provere leksičke kompetencije, receptivne veštine slušanja i razumevanja). Ovakva unakrsna analiza rezultata pružiće jasnu sliku u vezi sa postavljenim hipotezama.

Završni deo rada sadržiće diskusiju o rezultatima empirijskog dela istraživanja i njihovo uporište u teorijskim postavkama iz prve dve celine. U zaključcima, na osnovu analize svega iznetog, utvrdićemo da li su i u kojoj meri ispunjeni ciljevi predmeta disertacije.

2. RAZVOJ MATERNJEG, DRUGOG I STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU: SLIČNOSTI I RAZLIKE

2.1. Pojam jezika i govora

U radu će najpre biti određeni pojmovi *jezik i govor* s obzirom na to da će sadržaj analize biti problem ranog učenja i podučavanja jednog ili više stranih jezika u školskom sistemu. Cilj učenja jezika jeste sticanje komunikativne kompetencije (v. *odjeljak 4.4.4*), ali najpre razvoj veštine govora na ciljnom jeziku.

Bugarski ukazuje da „jezik predstavlja svakodnevnu životnu pojavu, i ukoliko se ne upustimo u dublje razmišljanje o njemu gotovo ga možemo poistovetiti sa prirodnošću i spontanošću ljudskog hodanja pa bezmalo i disanja. Ovo je ipak samo na prvi pogled jer je suštinski, način čovekovog života određen njegovom sposobnošću da se datim jezikom služi. Čovek bez jezika ne bi bio čovek” (2003: 11–12). Sapir konstatuje da „jezik je isključivo ljudski nenagonski metod saopštavanja ideja, osećaja i želja, pomoću sistema svesno proizvedenih simbola” (1992–16).

Po rečima Bruksa „čovek i jezik su nedeljivi i život bez jezika nije ljudski” (Brooks, 1960: 11). Naime, svi govornici maternjeg jezika poseduju sposobnost da izgovore ili razumeju neograničen broj rečenica i izraza, koje pre toga nikada nisu čuli. Takva upotreba maternjeg jezika je nesvesna i ne predstavlja produkt razmišljanja jer su „stvaralaštvo i nedovršenost” dve glavne karakteristike jezičkog sistema (Lyons, 1977: 42). Kangasova navodi da je „jezik sistem pomoću koga pojedinac opisuje spoljašnji i unutrašnji svet, onaj koji ga okružuje ali i svoj unutrašnji doživljaj i jezikom stvara sponu među njima” (1981: 10).

Sa druge strane, jezik predstavlja osnovnu sponu među ljudima. Putem jezika čovek ostvaruje sebe, svoja htenja i nadanja, stvara sliku sebe i drugih, uobličava sliku sveta kakvu želi. Iz toga proizilazi da je najvažnija funkcija jezika svakako komunikativna, ali i kulturna. Upravo u toj kulturnoj funkciji sadržane su sve tekovine čovečanstva (običaji, usmena i pisana predanja, tradicija, sistemi vrednosti, itd.). Sapir veruje da je jezik „prethodio čak i najprimitivnijem razvitku materijalne kulture, i da

ovaj razvoj, strogo uzevši, nije bio moguć dok se jezik, oruđe značenjskog izražavanja, nije uobličio” (Sapir, 1992: 26).

Teoretičari ukazuju na neraskidivu povezanost jezika i govora. Govor je urođena predispozicija pojedinca koja se neće razviti ukoliko nije podstaknuta okriljem zajednice i okoline. To znači da čovek bez zajednice kojoj pripada ili u kojoj odrasta neće razviti sposobnost govora i neće izražavati ideje u skladu sa tradicionalno važećim sistemima tih društava (Sapir, 1992: 13). Švajcarski lingvista Ferdinand de Saussure jasno pravi razliku između govora i jezika. Metaforu pronalazi u muzici i kaže: „Ono što su note u muzici to je ono što mi nazivamo jezikom, a proizvod odsviranih nota, tj. ono što se čuje je govor” (Ferdinand de Saussure, 1996: 25). Prema njegovom stavu jezik je u suštini kod-sistem prihvaćen u određenoj zajednici i zajednički za sve članove jedne zajednice, a govor je individualna realizacija tog koda u svakodnevnoj komunikaciji. On nadalje smatra da su *parole* (govor pojedinca) sekundarna aktivnost, pa otuda toliko interesovanje lingvista da predmet proučavanja bude gotovo isključivo jezik, dok je govor umnogome ostao po strani kao upotrebna vrednost jezika. Dok je jezik uvek i isključivo u oblasti društvenog, govor je u isto vreme i u oblasti individualnog. Naša upotreba govora počiva na sposobnosti koju nam daruje priroda, dok je jezik stečen i unapred dogovoren proizvod konvencija potčinjen prirodnom instinktu (1996: 27–34).

„Nijedan jezik nije nesistematičan ili iracionalan” (Ferguson, 1977: 44). Stoga se može zaključiti da jezik, iako počiva na simbolima, nije proizvoljna kategorija, kako pojedinca tako ni društvene zajednice kojoj pripada, već se temelji na nizu opšte prihvaćenih konvencija. Osnovne odlike jezika poput dinamičnosti, plastičnosti i kreativnosti traju u svakoj zajednici i prenose se na buduća pokoljenja. Izuzetak od ovog bi bili veštački jezici (npr. esperanto), ali oni nisu predmet našeg razmatranja.

Svaki jezik ima svoj *kroj* i po njemu se i razlikuje od ostalih. Prevaziđena je podela na velike i male jezike, ali su u zavisnosti od potreba društvene zajednice u kojoj se koriste neki jezici bogatiji određenim rečima i terminima potrebnijih tom podneblju u

odnosu na neko drugo (Bugarski, 2003: 27)¹. Govor, kao kanal realizacije jezika i njegovih tekovina glavno je obeležje ljudskog roda. Govorom se prenose poruke, saopštavaju misli i osećanja koja ostaju pohranjena u memoriji ili zapisima čovečanstva, čime se potvrđuje teza o neraskidivoj povezanosti govora, jezika i mišljenja. Zato su učenje i kulturno prenošenje jezika uslov njegovog opstanka i trajanja, ali i uslov opstanka i saznavanja činjenica o nekoj civilizaciji (Ašić, 2011: 18–20).

2.2. Definicija pojma maternji jezik, drugi jezik, prvi i drugi strani jezik

Jedino znanje koje stiče svako od nas u periodu najranijeg detinjstva, bez pomoći nastavnika, jeste ovladavanje jezikom, preciznije maternjim jezikom. Usvajamo ga spontano u saradnji sa okolinom, prvenstveno porodicom, kako bismo uspeali da ostvarimo sebe u datom trenutku, da budemo shvaćeni i da našim egocentričnim potrebama bude udovoljeno. Usvajanje i učenje maternjeg jezika traje čitavog života (Camaioni, 2001: 152; Singleton, 2004, 35–39) (v. *Pog.* 2.3).

Dimitrijević navodi da je „maternji jezik onaj koji se naučio od roditelja u primarnoj porodici, budući da dete najveći deo vremena provodi u njihovom okruženju” (1979: 97). Maternji jezik koji ćemo u nastavku označavati kao L1 predstavlja prvi jezik koji dete po rođenju usvoji u okviru primarne društvene grupe – porodice i sredine u kojoj odrasta, ukoliko je pomenuta zajednica monolingvalna².

Opređenje za označavanje maternjeg jezika kao L1 može da implicira maternji kao hronološki prvousvojeni ili kao dominantni jezik. Drugim rečima

¹¹ U eskimskoj ili beduinskoj zajednici naći ćemo vrlo mali broj termina koji označavaju reči vezane za tehnološki razvoj društva ali i neuporedivo veći broj reči koje označavaju pojam *sneg ili kamilu*.

² Neretko se dešava da roditelji govore različitim jezikom, pri čemu se svaki od njih detetu obraća na svom maternjem jeziku i samim tim dete od rođenja postaje bilingvalno, odnosno ima dva maternja jezika.

odrednica *prvi* može biti hronološka i kvalitativna. U našem radu prvousvojeni jezik³ ima hronološku vrednost. Međutim, dominantan jezik svakako ne mora da bude i prvousvojen, već jezik koji je vremenom zbog načina života (školovanja, posla itd.) postao najrazvijeniji kod pojedinca (Durbaba, 2011: 55–57). U tom smislu smo potpuno saglasni sa zaključkom Kangasove, da je „maternji jezik onaj jezik na kome sanjamo, mislimo i računamo” (1981: 23).

Drugi jezik, koji označavamo sa L2, jeste jezik društvene zajednice u kojoj se dete nalazi, a koji nije njegov maternji jezik⁴. Njegovo usvajanje može da bude instrukciono u okviru obrazovnih sistema jedne države ali i implicitno, prostim izlaganjem i interakcijom sa društvom koje okružuje pojedinca (Balboni, 1999: 89).

Iako se u anglosaksonskoj literaturi danas odrednica, tj. pridev L2 (second language) odnosi i na drugi L2 ali i na strani jezik (foreign language), smatramo da je ipak važno da načinimo razliku među njima iz dva razloga: input (jezički priliv) drugog, L2 jezika, mnogo je veći; motivacija onoga koji usvaja jezik je spontana, svakodnevna i u cilju integracije i socijalizacije u društvu, kolektivu, okruženju itd. (Saville-Troike, 2006: 3). Po rečima Savij –Trojki „drugi jezik je zvanični ili društveno dominantni jezik neophodan za proces obrazovanja, zapošljavanja i druge najosnovnije potrebe pojedinca. Najčešće ga usvajaju imigranti koji izvorno govore drugim jezikom” (2006: 4). U nacionalno mešovitim sredinama, L2 bi predstavljao onaj jezik koji pripadnicima

³ U sprovedenom istraživanju (v. Pog. 8.5) srpski jezik kao maternji, kod svih ispitanika bio je isključivo, kako hronološki prvousvojeni jezik tako i jedini kvalitativno razvijen dominantan jezički sistem.

⁴ Kada govorimo o usvajanju drugog jezika neophodno je pomenuti i pojam *bilingvalnost* i različita viđenja istog: „Osoba je bilingvalna ukoliko je od rođenja u proseku usvajanja dva jezika” (Bloomfield 1933: 56). Međutim, Maknamara navodi da je dovoljno da osoba ovlada minimalnom kompetencijom jedne od četiri lingvističke veštine da bi se moglo reći da je bilingvalna, odnosno da ovlada čitanjem, govorom, razumevanjem ili pisanjem (Macnara, 1967: 58–77). Dve su vrste bilingvalnosti: rana bilingvalnost tj. ona do koje dolazi u prve tri godine života, i naknadna bilingvalnost, do koje dolazi posle treće godine života. Druga diferencijacija koja se odnosi na pojam bilingvalnosti tiče se dva konceptualna sistema u vezi: koordinirana i složena bilingvalnost. Slučaj koordinirane bilingvalnosti je čest u emigrantskim porodicama čija se deca rađaju u zemlji koja ne govori njihovim maternjim jezikom i tada ovladaju sa oba jezička sistema, različitim kodovima i različitim konceptualnim sistemima. Drugi slučaj složene bilingvalnosti se javlja u porodicama u kojima otac i majka ne govore istim jezikom, kada se svako od njih detetu obraća na svom maternjem jeziku.

nacionalnih manjina nije maternji, ali koji je u službenoj upotrebi, i bez koga je opštenje sa državnim organima nemoguće⁵.

Strani jezik, u daljem tekstu koristićemo skraćenicu SJ, predstavlja jezik koji se uči izvan zemlje i društva koji njime svakodnevno govore (Freddi, 1999: 105). Ukoliko podrazumevamo zadovoljenost bioloških faktora, preduslov za učenje stranog jezika je znanje maternjeg jezika i uključenost u neku društvenu instituciju (najčešće školu) u kojoj se strani jezik uči (Freddi, 1999: 106). Učenici se susreću sa stranim jezikom o kome uglavnom već imaju neko saznanje (npr. putem gledanja filmova, televizijskih serija, slušanja muzike, korišćenja interneta i sl.), ali jedinu neposrednu vezu između njih i stranog jezika predstavlja nastavnik, koji i sam najčešće nije izvorni govornik.

„Strani jezik nije široko rasprostranjen u okruženju, i pre će biti korišćen na putovanju, interkulturalnim komunikativnim situacijama, ili se uči kao sastavni deo školskih kurikuluma.” Ono što jeste glavna odlika stranog jezika je to što njegova primena ne podrazumeva „odmah i sada” i nije neophodan za praktičnu upotrebu, kao L2 (Saville- Troike, 2006: 4).

Tokom života čovek može da nauči i ovlada sistemima više stranih jezika (Durbaba, 2011: 60). U ovom radu ćemo koristiti odrednicu SJ1 za onaj strani jezik koji se po hronologiji počne da uči/usvaja kao prvi, dok ćemo sve jezike čije učenje/usvajanje započne nakon njega označiti sa SJ2 i SJ3.

Neka od pitanja koje se nameću u istraživanjima, a od značaja su i za našu temu, jesu da se ustanovi način na koji dolazi do usvajanja/učenja SJ1/SJ2 u formalnom okruženju minimalnim izlaganjem učenika ciljnom jeziku (u daljem tekstu CJ) kao i da li tokom tog procesa važe ista pravila koja su važila i prilikom usvajanju maternjeg jezika, odnosno u kojoj meri učenici koriste poznate obrasce iz usvajanja L1 u procesu učenja/usvajanja SJ1 i SJ2, uprkos mogućem razmimoilaženju dva ili više jezičkih sistema (maternjeg i stranog/stranih jezika).

⁵ Npr. pripadnici mađarske nacionalne manjine u Vojvodini uče srpski jezik kao L2.

Da bismo odgovorili na ova ali i na druga pitanja koja će se javiti u nastavku rada, osim na lingvistiku, oslanjaćemo se i na druge nauke i naučne discipline: psihologiju, psiholingvistiku, sociologiju, sociolingvistiku i obrazovnu lingvistiku.

2.3. Usvajanje maternjeg i drugog jezika – (rano) učenje jednog i više stranih jezika

Na samom početku ovog poglavlja ukazaćemo na dihotomiju pojmova *usvajanje* i *učenje*, a potom ćemo ukazati na neophodnost uvođenja nove upotrebne vrednosti pojma *rano učenje stranih jezika*.

„Usvajanje je spontano učenje u prirodnom okruženju” (Klein, 1986: 15). Međutim, usvajanje u prirodnom okruženju ne mora da bude nužno samo spontano, već može da bude i institucionalizovano i instrukciono (v. *odjeljak 4.4.1*). Naizgled, prema Klejnovom stavu, usvajanje je proces koji se odvija jedino unutar zajednice koja tim jezikom govori, što podrazumeva potpunu imerziju (uranjanje) pojedinca u društveno-kulturni kontekst, nezavisno od njegove životne dobi (Klein, 1986: 15; Pallotti, 1998: 13).

Krešen, sa druge strane, usvajanje ne dovodi u direktnu vezu sa okruženjem već sa uzrastom. Usvajanje je, prema njegovom stavu, proces koji karakteriše uzrast od rođenja do 10-te godine života i odnosi se, kako na maternji tako i na svaki drugi jezik koji se usvaja, bilo da je reč o L2 ili SJ. Reč je o nesvesnom procesu, vrlo sličnom usvajanju maternjeg jezika (Krashen, 1981: 19–39; Krashen, Terrell, 1983: 59) (v. *Pog. 2.6*).

Nasuprot procesu usvajanja „učenje predstavlja racionalan i struktuiran proces koji teži eksplicitnom znanju formalnih aspekata L2/SJ” (Cardona, 2001: 97). I Krešen učenje definiše kao svestan proces koji karakteriše uzrast posle 10-te godine života, i koji može biti samo instrukcionog ili institucionalnog tipa (Krashen, Terrell, 1983: 59). Za razliku od usvajanja, proces učenja stranog jezika vezuje se za ispravljanje grešaka i eksplicitno prikazivanje gramatičkih pravila. Uobičajeno je da će nastavnik koji vodi proces učenja ići od jednostavnijih ka složenijim i kompleksnijim pravilima, sledeći određeni jezički niz koji je sasvim suprotan u odnosu na onaj do koga dolazi u procesu

spontanog usvajanja jezika unutar jezičke zajednice kojoj jezik pripada (Freddi, 2004: 69).

Imajući u vidu prethodno definisane pojmove *usvajanja i učenje* smatramo da je u cilju preciznijeg definisanja neophodno uvođenje nove upotrebne vrednosti pojma *rano učenje stranih jezika*. Po svim kognitivnim, neurofiziološkim, psihološkim i sociolingvističkim parametrima rano učenje potpada pod kategoriju usvajanja, ali postojanje tri ključne karakteristike svrstavaju ga u novu kategoriju:

1. Relativno kratak period izlaganja ciljnom SJ jeziku (dva školska časa u ranom uzrastu u našem obrazovnom sistemu).
2. Društvena zajednica koja ne koristi svakodnevno i spontano ciljni SJ jezik.
3. Institucionalnost, tj. činjenica da se proces odvija u okvirima nekog obrazovnog sistema (obično školskog).

Zbog svega navedenog u nastavku rada proces usvajanja maternjeg L1 ili drugog jezika L2 označavaćemo pojmom *usvajanje*, dok ćemo proces učenja SJ1/SJ2 u ranom uzrastu, što podrazumeva period od šeste do desete godine, označiti pojmom *rano učenje stranih jezika*.

2.4. Teorije o usvajanju/ranom učenju maternjeg, drugog i stranog/ih jezika

Hadson (Hudson, 2008: 53–55) otvara pitanje značaja poznavanja teorija usvajanja/ranog učenja L1/L2 i SJ i navodi „... poznavanje teorija nam pomaže da otkrijemo kako jezik radi”. U ovom delu će biti sačinjen pregled teorija koje istovremeno teže da objasne kako dolazi do usvajanja L1/L2 odnosno učenja SJ1/SJ2. Pomenućemo samo najrelevantnije u odnosu na temu kojom se bavimo i rani uzrast, iako postoje i druge teorije koje se bave mehanizmima učenja L2/SJ karakterističnim za adolescente i odrasle, čiji su kognitivni procesi različiti u odnosu na decu. Iako svaka od teorija daje određeni doprinos u pogledu saznavanja načina na koji dolazi do usvajanja/učenja maternjeg, drugog i stranog jezika, samo ukoliko uzmemo u obzir kompleksnost njihovih tvrdnji zajedno, možemo rasvetliti pomenute procese.

Istraživači u polju usvajanja maternjeg jezika, drugog i stranog jezika zastupaju dva stanovišta:

- nenativističko stanovište, po kome je kompetencija L1, L2/SJ potpuno pojavna tokom dečijeg razvoja, u skladu sa opštim kognitivnim mehanizmima u obrađivanju jezičkog input-a (jezičkog priliva) i
- nativističko stanovište i Univerzalna gramatika (UG) (Camaioni, 2001: 10–13).

2.4.1. Bihevioristička teorija

Koreni biheviorističke teorije potiču od zaključaka dobijenih u eksperimentalnim uslovima uslovljenog učenja kod životinja i njihove reakcije putem nagrađivanja ili kažnjavanja. Bihevioristička teorije i sam Bloomfield, kao jedan od najznačajnijih predstavnika, svoje tvrdnje i obrazloženja procesa usvajanja/ranog učenja L1/L2 i SJ zasniva na imitaciji (Bloomfield, 1933: 24)⁶.

Dete imitirajući govor odraslih iz okruženja formira sopstvene govorne modele, a „ključ uspeha je u preučavanju, intenzivnom načinu učenja i vežbanja sve do trenutka u kome određene jezičke strukture postaju navika, odnosno trenutka u kome se psiholingvistički mehanizmi spontano aktiviraju u svesti učenika” (Freddi, 2004: 76).

Skinner govori o fazama i načelima usvajanja maternjeg jezika kod dece u ključu biheviorističke teorije. Deca usvajaju govor usled podrške koju im pružaju roditelji i okolina, koji intervenišu sve dok dečiji netačni iskazi i odgovori ne postanu nalik govoru roditelja (Skinner, 1948: 43–44).

⁶ Bihevioristička teorija tvrdi da je usvajanje L1 pitanje imitacije i obrazovanja određenih jezičkih navika. Prema tvrdnjama zastupnika ove teorije proizilazi zaključak da dete ima pasivnu ulogu u procesu usvajanja L1, s čim se ne možemo složiti. Sledeći nedostatak ove teorije je taj što se putem imitacije ne objašnjava učenje gramatike L1, do koga svakako dolazi. Problem je i izbor jezičkog materijala koji se imitira jer svako od nas ima svoje polje interesovanja i ne imitira iste stvari i u istom vremenskom trajanju. Teorija se zasniva na objašnjavanju usvajanja L1 kroz jezičke pokrete i rutine koje majka razvija u komunikaciji sa detetom.

Možemo da zaključimo da je uloga deteta, prema ovakvom tumačenju, svedena na minimum i pretežno je pasivna.

Međutim, postoje brojni faktori koje ova teorija zanemaruje, a pobrojaćemo samo neke: urođeni jezički principi, stav, nadarenost, motivacija, uzrast, ostali jezici koje pojedinac poznaje osim maternjeg itd. Zastupnici ove teorije neuporedivo više pažnje poklanjaju ulozi i uticaju sredinskog faktora nego samoj kognitivnoj funkciji deteta. Kreativni i produktivni aspekti samog govora u širokom luku se zanemaruju, i teško je shvatiti način na koji dete brzo i lako ovladava kompleksnošću govornog sistema (Camaioni, 2001: 11).

Ipak, ova teorija uticala je na potrebu stvaranja pedagoški relevantnih materijala i metoda, a posebno audiolingvalne, sa ciljem da se kod učenika razviju i automatizuju jezičke navike na ciljnom SJ (Durbaba, 2011: 63).

- Maternji jezik i njegov značaj u procesu učenja/usvajanja stranog i drugog jezika kroz prizmu biheviorističke teorije

Doprinos biheviorističke teorije možemo sagledati i kroz tumačenje uticaja i značaja koji maternji jezik ima tokom usvajanja L2/učenja SJ. Naime, tokom druge polovine prošlog veka proces SLA⁷ (v. *Pog. 3.1*) (u daljem tekstu UDJ –usvajanje drugog jezika i USJ – učenje stranog jezika) tumačen je i temeljen kroz prizmu biheviorističke teorije. To znači da je i uloga koju je maternji jezik imao bila od izuzetne važnosti, a pomanjkanje uspeha se tumačilo kao *interferencija* maternjeg jezika, sačinjenog od modela već usvojenih „jezičkih navika”, sa usvajanjem navika koje donosi nov, nepoznat lingvistički L2/SJ sistem (Gass, Selinker, 2008: 90–92).

⁷ Second Language Acquisition, teorijska nauka, koja povezuje različite discipline poput neurolingvistike, psiholingvistike, kognitivne lingvistike, ali i teorijske i obrazovne lingvistike, koja teži da na osnovu brojnih rezultata istraživanja iz pomenutih domena dođe do objašnjenja o načinu na koji dolazi do usvajanja/učenja L2/SJ, ali i smernica u načinu podučavanja istih (v. *pog. III* Akviziciona lingvistika).

Blumfild procese USJ/UDJ posmatra kroz prizmu lingvističkog okvira po kome je jezik najpre samo govorni čin koji tek kasnije postaje i pisani iskaz. Govor kao takav zaista i prethodi pisanom iskazu, a opravdanje za ovakav stav temelji se na dvema činjenicama (Bloomfield, 1933: 21):

1. deca nauče da govore pre nego što nauče da pišu;
2. mnoga društva i kulture nemaju svoje pismo, ali svi govore, te prema tome ne postoje zajednice koje imaju samo pismo i pisano izražavanje bez usmenog iskaza (Bloomfield, 1933: 22).

Kako bi bolje objasnio svoj stav Blumfild zastupa tezu da se govor sastoji od analize: čujemo ili kažemo nešto što potom analiziramo, i to objašnjava uspostavljenim konceptom navika u detinjstvu. U kasnijem periodu života mi nastavljamo naš lingvistički rast analizirajući ono što već znamo. On, dalje, vrši podelu govorne situacije na tri čina:

1. praktičan događaj koji prethodi činu govora (osećaj gladi, žeđi...);
2. čin govora;
3. odgovor onoga kome je govorna poruka upućena, bilo verbalno ili neverbalno (Bloomfield, 1933: 24–29).

Iz navedenog sledi da je govorni čin suštinski reakcija na stimulus iz okruženja. Iako Blumfild i njegovi sledbenici na ovaj način nastoje da ukažu na prirodu usvajanja L1 pa samim tim i L2/SJ, pomenuta stanovišta nam isključivo opisuju međuodnos govora i reakcije.

- Pojam i značaj jezičkog transfera i interferencije u učenju/usvajanju drugog i stranog jezika

Jedan od ključnih koncepata procesa USJ/UDJ, oslanjanjem na biheviorističku teoriju, uvodi pojam *jezičkog transfera*. Sam pojam transfera je prvi put upotrebljen tokom prve polovine XX veka. Srž ideje je da će svaka novonaučena aktivnost biti

uspešnije primenjena ukoliko svoje uporište pronalazi u već naučenim modelima u prošlosti, odnosno usvajanju L1 (Gass, Selinker, 2008: 151–54).

Bihevioristička teorija definiše pojam *transfera* kao automatski, nekontrolisan; kao podsvesnu upotrebu jezičkog ponašanja naučenog u prošlosti u pokušaju da se pruži nov odgovor na L2/SJ. U tom smislu možemo govoriti o pozitivnom i negativnom transferu. Negativni transfer se dešava onda kada je staro jezičko ponašanje različito od novog, dok je pozitivan onda kada se obrasci iz L1 i L2/SJ poklapaju. Sudeći po stavu koji zauzimaju bihevioristi najveća prepreka u usvajanju/učenju novog jezika jeste upravo transfer pređašnjeg znanja. Odlin govori o definiciji pojma „proaktivne inhibicije” koji predstavlja mehanizam kojim stare navike iznalaze put i postaju modeli u usvajanju novog jezika (1989: 25). Po njegovim rečima „ukoliko bi ovakva tvrdnja bila jedina mogućnost, stare navike bi trebalo da postanu 'odučene' (*unlearned*) kako bi se mogle zameniti novim, što znači da bi učenik u tom slučaju trebalo da zaboravi svoj maternji jezik”. Zbog toga on daje *radnu definiciju transfera*: „Transfer je uticaj koji potiče od sličnosti i razlika između ciljnog jezika i svih ostalih jezika koji su prethodno usvojeni ili se usvajaju” (1989: 26).

Pojam *interferencije* se u literaturi često sreće uz već uvedeni pojam transfera. Interferencija se može objasniti u ključu dva vrlo udaljena lingvistička fenomena, od kojih je jedan esencijalno psihološki, a drugi sociolingvistički. Psihološka upotreba pojma *interferencija* odnosi se na uticaj starih navika onda kada su nove već naučene, dok se sociolingvistička upotreba odnosi na jezičku interakciju, kao što je pozajmljivanje i preključivanje kodova dve jezičke zajednice u kontaktu. Interferencija je uzrokovana razlikama između L1 i L2/SJ i događa se kao posledica nesavladanih ciljnih obrazaca a odražava se samo u L2/SJ ali ne i u L1. Što su učenici „udaljeniji” od ciljnog jezika, manifestovati će se veći nivo interferencije (Gass, Selinker, 2008: 247).

Bihevioristička teorija je izrodila u glotodidaktici još dva istraživačka pravca: *kontrastivnu analizu* iz koje je nešto kasnije proizašla i *analiza grešaka (AG)*.

Cilj *kontrastivne analize* je da uporedi detalje dva jezika, sve sličnosti, razlike itd., dok je *analiza grešaka* jedan od prvih ozbiljnih metoda, korišćena u istraživanjima u nastojanju da objasni kako dolazi do usvajanja L2 i učenja SJ (Saville-Troike, 2006: 34). Rezultati istraživanja koja se odnose na AG ukazuju na postojanje velikog broja

grešaka koje potiču iz transfera L1 na L2/SJ, ali i na postojanje značajnog procenta grešaka čije poreklo nije iz L1 (Isto: 37).

Međutim, kako se AG bazirala samo na deo jezika u kome su se pojavljivale greške, a ne na celovit jezički izraz, ona se u najširim krugovima smatra nepreciznom alatkom u objašnjavanju procesa usvajanja i učenja L2/SJ. Analiza utemeljena samo na greškama, isključuje sve ono što učenici uspevaju korektno da produkuju (Ellis, 1994: 47–55).

2.4.2. Nativistička teorija

Nativistička ili teorija Univerzalne gramatike, (UG)⁸, čiji je idejni tvorac Noam Čomski, javlja se kao potonja reakcija na sve mane i nedostatke biheviorističkog viđenja usvajanja jezika i govora. Zastupnici nativističke teorije uvode pomenuti pojam Univerzalne gramatike koja kao deo urođene komponente omogućava detetu da usvoji gramatiku L1/L2/SJ na osnovu lingvističkog iskustva, odnosno izlaganja input-u (*v Pog. 2.6. i odeljak 4.4.4*).

Čomski 1959. vrši potpun preokret u viđenju kako se razvija usvajanje L1/L2, a samim tim i učenje SJ, tvrdeći da je reč o kreativnom i aktivnom procesu. Prema rečima Čomskog, Skinner je u potpunosti zanemario dva važna aspekta:

1. dete ima sposobnost da razume i proizvede nove izraze koje do tada nikada nije čulo;
2. dete uspešno ovladava složenim sistemom polazeći od nekompletnih i često netačnih informacija (Chomsky, 1959: 35).

⁸ Pretpostavka o postojanju urođenih jezičkih univerzalija inspirisana je potrebom da se jednobrazno objasne uspešnost i brzina usvajanja jezika kod dece uprkos nedovoljnom inputu. Po rečima Čomskog: „Teorija određenog jezika jeste njegova gramatika, a teorija više jezika i njihovih iskaza koje generišu jeste Univerzalna gramatika. Univerzalna gramatika je teorija početnog stanja *S₀*, relevantne komponente jezičke sposobnosti.” Teorije koje leže u osnovi UG polaze od pretpostavke da se jezik sastoji od seta apstraktnih principa koji karakterišu gramatičko jezgro svih prirodnih jezika. Ti principi su nepromenjivi u svim jezicima i jedino što je promenljivo jesu parametri (Chomsky, 1972: 155).

Naime, razgovori ili input kome dete biva izloženo često mogu biti gramatički netačni, sa puno izostavljanja koja se podrazumevaju, nedovršeni, ali i praćeni brojnim ponavljanjima. Čomski i njegovi sledbenici na ovaj način postaju pokretači revolucije u izvesnom smislu kada je reč o usvajanju L1, jer se usvajanje govora ne posmatra više kao puka imitacija i podražaj govora odraslih, već kao proces koji je aktivan, kreativan i vođen pravilima koja obezbeđuju unutrašnju koherentnost (Chomsky, 1959: 35–59).

„UG predstavlja inicijalno stanje deteta, urođenu predispoziciju znanja gramatike koju obogaćuje većim izlaganjem i proširivanjem input-a. Prvi lingvistički podaci su određujući i kritični jer je njihova uloga da potpomognu dete da odredi preciznu formu iskaza i koji gramatički deo iz njega treba da preuzme” (Chomsky, 1972: 155). Jezik se, prema Čomskom, rađa i razvija vrlo autonomno i nezavisno od ostalih kapaciteta individue, bilo da su one kognitivne (pažnja, mišljenje, pamćenje) ili društvene, odnosno socijalne. Čomski se u svojim delima drži tvrdnje da lingvistička kompetencija prethodi izvođenju, odnosno govornom činu, jer jezik posmatra, kako kroz ovladavanje gramatičkim pravilima tako i kroz sposobnost pojedinca da analizira lingvistički materijal kome je izložen (Chomsky, 1972: 167). Što pojedinac više uzima u obzir input, specifični leksički fond raste i parametri UG su spremni da ocene odgovara li iskaz potrebi ili ne. Gramatika se neretko tokom vremena rekonstruiše, a s tim je u direktnoj vezi veća osetljivost individue na različite sadržaje input-a koje prate novi ili neuobičajeni gramatički delovi (Gleason, 1977: 159–167).

Nativisti tvrde da se čovek rađa obdaren biološkim mehanizmom za konstruisanje gramatike. LAD⁹ teorija koju uspostavljaju u skladu je sa kognitivnim stanovištem i tvrdi da je mozak izdeljen na mnoštvo zasebnih jedinica, od kojih se svaka bavi obradom jedne vrste informacija, te tako postoji mala verovatnoća da su veštine koje čovek poseduje, među kojima i govor, rezultat prostog učenja na osnovu stimulus-odgovor (Saville, Troike, 2006: 49).

⁹ Language Acquisition Device – Mehanizam za usvajanje jezika

Mnogi su primeri koji govore u prilog LAD teorije. Deca, u prvim godinama života, spontano primenjuju određena gramatička pravila čak i na one reči koje predstavljaju izuzetak od tog posebnog pravila. Recimo, kod dece srbofona mogu se čuti reči *hoćem, možem, ljud, sa nikim*, koje su skovali po analogiji sa drugim rečima iz iste klase. Da se usvajanje, tj. rano učenje ne svodi samo na podražavanje gramatike odraslih primer su rečenice sa dvostrukom negacijom. „Čak iako roditelji ili stariji koriste podražavanje sa elicitacijom, ukoliko dete nije neurofiziološki zrelo ono neće izgovoriti rečenicu: *Mene niko ne voli, već: Niko voli mene*” (Ašić, 2011: 121–123).

Brojne kritike iznesene su i na stanovište Noama Čomskog u vezi sa usvajanjem L1. Pre svega, govor se posmatra funkcionalno i strukturalno, nezavisno od inteligencije ali i od komunikativne sposobnosti. Kritike su izrečene i na njegov stav da lingvistička kompetencija prethodi govornoj radnji, odnosno, da dete poznaje pravila pre nego li ih upotrebi, a uticaj sredine i input kome je dete izloženo bivaju minimalizovani i nemaju značaja na samo usvajanje (Camaioni, 2001: 12–13).

Kada sve rečeno pretočimo u tok usvajanja/učenja L2/SJ, možemo da zaključimo da postoji urođena sposobnost pojedinca da usvaja i uči jezike, ali ona mora biti podržana verbalnim podsticajima iz okruženja, koje će pojedinac obraditi i usvojiti. Ostaje, međutim, otvoreno pitanje u kojoj meri se pomenute univerzalije mogu iskoristiti dva puta, tj. nakon usvajanja L1, ukoliko imamo u vidu transfer i njegov uticaj pomenut u biheviorističkoj teoriji (v. *odeljak 2.4.1*).

2.4.3. Kognitivizam i konstruktivizam u teorijama

Pijaže iznosi stanovište koje je antiteza svemu onome o čemu do tada govori Čomski. On se zalaže za međuzavisnost, pre nego za nezavisnost između govora i kognicije. Govor, po njemu, ne predstavlja rezultat urođene kategorije, ali isto tako ne predstavlja ni proizvod lanca uslovljenog modela Skinnerovog ponašanja. Njegov stav je da se govor rađa i razvija kao prirodni sled usavršavanja kognitivnih procesa koji karakterišu senzomotorni razvoj dece. Pijaže tvrdi da je govor šira simbolička sposobnost koji se pojavljuje u šestoj senzomotornoj fazi i predstavlja prelaz od senzomotorne inteligencije prema reprezentativnoj (Piaget, 1972: 20). Istovremeno, sa pojavom govora oko osamnaestog meseca života, deca ostvaruju i druge prateće

manifestacije kao što su crtanje, imitiranje i pretvaranje u igri. Shodno ovoj tezi kognitivni razvoj prethodi pojavi govora i autonoman je u odnosu na njega, dok lingvistički razvoj proizlazi i zavisan je od kognitivnog (Fleming, 2004: 4–6). Sledbenici Pijažeove teorije su 70-ih godina prošlog veka generisali tzv. kognitivnu hipotezu, i u nizu istraživanja koja su sprovedena predlagali su i tragali za kognitivnim pre-rekvizitima u razvoju govora. Jedan jedini zaključak se može izvesti iz svih istraživanja koja su usledila, a to je da samo pojedine kognitivne sposobnosti u određenoj godini života pozitivno koreliraju sa pojavom govora. Kognitivni razvoj ne uslovljava lingvistički, ukoliko ta dva procesa suštinski ne idu i ne uslovljavaju se paralelno (Lutz, Huitt, 2004: 2).

I Vigotski tvrdi da postoji međuzavisnost jezika i mišljenja. Za razliku od Pijaže, on ne daje primat mišljenju. U lingvističkom i kognitivnom razvoju interakcija je stalna, tako da misao nije autonomna u odnosu na govor, niti mu prethodi. On uvodi princip semiotičke medijacije, i za njega je misao vođena unutrašnjim jezikom (Vygotskij, 1934: 26–30).

Teorije koje zastupaju Pijaže i Vigotski daju jednu potpuno drugačiju ulogu socijalnoj interakciji u odnosu na kognitivni i govorni razvoj. Pijaže kogniciju posmatra kao relativno nezavisnu kategoriju i to ne samo u odnosu na razvoj govora već i u odnosu na socijalne interakcije, dok Vigotski smatra da je aktivno učestvovanje deteta u širokoj mreži društvenih dešavanja koja ga okružuju, bilo da je reč o odraslima na koje je upućeno ili o vršnjacima, primarni faktor koji neposredno utiče na razvoj kognicije i govora (Lutz, Huitt, 2004: 5).

Za našu temu od posebnog je značaja pojam koji uvodi Vigotski, *zona naprednog razvoja*. Ona „predstavlja detetovu mogućnost da problem reši samostalno ili uz delimičnu pomoć odraslih” (Vygotsky, 1934: 26). On, naime, tvrdi da dete najviše uči kroz igru, odnosno kroz ludičke aktivnosti, i da je to njegova zona njegovog naprednog razvoja (v. odeljak 5.4.1).

Sedamdesete godine prošlog veka vraćaju na scenu sledbenike teorije Vigotskog. Jerome Bruner 1962. postavlja hipotezu da svi mentalni procesi, pa tako i jezik, imaju svoje korene u društvu, odnosno sredini. Po Brunerovom stanovištu (Bruner, 1977; 1983) odrasli imaju ulogu iskusnijeg partnera u interakciji sa decom, tj.

manje iskusnim partnerom (Bruner 1983: 121; Job, 1993: 110). Interakcija između odraslog i deteta u ranom uzrastu je ono što stvara matricu značenja i konvencija, kao podršku usvajanju L1, usvajanju L2 i ranom učenju SJ1/SJ2 (Lutz, Huitt, 2004: 7–8). Format igre ili rutine koji se svakodnevno ponavljaju između odraslog (roditelja, odnosno nastavnika SJ) i deteta omogućavaju mu da uči oponašajući i interpretirajući na osnovu značenja, ali i da proizvodi jezičke iskaze, polazeći od korišćenja nekonvencionalnih oblika govora – znakova i pokreta do upotrebe reči. Samim tim Bruner ne isključuje ulogu učenja ili uređenih mehanizama, već smatra neophodnim uvođenje i trećeg elementa LASS¹⁰ koji odgovara ulozi koja pripada roditeljima, nastavnicima i društvenom okruženju, u kome svi zajedno uvode dete u svet jezika, govora i kulture kojoj jezik pripada (Camaioni, 2001: 10–17).

2.5. Uloga odraslih u usvajanju maternjeg i nastavnika u procesu (ranog) učenja stranog/ih jezika

Kognitivna teorija uvodi pojam *rutina*, koji je od značaja za temu kojom se bavimo. Naime, život deteta obeležen je rutinskim, dnevnim situacijama. „Brojne različite situacije se ponavljaju, prožete oblikom nečega 'ritualnog' u lingvističkom smislu” (Coonan, 2001: 51). Takve situacije označavaju interakciju roditelj–dete, u slučaju usvajanja L1, odnosno nastavnik–učenik, u slučaju učenja/usvajanja SJ/L2. Reč je o nizu jezičkih linearnih *rutinskih pokreta* u vidu serije ponavljanja koja olakšava interakciju (Coonan, 2001: 51).

Po rečima Roda Elisa (Ellis, 1985: 155) odrasli koriste *konzerviran govor* (canned speech) čije su karakteristike utvrđeni jezički obrasci u iskazu tzv. *formulaic speech* –obraćanje koji se vezuje za određene situacije.

¹⁰ Language Acquisition Support System – Sistem koji obezbeđuje usvajanje jezika

Bruner naglašava važnost opisanog jezičkog ponašanja odraslog. U osnovi ovog podržavajućeg sistema stoji „... format – početni standardizovan interakcioni obrazac između odraslog i deteta (učenika i nastavnika)” (Bruner, 1983: 121). O tri vrste „formata” više reči biće u *odeljku 4.4.4.*

Efekte rutinskih pokreta su usvojene reči na samom početku USJ/UDJ, koje omogućuju proširivanje, tj. ekspanziju u narednom periodu (*v. odeljak 4.4.5.*).

Rutine, po svemu sudeći, nisu puko ponavljanje iskaza roditelja na L1, odnosno nastavnika na L2/SJ, već omogućavaju aktivnu ulogu deteta/mlađeg učenika u začecima konverzacije, prikaz sopstvenih veština i njihov razvitak protokom vremena.

Krajem sedamdesetih godina prošlog veka urađena su brojna istraživanja koja su pokazala način na koji se majke obraćaju deci uzrasta od 18 do 36 meseci. Taj pojednostavljeni maternji jezik je u anglosaksonskoj literaturi nazvan *motherese or baby talk*. Njegove glavne karakteristike su kratke rečenice, brojna ponavljanja i neuobičajeno glasan govor. Jedno od istraživanja je sproveda Garnika (Garnica, 1977: 64) o tome kako se majke obraćaju deci uzrasta od dve do pet godina i došla je do zaključka da je ton glasa viši što je uzrast deteta niži.¹¹ Izgovor je sporiji i fluentniji, reči se izgovaraju jasno, sa dužim pauzama tokom razmene, u odnosu na uobičajeni diskurs odraslih. Ton i naglašenost izgovorenih sentenci zavisi od uzrasta deteta ali i situacije u kojoj se odvija. Tokom igara skrivalica i slagalica majke se dvogodišnjoj deci obraćaju često u formi komandi i upitnog oblika. Uputstva im daju na način da podražavaju i naglašavaju reči koje smatraju značajnim za određenu igru, kao što su glagoli i boje npr. „izvadi zelenu kocku”. Ove karakteristike su i dalje prisutne, ali manje naglašene, što su deca starija (Garnica, 1977: 65–88).

¹¹ Do svog prvog rođendana većina dece izgovori prve reči. Od 18 do 20 meseca života leksički prag dostiže 50 reči, a oko drugog rođendana 140. Između druge i treće godine dete usvoji između 140 i 440 jedinica. Međutim, to je životno razdoblje u kome dolazi i do značajne individualne diferencijacije. Napredniji, u lingvističkom pogledu, koriste i razumeju i do 600 reči, dok oni manje napredni samo 50. Na polasku u srednju školu adolescent raspolaže sa 40 000, dok srednje obrazovan građanin posle 30-te godine sa 60 000 reči, što pasivnog što aktivnog fonda (Camaioni, 2001: 98–101).

- Sličnosti između obraćanja odraslih detetu (*motherese talk*) i izvornih govornika, odnosno nastavnika prema strancima i učenicima u početnoj fazi USJ/UDJ

Ferguson je 1971. napravio paralelu između *motherese ili baby talk* (BT), tj. načina na koji se majke, pre svega, obraćaju deci u najranijem uzrastu i načina na koji se deca i odrasli izlažu input-u na samom početku učenja/ usvajanja SJ/L2 u interakciji sa strancima izvornim govornicima. Utvrdio je sličnost u tzv. *foreigner talk*¹², načinu govora kojim se izvorni govornici obraćaju strancima, sa pomenutim BT. Sva istraživanja koja je sproveo ukazuju na to da razumljivi i pojednostavljeni input ima kao rezultat bolje razumevanje i veću mogućnost da postane usvojen/naučen (*intake*) (Ferguson, 1977: 209–215). Međutim, pored *foreigner talk-a* dolazi do konstruisanja i *interlanguage talk-a*. *Interlanguage talk*¹³ je jezik kojim se učenici L2/SJ obraćaju jedni drugima tokom procesa učenja/usvajanja (Gass, Selinker, 2008: 259–266). Po ovome možemo zaključiti da će *interlanguage talk* imati sve karakteristike međujezika¹⁴.

Na osnovu rezultata analize pomenutog istraživanja *foreigner talk-a* Ferguson je 1977. sastavio rečnik od stotinu reči podeljenih u kategorije. Reč je o leksici koja je vrlo frekventna i koja se odnosi na lične zamenice, delove tela, hranu, imenice koje označavaju životinje i prideve koji opisuju događaje i predmete zanimljive ili opasne po dete (lep, ružan, prljav, vruć). Reč je, kao što se vidi, o ograničenom leksičkom varijetetu (Ferguson, 1977: 220–235), na osnovu čega možemo zaključiti da deca na L1,

¹² Govor prema strancu

¹³ Međugovor

¹⁴ Polazna tačka u diskusiji o mentalnim procesima koji su odgovorni za usvajanje L2 i učenje SJ jeste koncept *međujezika*. Termin se odnosi na unutrašnji sistem koji je učenik izgradio u određenom vremenskom periodu ali i na nizove međusobno povezanih sistema koji karakterišu progresiju kroz vreme. „Međujezik ne može postojati bez interakcije polaznog L1 i L2/SJ kao ciljnog jezika, i istovremeno ne predstavlja jezik niti jedne jezičke zajednice” (Vogel, 1995: 19). Drugim rečima *teorija međujezika* predstavlja ceo jedan pokretan lingvistički sistem između L1 i L2/SJ, koga podjednako sačinjavaju elementi i jednog i drugog. Međujezik ima posebnu gramatiku koju učenik stvara na bazi sopstvenog osećaja i koja je vrlo promenljiva i dinamična u pozitivnom smeru, tj. ka pravilnom USJ i UDJ (Mazzotta, 2001: 74–76).

Teorija međujezika jeste jedan od prvih krupnijih zahvata u nastojanju da se objasne procesi tokom učenja/usvajanja L2 i SJ i mnoge teorije koje su usledile kasnije baziraju se na njenim dostignućima. Kao i sve pre nje i ona je dinamična i prilagodljiva novim informacijama.

odnosno mlađi učenici na L2/SJ, primarno usvajaju/uče leksiku koja im je neophodna u datom uzrastu, ali i zanimljiva i u skladu sa njihovim trenutnim potrebama.

Nastavnik kao facilitator nastavnog procesa (v. odeljak 4.4.2) na početku koristi tzv. *teacher's talk*¹⁵ u formi i obliku koji su karakteristični za obraćanje izvornih govornika prema strancima, tzv. *foreigner talk*. „Govor nastavnika *teacher's talk* predstavlja pojednostavljeni način govora koji on koristi kako bi njegov iskaz učenici razumeli i kako bi im olakšao učenje” (Diadori, 2009: 249). Kako navodi Hauard Džils (Howard Giles) nastavnik, opredeljujući se za ovu vrstu obraćanja, želi da premosti razlike koje postoje u kompetencijama učenika u L1 i SJ, nudeći razumljiviji jezički priliv na SJ i stvarajući mogućnost da dođe do razumevanja i razvijanja komunikativne kompetencije učenika (Orletti, 2000: 11). Osnovne karakteristike govora nastavnika u početnim fazama učenja SJ, odnosno usvajanja L2, jesu: a) sporiji govor; b) naglašavanje; c) ponavljanje; d) parafraziranje; e) konkretni primeri; f) sužen leksički fond (Orletti, 2000: 12).

Fergusonove stavove smo proverili kroz naše istraživanje (v. Pog. 8.10. i 8.11) ispitivanjem leksičkog fonda mlađih učenika u SJ2, što u nastavku otvara pitanje uviđanja potreba i sklonosti mlađih učenika pri kreiranju nastavnih planova i programa, ali i pisanja udžbenika.

2.6. Interlingvalni procesi i Krešenov doprinos

Na proučavanje UDJ I USJ nije uticala samo lingvistika već i psihologija. Značajna je razlika u pogledu onoga što psiholingvistika ističe u odnosu na lingvistiku. Postoji nekoliko pristupa koji se oslanjaju na psiholingvistiku i to: model ogledanja, model monitora i model povezivanja. Dok lingvistika akcent stavlja na ograničenja u usvajanju/učenju gramatičkih struktura, psihologija primat daje trenutnim mehanizmima

¹⁵ Govor nastavnika

uključenim u pomenuti proces, ali isto tako i pitanjima radne memorije i raščlanjivanja koja se dešavaju u centralnom nervnom sistemu (CNS). U pojedinim tačkama dolazi i do preklapanja i slaganja lingvističkog i psiholingvističkog pristupa, ali se ipak mora uočiti da svaki od njih ima svoja posebna mesta koja ističe i smatra važnim (MacWhinney, Bates, 1984: 128).

Budući da neurolingvistika, psihologija i pedagogija posvećuju u svojim istraživanjima naročit značaj uzrastu kojim se bavimo u našem radu, smatramo da je za razumevanje načina na koji deca u ranom uzrastu usvajaju SJ neophodno pomenuti Krešenovih pet hipoteza. Naime, Stiven Krešen (Stephen Krashen) je prvi 70-tih godina XX veka opisao model sastavljen u pet hipoteza koje su po njegovim rečima ključ usvajanja L2, odnosno učenja SJ. To su:

- Hipoteza usvajanje–učenje

Po Krešenovim rečima usvajanje L2/SJ je put veoma nalik, ako ne i u potpunosti identičan, onome koji su deca već prošla usvajajući i razvijajući jezičke sposobnosti na maternjem jeziku. „Usvajanje je nesvestan proces i jedino čega je učenik svestan jeste činjenica da koristi određeni jezik u komunikativnu svrhu. Rezultat jezičkog usvajanja, kompetencija koja je usvojena, je takođe nesvesna kategorija” (Krashen, 1982: 9). Generalno tokom usvajanja pojedinac nije svestan jezičkih pravila koje usvaja ili koje je usvojio već umesto toga razvija i ima osećaj za *tačnost*. „Gramatički ispravne rečenice ’zvuče’ tačno ili ih ’osećamo’ kao tačne, dok one pogrešne ’osećamo’ kao takve, iako nismo svesni koje je to pravilo narušeno. Tokom usvajanja deca i mlađi učenici skoncentrisani su uglavnom na značenje” (Isto: 10).

Drugi način da se razvije jezička kompetencija jeste učenje. Učenje je svestan proces u kome se poznaju pravila kojih smo uvek svesni i sposobni da o njima diskutujemo. Učenje podrazumeva i znanje o jeziku, većini poznatije kao gramatika ili gramatička pravila. Tokom ovog procesa skoncentrisani smo na sama pravila pre nego na značenje ili na poruku koju želimo da prenesemo, i odlikuje učenike starije od 10 godina, koji nisu bili ciljna grupa našeg istraživanja (Isto).

- Hipoteza prirodnog redosleda

Krešen, zastupajući hipotezu prirodnog redosleda, smatra da se elementi jezika (jezička pravila) usvajaju po već predvidivom redosledu. Redosled je uvek isti, bez obzira na postojanje, odnosno nepostojanje, jasnih instrukcija. Prirodni redosled je rezultat usvojenog sistema u kome ne dolazi do interferencije sa naučenim sistemom (Isto: 12–14).

Hipotezu prirodnog redosleda, kako je definiše Krešen, nalazimo i pod nazivom *Razvojne faze* (v. Pog. 3.2) u kome će biti detaljnije izneti rezultati istraživanja i značaj koji razumevanje načina i vremenskog intervala u kome učenici usvajaju L2 i uče SJ ima na planiranje nastave, upotrebu metoda i tehnika u mlađem uzrastu (Gass, Selinker, 2008: 199).

- Hipoteza monitora

Sudeći po poslednjim istraživanjima svi unutrašnji procesi koji vode ka učenju stranog jezika, odnosno usvajanju drugog jezika, ostaju naizgled nevidljivi. Međutim, prema analizi onoga što učenici produkuju na L2 i SJ pouzdano se može tvrditi da postoje tri unutrašnja faktora koji su ključ pomenutog procesa. Dva od njih su nesvesni, i nazivaju se *filter* i *organizator* a treći pripada svesnom, tzv. *monitor*. Kao što smo već spomenuli učenici ne usvoje sve ono što čuju. Motivacija, potrebe i emotivno stanje filtrira input. Filter u suštini predstavlja i neku vrstu afektivnog faktora koji skenira jezički input iz okruženja (Krashen, 1982: 15). Deca, na primer, teže tome da usvoje fraze i rečenice koje su ključne u njihovom socijalnom okruženju. Okruženje umnogome utiče na filtriranje (Isto: 15–17).

Monitor predstavlja sastavni deo unutrašnjeg sistema odgovornog za procese koje nazivamo svesnim lingvističkim procesima i pod tim uticajima dolazi i do njegove aktivacije: čitanje gramatičkih pravila i pokušaji njihove primene, vežbe koja zahtevaju svesnu, usredsređenu pažnju na lingvističku formu ili memorisanje dijaloga. Monitoring se koristi za svesno formulisanje rečenica, govorni i pisani jezik (Isto: 18).

Čini se da je uloga monitora ograničena na pravila nižeg nivoa znanja o jeziku, na ona koja se lakše konceptualizuju. Svesno poznavanje pravila ne garantuje da će ih

učenik i primeniti. Novija istraživanja ukazuju da uspešno ovladavanje komunikativnom veštinom u SJ/L2 zavisi na prvom mestu od filtriranja i organizacionih faktora pa tek onda od monitora (Ellis, 1994: 72).

Usvojeni sistem je jedini odgovoran za početak govora, dok naučeni ima svoju posebnu funkciju – monitora, koji treba da obradi učinak, odnosno govorni čin (*output*) receptivno usvojenog jezičkog materijala (*intake*). On suštinski predstavlja link između usvojenog i naučenog. Postoje najmanje tri uslova koja moraju biti zadovoljena, u cilju aktivacije naučenog (Ellis, 1994: 73):

- a) vreme (učeniku je potreban izvestan protok vremena kako bi svesno razmislio o upotrebi i primeni na osnovu svega onoga što je skladištio u svom naučenom sistemu);
- b) usredsređenost na formu (učenik mora biti usredsređen na formu i način onoga što govori a ne samo na značenje);
- c) poznavanje pravila (pravilo se ne može primeniti ukoliko nije naučeno, drugim rečima, učenik mora da konstruiše i učvrsti sopstveni naučeni sistem kako bi došlo do njegove pravilne primene). Premda smo pomenuli vreme kao prvi neophodni uslov, on je naknadno izostavljen iz *hipoteze monitora*, i to nakon dodatnih istraživanja koja su pokazala da, ukoliko ne postoji usredsređenost na formu iskaza, vreme koje je proteklo nema nikakvog uticaja na tačnost istog (Ellis, 1994: 74–75).

- Hipoteza inputa (jezičkog priliva)

Po Krešenu centralno mesto u usvajanju zauzima *hipoteza inputa* a koja se nadovezuje na *hipotezu o prirodnom redosledu*. Pretpostavka o postojanju prirodnog redosleda usvajanja, uzimajući pritom u obzir i hipotezu inputa, daje donekle i odgovor na pitanje kako dolazi do napredovanja i sticanja novog znanja. Krešen, nadalje, definiše pojam *razumljivog inputa* na poseban način. Naime, razumljivi input jeste srž jezika koji je malo iznad trenutnog poznavanja leksike i gramatike. Trenutno znanje L2/SJ Krašen obeležava i definiše kao „i”, a sledeću stepenicu koju treba preći kao „i+1” (Krashen, 1982: 20). Upravo je input taj faktor koji uvek mora biti za korak ispred trenutnog znanja kako bi se dostigla sledeća stepenica. Input sam po sebi ima ulogu

aktivatora urođenih struktura u UDJ i USJ, i samo input „i+1” dovodi do postizanja višeg nivoa znanja o jeziku, odnosno gramatičke kompetencije.

Govor je rezultat usvajanja, a ne njegov uzrok i direktnom imerzijom se ne može naučiti sam po sebi. Sa druge pak strane, ukoliko obezbedimo razumljiv input, pomenutog obrasca, on će na direktan način voditi ka višem nivou komunikativne kompetencije na SJ, tj. L2 (Krašen, 1982: 21–22). Treba imati na umu, da uprošćeni input ne znači nužno i razumljiv. Jang je posle nekoliko sprovedenih istraživanja na temu inputa i interakcije zaključio da „mnogo žbunja preostaje da se iskrči” (Young, 1988: 128), čime je ukazao na relativno skroman broj istraživanja sprovedenih na temu inputa i njegovog delovanja na USJ/UDJ.

Naposletku, u istraživanjima usvajanja L1/L2 i (ranog) učenja SJ nije sasvim jasno kako se varijable, poput uzrasta i razvoja deteta, koje su podložne međusobnom preplitanju, mogu kontrolisati, na način da se relevantno ispituju njihovi efekti na input koji se usvaja.

- Hipoteza afektivnog filtera

Budući da je dobro poznato da ne postižu svi jednake rezultate u procesima USJ/UDJ, nameće se pitanje kako to objasniti. Jedno od objašnjenja koje je Krešen ponudio jeste input nezadovoljavajućeg kvaliteta i nedovoljne razumljivosti ali i afektivnost učenika koja podrazumeva niz faktora poput motivacije, stava, samopouzdanja i anksioznosti. S tim u vezi Krešen je konstruisao *hipotezu afektivnog filtera*. Što je filter na višem nivou, to će input biti inhibiraniji i neće doći do zadovoljavajućeg nivoa znanja, i obrnuto. Upravo se u ovoj hipotezi ogleda i činjenica da su deca uspešnija u usvajanju bilo L2 ili SJ u odnosu na odrasle, budući da je afektivni filter nešto što kod njih ne postoji. Ukratko, nizak afektivni filter i dovoljno jasan i kvalitetan input, dva su uslova od kojih zavisi uspešnost USJ/UDJ (Krašen, 1982: 30–31).

Iznete su brojne kritike na svaku od predloženih Krešenovih hipoteza. Prva se odnosi na razliku između usvajanja i učenja. Po Krešenovom tumačenju i distinkciji koju je načinio proizilazi da ono što jednom postane deo naučenog sistema ne može preći u usvojen i tako postati njegov sastavni deo. Usvojeni govor je tečan i deo je

nesvesnog, iz čega se naslućuje da ništa formalno naučeno ne može postati ni fluentno ni nesvesno (Larsen-Freeman & Long, 1991: 224).

Kritike su iznete i na hipotezu monitora, a suština je da Krešen o monitoru i njegovoj ulozi govori samo u smislu jezičke produkcije, dok ga potpuno izostavlja u veštini razumevanja. Isto tako nema naznaka da monitor ima svoju ulogu i u usvajanju L1. U prilog tome navodi se da nikada ne bi došlo do samoispravljanja u L1 da monitor ne postoji i u tom procesu, koji je pak deo usvojenog sistema a ne naučenog, kako Krešen primarno tumači njegovu ulogu (Larsen-Freeman & Long, 1991: 225).

Kritici je podlegla i hipoteza o jezičkom prilivu (inputu), za koju je Elis rekao da je poput izrešetanog vedra – *bucket full of holes*¹⁶ (Ellis, 1990: 106).

Kroz naše istraživanje proverili smo Krešenove zaključke. Pošli smo od pretpostavke da promišljeno „upravljanje”, odnosno vođeno rano učenje SJ u učionici razumljivim, bogatim jezičkim prilivom i stvaranjem opuštene atmosfere među mlađim učenicima, čime se afektivni filter svodi na minimum, a motivacija pojačava, dovodi do uspešnog ranog učenja SJ (v. *Pog. 8.10*).

¹⁶ „Poput izrešetanog vedra” što predstavlja metaforu odlivanja vode.

3. OBRAZOVNA LINGVISTIKA KAO OBJEDINJUJUĆA DISCIPLINA AKVIZICIONE LINGVISIKE I GLOTODIDAKTIKE

Akvizionna i obrazovna lingvistika su dve naučne oblasti od velikog značaja za temu kojom se bavimo. Samo uspešnim razumevanjem mehanizama i procesa učenja/usvajanja L2/SJ može da se izvrši pravilan odabir pristupa, metoda i tehnika u nastavi stranih jezika.

3.1. Pojam i značaj akvizicione lingvistike, obrazovne lingvistike i glotodidaktike

Akvizionna lingvistika¹⁷ (Second Language Acquisition) je, prema definiciji, deo primenjene lingvistike koji se na poseban način bavi izučavanjem sekvenci jezika koje najpre bivaju usvojene u toku učenja/usvajanja L2/SJ. Osnovni cilj ove naučne discipline jeste razumevanje procesa USJ/UDJ (Gass, Selinker, 2008: 1–3). Pošto broj jezika koji se uče/usvajaju posle maternjeg može biti neograničen, najbolje ih je označiti kao ciljni jezik, odnosno CJ (*target language*). Akviziciona lingvistika u najvećoj meri izučava procese neformalnog učenja u prirodnom okruženju, ali ne zanemaruje i formalno učenje SJ u učionici (Saville, Troike, 2006: 2). Ona se ne bavi didaktikom i metodikom, ali pribavlja indikacije o redosledu razvojnih sekvenci i doprinosi boljem razumevanju i vođenju procesa u učionici. Svoje uporište je pronašla upravo u sve većem broju imigranata širom sveta koji na spontan način usvajaju L2/SJ (Chini, 2005: 14).

¹⁷ Sam termin *akviziciona lingvistika* kao sinonim za anglosaksonsku skraćenicu SLA još uvek nije odomaćen u pripadajućem delu primenjene lingvistike.

Pitanja od posebne važnosti su:

1. Šta tačno učenici nauče na CJ?
2. Na koji način ovladavaju CJ?
3. Zbog čega su neki učenici uspješniji od drugih? (Chini, 2005: 15)

Sa druge strane, obrazovna lingvistika (*Educational Linguistic*) je naučna oblast koja objedinjuje instrumente istraživanja, kako lingvistike tako i drugih povezanih društvenih nauka sa ciljem da holistički ispita širok spektar pitanja koja se odnose na jezik i jezičko obrazovanje (Spolsky, Hult, 2008: 1). Centralne tačke interesovanja obrazovne lingvistike su učenje jezika posmatrano kroz jezičku praksu i planiranje nastave (Durbaba, 2011: 19–20).

Tako dolazimo do glotodidaktike koja predstavlja užu naučnu disciplinu u odnosu na obrazovnu lingvistiku. Reč je o praktičnoj disciplini koja integriše teorijska znanja u cilju odabira prigodnih pristupa, metoda i tehnika u praksi (Balboni, 1999: 47).

- Međudnos i tri stanovišta

Sve do pojave obrazovne lingvistike problem predmeta izučavanja akvizicione lingvistike i glotodidaktike je u velikoj meri bio otvoren, a postojala su i tri gledišta:

Prema jednom, koje bi se moglo definisati kao *nepostojanje međusobnog odnosa*, obe discipline se bave izučavanjem procesa učenja ali na različite i potpuno odvojene načine. Akviziciona lingvistika se bavi izučavanjem razvojnih faza međujezika kod učenika u prirodnom kontekstu i teži da izdvoji univerzalne karakteristične strukture iz tog procesa, dok se glotodidaktika, sa druge strane, kao primenjena disciplina bavi vođenim učenjem, metodama i tehnikama koje se ostvaruju u učionici optimalizujući vreme razvoja određene jezičke kompetencije koja se stiče. Shodno tome, rezultati istraživanja prve ne utiču na izbor drugopomenute (Villarini, 2011: 204) .

Po drugom viđenju, akviziciona lingvistika je opštija disciplina od glotodidaktike, i prema tome akviziciona lingvistika jeste ta koja je pozvana da utvrdi

redosled struktura u podučavanju. Šta i kada biva predmet podučavanja utvrđuje akviziciona lingvistika, a način na koji će se to realizovati spada u zadatak glotodidaktike (Villarini, 2011: 204).

I po trećem viđenju, koje se smatra i najplodonosnijim za podučavanje SJ u institucionalizovanim okvirima, kao što je školski sistem, trebalo je pronaći zajednički sadržalac koji će nastavnici prepoznati i uz pomoć čijih saznanja će izvući najveću korist u samoj nastavi. Nastavnici bi trebalo da poznaju u što većoj meri rezultate istraživanja akvizicione lingvistike na koje će se oslanjati u svom radu i na taj način doći do *akvizicione didaktike* kao jedinog mogućeg uspešnog puta (Villarini, 2011: 205).

Upravo iz tog razloga rađa se obrazovna lingvistika, kao objedinjujuća disciplina koja je pronašla pomenutu zajedničku nit između strategija karakterističnih za usvajanje L1 i njihovo prelivanje pri osmišljavanju pristupa i metoda u vođenom USJ/UDJ. Utemeljivač ove naučne discipline, Bernard Spolski, navodi da se pre trideset godina javila potreba za njenim utemeljenjem kao posledica globalizacije i potrebe da se ujednače znanja nastavnika L2/LS (Spolsky, Hult: 2008: 1). Konkretni pomaci obrazovne lingvistike u integrisanju znanja koje donosi akviziciona lingvistika i njihovo sprovođenje u praksi preko glotodidaktike jesu sledeći:

1. Učenik postaje centralna figura u procesu USJ/UDJ, jer akviziciona lingvistika uspeva da rasvetli mehanizme i sekvence tog procesa kao i to gde može biti od pomoći u kreiranju silabusa.
2. Nastavničke kompetencije su, pored pedagoških i didaktičkih, osavremenjene i lingvističkim koje se pak odnose na znanja o procesu USJ/UDJ (Villarini, 2011: 199–202).

3.2. Najznačajnije teme i istraživanja akvizicione lingvistike u obrazovnoj lingvistici i glotodidaktici

Jedna od oblasti u kojoj se kreću istraživanja akvizicione lingvistike a čiji se rezultati mogu iskoristiti u kreiranju silabusa, odnosno u savremenom obrazovanju nastavnika stranih jezika kao kompetentnog koji razume proces USJ/UDJ, odnose se na opis karakteristika jezika učenika i njegovo funkcionisanje u okviru sistema.

Glavni izvor informacija daju sledeća četiri proučavana aspekta:

- 1) istraživanja grešaka koje učenici prave;¹⁸
- 2) istraživanja razvojnih obrazaca iskaza;
- 3) istraživanja varijabilnosti;¹⁹
- 4) istraživanja pragmatiskih funkcija²⁰ (Ellis, 1994: 43).

¹⁸ Analizom brojnih snimljenih govornih činova učenika ali i transkripcijom pisanih materijala otkrivena su sistematična pomeranja površinskih elemenata novog jezika (Ellis, 1994: 57–71; Corder, 1974: 124).

¹⁹ Bitna osobina SLA jeste upravo varijabilnost procesa, koju su pokušala da objasne tri naizgled suprotstavljena pristupa:

a) U osnovi ovog viđenja bitno je odvojiti dve stvari: ono što učenici znaju i ono što učenici umeju da urade.

b) Drugi pristup je sociolingvistički kojim se nastoji da se jezik izučava kroz društveni kontekst, tj. šta korisnik zna o L2/S sistemu, kao i šta korisnici znaju o njegovoj upotrebnoj vrednosti u određenoj situaciji.

c) Treći psiholingvistički pristup koji teži da rasvetli unutrašnje mehanizme i da odgovore za promenljivu produkciju, a ujedno je pristup koji malo pažnje poklanja društvenim faktorima. Sociolingvistički i psiholingvistički pristupi se međusobno dopunjuju u upotpunjavanju slike jezičke varijabilnosti učenika (Wolfram 1991: 104).

²⁰ Istraživanja izdvajaju tri faktora od ključne važnosti u usvajanju pragmatične kompetencije. Prvi jeste nivo lingvističke kompetencije, drugi predstavlja neizbežan transfer L1 na L2/SJ, a treći faktor jeste status učenika, koji obično ne učestvuju kao jednaki u komunikaciji sa izvornim govornicima (Harder 1980: 268).

Druga oblast odnosi se na istraživanja spoljašnjih faktora, odnosno na socijalni kontekst usvajanja, input i interakciju koji postoje u iskustvu učenika (Wolfram 1991: 104).

Treća oblast tiče se unutrašnjih mehanizama učenika, načina na koji se usvajanje manifestuje i načina na koji učenici koriste sopstvene resurse kojima raspolažu u komunikaciji. Pomenuti mehanizmi su pretežno skriveni jer su mentalnog karaktera ali nisu i nužno nesvesni (White, 1987: 261–286). Oni se prevashodno odnose na transfer L1 u odnosu na L2/SJ, univerzalne procese koji input pretvaraju u *intake* (*usvojeni jezički materijal*); rekonstrukciju sistema L2/SJ; korišćenje urođenih mehanizama i znanja koja povezujemo sa UG; procese upotrebe znanja SJ, sa posebnim osvrtom na probleme do kojih dolazi u komunikaciji (Ellis, 1994: 47–57). Naime, postoji pet glavnih kognitivnih procesa odgovornih za USJ/UDJ: a) jezički transfer iz L1; b) transfer koji proističe iz načina podučavanja (neki elementi međujezika mogu naći izvorište u načinu na koji se učenici podučavaju); c) strategije USJ/UDJ (učenik može identifikovati određeni pristup u odnosu na materijal koji treba da nauči); d) strategije USJ/UDJ komunikacije (učenik identifikuje način na koji će pristupiti komunikaciji sa izvornim govornikom); e) pregeneralizacija ciljnog jezika (neki elementi jezika su rezultat čiste pregeneralizacije ciljnih pravila ili semantičkih odlika) (Singleton, 1987: 327–346). Na kraju ostaje i pitanje individualnih razlika i čime su one uslovljene (v. Pog. 4.3). Ukoliko to pitanje udružimo sa proučavanjem spoljašnjih faktora i unutrašnjih mehanizama, možemo doći do jedinstvenog odgovora na pitanje kako dolazi do usvajanja L2, odnosno (ranog) učenja SJ.

- Od transfera maternjeg jezika do kreativne konstrukcije na L2/LS

Jedna od oblasti u kojoj se kreću istraživanja a koja je od značaja za temu kojom se bavimo jesu istraživanja obrazaca iskaza tzv. razvojnih faza. Usvajanje maternjeg ali i stranog jezika kod dece podrazumeva dve faze:

- 1) razumevanje govora drugih, odnosno odraslih, prepoznavanje reči i pripisivanje značenja tim rečima, ali i prepoznavanje značenja niza reči;
- 2) proizvođenje artikulisanih glasova, koji dovode do reči, a usvojene reči se povezuju u šire nizove, nosioce određenog značenja (Clark & Clark, 1977: 296).

Istraživanja razvojnih faza, kako je već u više navrata pomenuto, uslovljena su pitanjem na koji način dolazi do usvajanja prvog, odnosno maternjeg jezika L1, čijim odgonetanjem bi se došlo do većeg dela odgovora na sve nedoumice oko USJ/UDJ, bilo u ranom uzrastu ili kasnije.

Zanimljivo je stanovište McLaughlin koji tvrdi da neće doći do jezičkog transfera L1 na SJ, odnosno L2, ukoliko dete nije izolovano od svojih vršnjaka koji se služe ciljnim jezikom (1978: 117). Ideja je sledeća: ukoliko dete ima vršnjake koji govore L2/SJ i sa njima je u socijalnoj interakciji, i tako ponavlja pravila kao da je reč o L1, jezički transfer iz maternjeg ka stranom će biti onemogućen. Nadalje, McLaughlin navodi da će dete pribeći u nekim slučajevima upotrebi pravila iz L1 ali na vrlo primitivnom, gotovo rudimentarnom nivou, i to samo kako bi primenom struktura L1 rešilo određenu strukturnu „zagonetku” iz L2/SJ. On, takođe, definiše i pojam postojanja „procesnog jedinstva” koje karakteriše svako jezičko usvajanje, bilo ono usvajanje L1 ili USJ/UDJ, i to u svim uzrastima (McLaughlin, 1978: 202).

Drugim rečima, McLaughlin smatra da nezavisno od uzrasta učenici i L1 i L2/SJ koriste iste strategije na putu do cilja, koji predstavlja ovladavanje CJ.

Isto zapažanje prisutno je i u našem istraživanju. Učenici izloženi ranom učenju SJ2 u interakciji sa vršnjacima na času, prilično ujednačenog nivoa znanja ciljnog jezika, individualnim ili grupnim radom uspevaju da ograniče negativan transfer L1 (v. *Pog. 8.10*).

Dalje, sva istraživanja o usvajanju morfema u USJ/UDJ kod dece temelje se na istraživanjima Berta i Dulaja (Bert, Dulay, 1974, 1975) u kojima se tvrdi da usvajanje ili rano učenje L2/SJ nalikuje usvajanju L1. Pomenuti istraživači su razvili tzv. „*kreativnu konstrukciju*” utemeljenu na postepenoj rekonstrukciji govornih pravila koja deca čuju, vođeni univerzalnim, tj. urođenim mehanizmima koja i uzrokuju da oni formulišu izvesne hipotetičke tipove oko kojih se jezički sistem usvaja. To usvajanje ide sve dotle dok ne dođe do neslaganja između onoga čemu su izloženi i onoga što izgovaraju i produkuju. Kada se pomenuto neslaganje razreši usvajanje se nastavlja. Po rečima Dulaja i Berta urođena komponenta predstavlja jezgro procesa usvajanja (1975: 37).

Jezički proizvod tokom USJ/UDJ pruža uvid i u morfološke oblike i redosled kojim bivaju usvojeni. Istraživanja na temu redosleda usvajanja i sekvencijalnog razvoja

usledila su posle niza istraživanja analize grešaka, sedamdesetih i osamdesetih godina XX veka. Ova istraživanja ukazuju na postojanje opšteg razvojnog obrasca, koji naročito u ranom uzrastu može započeti fazom ćutanja, tzv. *tihi put* (v. odeljak 4.3.1). Veliki broj početnih iskaza su već spremne formule, uglavnom komande, nakon čega učenici postepeno počinju stvaranje kreativnijih iskaza, koji su propozicionalno uprošćeni i morfološki jednostavni. Međutim, usled usredsređenosti istraživača na usvajanje gramatike, potom nedostatka opšteg indeksa USJ/UDJ, inter i intravarijabilnosti učenika, ne može se sa sigurnošću utvrditi opšti redosled usvajanja i ranog učenja CJ (Dulay, Burt, 1975: 38–39).

Važno je napomenuti glavne karakteristike operativnih principa Slobina (Freddi, 2004: 80), koji upućuju na šta učenik u ranom uzrastu obraća pažnju pri učenju maternjeg i stranog jezika, a šta je to što svesno ili nesvesno izbegava. Učenici uglavnom obraćaju pažnju na završetak reči, red reči u rečenici, na sufikse i prefikse, a izbegavaju izuzetke, ili preuređivanja njima poznatih jezičkih celina. To nam ukazuje da mlađi učenici nemaju pragmatičnu moć razmišljanja, karakterističnu za učenje kod odraslih.

- Od *kritične mase* prema morfosintaksičkom razvoju

Prema nalazu Čomskog (1981) leksički i morfosintaksički razvoj su dva nezavisna procesa. Nasuprot ovoj tvrdnji konstruktivisti smatraju da je za morfosintaksički razvoj neophodan leksički minimum od 50 reči koji nazivaju još i *kritična masa*. Batez i Marčman (Bates i Machman) su posmatrajući 27 mališana, uzrasta 10, 13, 20 i 28 meseci, utvrdili da su oni koji su pokazali najveći prag znanja u leksičkom smislu imali i najbolje rezultate kada je reč o sintaksi. Liven, Pin i Dresner (Lieven, Pine i Dresner, 1992) predlažu kao dobru strategiju početnog ovladavanja sintaksom *frozen phrases*, odnosno rano izgovaranje određenih olakšanih sintaksičkih konstrukcija koje ne moraju neminovno da sadrže predikat, ili pridev (npr. mama knjiga; tata ključevi), što u značajnoj meri olakšava dečije ovladavanje sintaksom (Devescovi, D'Amico, 2001: 124–152).

Kritična masa nas navodi na zaključak da učenik mora da ovlada određenim vokabularom pre nego što otpočne da konstruiše prve rečenice na L2/SJ. Prema rečima

Gomez (Gomes, 2003 u Drljević, 2014: 22) „vokabular predstavlja aktualizaciju leksike u komunikativnim situacijama”, odnosno aktivno i produktivno znanje leksike.

Jedna od najčešćih tvrdnji u literaturi jeste da postoji uniformnost procesa usvajanja L1 i ranog učenja SJ. Gleason navodi da je mnogo lakše objasniti *šta* su sve deca u tom procesu usvojila/naučila negoli *način* na koji su to učinila, a sve to usled nemogućnosti davanja razložnog objašnjenja kako funkcioniše mehanizam usvajanja. Pomenuta jednoobraznost nije još uvek valjano objašnjena iz dva razloga: prvi, uprkos intenzivnim istraživanjima poslednjih decenija, još uvek se ne zna dovoljno o ključnim detaljima usvajanja, kao ni zbog čega se javlja toliko malo varijabli u krajnjem output-u – (iskazu); drugi, potrebno je uzeti u obzir činjenicu da, iako postoji uvrežena emfaza o jednoobraznosti, pogled izbliza otkriva mnoštvo varijacija na individualnom nivou i načinu kako izvorni govornici usvajaju i koriste L1, ali i L2 i SJ u ranom uzrastu (Gleason, 1977: 159–167).

Ipak, pažljivom analizom niza i redosleda koje dete usvaja može se videti da je sam tok u potpunosti isti, bilo da je reč o usvajanju L1/L2 ili ranom učenju SJ, i to:

- a) analiza i razdvajanje lingvističkih zvukova koji se osluškuju ili pak pomno slušaju. Tokom tog procesa u zvučnom talasu dete prepoznaje raznolike konstitutivne jedinice svog maternjeg jezika i to u najranijoj životnoj fazi (foneme, morfeme, reči, rečenice);
- b) ovladavanje kompleksnim artikulacionim obrascima neophodnim za stvaranje svake pojedinačne foneme i njenih sekvenci;
- c) usvajanje i proširivanje vokabulara iz spoljašnje sredine, koji je prebogat, kako rečima tako i značenjima;
- d) ovladavanje morfološkim i sintaksičkim pravilima koja kasnije omogućuju da morfeme i reči budu ukomponovane u rečeničke i gramatički korektne i smislene celine;
- e) korišćenje raznolikih komunikativnih funkcije govora u kontekstu i razmeni sa sagovornikom;
- f) u krajnjoj instanci usvajanja L1/L2 i SJ dete mora ovladati veštinom da samostalno proizvede koherentan govorni čin, čija unutarnja organizacija jeste prilagođena sagovorniku, odnosno slušaocu (Camaioni, 2001: 9–18).

4. RANO UČENJE STRANIH JEZIKA

4.1. Put prema višejezičnosti

Savet Evrope je otvorio pitanje višejezičnosti počev od ranog uzrasta, zalažući se da se pored maternjeg ovlada sa još bar dva jezika, bilo da je reč o L2/L3 ili SJ1/SJ2 (v. Pog. 6.2). Pomenuti cilj nije lako ostvariv ukoliko se sa primenom procesa USJ/UDJ ne otpočne u periodu ranog detinjstva. Na taj način rano učenje/usvajanje postaje česta tema i to kako za istraživanja unutar lingvističke zajednice kojoj jezik pripada tako i izvan nje.

Balboni 1990. i Espinoza 2008. govore o četiri prevaziđena *mita*, zapravo četiri tipa predubedenja u vezi sa štetnim efektima koje rano učenje/usvajanje SJ i L2 mogu imati u odnosu na L1:

○ *veština pisanja i čitanja na L1 je preduslov za uspešno školovanje.* Navodno, problem interferencije dva pisma usporava proces usvajanja veštine čitanja i pisanja na maternjem jeziku. Rezultati najnovijih istraživanja ukazuju da formalna upotreba L1 uporedo sa L2/SJ donosi značajno poboljšanje kognitivnih sposobnosti mlađih učenika ali i olakšava USJ/UDJ.

○ *učenje više jezika u školskim sistemima uzrokuje poteškoće u učenju i kognitivnom razvoju.* Sve do 60-tih godina prošlog veka smatralo se da je bilingvalnost štetna po lingvistički razvoj deteta. Međutim, brojni lingvisti, pedagozi i sociolingvisti su kroz svoja istraživanja argumentovano opovrgli ovo uvreženo mišljenje, iznoseći rezultate koji govore u prilog ranoj bilingvalnosti.

○ *da bi se olakšalo učenje/usvajanje SJ neophodno je podvrgnuti učenika što većem uticaju tog jezika.* Mit o maksimalno mogućoj izloženosti L2/SJ polazi od ideje da deca imaju potrebu za neprekidnim instrukcijama na samo jednom jeziku. To bi značilo da će potreban vremenski interval da se nauči SJ odnosno usvoji L2 biti na uštrb vremena koje je potrebno da se usavrši L1. Međutim, i u ovom segmentu istraživanja ukazuju da razvoj L1 ide u korist učenja svih ostalih SJ u životu čoveka.

○ *postojanje graničnog cerebralnog prostora namenjenog razvoju jezika*. Mit o postojanju ograničenog moždanog prostora potiče s početka XX veka i shodno tome postojanje L1 u tom ograničenom prostoru predstavlja prepreku u ovladavanju drugim L2/SJ. Poznavanje više jezika dovodi do „cerebralnog obogaćivanja” (up. Balboni 1990 u Luise, Serragiotto, s. a: 5–6; Espinosa, 2008: 4–6).

4.2. Karakteristike ranog učenja stranog/ih jezika

Pod ranim učenjem SJ, kao što je već rečeno, smatra se period od treće do desete godine života. Upravo u tom razdoblju globalistički, odnosno sintetički način rasuđivanja i razmišljanja preovlađuje nad analitičkim (Balboni, 2009: 163). U trećoj godini života dešava se veoma važan jezički pomak. Rečenice se dematerijalizuju, tj. sa navršene tri godine mlađi učenici stiču sposobnost da se izraze i da oslikaju svoje misli i iskustva u odnosu na predmete, bića i osobe, iako se oni u tom momentu ne nalaze u njihovom vidokrugu, što u ranijem periodu nije bio slučaj; odnosno, tada započinje razvoj apstraktnog načina mišljenja kod dece (Balboni, 2009: 165). U ovom uzrastu deca se nalaze u dobi konstantnog kognitivnog, emotivnog, socijalnog i fizičkog rasta. Stalnom progresijom između pete i dvanaeste godine života oni se uče novim načinima razmišljanja koji u periodu adolescencije najzad postaje sistematičan i logičan (McKay, 2006:6). Njihovo razumevanje potiče iz direktnog iskustva, dakle kroz predmete i vizuelne predstave, što u mnogome određuje i način podučavanja (McKay, 2006:7).

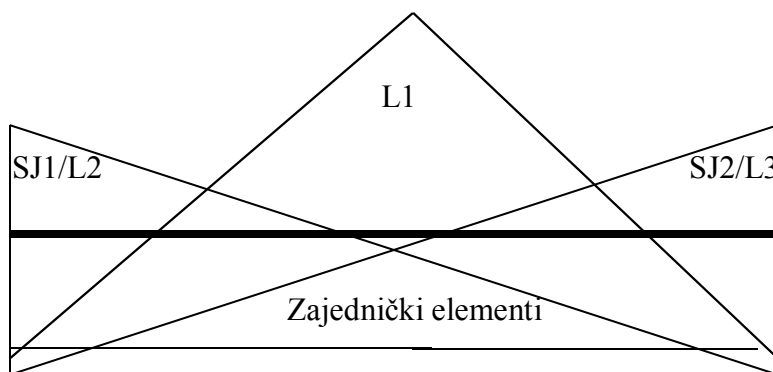
Tokom ranog učenja mlađi učenici ne obraćaju pažnju na formu onoga što izgovore, već isključivo na poruku koju žele da prenesu. Njihov pristup se bazira isključivo na memorisanju i formulama (Pallotti, 1998: 290). Ispravljanje grešaka do kojih dolazi i učenje samih gramatičkih pravila na ovom uzrastu nema uticaja na samo jezičko usvajanje. Učenici nemaju svest o gramatičkim pravilima kojima su ovladali, i samo ponekad dolazi do autokorekcije i to isključivo ako se vode sopstvenim osećajem za neko jezičko pravilo (Freddi, 2004: 68).

Treba napomenuti da je i usvajanje SJ leksike umnogome različito od usvajanja leksike L1. Učenik je već razvio konceptualni i semantički sistem usvajanja leksike u L1 i uloga koju će to iskustvo odigrati može biti dvojka i to u zavisnosti od stepena

ekvivalencije između L1 i SJ. Što je stepen ekvivalencije viši, uloga koju L1 ostvaruje biće u funkciji olakšanja usvajanja leksike SJ i obratno (Gass, 1997: 229).

Dalje, učenici nisu u mogućnosti da u značajnoj meri povećaju svoj leksički fond pukim izlaganjem SJ input-u, kao što je to slučaj sa usvajanjem leksike L1.

Stanovište da L1 ograničava usvajanje/rano učenje L2/SJ na način što dolazi do konfuzije ili interferencije, oštro su opovrgli kroz svoja istraživanja Titone, Kamins i Danezi (Titone, Cummins, Danesi, u Vučo, 2006: 44). Usvajanje L2 i rano učenje SJ ne samo da ne dovodi do ovih neželjenih efekata već vodi boljem razvitku kognitivnih sposobnosti dece kao i lakšem usvajanju potonjih stranih jezika. Činjenicu da deca vrlo malo vremena provode u školi učeći SJ, a da rezultati, odnosno uspeh koji bar neki od njih postižu nisu u srazmeri sa provedenim vremenom, postavlja na još čvršće temelje *princip međujezičke zavisnosti i Kaminsovu hipotezu ledenog brega* (Cummins, 1999: 18). „Princip međuzavisnosti slikovito se prikazuje metaforom ledenog brega, gde se zajednička osnova sastoji od svih jezika u posedu pojedinca (L1, L2, L3 itd). Povećavanjem jezičkih znanja iz bilo kog od ovih jezika povećava se i ukupna masa jezičkih znanja pojedinca” (Cummins, 1999: 19).



Slika br. 1 – Kaminsova *Metafora ledenog brega* (Cummins, 1999: 18)

Princip ledenog brega, jezičke međuzavisnosti, nalazi se u osnovi stavova o višejezičnom pristupu učenju živih jezika i prisutan je u politici višejezičnosti Saveta Evrope (Vučo, 2006: 46) *vidi Poglavlje 6.1.*

„Rezultati najnovijih istraživanja ukazuju da učenje dva i više jezika u ranom detinjstvu ubrzava razvoj kako verbalnih tako i neverbalnih veština kod dece, što ujedno pozitivno korelira sa veštinom divergentnog načina razmišljanja i kognitivne fleksibilnosti“ (Cummins, 2001:51).

Motivacija u ranom učenju, o kojoj će više reči biti u nastavku (*v. odeljak 4.3.3*) jedan je od vrlo nestabilnih faktora. „Decu je lako nadahnuti ali ih isto tako to nadahnuće napušta onog trenutka kada aktivnosti postanu dosadne i po njihovom sudu beskorisne.“ On dalje navodi da „mera napora ili sopstvenog zalaganja tokom USJ zavisi od zadovoljstva koje mlađi učenik oseća tokom te aktivnosti“ (Gardner,1985: 10).

Dečija mogućnost da bez ustezanja uđu u igru i na taj način se suoče sa interakcijom na SJ, ne aktivirajući pritom afektivni filter, predstavlja jednu od najpozitivnijih i najjačih strana ranog učenja SJ. Deca su otvorenija prema novim kulturama i podložnija jezičkim uticajima zbog nekompletnosti sazajnog, kognitivnog i socijalnog sazrevanja (Mihaljević, Djigunović, 1995: 16).

Upravo se iz navedenih razloga koncept nastave SJ2, koji je korišćen u istraživanju, zasniva na igri i ludičkim aktivnostima²¹ (*v. Pog. 8.6*).

Prema tome, dečija pažnja je u svakom slučaju kategorija koja je vremenski ograničena: ostaju skoncentrisani na ono što ih zanima veoma dugo, i obrnuto. Shodno svemu prethodno rečenom esencijalni elementi kursa namenjenog deci jesu aktivnosti usmerene ka postizanju visokog motivacionog nivoa i konkretan kontekstualizovan pristup učenju kroz praktične aktivnosti (Šuvaković, 2014: 304). On se na samom početku zasniva na memorisanju leksike i formula, uz korišćenje ograničenog ali funkcionalnog vokabulara, posmatrano očima dece, i pre same govorne produkcije naglašeno je razvijanje veštine razumevanja iskaza na SJ (*v. odeljak 4.4.4*).

²¹ *Hommo ludens*, pojam koji je naslovom svoje knjige uveo u nauku holandski istoričar Johan Huizinga (1949). On prvi postavlja tezu o igri kao važnom elementu kulture i društva.

Isto kao što postoje pozitivne strane ranog učenja, tako postoje i negativne, a to su nemogućnost ili smanjena sposobnost u vršenju analize i promišljanja o jezičkim strukturama, kao i nemanje svesti o specifičnim jezičkim potrebama.

Ipak, rano učenje SJ mlađim učenicima, osim lingvističke koristi, donosi i blagodeti socijalizacije, kulturalizacije i samoostvarivanja, jer svest da tamo negde postoje ljudi koji govore drugim jezikom i čiji su običaji drugačiji od običaja zajednice kojoj pripadaju otvara mogućnost plurikulturalnosti individue koja opet pojačava toleranciju na različito i poštovanje drugih kultura i naroda (Šuvaković, 2013: 66). U pomenutom procesu kod njih se razvija svest da se mnogi drugi strani jezici mogu naučiti, a njihov nastavnik je primer toga, kao i da celokupan proces može biti sastavni deo igre. Sve pomenuto kod mlađih učenika dovodi do boljeg kognitivnog razvoja, jer su nova saznanja i spoznaje bolje organizovana (Vučo, 2010: 56–57).

4.3. Unutrašnji faktori koji utiču na proces ranog učenja stranog/ih jezika

Postoje brojni faktori koji znatno utiču na pomenuti proces i njegovu uspešnost. Mogu biti podeljeni u dve velike grupe kao: *unutrašnji* i *spoljašnji* faktori.

Kada je reč o ranom učenju SJ dobro je poznato da među učenicima postoje razlike u napredovanju. Jednostavno, neki su uspešniji od drugih. Ne-jezički uticaji na proces USJ ili drugim rečima *individualne razlike*, u koje spadaju uzrast, stavovi, motivacija, nadarenost i drugi socio-psihološki faktori odgovorni su za brzinu ili lakoću usvajanja.

4.3.1. Uzrast i neurofiziološke karakteristike mlađih učenika

Moždana lateralizacija je zadužena za stabilizaciju kognitivnih funkcija u određenim delovima hemisfera. Njen završetak označava mogućnost da se stimulusi iz

okoline obrađuju globalno, ali ne i analitički²². Nakon lateralizacije sledi proces moždanog sazrevanja koji počinje od 7. godine života i traje sve do 20-te. Na samom početku ovog procesa istraživanja govore u prilog tezi da je decu vrlo lako nečemu naučiti u kratkom roku, međutim vrlo je teško učiniti to znanje stabilnim, kompleksnim i korisnim, između ostalog i zbog činjenice da je pažnja koju deca usmeravaju pri izvršavanju određenog zadatka uglavnom kratkotrajna, usled nekompletne razvijenosti cerebralnih struktura u frontalnom režnju (Dörnyei, 2009: 6–10). Najznačajniji pomak u pogledu neurolingvistike dešava se upravo između sedme i osme godine života. Sve do tog perioda dete pamti po automatizmu, dobrim delom na implicitan način. Neanalitički vid razmišljanja karakterističan je za period od rođenja do sedme godine života, a spoznaje do kojih dete dolazi potiču, kako iz praktičnog iskustva tako i od senzornih stimulusa koji neretko idu u paru (Freddi, 1990: 150–155; Luise, Serragiotto, s. a: 9).

Pomenuta cerebralna plastičnost je prednost mlađih učenika koja im omogućava da ovladaju jednim i više SJ, posebno na planu fonetike, ali i gramatike, gde tokom dužeg vremenskog perioda imaju mogućnost da dostignu nivo znanja i vladanja CJ nalik izvornim govornicima.

Kada dođe do završetka procesa moždane lateralizacije, inače čisto neurološkog procesa, usvajanje, odnosno učenje stranih jezika u nekim aspektima postaje teže, i zbog te činjenice naučnici govore o postojanju pomenutih *kritičnih perioda*.

Sva deca tokom ranog učenja rekonstruišu SJ na sličan način, bez obzira na to koji im je L1. Jonson i Newport su istraživali razlike u učenju/usvajanju engleskog kao drugog, odnosno stranog jezika na uzrastu od tri do 39 godina. Istraživanje je pokazalo da su učenici koji su bili izloženi engleskom jeziku pre sedme godine života dostizali jezičku kompetenciju nalik izvornim govornicima. Međutim, rezultati ukazuju i na to da postoji razlika u uspešnosti i brzini ranog učenja između učenika koji su počeli da uče engleski kao SJ u četvrtoj godini života i onih koji su taj isti jezik počeli da uče sa devet godina. Razlika je vidna i kod grupe ispitanika koji su učenje počeli sa devet, odnosno

²² v. Kristal (1995) Kembrička enciklopedija jezika. Beograd: Nolit

petnaest godina. Međutim, takve razlike ne postoje kod odraslih. Kod njih su dobijeni identični rezultati, bez obzira na to da li je učenje stranog jezika započeto sa devetnaest, ili sa trideset godina (Jonson & Newport, 1989: 63–68).

Navedena istraživanja upućuju na zaključak da je ideja „što ranije to bolje” prilično osnovana. Upravo usled činjenice da se na uzrastu između sedme i osme godine života dešava najznačajniji neurolingvistički pomak, stav i opredeljenje je bilo da naše istraživanje otpočnemo sa mlađim učenicima pomenutih uzrasta.

Zajednička karakteristika svih mlađih učenika, odlika koju ne poseduju ni adolescenti ni odrasli, jeste da mlađi učenici u osnovnoj školi uzrasta od sedam do deset godina nisu dostigli ne samo potpuni kognitivni, već ni fizički, socijalni, kao ni afektivni i kulturalni razvoj. To ukazuje na potrebu prilagođavanja načina podučavanja SJ u mlađim razredima njihovim posebnostima, birajući pristupe, operativne modele i tehnike.

- Pojam i definicija *kritičnog perioda* u usvajanju i ranom učenju stranog/ih jezika, odnosno usvajanju maternjeg

Preteča američke psihološke škole koja se bavila učenjem, odnosno usvajanjem L2/SJ bili su neurolozi Penfield i Roberts koji su razvili hipotezu o govoru, baveći se problemom afazije kod dece. Po njihovom mišljenju kritični period u razvoju maternjeg jezika i govora poklapa se sa periodom moždane plastičnosti, a oba se završavaju u desetoj godini života, te nakon toga usvajanje maternjeg jezika biva nepotpuno i otežano (Penfield, Roberts, 1959: 207–235).

Leneberg je nekoliko godina po objavljivanju rezultata Penfilda i Roberta došao do istog zaključka i postavio hipotezu o postojanju *kritičnog perioda*. Navedeni period se najčešće povezuje sa procesom lateralizacije mozga koji se dešava u periodu sazrevanja i podrazumeva diferenciranje određenih funkcionalnosti u mozgu, pri čemu se njihovo razmeštanje strogo povezuje sa periodima fiziološkog rasta, sazrevanja i morfološke diferencijacije pojedinih delova mozga (Birdsong, 2006: 16). Kritični period predstavlja vremenski okvir u kome je usvajanje/učenje određenih struktura L1, L2 i SJ olakšano ili jedino moguće. Po njegovim rečima „kritični period u usvajanju L1 otpočinje negde oko druge godine, budući da je neophodna izvesna neurofiziološka

zrelost individue i završava se periodom adolescencije” (Lenneberg, 1967: 158). Leneberg se prevashodno bavio usvajanjem maternjeg jezika, a kasnije je svoju hipotezu proširio i na USJ/UDJ.

Lenneberg zastupa tezu, da je pubertet period u kome se svi kritični periodi završavaju i usvajanje postaje kompletno i zaokruženo. On ne uzima u obzir značaj post-pubertetskog perioda u biološkom smislu kao ni ulogu koju nastavak obrazovanja može da proizvede, posebno kada je reč o pragovima koji se odnose na polja jezičke pragmatike i semantike (Singleton, 2004: 31–39).

Pristalice hipoteze o postojanju kritičnog perioda navode i sledeće: a) proces usvajanja/ranog učenja L2/SJ *pre puberteta* biće sličan procesu usvajanja L1, ali ne i *nakon puberteta*; b) L2/SJ koji se usvaja/uči *pre puberteta* može se naučiti bez formalnog podučavanja, dok će *nakon puberteta*, zahtevati formalno podučavanje; c) strani naglasak se ne može lako izbeći *nakon puberteta*; d) potpuna urođena sposobnost za sintaksu i semantiku može se postići kod ranog učenja/usvajanja *pre puberteta*, ali ne i nakon njega (Krešenove hipoteze, u Đurović, 2006: 65).

Mnogo liberalnija u odnosu na *hipotezu o kritičnom periodu* jeste *hipoteza o postojanju više osetljivih perioda ili hipoteza o više kritičnih perioda* i može se smatrati njenom podvarijantom. Ova hipoteza se zasniva na direktnoj vezi usvajanja/ranog učenja sa moždanom lateralizacijom. Kako se i sam jezik posmatra kao skup podsistema: fonološkog, morfološkog, sintaksičkog i semantičkog – tako se i različite sposobnosti usvajanja/ranog učenja povezuju sa različitim procesima u mozgu. Po ovoj teoriji sposobnosti ovladavanja nekim jezičkim podsistemima ne gube se odjednom, već se postepeno smanjuju, a neke mogu trajati i do kraja života. Za razliku od prethodne teze ovde nema kolizije sa praksom da deca lako savladavaju fonološki nivo jezika, a da je taj proces mnogo teži, ili nemoguć kod starijih učenika (Birdsong, 2006: 5–49).

Prvi kritični period u ranom učenju SJ odnosi se na sposobnost lakog usvajanja fonološkog i prozodijskog aspekta CJ. Po rezultatima istraživanja Fabra i Aljotija ukoliko rano učenje/usvajanje počne posle osme godine života, pomenuta dva aspekta se ne mogu u potpunosti usvojiti kao kod izvornih govornika (Agliotti-Fabbro, 1999: 59). Drugi kritični ili osetljivi period nastupa posle određenog vremena i odnosi se na lako usvajanje sintakse, dok se prag ili kritični period koji se odnosi na semantiku i

pragmatična lingvistička saznanja stvara znatno kasnije, u poznijim godinama života (Villarni, 2000: 72).

Doprinosi navedenih stavova bili su od značaja za ovaj rad budući da je fonološki, odnosno prozodijski aspektat i kritični period koji se odnosi na njih razlog zbog koga je opravdano ući u proces USJ u ranom uzrastu.

- Postignuća u odnosu na uzrast

Važno je naglasiti da je unutar lingvističke zajednice vrlo važna sintagma „što ranije to bolje”, (younger = better) a da li to važi i za učenje SJ unutar učionice pitanje je na koje su istraživanja poput ovog, koje će biti predstavljeno u našem radu, a koje su sproveli Singleton i Rajan, pokušala da daju odgovor (Singleton & Ryan, 2004: 61–63). Reč je o istraživanju u kome su učesnici bili učenici uzrasta od 8 godina, u prvoj kontrolnoj grupi i učenici uzrasta od 11 godina, u drugoj kontrolnoj grupi. Istraživanje je trajalo pet godina i postignuti rezultati praćenih učenika nakon tog perioda pokazuju da su mlađi učenici, koji su učenje otpočeli sa navršenih osam a završili sa trinaest godina, imali značajno slabija postignuća u dve od tri veštine u odnosu na drugu kontrolnu grupu koja je SJ učila od svoje jedanaeste do šesnaeste godine. Bolja postignuća druge kontrolne grupe ogledala su se pre svega u razumevanju pročitano i jezičkoj produkciji, dok je prva eksperimentalna grupa, odnosno mlađi učenici, pokazala bolje rezultate u veštini razumevanja slušanjem. Singleton nadalje zaključuje da je mlađim učenicima potrebna značajan kvantitet input-a kako bi vremenom mogli da pokažu izvesnu prednost u odnosu na učenike koji učenje započinju docnije i koriste drugačije mehanizme, nekarakteristične za decu. Dolazi i do zaključka da to rano izlaganje mlađih učenika CJ svakako ne može biti štetno ili beskorisno budući da se kognitivni stilovi unapređuju, prevashodno sposobnost apstraktnog, divergentnog i metalingvističkog mišljenja (Singleton, 1989: 100). Činjenica je da deca – mlađi učenici u ranom uzrastu, sporije napreduju u odnosu na adolescente ili odrasle.

U istraživanju je učestvovala i treća kontrolna grupa, uzrasta od 11 godina, čiji su rezultati mereni nakon dve godine od početka učenja, odnosno u trinaestoj godini života. Čak je i ta grupa pokazala (nakon samo dve godine učenja) bolje rezultate od prve eksperimentalne grupe (učenika od 8 godina), nakon pet godina.

Bolja postignuća u kraćem periodu na polju morfologije i sintakse sigurno je da idu na ruku odraslim učenicima zbog razvijene pragmatske sposobnosti mišljenja. Prekretnica kada je reč o ranom učenju kod mlađih učenika dešava se u periodu puberteta. Generalno, rezultati svih do sada sprovedenih istraživanja svedoče da odrasli tokom prvih meseci ili prvih faza brže uče/usvajaju određena pravila i postižu bolje rezultate na određenim vrstama testova, ali ih u potpunosti deca nadmaše u procesu USJ u toku dužeg vremenskog perioda i to u svim veštinama, posebno kada je reč o izgovoru (Scovel, 1988: 245).

- Tihi put ili tihi period – *Silent way*

Deca obično na početku ranog učenja SJ slušajući pokušavaju da razumeju iskaz i ne usuđuju se da otpočnu sa proizvodnjom sopstvenog na ciljnom jeziku. Lenenberg je povezo rezultate jednog od svojih istraživanja sprovedenog 1962. godine, u kome je ispitanik bio osmogodišnji dečak, koji zbog problema perifernog oštećenja govora nije govorio, i tom prilikom je uporedio rezultate sa ranim učenjem SJ, došavši do zaključka da je fenomen razumevanja govora isti u oba slučaja. Naime, razumevanje iskaza je proces koji prirodno prethodi govoru (v. *Pog.* 3.2) i to može trajati od nekoliko nedelja do tri meseca, zavisno od individualnih razlika među mlađim učenicima i jedino pod uslovom da se na njih u tom periodu ne vrši pritisak (Lenneberg, 1962: 231). Taj period poznatiji je pod nazivom *tihi put – silent way*. Kao i u usvajanju L1/L2 tako i u ranom učenju SJ, učenici odlažu čak i jednosmernu komunikaciju sve dok ne razviju pomenutu veštinu razumevanja.

Huang je 1970, posmatrajući petogodišnjeg dečaka koji je usvajao engleski jezik kao L2 u školskom sistemu, uočio da tokom prve dve nedelje dečak nije progovorio ni reč, dok je tokom sledeće dve izgovorio samo nekoliko reči na engleskom. Tek nakon deset nedelja imerzije dečak je počeo da koristi određene memorisane rečenice i to upravo one koje bi mu bile potrebne da zadovolji određene lične potrebe. Slično istraživanje sprovedli su i Ervin-Tripp 1974. U istraživanju su učestvovala deca uzrasta od četiri i devet godina, sa engleskog govornog područja, koja su pohađala školu u Švajcarskoj. Uočeno je da mesecima nisu progovorili ni reč na nemačkom jeziku.

Najkraći tihi period trajao od 6 do 8 nedelja i prve izgovorene fraze bile su kratke ili su pak bile samo izolovane reči i pozdravi (prema Ellis, 1994: 471).

Neophodno je naglasiti da afektivni filter, koji inače nije svojstven mlađim učenicima, bar ne u većoj meri, utiče na trajanje tihog puta. Na isti način pravilno usmerenom interakcijom, motivišućim aktivnostima, prijatnim odnosima unutar učionice, pomenuti period može biti vrlo kratak ili gotovo nepostojeći upravo usled odlika mlađih učenika (znatiželje, učešća u igri itd.) (v. *odjeljak 2.6*).

- Usvajanje izgovora

Uvreženo je mišljenje da deca mnogo bolje uspevaju da nauče ili usvoje SJ, posebno na planu fonetike. „Deca koja urone u kontekst učenja pre desete godine ne razlikuju se od izvornih govornika tog jezika kada je reč o izgovoru i fluentnosti” (Cummins, 1979: 201).

Postoje slučajevi kada učenik u periodu najranijeg detinjstva, nakon ovladavanja maternjim jezikom bude izložen L2/SJ kojim govori njegova okolina, npr. vršnjaci i vaspitačice u vrtiću, a kojim ne govore njegovi roditelji, a spletom okolnosti u isto vreme bude izložen još jednom, u ovom slučaju čak L3/SJ2 jeziku, kojim govori osoba koja sa njim provodi dosta vremena, na primer dadilja. Studije su pokazale da će učenik u ranom uzrastu potpuno automatski izgovarati reči na oba strana jezika, podražavajući pritom u potpunosti akcent onoga ko mu se na tom jeziku obraća i kome treba da uputi poruku kako bi dobio zadovoljenje svojih potreba. Mlađi učenik pritom nema razvijenu svest o ulasku u proces usvajanja dva strana jezika istovremeno (Penfield, Roberts, 1963: 272–73)²³.

²³ Sudeći po ovom istraživanju „imitacija” bihevorističke teorije zarad zadovoljenja osnovnih potreba je vrlo utemeljena.

Veoma značajna istraživanja koja se odnose na izgovor dece u ranom uzrastu i periodu adolescencije izvršio je Ojama (Oyama) 1976. godine. Naime, on je u istraživanje uključio decu italijanskog porekla kojima je italijanski jezik L1, i koja su u Ameriku stigla u životnom periodu između šeste i jedanaeste godine. Pred učenicima su bila dva zadatka: prvo su čitali odlomak na engleskom jeziku, u ovom slučaju L2, a onda su isti prepričavali. U drugom zadatku su pred sobom imali zamišljenu situaciju da im je život u opasnosti i da treba verbalno da odreaguju u datom trenutku. Svi odgovori su snimljeni a potom reprodukovani komisiji koju su činili izvorni govornici engleskog jezika, koji su ih ocenjivali na skali od jedan do pet (ocena jedan je označavala potpuno odsustvo stranog akcenta, dok je pet označavalo izražen strani akcent). Statistika je pokazala da su nabolje rezultate ostvarili oni učenici koji su došli u SAD u periodu najranijeg detinjstva i koji tamo žive između 12 i 18 godina. Njihova prosečna ocena bila je 1,27. Međutim, samo neznatno lošije rezultate ostvarila je grupa mlađih učenika koji su došli u SAD u periodu najranijeg detinjstva i tamo živeli između pet i jedanaest godina. Njihova prosečna ocena bila je 1,37. Najlošije su ocenjeni oni učenici koji su, bez obzira na vremenski period koje žive u okruženju, došli u Ameriku u periodu puberteta i ta prosečna ocena kretala se od 2,58 do 3,50. Zaključak koji se nameće jeste da godine boravka nisu od tolikog značaja za usvajanje izgovora koliko „uzrast u kome dolazi do uranjanja u kontekst” (Oyama, 1976: 261–85).

Asher i Garcia su 1969. sproveli tri istraživanja vezana za rani uzrast, od kojih će u ovom poglavlju biti pomenuta samo ona koja se delom odnose na usvajanje izgovora. Naime, oni su ustanovili da je kod kubanske dece odnos između godina provedenih u SAD i uzrasta sledeći: deca koja su u SAD došla sa navršениh šest i manje godina i tamo boravila najmanje pet godina imala su sve mogućnosti da postignu izgovor nalik izvornim govornicima, dok su deca uzrasta između sedme i dvanaeste godine koja su došla i pritom boravila u SAD najmanje pet godina, imala šanse da dostignu izgovor sasvim sličan izvornim govornicima u samo 50% slučajeva (Asher, 1969: 133–39). Larsen-Freeman i Long su dve decenije kasnije opovrgli ovakvu tezu kroz svoj istraživački rad, utvrdivši da se takve tvrdnje najčešće baziraju na brzini usvajanja morfoloških i sintaksičkih pravila, ali da ne odslikavaju krajnji ishod, odnosno kompetencije *nalik izvornom govorniku, odnosno autentičnom govoru na CJ* (1991: 155).

Time se ponovo dolazi do *hipoteze o kritičnim ili osetljivim periodima* i konstatacije da pubertet uistinu jeste veoma osetljivo područje u usvajanju izgovora na L2/SJ.

4.3.2. Nadarenost

Nadarenost jeste jedan od unutrašnjih faktora, ali nije jedinstven. Sastavljen je od nekoliko zasebnih sklonosti: fonetske, leksičke, sintaksičke, stilističke itd. Nadarenost je, prema istraživanju koje je sproveo Skehan, sklop urođenih i stečenih osobina učenika od kojih zavisi i brzina učenja/usvajanja stranog jezika (Skehan, 1986: 89).

Stern u pitanje nadarenosti uključuje i postojanje dve vrste intelektualnih sposobnosti, koje podvodi pod opšti pojam inteligencije (Stern, 1983: 368). Međutim, Gardner je 1983. izdvojio sedam tipova inteligencije (verbalnu; matematičko-logičku; vizuelnu; muzičku; kinestetičku, interpesonalnu i intrapersonalnu) i ukazao na različitu uspešnost učenika na testu SJ u odnosu na to koji je od njih dominantniji (1983: 73). Primena testa kao jedinog mernog instrumenta ići će na ruku učenicima sa razvijenijom verbalnom, odnosno matematičko-logičkom inteligencijom.

Međutim, brzinu i kvalitet naučenog određuje i socijalna pripadnost kao i obrazovanje užih članova porodice (v. *odjeljak 4.4.3*). Neuspeh učenja tako nije moguće pripisati slaboj urođenoj nadarenosti učenika. Ona svakako utiče na kvalitet USJ/UDJ, ali nema determinišući karakter (Maksić, 2007: 29).

U mnogim istraživanjima se pominje samopouzdanje kao usko vezano sa razvojem L2/SJ. Iako su svi ostali parametri, odnosno faktori, jednaki kod učenika, veću uspešnost će postizati oni sa izraženim samopouzdanjem, tzv. *samouvereni*. Oni su snalažljiviji ukoliko se nađu u nepoznatoj situaciji, i po potrebi se izlažu i riziku. Drugi tip učenika, tzv. *samosvesni*, više su okrenuti tačnosti iskaza nego komunikaciji, mnogo više koriste monitor, dok prvo- pomenuti tip monitor koristi selektivno ili gotovo nikada (Ellis, 1994: 94).

4.3.3. Motivacija

Motivacija je složen unutrašnji faktor koji prema Gardnerovom shvatanju predstavlja „meru napora i truda koji pojedinac uloži u učenje CJ pod dejstvom želje i zadovoljstva koje oseća tokom tog procesa” (Gardner, 1985: 10). Kada se govori o motivaciji mora se imati na umu postojanje definisanog cilja, želje da se on dosegne, uloženi trud i zadovoljstvo (Isto). Prema Dornjeijevim rečima „motivacioni sistem upućuje na zbirno uzbuđenje ili želju za nečim čega smo svesni” (Dörnyei, 2009: 209). Isti autor, takođe, smatra da *Motivacioni sistem pojedinca (Motivational Self System L2)* u sebi sadrži dve strane istoga: idealizovanu projekciju sebe i onog što treba da postane²⁴ (Dörnyei, 2009: 217). Međutim, jedan od glavih dostignuća *obrazovnih promena* jeste direktan motivacioni uticaj učionice i situacionih faktora, nastavnika, kurikuluma i vršnjaka (Dörnyei, 2009: 217). Brojni unutrašnji pokretači ličnosti utiču na kvantitet i kvalitet 'snaga' čije je poreklo, bilo u unutrašnjoj bilo u spoljašnjoj motivaciji pojedinca tokom USJ/UDJ, koji se oslikavaju u sveukupnoj želji i potrebi kojih je pojedinac svestan (Dörnyei, 2019: 218).

Postoje dve velike podgrupe u okviru motivacije: kulturalna i instrumentalna. Kulturalna motivacija se dalje deli na integrativnu i unutrašnju. Integrativna motivacija se javlja kod učenika koji žive u inostranstvu u okruženju koje ne govori njihovim maternjim jezikom. Javlja se spontano kao potreba da se učenik preko naučenog CJ uklopi u okruženje, da bude shvaćen i prihvaćen kao ravnopravni član (Villarini, 2000: 74). Integrativna motivacija nije karakteristična za rano institucionalizovano učenje van jezičke zajednice kojoj ciljni jezik pripada. Unutrašnja motivacija se javlja kada učenje SJ predstavlja izvor zadovoljstva sam po sebi. Ova vrsta motivacije povezana je sa

²⁴ Ideal self – idealno Ja jeste osoba koja želimo da postanemo a koja je izvorni govornik CJ. Idealno Ja je snažan motivator u procesu USJ/UDJ usled želje da se smanji razlika između stvarne i idealizovane predstave samog bića. navedena komponenta pripada tradicionalnoj podeli integrativne i internacionalizovane instrumentalne motivacije (Dörnyei, 2009: 217–18). Ought-to Self ili Ja koje treba da postanem je skup osobina koje pojedinac smatra da treba da usvoji kako bi izbegao negativne ishode u procesu USJ/UDJ (Isto).

doživljajem CJ ili doživljajem nastavnog procesa koji je više motivišući u odnosu na neke druge procese podučavanja (Villarini, 2000: 74).

Instrumentalna motivacija predstavlja želju pojedinca da nauči CJ iz određenih ličnih i praktičnih razloga. Reč je o praktičnoj komponenti motivacije u USJ/UDJ. Instrumentalna motivacija ima dve podvrste, i može biti: dugoročna i kratkoročna instrumentalna motivacija. Instrumentalna motivacija „na duže staze” odnosno dugoročna se javlja kada je USJ/UDJ povezano sa potrebom: potreba zarad školovanja na L2/SJ, pronalaženje posla itd. Instrumentalna motivacija „na kraće staze”, kratkoročna, se javlja kada je USJ/UDJ povezano sa zadatkom (npr. kod učenika u cilju dobijanja bolje ocene ili zarad postizanja nekog drugog primarnog cilja) (Mezzadri, 2003: 28).

Brojna su se istraživanja bavila pitanjem odnosa kulturalne i instrumentalne motivacije. Prvi rezultati istraživanja ukazivali su da integrativna motivacija više utiče na uspešnije USJ/UDJ, da bi se situacija preokrenula u kasnijem periodu i ukazala na to da praktična upotreba L2/SJ, a samim tim i instrumentalna motivacija dovodi do većeg uspeha u USJ/UDJ (Gardner, Lambert, 1972: 132).

Jedno je sigurno a to je da obe vrste motivacije utiču na pomenuti proces kao i da filter postaje propustljivijim što je motivacija jača.

4.3.4. Motivacija u ranom uzrastu

Dete ne poseduje utilitaristički podstrek da uči SJ, kao odrasli. Dete sve svoje potrebe zadovoljava izražavajući se na L1, a njegova moć razmišljanja ili planiranja budućnosti i šta će mu u životu biti korisno gotovo da ne postoji. Danas, kako se čini, engleski jezik postaje *lingua franca*, zbog čega dolazi do slučajeva da se kod dece pojavi instrumentalna motivacija u trenutku. Reč je o potrebi da se razume određena reč u omiljenoj igrici, koristeći kompjuter itd. što svakako nije dovoljno da bi se obezbedila trajnost procesa USJ/UDJ (Vilke, 1995: 4).

Lični stav mlađeg učenika, sklonost, stepen dopadanja i nedopadanja, osnovne su karakteristike motivacije u ranom uzrastu (Durbaba, 2011: 117).

Sam stav i tri komponente od kojih se sastoji: afektivne, konativne i kognitivne, bili su predmet našeg proučavanja. Mlađi učenici kao aktivni učesnici procesa podučavanja SJ imaju razvijenu svest o samom procesu, stekli su određena znanja i saznanja i izgrađuju prema njemu određeni afektivni odnos i najposle, celokupan utisak, odnosno stav, utiče na jačanje motivacije i volje nastavkom učenja i postizanja boljih rezultata (v. *Pog. 8.5*).

Iz pomenutih razloga, nastavnici SJ u ranom uzrastu najpre treba da pobude trajniju i dublju motivaciju kod učenika, zasnovanu na dopadanju učenja i podučavanja SJ. Postoje četiri tačke na koje treba obratiti posebnu pažnju kako bi nastava i njeni rezultati bili na zadovoljavajućem nivou, to su:

- a) afektivna dimenziju učenika, njihove potrebe i karakteristike svakog ponaosob;
- b) adekvatan prostor i komunikativni pristup nastavi koji mogu biti element koji podstiče mlađe učenike;
- c) prepoznavanje komunikativnih potreba učenika, kao sliku stvarnih situacija u kojima se mogu naći;
- d) upotreba kreativne i izražajne funkcija jezika na času.

Postoje dve vrste tekstova u udžbenicima bliskim dečijem poimanju sveta. Njihove karakteristike su poetičnost, imaginacija, izražajnost, narativnost, kreativnost, i sve one zajedno dovode do upotrebe SJ iz čistog zadovoljstva kod dece. Ono se ogleda u prilici da maštaju i da se sa njima u isto vreme igraju. Basne, bajke i priče i njihovo slušanje čine sastavni deo svakodnevnog života mlađih učenika, nešto na šta su navikli na maternjem jeziku, te su iz tog razloga narativni tekstovi i pesmice uz poznate melodije i opšte poznate junake i situacije vrlo pogodno tle u udžbenicima SJ za razvijanje motivacije. Druga vrsta tekstova svakako jesu dijalози i slike stvarnih situacija iz okruženja (Luise, Serragiotto, s. a. 10–11).

Sve navedeno navodi na racionalan zaključak da podučavanje SJ u ranom uzrastu nije samo izvodiv i ostvariv proces, već i vrlo poželjan.

4.3.5. Emotivna stanja

Emotivna stanja po Krešenovom mišljenju utiču na filter koji se aktivira ili deaktivira u određenim situacijama USJ/UDJ, utičući da određene informacije postanu jezička pravila (Krashen, 1981: 19–21).

Emotivna stanja u kombinaciji sa stavovima učenika i motivacijom mogu imati snažan uticaj na tok USJ/UDJ. Istraživači su došli do zaključka da odmorni i manje anksiozni učenici postižu bolje rezultate, i to čak u kraćem vremenskom periodu. Rezultati istraživanja primenom metode *Sugestopedija* (v. Pog. 5.1) pokazala su da emotivna relaksiranost učenika dovodi do boljih rezultata u USJ²⁵.

Brojna istraživanja ukazuju i na to da blaga anksioznost vodi ka uspešnijem USJ. Mala doza anksioznosti teži da bude u pozitivnoj korelaciji sa dobrim postignućima u govornim činovima, nezavisno od uzrasta, i obrnuto. Niska anksioznost dobro utiče na nesvesno usvajanje, dok umerena može biti od pomoći kod svesnog usvajanja, odnosno učenja gde je pragmatika uveliko razvijena (Gardner, 1972: 198–213). Gardner, Smythe, Clement and Glikman su primetili 1976, istražujući proces ranog učenja francuskog jezika na uzrastu od 7 do 11 godina, da je negativna anksioznost koja je vladala u odeljenjima dovela do negativne korelacije u govornim veštinama ali i da je anksioznost pozitivno korelirala sa uzrastom (1976: 243–255). Međutim, povećana doza napetosti i treme u određenim periodima učenja, posebno kod učenika školskog uzrasta, kad se nalaze pred pismenim ili usmenim ispitivanjem koje učenik nije u stanju da stavi pod kontrolu, ima inhibirajući karakter u daljem učenju stranog jezika (De Marco, 2000: 77). Primenom odgovarajućih metoda, tehnika, kao i pravilnim pristupom nastavi stranih jezika u ranom uzrastu nastavnik može, ukoliko ne u potpunosti a onda u

²⁵ Jedno od istraživanja je u Bugarskoj sproveo Georgi Lozanov tako što je učenike dovelo u stanje opuštenosti, u udobnim stolicama, sa opuštajućim tonovima klasične muzike. Glas nastavnika je tom prilikom varirao na način da su učenici imali utisak da se njime usmerava njihova receptivnost i pažnja ka novim pojmovima na sasvim prirodan i opuštajući način (prema Gardner, Lambert, 1972: 151).

najvećoj meri, da umanju faktor anksioznosti i straha kod učenika, kao što je to pokazalo istraživanje koje smo sproveli.

4.4. Spoljašnji faktori

4.4.1. Učionica i atmosfera u njoj

Važno je napraviti razliku između instrukcionog i institucionalizovanog učenja SJ. Naime, instrukciono učenje je svako vođeno učenje nezavisno od mesta na kome se odvija, vremenskog ograničenja i učestalosti, npr. slučaj pohađanja privatnih časova stranog jezika. U institucionalizovanom učenju, koje je ujedno i instrukciono, dakle vođeno, postoji ustanova u kojoj se odvija proces učenja i podučavanja. Osnovne karakteristike ovog tipa učenja su postojanje mesta učenja odnosno učionice, a vreme izloženosti podučavanju je ograničeno na školski čas, dok se učestalost definiše *planom i programom* i u osnovnoškolskom sistemu RS. U slučaju nastave SJ u prvom i drugom obrazovnom ciklusu vreme izloženosti je ograničeno na dva školska časa nedeljno (v. odeljak 7.3.2).

Atmosfera u učionici u kojoj se odvija nastavni proces veoma je bitan spoljašnji faktor. Ukoliko je okruženje u kome se nalazi učenik u ranom uzrastu prijatno i ukoliko se on ne oseća ni u kom slučaju zapostavljenim od strane nastavnika koji vodi proces učenja ili nekog drugog člana kolektiva (vršnjaka) sasvim je sigurno da će se proces odvijati u pozitivnom smeru. „Učenik mora da ima osećaj pripadnosti zajednici u kojoj se nalazi” (De Marco, 2000: 78–81). Unutar učionice mlađi učenici se uče interakciji sa jednakima, rešavanju nesuglasica i problema i razvijanju prdstave o sebi (McKay, 2006:8).

U formalnom ili institucionalizovanom okruženju kakva je školska učionica fokus je neretko na svesnom usvajanju pravila i formi. Iz tog razloga se mora izbeći mogućnost da dođe do smanjivanja potencijala učenika da govore spontano, prirodno i efektivno. Često je slučaj da se učenici eksplicitno uče lingvističkoj generalizaciji, gramatici sa sve izuzecima CJ i to putem dve metode: induktivnom, gde učenici na

osnovu primera sami dolaze do pravila i deduktivnom, pri kojoj se pravila najpre predstave i nauče a potom primenjuju u primerima, uvežbavajući govorni iskaz. U oba slučaja reč je o svesnom uvežbavanju gramatičkih formi, poznatijih kao „*drill*”²⁶, koji je česta pojava u formalnom kontekstu. Takve vežbe svakako ne služe razmeni ideje ili prenošenju značenja i u većem broju slučajeva nisu razumljive ni samim učenicima jer ne nose istinske poruke. One u periodu posle 10-te godine mogu imati i dobrih strana kao što je modifikovanje iskaza na osnovu poznatih pravila, ukoliko su naučena korektno a čija će svesna primena doprineti porastu tačnosti jezičkog izražavanja na SJ (Dulay, Bert, Krashen, 1988: 19).

Istovremeno, učionica je mesto koje omogućava istraživačima iz domena USJ/UDJ da prouče i primene različite perspektive u istraživanju. Jedna od njih ogleda se u „komparativnim istraživanjima metoda” i teži da uporedi njihove efekte na sam proces učenja. Takva istraživanja su bazirana na „proizvodu” jer su u potpunosti okrenuta ka merenju učenja jezika. Njihova mana se ogleda u tome što ne pokušavaju da zadru u srž, kako didaktičkog procesa tako ni procesa učenja koji se istovremeno odvijaju u učionici (Ellis, 1994: 565). Sledeća perspektiva se odnosi na ulazak u tzv. „crnu kutiju”²⁷ (Nunan, 1991: 249) tj. učionicu kao mesto na kome se odvijaju interakcije najrazličitijeg tipa. Ovaj tip istraživanja teži da putem proučavanja interakcije obezbedi i „prepiše” sve neophodne uslove za neometano učenje SJ. Interakcija se u tom smislu posmatra kao fundamentalni pedagoški činilac u učionici, i sve što se dešava unutar nje rezultat je interakcije najrazličitijih oblika među živim subjektima učenja i podučavanja. Upravo iz ove perspektive koju nudi sama učionica potekla su mnoga istraživanja na temu input-a i interakcije (*v. odeljak 4.4.4*) (Ellis, 1994: 566).

²⁶ Uvežbavanje ponavljanjem.

²⁷ Bihevioristi su poredili dete po rođenju sa crnom kutijom. Sada tako istraživači nazivaju učionicu, na osnovu čega možemo zaključiti da je nastavnik taj koji je model imitacije i koji „crnu kutiju” treba da ispuni podražajima, što je u našem slučaju znanje SJ.

Iz svega prethodno navedenog može se zaključiti da je veoma bitan spoljašnji faktor učionica, kao prostor koji treba da bude osmišljen zajedničkim snagama učenika i nastavnika tako da pogoduje postizanju pedagoških ciljeva. Jedino ukoliko u njoj vlada opuštenu atmosfera u kojoj nastavnik sa lakoćom motiviše učenike za rad i rešava nesporazume među vršnjacima, kako interpersonalne tako i interkulturalne, proces učenja i podučavanja ići će u istom smeru.

4.4.2. Uloga nastavnika kao facilitatora učenja stranog/ih jezika

Nastavnik stranog jezika predstavlja, na izvestan način, dominantnu figuru u ovom kontekstu iako mu je prvenstvena uloga da učenicima kao vodič olakša sam proces USJ. Nastavnik je taj koji odlučuje koje aktivnosti će biti zastupljene na času, koliko će trajati, kome će od učenika dati reč, itd. (Pallotti, 1998: 275).

„Idealan nastavnik je onaj koji se trudi da donose učenicima CJ tako što će osmisliti adekvatne aktivnosti kojima će uticati na motivaciju i usmeravati pažnju njihovu prema memorizaciji određenog input-a, formula, struktura” (Pallotti, 1998: 276).

Dužnost nastavnika stranog jezika je i da unutar učionice stvori sve preduslove koji će podržati učenike u njihovom USJ. Olakšati taj proces podrazumeva brižljiv i svestan odabir tehnika podučavanja kao i obrazovno-tehnoloških sredstava. Otuda potreba da centralna figura učenika bude poduprta, u prvi mah, primenom kognitivnog metoda, a potom i naglašenim komunikativnim pristupom u nastavi SJ. Na kraju, svaki učenik se mora posmatrati kroz prizmu različitosti kognitivnih stilova učenja i individualnih karakteristika. Afektivni filter je jedna od komponenti koja se mora neprestano nadzirati, a na nastavniku je da radi na podizanju samopouzdanja učenika, njegovog nivoa samostalnosti u učenju ali i da razvija duh saradnje među vršnjacima. Autonomija učenika se postiže i ohrabrivanjem da koriste dostupnu im informatičku tehnologiju (Porcelli, Dolci, 1999: 27).

Još jedna u nizu uloga tokom orkestriranja aktivnosti na času jeste i učestvovanje u svim razmenama (kako govornim tako i neverbalnim), nastojeći da uprosti scenarija i uloge koje učenici preuzimaju, u skladu sa nivoom znanja.

Govor nastavnika, tzv. *teacher's talk*²⁸ treba da bude prilagođen kako bi se učenicima omogućilo razumevanje CJ. On pre svega mora biti orijentisan na dostupnost input-a učenikovim trenutnim sposobnostima (Alessandrini, 1991: 30).

Pedagoško-lingvističke hipoteze su predmet neprekidnog istraživanja kroz didaktički rad nastavnika. Radom na času nastavnik, kao što je već rečeno, spoznaje karakteristike svojih učenika i kontroliše prilagođenost i usaglašenost ciljeva i ritma učenja. Ukoliko uoči neophodnost da se učine izvesne izmene dužan je da ih svojom veštinom prilagodi stvarnosti u učionici a da pritom ne odstupa od plana i programa (Durbaba, 2011: 106–110).

Jezik nije jedino što nastavnik nastoji da približi učenicima, već je to i kultura, spona između jezika i kulturoloških sadržaja, preko kojih se i sam jezik čini dostupnijim i bližim. Kontakt između dva jezika L1 i SJ, kao i između dve kulturne zajednice, doprinosi interkulturnom zbližavanju i razumevanju. Nastavnik svojim umećem ima zadatak da dočara učenicima da su poznavanje ciljnog jezika i pripadajuće mu kulture način da se obogati njihova ličnost i unaprede kognitivne sposobnosti (Maggini, 2011: 103–110).

Rezultati istraživanja sprovedenog na Novom Zelandu u nekoliko osnovnih škola među mlađim učenicima i njihovim nastavnicima, ukazuju na značaj da nastavnici osim stručnih i pedagoško-didaktičkih kompetencija poseduju i sledeće: a) smisao za humor; b) pošten odnos sa učenicima; c) doslednost u nastavnom toku (posebno evaluaciji); d) poverenje u učenike; e) poverljiv odnos sa svakim učenikom ponaosob; f) ohrabrivanje učenika; g) korišćenje nadimaka učenika na času (Cushman, Cowan, 2010: 86–88).

U radu su navedene osobine koje učenici, učesnici pomenutog istraživanja, najviše cene kod nastavnika i koje dovode do razvijanja pozitivnog odnosa unutar mikrozaednice – učionice (v. *odeljak. 8.7.5*).

²⁸ Što su uzrast i nivo znanja niži to je izgovor nastavnika sporiji, ton glasa viši, karakteristika tog govora su i brojne pauze i ponavljanja (v. *Pog. motherese talk*).

Možemo da zaključimo da sve što nastavnik SJ čini i čemu teži mora biti usklađeno, kako sa kognitivnim razvojem učenika tako i sa karakteristikama u određenom životnom periodu. Stoga je neophodno krenuti od izvora, koji u našem slučaju čine naučne discipline poput neurolingvistike, psiholingvistike i same psihologije. U njima se nalaze odgovori na pitanja kako funkcioniše učenik tokom USJ i od istih se polazi u procesu osmišljavanja metodologije nastavnog rada koja će pospešiti te procese, i staviti u „pogon” sve strategije i mehanizme učenja na najproduktivniji način. Svojim aktivnim pristupom nastavnik istovremeno učestvuje u istraživanjima i verifikuje efikasnost pedagoško-didaktičkih inovacija u nastavi stranih jezika na način što kritički pristupa, analizira didaktičke materijale i kreira nove na kojima će primeniti tehnike koje unapređuju aktivnosti komunikacije. Birajući teme, aktivnosti i format interakcije, nastavnik učenicima pruža podršku tako da od njih određenom trenutku dobije maksimalni učinak.

- Uloge nastavnika u dokumentima evropskim

U prethodnim poglavljima je opisano koliko različitih uloga treba da ima dobar nastavnik stranog jezika, ali je isto tako značajno da se posveti pažnja i savremenim tendencijama u EU dokumentima.

Na osnovu rezultata istraživanja o obrazovanju nastavnika SJ, sprovedenog u poslednjoj deceniji XX veka u EU, javila se potreba da se jednim dokumentom kao što je Evropski profil nastavnika stranog jezika – *European Profile for Language Teacher Education* odnosno *Profil* (up. Spinelli, Parizzi, 2010), sistemski uredi obrazovanje nastavnika stranih jezika, zarad ujednačavanja tematskih i disciplinarnih znanja. Dokument je strukturiran u vidu spiska svih sadržaja koje nastavnici SJ treba da znaju. Sadrži četrdeset tačaka razvrstanih u četiri oblasti: *Struktura, Znanja i razumevanja, Strategije i sposobnosti, Vrednosti*.

Oblast *Struktura* predstavlja deo usmeren na profesionalni razvoj pripravnika. Jedan od zadataka koji se definiše u ovom delu jeste način na koji treba objediniti stečena akademska znanja sa praktičnim radom, uz podršku mentora. Rad u školi podrazumeva poznavanje školskog zakonodavstva, način rada u multikulturalnom odeljenju, fleksibilnost itd. (Kelly, Grenfell, s. a.: 5–17).

Druga oblast, *Znanje i razumevanje* nudi savete kako da nastavnici prošire stečena znanja, kako da razviju sopstvene sposobnosti istraživanja u polju didaktike, glotodidaktike i pedagoškog rada. Uslov bez koga nijedan nastavnik SJ ne može pristupiti nastavi jeste temeljno znanje jezika i kulture, a minimalni nivo jeste C1. Drugi uslov je korišćenje informacionih tehnologija u svrhu oplemenjivanja nastavnog procesa; i znanje vrednovanja postignuća učenika (Kelly, Grenfell, s. a: 18–25).

Treća oblast, *Strategije i sposobnosti*, predviđa unapređivanje i praćenje sposobnosti nastavnika da razvije veštinu prilagođavanja didaktičkih pristupa obrazovnom kontekstu i individualnim potrebama učenika; podstiče njihovu autonomiju; produbljuje znanja i svest o značaju integracije SJ sa različitim sadržajima putem CLIL²⁹-a; način sticanja sposobnosti samoposmatranja među jednakima, odnosno svojim kolegama (Kelly, Grenfell, s. a: 26–38).

Na kraju, u četvrtom delu pod nazivom, *Vrednosti*, opisan je način podsticanja senzibilnosti nastavnika da putem podučavanja jezika svojim učenicima prenesu društvena i kulturna znanja; podržavanje višejezičnosti i multikulturalnosti, timski rad, kao i doživotno učenje³⁰ (Kelly, Grenfell, s. a: 39–45; Diadori, 2011: 175–178).

- **Obrazovanje i usavršavanje nastavnika stranih jezika u Srbiji**

U Republici Srbiji nastavnici stranih jezika školuju se na Filološkom fakultetu u Beogradu, odnosno Filozofskom fakultetu u Nišu, Novom Sadu i Prištini (Kosovskoj Mitrovici)³¹, kao i Filološko-umetničkom fakultetu u Kragujevcu. Zakonom o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja (Sl. glasnik RS 72/2009, 52/2011 i 55/2013), u čl. 8 stav 2 tačka 1) predviđeno je da nastavnik, stručni saradnik ili vaspitač u osnovnoj ili srednjoj školi može da bude lice koje je steklo titulu *master* po propisima

²⁹ Content and language integrated learning.

³⁰ Life – long learning, LLL – celoživotno učenje.

³¹ U okviru Univerziteta u Prištini, iz tadašnjeg Filozofskog fakulteta 1989. godine izdvojen je Filološki fakultet, koji je postojao sve do 2001. godine, kada je odlukom Vlade Republike Srbije vraćen u sastav Filozofskog fakulteta ovog Univerziteta.

nakon 10. septembra 2005. ili koje je završilo visoko obrazovanje u četvorogodišnjem trajanju pre stupanja na snagu propisa od 10. septembra 2005. Osim toga, Zakonom je predviđeno da ovo lice mora imati bar 30 ESPB iz „psiholoških, pedagoških i metodičkih disciplina stečenih na visokoškolskoj ustanovi u toku studija ili nakon diplomiranja”, kao i „šest bodova prakse u ustanovi, u skladu sa Evropskim sistemom prenosa bodova” (čl. 8 stav 4). Drugim rečima, po završetku master akademskih studija nastavnik SJ stiče određena osnovna znanja, kako teorijska tako i praktična (budući da je praksa obavezna tokom master studija) a ona bi mogla da budu gradirana na sledeći način:

1. poznavanje metodike nastave stranih jezika i njihova pravilna primena u učionici;
2. sposobnost izrade godišnjeg plana i programa predmeta kao i pripreme časa u cilju efikasne nastave koja odgovara potrebama učenika;
3. upravljanje odeljenjem i rešavanje konflikata među vršnjacima;
4. sposobnost valjanog vrednovanja postignuća učenika u skladu sa njihovim zalaganjem i rezultatima testova;
5. razvijanje veštine komunikacije i osavremenjavanje znanja korišćenjem informacionih tehnologija u nastavi; i
6. razvijanje sposobnosti i želje za profesionalnim napredovanjem i nadgradnjom.

Polaganjem stručnog ispita nastavnik i formalno stiče licencu i mogućnost stalnog zaposlenja. Podzakonskim dokumentom, *Pravilnikom o stalnom stručnom usavršavanju i sticanju zvanja, nastavnika, vaspitača i stručnih saradnika*,³² reguliše se sticanje zvanja i napredovanje u pedagoškom radu. Njime se propisuje i obavezno stručno usavršavanje u okviru petogodišnjeg ciklusa i to: 100 sati u okviru programa stalnog stručnog usavršavanja-obuka, koje akredituje Zavod za unapređivanje

³² На основу члана 129 став 6 Закона о основама система образовања и васпитања („Службени гласник РС”, бр. 72/09, 52/11 и 55/13).

obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) u Beogradu, ravnomerno raspoređenih na četiri kompetencije (K1 – stručne kompetencije; K2 – didaktičko-metodičke kompetencije; K3 – psihološko-pedagoške kompetencije; K4 – kompetencije upravljanja i rukovođenja), i 20 sati u okviru usavršavanja na stručnim skupovima (član 6 Pravilnika). Svi odobreni programi nalaze se u dokumentu pod nazivom *Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja* na sajtu³³ ZUOV. Uvidom u odeljak pod nazivom *Strani jezik* može se konstatovati da većina programa pokriva kompetenciju K1. Svi su lukrativnog karaktera, a troškove snose sami nastavnici. Kvalitet ponuđenih obuka u okviru karijernog učenja nesumnjivo utiče i na inoviranje znanja i veština modernog nastavnika stranih jezika kod nas. Budući da je reč o vrlo kompleksnoj temi u zakonskim okvirima Republike Srbije u ovom poglavlju smo se odlučili da damo samo kratak osvrt na mogućnosti da nastavnik nadogradi nakon završenih studija one osobine koje čine dobrog nastavnika. Prema podacima dobijenih od Zavoda za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (Prilog. br. 10) u periodu od 01.09.2012. do 31.01. 2013. realizovano je ukupno petnaest akreditovanih programa stalnog stručnog usavršavanja. Svi su pokrivali kompetenciju K1 a od stranih jezika u obrazovnom sistemu RS bili su zastupljeni programi namenjeni nastavnicima engleskog, francuskog i nemačkog jezika, dok su dva ponuđena programa za ciljnu grupu imala nastavnike stranih jezika u načelu. Od ukupnog broja izvedenih programa devet je izvedeno po jednom dok je šest imalo od tri do šest izvedbi. Ukupan broj nastavnika koji je pohađao programe u navedenom periodu je 467 a prosečna ocena na osnovu njihovog stava je 3.31 od 4.

Možemo da zaključimo da je tokom četiri meseca u školskoj 2012/2013. blizu petstotina nastavnika stranih jezika pohađalo akreditovane programe stalnog stručnog usavršavanja čiji je ukupan broj izvedbi bio preko trideset, što nam ukazuje na razvijenu svest nastavnika i njihovu motivisanost da slede savremene tendencije u nastavi stranih jezika usavršavanjem kroz obuke nakon završetka master akademskih studija.

³³ Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja, dostupno na: www.zuov.gov.rs

4.4.3. Uloga roditelja i porodice u učenju stranih jezika

Iako roditelji i porodica nisu direktni učesnici USJ procesa, njihovi stavovi i orijentacija mogu veoma da utiču na motivaciju i stav učenika prema učenju i nastavi SJ. Posebno u ranom uzrastu primarna sredina u kojoj dete odrasta ima presudan značaj na oblikovanje njegove svesti o tome kao i dalji razvoj (Mazzotta, 2011: 98).

Dešava se da roditelji imaju instrumentalno negativan stav po pitanju određenog jezika. On je uslovljen ili mišljenjem da SJ nije dovoljno rasprostranjen ili ličnim subjektivnim stavom, često pod uticajem stereotipa. Jasnim opredeljenjem roditelj utiče na detetovo „nesvesno”, čime se njegova urođena otvorenost prema učenju drugih jezika i kultura prekida (Titone, 1987: 50).

Do smanjenja motivacije kod mlađih učenika mogu dovesti, kako prevelika očekivanja roditelja tako i njihovi prekori i osećaj krivice koji učenici stiču u odnosu na rezultate koje ostvaruju u školi učeći SJ. Prerano upisivanje na kurseve stranih jezika koji nisu prilagođeni ranom uzrastu može dovesti do pada motivacije kod dece i stvaranja negativnog stava (Mazzotta, 2011: 99–100).

Uloga koju imaju roditelji, transfer koji vrše svojim stavom na decu u procesu USJ istraženi su i u našem radu (v. *Pog. 8.8*).

4.4.4. Interakcija u učionici i input (jezički priliv)

- Recepcija pre produkcije u ranom uzrastu

Kao što je već navedeno u *Poglavlju 2.5.1* ideja *formata* u rutinskim situacijama je od izuzetnog značaja u školskim uslovima budući da se tako donosi input koji je predisponiran da bude usvojen (Coonan, 2001: 56). Po Brunerovim rečima „format je početni standardizovan mikro interakcijski obrazac između odraslog i deteta, uz jasno naznačenu podelu uloga koje se vremenom mogu i menjati... sastoji se od predvidivih akcija na poznatom mestu” (Bruner, 1983: 120–121). U trenutku u kome se format realizuje odrasli, iskusniji sagovornici teže da koriste uvek iste lingvističke formule kako bi olakšali razumevanje manje iskusnom sagovorniku. On na taj način počinje da anticipira jezik povezan sa konkretnom situacijom na tačno određenom mestu, pamti forme, počinje da ih koristi (vremenom dolazi do zamene uloga) a u završnoj fazi ih

pretvara u *obrasce (patterns)* primenljive i u drugim situacijama, pridodajući im neki novi oblik (Coonan, Isto).

„Deca između pete i sedme godine života još uvek posmatraju predmete u svom okruženju, udaljenost među njima, otkrivaju veze koje postoje i potom sve to klasifikuju” (Vrhovac, 1999: 113).

Na osnovu toga može se zaključiti da će se i u početku ranog učenja SJ kod mlađih učenika pre razvijati receptivne, negoli produktivne veštine. U receptivne spadaju razumevanje i čitanje, a u produktivne govor i pisanje (Dimitrijević, 1979: 78; Vučo, 2003: 180).

U prilog osnovanosti da se akcenat u nastavi u ranom uzrastu stavi na razvijanje receptivnih veština govore i rezultati istraživanja kojim je bilo obuhvaćeno pedeset mlađih učenika, izvornih govornika engleskog jezika koji su učili španski jezik. Istraživanje je trajalo pet meseci a učesnici su bili podeljeni u dve grupe (Garry, 1975: 89–93).

U prvoj eksperimentalnoj grupi od učenika se od samog početka zahtevalo da tokom interakcije na času usmeni odgovori budu na španskom kao SJ (*full two way*). Rezultat je da tokom prvih 14 nedelja niko od učenika nije učestvovao u bilo kakvoj usmenoj razmeni na CJ. U drugoj grupi je bio sproveden (*restricted two way*), odnosno učenicima je ostavljena mogućnost da odaberu hoće li njihovi odgovori biti na L1, SJ, odnosno u formi neverbalne komunikacije.

Dobijeni rezultati, nakon pet meseci eksperimentisanja, pokazali su da su obe grupe postigle isti uspeh u testiranoj veštini razumevanja ali ne i kada je reč o produkciji. Bolje rezultate pokazala je druga grupa, u kojoj je učenicima ostavljena mogućnost da sami odluče o trenutku i načinu na koji će se izraziti (Garry, 1975: 93–95).

Ovakva istraživanja upućuju na zaključak da ne treba tražiti i očekivati od učenika da odmah pristupe usmenoj komunikaciji već im treba omogućiti *tih period* kao i upotrebu maternjeg jezika i neverbalne komunikacije u cilju razvijanja veštine razumevanja kao inicijalni stadijum u USJ.

- Kvalitet razumljivog jezičkog priliva

Tokom interakcije na času učenik može da postavi ili ponovi pitanje ili frazu tako da nastavnik koji preuzima ulogu sagovornika shvati da input koji je dao nije dovoljno jasan i razumljiv i da predstavlja u tom trenutku kamen spoticanja za učenika i njegovo dalje učešće u aktivnostima ili razgovoru. Preduslov uspešne interakcije jeste leksička kompetencija učenika (Gass, Selinker, 2008: 266–272).

Veoma je bitno da jezički sadržaj koji se upućuje početnicima bude takav da oni mogu da prepoznaju ili makar naslute značenje. To podiže makro odlike sredine u kojoj se rano učenje dešava i bitno utiče na uspešnost procesa (Kajfeš, 1999: 194–195).

Suzan Gas je 2001. opisala faze koje karakterišu transformaciju input-a u institucionalizovanim uslovima USJ:

INPUT→ percepcija novog jezičkog priliva→razumevanje novog jezičkog priliva→usvajanje i njegovo pretvaranje u receptivno znanje (intake)→integracija usvojenog dovodi do jezičkog iskaza (outcome) na CJ (Gass, 2001: 224).

Prisustvo ili odsustvo ekstralingvističkih faktora takode može pomoći da se rasvetli značenje nepoznatih zvukova u SJ a i samo okruženje može da osigura ovaj vid podrške ukoliko podrazumeva „konkretne referente” – subjekte, odnosno događaje, koje učenici mogu videti, osetiti i čuti tokom iskaza koji sadrži reči čije značenje nije unapred poznato (Vilke, 1999: 181). Iskusi nastavnici SJ svesni su značaja stvaranja okruženja uz upotrebu novih audio i video sredstava, ali i motoričkih aktivnosti, koji podupiru razjašnjavanje novih značenja početnicima. Najjasniji primer može se naći u usvajanju L1 i u govoru koji se naziva *motherese talk* (v. Pog. 2.5). Najvažnija karakteristika tog govora jeste princip „ovde i sada” (Vilke, 1999: 182–283). Njime se oslikava ono što se dešava baš tog momenta i što dete može neposredno da uoči. Nikada se taj govor ne odnosi na aktivnosti koje su na neki način dislocirane u vremenu i prostoru, i ne pominju se dešavanja koja će uslediti sledeće nedelje (Pallotti, 1998: 162–165; Freddi, 1999: 135).

- Od slušanja prema razumevanju

Premda i savremeni pristupi nastavi SJ počinju razvijanjem veštine slušanja i govora istovremeno, činjenica je da deca i L1 usvajaju tako što najpre slušaju i razumeju, pa tek onda govore. Razvijanje i podučavanje veštinama slušanja i razumevanja su osnov uspešne nastave CJ, jer je razumevanje SJ iskaza osnov realne jezičke kompetencije (Hedge, 2001: 228). Samo izlaganje SJ nije dovoljno da se ovlada veštinom razumevanja, jer je u njenoj biti pre svega veština slušanja. U svakodnevnoj komunikaciji slušanje je veština koja se najviše koristi, u proseku oko 45% vremena (Isto). Tokom tog postupka učenik koristi sve raspoložive kognitivne strategije kako bi dešifrovao lingvističke koordinate. Mlađi učenici svakako pre i bolje situacione, dok stariji imaju sposobnost dešifrovanja i pragmatiskih koordinata poruka koje čuju.

Veštine slušanja i razumevanja uživaju posebno mesto u nastavi SJ naročito na samom početku (Brown, 1994: 235). U ranom uzrastu veoma je važan i odabir modela slušanja kojima se učenici izlažu budući da je njihova veština imitacije izuzetno naglašena (Mihaljević-Djigunović, 1999: 83). Predvokalna faza treba da potraje onoliko koliko je njima potrebno i određeno individualnim afektivnim i kognitivnim karakteristikama (Kruhan, 1999: 100–101).

Početna faza razumevanja odvija se u desnoj hemisferi na osnovu globalne percepcije izvesnog dešavanja. Ova faza je od naročite važnosti, posebno kod mlađih učenika kod kojih je i njeno trajanje nešto duže u odnosu na adolescente i odrasle. Može se govoriti o nekoliko metodoloških principa kako urediti aktivnosti koje vode razvijanju veštine razumevanja:

1. intenzivno razumevanje: reč po reč;
2. ekstenzivno-globalno razumevanje: razumevanje smisla teksta; i
3. ekstenzivno-selektivno razumevanje: razumevanje tačno određenih informacija.

Poslednje dve strategije razumevanja su vrlo prisutne u svakodnevnoj komunikaciji (Dimitrijević, 1999: 153).

Pre početka slušanja, učenike treba motivisati i pripremiti za ono što će čuti i to na način što će nastavnik povezati i ponoviti već poznate pojmove sa onima koje će čuti

u tekstu. Postoji nekoliko tehnika u literaturi sa ciljem da pobude pažnju, koncentraciju i zanimanje učenika za određenu temu:

- a) navođenje: konverzacija između nastavnika i učenika sa ciljem da se utvrdi prag predznanja i poznavanja leksike na određenu temu;
- b) anticipacija: analizom sadržaja i svih elemenata koje okružuju tekst aktivnošću predikcije se pokušava zamisliti šta bi se moglo desiti nadalje;
- c) istraživanje ključnih reči: tokom prve dve pomenute aktivnosti, nastavnik može uvesti ključne reči za razumevanje teksta (Mihaljević Djigunović, Isto: 85).

Tokom aktivnosti slušanja pred učenicima je uvek tačno određen zadatak. Može ih biti i više, od lakšeg ka težem (npr. vežba u kojoj treba obeležiti „tačno ili netačno”; vežba višestrukog izbora, odnosno izbora između tri elementa itd.). Takođe, zadaci se mogu rešavati i transkodifikacijom iskaza koji slušaju (pretočiti saslušano u crtež, obojiti, dovršiti crtež na osnovu teksta koji slušaju itd). Za razvijanje veštine slušanja, uočava se da nije neophodna veština pisanja jer se pomenute vežbe mogu izvoditi i ilustracijama, znakovima, crtežima itd. Na taj način se mlađi učenici koncentrišu na iskaz, slušaju i istovremeno nešto „rade”, ponavljaju, pronalaze informacije itd. (Hedge, 2001: 227, Mihaljević Djigunović, Isto: 86).

U fazi posle slušanja potrebno je osmisliti aktivnosti kojima će se ponoviti i učvrstiti lingvističke strukture, podstaći usmena produkcija mlađih učenika ali i povezati veština razumevanja sa ostalim veštinama (uvežbavanje tačnog izgovora, intonacija, ritam rečenice ili njenog dela). Jedna od aktivnosti koja se može primeniti u fazi nakon slušanja i koja svoje korene ima u šezdesetim godinama XX veka zasniva se na slušanju i ponavljanju manjih delova celine. Na taj način, izvesno, neće doći do osećaja individualne anksioznosti kod učenika, jer se vežba doživljava pre kao imitacija nego kao produkcija samostalnog govornog čina (Hedge, Isto: 228; Mihaljević Djigunović, Isto: 88).

- Od razumevanja prema produktivnim veštinama

Nastava i učenje stranih jezika, bilo u ranom uzrastu ili kasnije, imaju za cilj razvijanje komunikativne kompetencije na SJ. Komunikativna kompetencija se definiše kao sposobnost korišćenja verbalnih i neverbalnih kodova u svrhu dostizanja cilja u okviru komunikativnog čina. Ona nije zasnovana samo i isključivo na poznavanju jezika i pravila koja u njemu vladaju, već se postavlja mnogo šire i podrazumeva skup lingvističkih, paralingvističkih, kinezičkih, proksemičkih i ostalih društvenih veština kojima u većoj meri ovladaju i deca do završetka osnovne škole, odnosno do četrnaeste godine života (Cacciari, 2001: 19–42, Balboni, 1999: 20).

Deca na samom početku USJ u učionici pokazuju potrebu da progovore na CJ, jer za njih to predstavlja zabavu i smeh, odnosno igru kao iskustveno provereni način sticanja saznanja (Milatović, 2006: 93). Da bi došlo do govornog čina, koji je performansa jezičke kompetencije, integrativnog dela komunikativne, učenici moraju ovladati, bar delimično, leksičkom kompetencijom (Čomski 1965: 3–5). „Leksička kompetencija je stožer jezičke kompetencije, ona je cigla sa kojom gradimo” (Meara, 1996: 35). „Znati jednu reč znači znati njen oblik, značenje i upotrebu” (Cameron, 2001: 78). Nejšn vrši podelu leksičke kompetencije na aktivno i receptivno znanje. Poznavanje usmene ili pisane forme reči predstavlja učenikovo receptivno, a pravilno izgovaranje i upotreba čine aktivno znanje i obezbeđuju jezičku produkciju, govorni čin (Nation, 2001: 6). Značaj koji znanje leksike ima najslikovitije je prikazao Krešen (Krashen, 1985) govoreći da je uobičajeno da se pri odlasku u inostranstvo ponese rečnik jezika koji se tamo govori a ne gramatika (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 149).

„Deci treba ponuditi leksiku na CJ koju lako mogu da povežu sa predmetima i njima bliskim situacijama (reči koje se odnose na igru, porodicu, školu, životinje...). Oni najpre usvajaju tzv. sadržajne reči (imenice, glagole i prideve)” (Vilke, 1999: 183). Asocijativno predstavljanje reči u ranom uzrastu ima značajan uticaj na uspešnost da nova jedinica postane „*intake*”, odnosno usvojena (McKay, 2006: 144). Asocijacija može biti reč-predmet, slika-reč, predmet-slika itd. Ukoliko je reč o glagolima radnju treba predstaviti pantomimom ali istovremeno ne treba izbegavati upotrebu L1 po svaku

cenu. Veoma je važno i sistematsko ponavljanje uvedenih reči (Milatović, 2006: 97–98).

U usvajanju L1, deca uzrasta do pet godina, a mlađi učenici uzrasta od sedam do dvanaest godina koriste tzv. radnu fonološku memoriju, koja je od izuzetnog značaja u početku ranog učenja leksike. Na osnovu fonoloških obeležja izgovorenih reči ili sintagmi u konkretnim situacijama (npr. *donesi plavu loptu*) na tom uzrastu deca pamte fonološki trag u sećanju i ubrzano lociraju novu reč čak i posle kraćeg izlaganja istoj. Na taj način se stvara predispozicija da učenik pamteći fonološku predstavu trajno usvoji novu reč koja je vezana za određeni predmet ili pojam (Cardona, 2001: 102). Semantička radna memorija se aktivira nakon fonološke i na nju u velikoj meri može uticati pozitivan i negativan transfer L1 (isto).

- Modeli interakcije u ranom učenju stranog/ih jezika

Poput „dirigenta u učionici” (Pica & Long, 1986: 88) nastavnik čak i na nivou interakcije sa učenicima ima dominantnu ulogu u karakterističnom konverzacionom formatu, koji je česta meta proučavanja istraživača. Najčešće je to tripartitni model interakcije koji se sastoji od pitanja-odgovora i komentara. Pitanja koja nastavnik postavlja su takva da im se odgovor zna unapred, ali se učenicima daje prilika da se izraze i prikažu na SJ. Ova vrsta pitanja, shodno i funkciji koju imaju, naziva se *display questions*, tj. pitanja prikazivanja. Komentari koji slede u vidu pohvale, odobravanja ili pak neodobravanja, nešto su što nikako nije svojstveno prirodnoj konverzaciji. U prirodnom okruženju sagovornici bi se nakon odgovora zahvalili i time označili kraj komunikacije (Pica & Long, 1986: 89–90).

U ovom formatu mehanizam vođenja je potpuno u rukama nastavnika koji komunikaciju otvara i zatvara. On je taj koji bira sagovornika na zadato pitanje, bilo da pitanje postavlja unapred određenom učeniku ili celom odeljenju, te po dizanju ruke reč daje određenom učeniku. Davanje reči u učionici je, shodno tome, nešto novo, što učenje u ovom kontekstu razlikuje od prirodnog učenja, gde je preuzimanje reči vid neprekidnog pregovaranja, jer nikada nije utvrđeno i ustanovljeno ko će kada uzeti reč (Pica & Long, 1986: 92–96).

Međutim, očigledno je da kod tripartitnog konverzionog modela, tipičnog za učionicu i početke učenja SJ, nastavnik uvek zna smer u kome učenik može da pođe, jer unapred zna odgovor. Nadalje, isti autori navode da ne postoji razlika između više i manje iskusnih nastavnika kada je reč o njihovoj dominaciji tokom konverzacije sa učenicima.

Ograničenja tripartitnog konverzionog modela ogledaju se pre svega u izveštačenosti i isključivoj primeni u učionici. Međutim, predvidivost pomenutog modela može biti, i jeste, tačka oslonca nesigurnijim učenicima. U mlađem uzrastu tripartitni model interakcije je svakako jedini moguć ali treba voditi računa o svim prednostima i manama kao i o *feedback-u*³⁴ i njegovom uticaju na učenike. Sistemsko pribegavanje *feedback-u* (v. odeljak 4.4.5) može dovesti do potpune zavisnosti učenika od komentara nastavnika prema kome dalje ocenjuje sopstvenu produkciju i time preslikava ulogu koju imaju *rutine* (v. odeljak 2.5) o usvajanju L1 (Tsui, 1985: 42).

Učenike bi trebalo što više osamostaljavati da i u početnim fazama učenja naviknu da budu na izvestan način autonomni i da sami prepoznaju validnost i vrednost svog izraza.

Veliki broj istraživanja, među kojima je važno pomenuti istraživanje koje je sproveo Long 1981. i Tsui 1985, čiji rezultati ukazuju na važnost postavljanja pitanja učenicima u procesu učenja i ukazuju da 20–40% svega što nastavnik na času izgovori jesu upravo pitanja. Ona se u zavisnosti od uzrasta i znanja jezika dalje dele na tri vrste:

1. Zatvorena pitanja (Vieni da me? Si, No), na koja se očekuje samo potvrđan ili odričan odgovor, i koja pre negoli jezičku produkciju podstiču veštinu razumevanja.
2. Poluotvorena (Cosa ti piace mangiare? Pizza), određena jednostavnim sadržajem u odgovoru.
3. Otvorena pitanja, koja su prilagođena starijem uzrastu i višem nivou znanja SJ, zahtevaju složenu sintaksičku celinu u odgovoru (Pallotti, 1998: 280).

³⁴ Povratna informacija ili reakcija.

Interakcija i komunikacija u kojoj mlađi učenik učestvuje može se podeliti na tri tipa:

a) Jednosmerna komunikacija, u kojoj učenici slušaju ili čitaju na ciljnom jeziku i ne moraju da daju nikakve odgovore (TV, radio, čitanje knjiga i drugih časopisa).

b) Dvosmerna komunikacija sa ograničenjem. Učenik odgovara na pitanja postavljena na SJ, ali u svojim odgovorima ne koristi isti već maternji jezik, ili neki drugi strani jezik kao i neverbalnu komunikaciju, najčešće klimanje glavom.

c) Potpuna dvosmerna komunikacija, učenik govori koristeći SJ, sluša poruke i odgovara na istom jeziku.

Sva tri komunikaciona tipa imaju određeno mesto u procesu ranog učenja stranog jezika i samim tim svaki od njih ima svoju specifičnu težinu u datom trenutku. Mnoga istraživanja bazirana su tako da ističu značaj prva dva pomenuta tipa jer doprinose osnaživanju samog učenika u vremenskom toku i deluju stimulatивно i pospešujuće u dostizanju trećeg finalnog tipa komunikacije (Ellis, 1994: 21).

Da bi učenici bili motivisani da se izraze na stranom jeziku potrebno je stvoriti nekoliko uslova:

a) Kontekst odnosno sredina treba da motiviše učenike da razvijaju i koriste strani jezik. Autentični kontekst među vršnjacima jeste dobra potka jer učenik koristi SJ tokom igre, davanja ili izvršavanja naređenja zarad izvršavanja zadatka.

b) Motivacija za usmenu produkciju ne treba da zavisi od puke volje učenika već i od činjenice da mu je izražavanje na SJ neophodno u ostvarivanju nekog cilja ili potrebe u interakciji sa vršnjacima (npr. u igri).

c) Interakcija među vršnjacima i *rutine* podstiču usmeni autentičan i spontan iskaz.

d) Ponašanje i stav nastavnika prema greškama odnosno omaškama (error and mistake)³⁵. Bitno je podržati početni usmeni iskaz učenika, začetak jezičke kompetencije, njegovu tečnost i usklađenost sa situacijom na koju se iskaz odnosi.

Mnoštvo je autentičnih, spontanih i neformalnih prilika u školi u kojima je moguće primeniti neke tehnike, poput dramatizacije, dijaloga, igara, sa ciljem podsticanja usmene produkcije (Luise, 2006: 18–19).

Hipoteza da su pričljiviji učenici ti koji se brže i lakše izražavaju na SJ nije u potpunosti potvrđena. Spona koja postoji između usmene produkcije – *output-a* i učenja nije linearna, jer učestvovanje dece nije merljivo u smislu kvantiteta produkovanog. Receptivnost je suštinski element koji kroz interaktivnu nastavu vodi ka uspešnom učenju SJ. Veće učešće tokom časa može biti dobar indikator buduće uspešnosti i postignuća, ali treba imati na umu, da i stidljiva ali pažljiva deca (v. odeljak. 4.3.1) sa dobrom recepcijom, postižu jednako dobre rezultate na testovima znanja kao prvopomenuta (Pallotti, 1998: 287).

4.4.5. Mikrofaktori u interakciji

- Učestalost

Učestalost predstavlja dužinu izloženosti određenoj jezičkoj strukturi koja je vidljivija ili koja se u jeziku više čuje. Deca obraćaju više pažnju na reči koje su na kraju samog iskaza nego na reči koje su negde u sredini (Slobin, 1971, u Freddi, 1990: 80). Takođe, ukoliko se neka struktura uopšte ne čuje (ne postoji izloženost učenika prema istoj) teško da će doći do njenog usvajanja, ali ni tu ne postoji direktna povezanost između izloženosti i redosleda usvajanja.

³⁵ Po rečima Roda Elisa greška je sistematsko, neosvešćeno ponavljanje pogrešne upotrebne vrednosti određenog segmenta SJ, dok je omaška, proizvod trenutne i osvešćene pogrešne upotrebe segmenta u SJ (1994: 70).

U dva sprovedena istraživanja dobijeni su oprečni rezultati u vezi pozitivne korelacije učestalosti, odnosno izloženosti učenika nekoj strukturi i njenom usvajanju. Brown je 1973. u svom istraživanju, koje je trajalo četiri godine, otkrio da su sva deca usvojila četrnaest gramatičkih struktura određenim redosledom. Usredsredio se na istraživanje frekventnosti pomenutih struktura misleći da su usvojene iste one koje su najfrekventnije u razgovoru sa vršnjacima ili porodicom. Ispostavilo se da su svi zaključci ukazivali na potpuno drugi smer. Sve te rano i sekvencijalno usvojene strukture zapravo i nisu bile one koje su roditelji ili vršnjaci koristili. Na tome je i zasnovan njegov zaključak da nema direktne povezanosti između frekvencije reči i izraza koje koristi najbliže okruženje, i njihovog usvajanja. Deca usvajaju i manje frekventne reči koje prepoznaju kao korisne i potrebne (Brown, 1973: 362). Međutim, rezultati jednog drugog, nešto kasnijeg, istraživanja Larsen–Frimanove ukazuju na pozitivnu korelaciju frekvencije reči i izraza na CJ, odnosno broj ponavljanja neke strukture koju mlađi učenik čuje ili i čuje i vidi, i onoga što usvoji. Što je frekvencija veća to će reč, odnosno struktura biti brže usvojena (Larsen–Freeman, 1976: 125).

Bitno je da se razume razlika kako bi učenik mogao na dva načina da koristi neku strukturu u svom govoru: a) kao produktivnu strukturu ugrađenu u gramatički kod SJ; b) kao jedan neizanaliziran fragment. Sve mentalne i kognitivne strukture kod dece su tako organizovane da postepeno ugrađuju strane *item-e*³⁶ novog jezika u svoj sistem. Mlađi učenici imaju sposobnost da usvajaju različite strukture u različito vreme, jer USJ/UDJ nije momentalni proces, i bez obzira na to koliko puta budu izloženi određenoj strukturi neće doći do njenog usvajanja ukoliko se ista trenutno ne uklapa u njihov razvojni jezički put. Puko memorisanje određenih delova rečenica koje sadrže izvesnu strukturu je najviše što oni u tom trenutku mogu postići (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 39–43).

Ova istraživanja ukazuju na dvosmernu ulicu koja predstavlja USJ/UDJ na koji umnogome utiče društvena okolina (vršnjaci, nastavnik, roditelji).

³⁶ Jedinice, odnosno leksičke jedinice.

- Feedback – povratna informacija

U USJ/UDJ, *feedback* se uglavnom odnosi na odgovor, odnosno povratnu informaciju koju nastavnik upućuje učeniku na bazi njegovog usmenog ili pisanog iskaza i koja umnogome može uticati na njegovu motivaciju, afektivni filter, anksioznost.

Postoji tri vrste feedback-a:

a) ispravljanje grešaka koje učenici čine;

b) odobravanje ili kako se još naziva „pozitivni *feedback*”;

c) prošireni feedback, odnosno delimična izmena odgovora učenika na način da im se ne skreće pažnja da je došlo do ispravke. Ovaj tip feedback-a se naziva i ekspanzija. Ispravljanje i ekspanzija sve više privlače pažnju istraživača (Plann, 1977: 219–222).

- Ispravljanje i pozitivna povratna informacija – pozitivni *feedback*

Iskustva nastavnika govore da ispravljanje grešaka kod učenika, bilo da je reč o gramatici ili izgovoru, može da dovede do frustracije. Plan je u svom istraživanju naveo da morfološke i gramatičke greške koje su pravili mlađi učenici, usvajajući španski jezik, nisu podložne ispravljanju.

Nastavnici učenika trećeg razreda pokušali su da privuku pažnju učenika usmeno ispravljajući sve greške do kojih je dolazilo, a uz to su tražili od njih da ponove ispravan oblik. Nastavnici koji su predavali u četvrtom razredu pokušali su da nauče učenike ispravnim oblicima putem formalnijeg načina. Ispisivali su na tabli pravilne oblike i objašnjenja a od učenika su tražili usmeni *drill* pravilnih oblika, kao i njihov pisani oblik u radnim sveskama. Na kraju eksperimenta obe grupe nastavnika su ustanovile da je putem obe metode u oba razreda došlo do tek neznatnog poboljšanja (Plann, 1977: 222).

- Ekspanzija

Ekspanzija podrazumeva sistematično modelovanje tačnog i potpunijeg odgovora mlađih učenika, a da se pritom ne skreće svesno pažnja učenika na tu

aktivnost. Efekti ekspanzije su bili predmet proučavanja i kod usvajanja L1. Sprovedena su različita istraživanja ekspanzije u USJ/UDJ i sva su imala različit rezultat. Cazden je sprovedla eksperiment u kome ekspanzija rečenica kod mlađih učenika, nakon perioda od tri meseca, svakoga dana po sat vremena, nije bitnije uticala na promenu iskaza mlađih učenika (1965: 8–9), dok je Nelson, 1973 godine, tokom eksperimenta koji je trajao 13 nedelja, utvrdio da se desio pomak u lingvističkoj tačnosti iskaza (prema Gentner, 1982: 301–334).

Ispravljanje sa pozitivnom povratnom informacijom kao i ekspanzija u pomenutim istraživanjima nije bila od koristi, možda upravo iz razloga što je zanemaren značaj faktora vremenske izloženosti mlađih učenika i njihov razvojni put u USJ/UDJ. „Učeničova vremenska izloženost određenoj strukturi i kontakt sa SJ može biti od većeg značaja za uspešno ovladavanje jezikom nego i sam uzrast” (Carroll, 1969: 63). Zanemarena je činjenica da je usvajanje i proširivanje vokabulara iz spoljašnje sredine, koji je prebogat, kako rečima tako i značenjima, uslovljeno analizom i razdvajanjem lingvističkih zvukova, *kritičnom leksičkom masom* kao i ovladavanjem kompleksnim artikulacionim obrascima (v. Pog. 3.2. i 4.3.1).

5. PRISTUPI, METODE I TEHNIKE U NASTAVI STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU

Nastava stranog jezika u ranom uzrastu bitno se razlikuje po odabiru pristupa, metoda i tehnika podučavanja od nastave u adolescentskoj i postadolescentskoj dobi. Njene specifičnosti su određene uzrasnim karakteristikama mladih učenika, ali i motivacijom. Deca su od rođenja spoznavala svet oko sebe i usvajala L1 nesvesno i kroz igru. Zato što rano učenje ima sve kognitivne karakteristike usvajanja, mlađi učenici će imati potrebu da u nov jezički sistem zakorače ponavljajući sopstvena iskustva i očekivanja koja su stekli usvajajući maternji jezik, tj. putem igrovnih aktivnosti.

5.1 . Definicija pojma: pristup, metoda i tehnika

Termin *pristup u nastavi SJ* označava uvodnu teorijsku postavku na osnovu i oko koje nastavnik gradi izbor jedne ili više metoda podučavanja. Svaki od izabranih metoda služi se različitim tehnikama koje nastavnik bira i koristi u direktnom kontaktu sa učenicima, u zavisnosti od didaktičkog cilja u datom trenutku. Svaki pristup može biti koliko pogrešan toliko i koristan, metod koherentan ili nekoherentan sa pristupom, ali se tehnike posmatraju samo kroz prizmu korisnosti ili nekorisnosti u ostvarivanju određenog cilja (Balboni, 1998: 100). Drugim rečima, pristup ukazuje na pojam koji označava celinu teorijskih znanja koja nastavniku ukazuju na način kojim će ustrojiti nastavu SJ u određenoj fazi. Metod ukazuje na put, tj. proceduralni plan u postizanju cilja u skladu sa pristupom, a tehnika ukazuje na strategiju za koju se nastavnik odlučuje da njome u delo sprovede sve ono što je pristupom i metodama isplanirano (Diadori, 2011: 68)³⁷.

³⁷ Važno je napomenuti da pojedini autori koriste različite termine koji mogu dovesti do nesporazuma. Naime, ZEO 2011. koristi termin „zadaci”; Balboni 2008. „aktivnosti”, dok se termin „vežbanja” sreće u

5.2. Odabrani pristupi i metode u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu

- Psiho-afektivni i psihomotorni pristup

Psiho-afektivni i psiho-motorni pristup imaju oslonac u valdorfskoj pedagogiji, i u biti ovog pristupa je *raditi i činiti* na CJ. Osnivač ove pedagogije, koja je zauzela različit stav u odnosu na klasičnu, je Steiner Waldorf. Glavni cilj je da se usklade težnje i potrebe dece kroz mnogo veću slobodu u obrazovanju i vaspitanju. Svakom detetu se pristupa individualno, u skladu sa njegovim emocijama, potrebama i kognitivnim sposobnostima, koje se dalje oplemenjuju i potpomažu njegov skladan razvoj. Stečeno znanje se ne proverava pismenim i usmenim ispitivanjem i ne vrednuje se broičano, već valdorfski učitelj decu ocenjuje opisno na kraju školske godine. Učionica kao prostor posebno je osmišljena i obojena toplim bojama a svi predmeti unutar nje su od prirodnih materijala (Durbaba, 2011: 25). Takvim pristupom se strani jezik prezentuje kroz igru i pesmu. Učenici uzrasta od 7 do 14 godina razvijaju „ljubav prema onome što rade”. Tako se i javlja potreba u nastavi SJ da se na ovom uzrastu razvije zanimanje učenika za svet koji ih okružuje, u našem slučaju zemlju porekla stranog jezika, njene tekovine i običaje, kako bi se taj odnos uspostavio i oživeo. Linije vodilje ovog pedagoškog pravca ogledaju se u rečima „glava, srce, ruke” ili „volja, osećaj i želja”. Valdorfska pedagogija podrazumeva sledeće principe:

- a) Centralno mesto u procesu podučavanja zauzima učenik. Pripreme za čas nisu potrebne, kao ni sam udžbenik. Svaki učenik uz sebe ima samo svesku u kojoj beleži ili crta ono što se na času uči.
- b) Kontakt sa dva strana jezika u ranom uzrastu (i to dva jezika različitih lingvističkih porodica) koji se usvajaju kroz igru i pokret, neophodan je uslov za stvaranje

didaktičkim priručnicima nemačkih autora Christ, Krumm, Bausch (Ubungen, 2003: 277). Da bismo izbegli mogućnost da se koriste kao sinonimi kao i da bismo izbegli ostavljanje prostora da svaki autor koristi termin koji poželi, potrebno je napraviti razliku, i to upravo onu koja se tiče tačke gledišta nastavnika, odnosno učenika i pomenutih termina. Sa stanovišta učenika možemo govoriti o terminologiji „vežbanja ili aktivnosti”, a sa stanovišta nastavnika o „tehnikama, odnosno zadacima”.

kosmopolitskog tipa ličnosti, onoga koji svet posmatra kao svoju domovinu i koji je zainteresovan da upozna različito³⁸.

c) Atmosfera u učionici doprinosi da se strani jezik zavoli kroz senzornu percepciju: igrom, muzikom, ritmom, pokretom tela.

d) Učenje se tokom prvih godina odvija samo usmeno, oslanjajući se na osećaje i maštu mladih učenika: „učiti radeći”, „učiti zabavljajući se”, „učiti srcem” (Vignozzi, 2011: 46–47).

- Humanističko-afektivni pristup

Humanističko-afektivni pristup doprinosi smanjivanju psiho-afektivnog otpora kod učenika, bilo da je on vidljiv i prepoznatljiv ili ne. Negativna percepcija sebe i takmičarski duh u odeljenju predstavljaju faktore koji mogu dovesti do problematičnog odnosa između učenika i nastavnika i postizajnih rezultata (Piva, 2000: 190; Diadori, Vignozzi, 2011: 47–48; Luise, 2006: 81; Porcelli, 1994: 100–101).

U humanističko-afektivnom pristupu koristi se mnoštvo različitih metoda, a ovde će biti usmerena pažnja samo na one koje smo koristili prilikom izvođenja naših nastavnih časova, tokom empirijskog istraživanja (*v. Pog. 8.3*).

- TPR metod (Potpuni fizički odgovor – Total Physical Response)

Metod Potpunog fizičkog odgovora ili reakcije jeste onaj prilikom koga se odvija potpun psiho-fizički odgovor učenika u odnosu na nastavni proces, pre svega na input. S obzirom na to da je proces usvajanja SJ spor proces, i nema mogućnosti da se sve četiri jezičke veštine ravnopravno razvijaju, dobro je izdvojiti samo jednu veštinu, i to baš veštinu „razumevanja slušanjem” uz pomoć TPR metoda (Piva, 2000: 199). Primenom ovog metoda učenici nastoje da oponašaju usvajanje L1, i izloženi su nizu

³⁸ To ukazuje da cilj nije samo učenje, već i vaspitanje u kosmopolitskom duhu, čime se ova teorija javlja kao podrška ideji globalizma.

komandi koje podrazumevaju sprovođenje u delo određenih pokreta i neverbalnih aktivnosti. Započinje se uobičajenim imperativima, npr. „*ustani*” i ide se ka složenijim radnjama izraženim složenijom morfosintaksom, npr. „*ustani... uzmi knjigu sa stola... daj je Marku*”. Razumevanje odnosi prevagu nad oralnom produkcijom, koja se njegovom upotrebom odlaže do trenutka u kome će učenik sam osetiti sposobnost da se izrazi na SJ (Nikpalj, 1999: 134–135). Mlađim učenicima je ovim metodom omogućeno da se slobodno kreću učionicom i upravo se ovaj metod pokazao kao jedan od delotvornijih u početnoj fazi učenja SJ na ranom uzrastu (Porcelli, 1994: 102; Borneto, 1998: 65–82).

Ašer, idejni tvorac TPR-a, sproveo je čitav niz istraživanja njegovom primenom. Jedno od zapažanja je da učenici mnogo bolje razvijaju veštine slušanja i razumevanja, čime usvojeni input ima mnogo više mogućnosti da postane deo dugoročne memorije, odnosno da bude trajno zapamćen. Ašer je uporedio primenu ovog metoda sa drugim metodom, gde je od učenika traženo da odmah progovore na ciljnom jeziku. Učesnici istraživanja bila su deca germanofoni u procesu ranog učenja engleskog jezika, podeljeni u dve grupe. Pokazalo se da su učenici koji su pratili TPR razvili mnogo bolje veštine i postignuća u slušanju i razumevanju nakon 100 časova, u odnosu na drugu grupu učenika koja je iste veštine razvila na tom nivou tek posle 150 časova (Asher, 1965: 66–69).

- Metod sugestopedije – superučenja

Šezdesetih godina prošlog veka Lozanov uvodi ideju sugestopedije kao način da se smanji osećaj anksioznosti i straha kod učenika, kao i nadmetanja među vršnjacima, kao glavni uzrok svih poteškoća u USJ/UDJ (Brown, 2000:105). Počeo je od stvaranja pozitivne atmosfere u odeljenju i dekoracije učionice. Nastavnik dobija još jednu ulogu, a to je da se putem infantilizacije sopstvene ličnosti spusti na uzrast svojih učenika. Nastavnik postaje dete, ulazi u nekada dobro poznato srećno stanje u kome nema mesta kritici i samokritici (Cardona, 2001: 91). Korišćenje muzike u učionici je još jedna nastavna tehnika koja dečija mentalna stanja čini još receptivnijim za nove informacije. Ovaj metod takođe predviđa i druge aktivnosti, kao što je rad na tekstu i čitanje, pri

čemu se vodi računa da osnovna načela ni u kom segmentu ne budu zanemarena (Porcelli, 1994: 109; Borneto, 1998: 83–107).

Metod *superučenja* je bio predmet velikih kritika u drugoj polovini prošlog veka, sve dok se nije došlo do konsensusa da njegova parcijalna primena tokom časa utiče na izgrađivanje samopouzdanja kod učenika ali i na pojačanu interakciju i motivaciju u učionici (Brown, 2000: 105).

- Metod neurolingvističkog programiranja

Metod neurolingvističkog programiranja pridaje važnost neurolingvističkoj i senzornoj dimenziji u procesu USJ/UDJ, ostavljajući prostor učenicima da samostalno razviju individualne stilova učenja i favorizuju određene tehnike prilikom memorisanja delova CJ, korišćenjem različitih senzornih kanala (Smee, 2002:9). Sudeći po predloženom metodu nastavnik ima mogućnosti da organizuje nastavu na način da podstakne pojedine stilove učenja, oblikujući ih prema predloženim modelima:

a) video lekcije, obogaćene bojama, kontrastima, slikama u boji (film ili druga sredstva koja pospešuju video memoriju);

b) lekcija koja se zasniva na slušanju glasa nastavnika ili drugih izvora CJ (muzika, daje se mogućnost da učenici budu snimljeni pojedinačno ili u grupi, i da imaju priliku da preslušaju zapise);

c) kinestetička lekcija koja se zasniva na grupnim aktivnostima i zadacima koji zahtevaju pokret i fizičko angažovanje učenika u izvršenju zadataka (Smee, 2002:10-14).

Cilj ovog metoda je da stvori harmoničan odnos među vršnjacima ali i blisku sponu između nastavnika i učenika, primenom i verbalnih i neverbalnih aktivnosti. Za uspešno postizanje rezultata ovim metodom neophodan je harizmatičan nastavnik, dovoljno stručan i vičan u primeni tehnika „manipulacije” u odnosu na ponašanje ostalih u grupi (Smee, 2002: 20).

Uspostavljanjem dobrog emotivnog odnosa između nastavnika i učenika aktivira se fenomen „ogledanja”, odnosno uzajamnog prilagođavanja. Iskusan harizmatičan nastavnik utiče na mentalne procese učenika i vodi ih ka promeni i lingvističkog

ponašanja, dajući učenicima orijentaciju svojim neiscrpnim komentarima odobravanja ili pak ispravljanja (Diadori, Vignozzi, 2011: 50–51).

- Prirodni metod – Natural Approach

Idejni tvorac ovog kognitivnog metoda, sa elementima psiho-afektivnih komponenata je Stiven Krešen (*v. Pog. 2.6*). Metod je zasnovan na ograničenoj početnoj komunikaciji na CJ. Sve vreme časa posvećeno je komunikativnim aktivnostima ali na način da učenici aktivno učestvuju u svim komunikativnim činovima, bilo na L1 ili L2/SJ. Svaki učenik ponaosob odlučuje kad će se odvažiti i otpočeti sa stvaranjem svog verbalnog izraza, jer sve drugo može izazvati anksioznost i nanovo odložiti taj proces. Inače, nema objavljenih istraživanja na osnovu kojih bi se mogli uporediti rezultati postignuti primenom ove metode u odnosu na ostale, kod kojih postoji ograničen dvosmerni komunikacijski period. Po Terelovom mišljenju ova metoda vodi ka bržem usvajanja razumevanja slušanjem kao i govornih činova (Terrell, 1977: 325–327; v. i Longo, 1998: 253–266; Luise, 2006: 90).

Na osnovu dobijenih rezultata istraživanja, koja su sproveli Palmer (1992) i Ašer (1982) jasno se vidi da metode poput *Total physical response* i *Natural approach*, a koje se zasnivaju na razumevanju i fizičkoj aktivnosti učenika, uz minimalnu eksplicitnu pažnju na jezičku formu, nailaze na snažan odjek kada je reč o motivaciji, te samim tim utiču i na pozitivnu uspešnost ranog učenja (Pallotti, 1998: 291; Brown, 2000: 108).

5.3. Ludolingvistika i njen značaj u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu

O dugovečnosti svesti o značaju igre u svakodnevnom životu svedoče zapisi stari pet vekova u kojima se ističe važnost poimanja obrazovanja kao igre³⁹ (prema

³⁹ Holandski teolog, filozof i humanista Erasmo de Rotterdam (1466–1536) smatra da se nijedna aktivnost ne može obavljati u dužem periodu ukoliko zadovoljstvo ne prožima onoga koji u njoj učestvuje.

Mollica, 2010: XV). I Umberto Eko igru kao čovekovu potrebu stavlja na četvrto mesto, nakon potrebe za hranom, snom i ljubavlju (prema Rossi, 2002: 176). U rečniku se termin *ludolingvistika* pojavljuje prvi put 1998, uz određenje da je reč o „grani lingvistike koja se bavi igrom reči i leksičkim kombinacijama” (Dossena, 2004: 161).

Danas ludolingvistika prožima mnoge pristupe u glotodidaktici posebno kada je nastavni cilj obnavljanje i utvrđivanje gramatičkih pravila, provera i proširivanje leksičkog fonda ali i komunikativnih činova (Mollica, 2010: xvii).

Rodžers izdvaja pet karakteristika ludolingvističkih aktivnosti u nastavi stranih jezika:

1. aktivnosti koje podstiču takmičarski duh;
2. postojanje tačno definisanih pravila, koja nisu mnogobrojna;
3. postojanje jasnog cilja;
4. postojanje jasnog završetka (rešenjem zadatka ludička aktivnost se smatra završenom);
5. aktivnosti koje podstiču učešće stavljajući učesnike u izazovne situacije (Rogers, 1973: 8).

5.3.1. Ludodidaktika

Ludodidaktika se definiše kao metod koji putem različitih ludičkih tehnika realizuje ustanovljene principe u humanističko-afektivnom pristupu i socio-kulturalnom konstruktivizmu (Caon, Rutka, 2004: 22).

Pomenuti principi se mogu ukratko sažeti u četiri tačke:

1. osvrt na komunikativne potrebe učenika (sa posebnom pažnjom na psiho-afektivne i motivacione komponente koje utiču na proces učenja);
2. važnost jezika kao instrumenta izražavanja i socijalne interakcije;
3. učenje kao konstruktivan proces tokom koga učenik aktivno učestvuje u izgradnji novog znanja i svesti; i
4. nastavnik čija je uloga da olakša proces učenja (Isto: 23).

Ludičke aktivnosti su stožer oko koga se planira celovit proces nastave u ranom uzrastu. Svi didaktički koraci se zasnivaju na igri. Igra nije samo razonoda ili zabava već je privilegovan način mlađih učenika da nauče, odnosno usvoje SJ. Igra je aktivnost sveprisutna u stvarnom životu deteta od rođenja. U suštini, autentičnost igre kao aktivnosti čini upotrebu CJ istom takvom čak i izvan konteksta njegove prirodne društvene zajednice (Balboni, 2001: 12–13).

Detete tokom igre koristi jezik kako bi ostvarilo stvarni cilj pred sobom „da se igra” a ne da bi naučilo CJ. Taj proces *igra radi igre* Krašen naziva *rule of forgetting* ili *pravilo zaboravljanja* (Krashen, 1981: 102). Naime, CJ se usvaja kada se zaboravi da je proces u toku, i kada se pažnja pomeri sa lingvističke forme na značenje, a značenje je u službi ostvarivanja igre. Uglavnom se aktivnosti i igra osmišljavaju na način da se cilj igre i ciljevi upotrebe jezika podudaraju (Polito, 2000: 332).

Ludodidaktika omogućava detetu da u sam proces uključi sve svoje sposobnosti i veštine, ne samo kognitivne već i senzomotorne. Što je igra autentičnija i originalnija, to će i iskaz na CJ biti bliži izvornom (Luise, 2006: 181). Povezivanje USJ i igre podstiče prevashodno unutrašnju motivaciju koja dolazi iz zadovoljstva. Pobediti izazov je karakteristika svih igara. Igricom se pomera težište sa nastave na sam čin igre i deca nemaju svest da odgovaraju i stoje pred nastavnikom već pred zabavnom aktivnošću, gde su ograničene i štetne posledice određene greške ili pogreške (Porcelli, 1994: 182).

Igre takmičarskog tipa su uvek dodatni izvor motivacije, međutim igre u kojima je naglašena nota saradnje i empatije među jednakima, od posebne su važnosti u ranom uzrastu. Samo uzajamna saradnja i pomaganje vodi ka uspešnom završetku igre. Veoma je bitno da deca na ovaj način nužno dolaze u kontakt i sa kulturom i običajima karakterističnim za podneblje CJ. Time se uče interkulturalnosti, saradnji i toleranciji (Semplici, 2011: 206–211).

Ludodidaktika ne označava nužno korišćenje igračaka u tradicionalnom smislu u nastavi, mada i to može biti jedan od elemenata. Razne su vrste igara koje se mogu koristiti na času, a ovde će biti pomenute samo neke:

- igre pokreta: mimika, ples, izvršavanje i davanje naredjenja;
- igre memorije: zagonetke, učenje pesmica, pevanje;

- igre uvežbavanja: dijalog, lanci (gluvi telefoni), dopunjavanje rečenice;
- igre simbola: dramatizacija sa lutkama, maskama, gluma;
- igre za stolom: domine, memorija, tombola, bingo;
- igre pokreta u kojima deca na SJ uče već poznate igre čija pravila poznaju i na L1, npr. „ringeringe raja” ili „ćorava baka”.

Pesmice, pevanje i ples razvijaju kod učenika veštinu otkrivanja rime i asonance. Tradicionalne pesme pak nose kulturološki aspekt koji učenicima omogućava da povežu običaje i prilike tokom kojih se te pesmice izvode, kako u njihovoj zemlji na L1 tako i u zemlji porekla SJ (Luise, 2006: 183–187).

Pedagog Aldo Visalberhi je uveo dva termina i oslikao četiri karakteristike ludičkih aktivnosti. Po njegovom rečima ludičke aktivnosti su isto što i slobodna igra, dok su ludodidaktičke aktivnosti, koje naziva *ludiformne*, one koje se odnose na didaktičke igre koje nastavnik prati i vodi (Visalberghi, 1980: 476). Ludičke aktivnosti okarakterisane su kao: **zahtevne**, jer traže psiho-fizičku, kognitivnu i afektivnu povezanost i usklađenost u datom trenutku; **trajne**, jer su stalno prisutna aktivnost u životu deteta koja se proteže i na sledeće životne faze; **progresivne**, jer nisu statične, **obnavljaju se** i faktor su afektivnog i kognitivnog rasta koji utiče na širenje veština i znanja.

Nasuprot njima, ludiformne aktivnosti se, premda imaju neke zajedničke karakteristike, razlikuju po uspostavljenom cilju. Kod ludiformnih aktivnosti cilj ne označava i kraj. Didaktičke igre su samo instrument putem koga se postepeno dolazi do višeg cilja koji se može ticati ovladavanja gramatičkom partijom, razvijanja određene veštine, usvajanja određenog domena leksike itd. Stoga su ludiformne aktivnosti osmišljene samo sa jednim ciljem, a to je na zabavan način dosegnuti određeni lingvistički nivo u USJ (Stacioli, 1998: 16).

Asocijacija koja se spontano rađa iz odnosa igra-dete veoma je bitna kako bi se pobila predrasuda da ludička aktivnost oslikava slobodnu igru u periodu detinjstva, a da se ludodidaktička igra može primenjivati isključivo u nižim razredima osnovne škole. Najvažnije jeste da igra odražava kognitivnu i lingvističku kompleksnost uzrasta kome

je namenjena. Maksima von Humbolta glasi: „Ne može se podučavati jezik već se mogu samo stvoriti uslovi u kome će se on razvijati u umu na odgovarajući način” (u Amato, 1981: 41). Vygotski „zonu naprednog razvoja posmatra kao bitnu komponentu u igri tokom USJ”⁴⁰ (u Cameron, 2001: 6).

„Igra u isto vreme obavezuje i oslobađa, u sebi sadrži najplemenitije elemente poput ritma i harmonije. Samo kroz igru učenik u bilo kom uzrastu može biti kreativan i učestvovati u potpunosti” (Bruner, 1981: 657).

Samo automotivisjuće aktivnosti, zahtevne, trajne i progresivne ludiformne aktivnosti mogu na inovativan i fleksibilan način da uredi ponašanje učenika tokom procesa učenja.

5.3.2. Vrste igara u nastavi stranih jezika namenjenih mladim učenicima

Klasifikacija igara može biti izvršena na sledeći način:

1. *Funkcionalne igre*, koje su povezane sa senzo-motoričkom inteligencijom i primetne su već u prvim mesecima života. Čulom vida i dodira dete povezuje stvari i pojmove sa idejom jezika. Igra i didaktička aktivnost postaju jedno jer je motivacija i zainteresovanost učenika tokom njih potpuno identična slobodnoj igri (Freddi, 1990: 144). Pomenutoj klasifikacijskoj jedinici pripadaju sve aktivnosti koje imaju za cilj memorisanje leksike i jezičkih struktura: ponavljanje (reči, rečenica, pesmica, recitacija itd.); povezivanje slike i reči ili teksta i slike; igra pokreta (pitanje-odgovor na bazi TPR metode) itd.

2. *Simboličke igre*, koje se u životu deteta pojavljuju oko druge godine života i manifestuju se njegovom sposobnošću da iskaže rečima pojam ili predmet koji nije prisutan, odnosno ne nalazi se u vidnom polju deteta. Preneseno na glotodidaktiku simboličke igre se manifestuju sposobnošću da se nešto predstavi pomoću svih

⁴⁰ Zone of Proximal Development – podrazumeva sve funkcije i aktivnosti koje dete ili mlađi učenik može da ostvari jedino uz nečiju pomoć (roditelj, nastavnik, okolina).

izražajnih sredstava koje dete, odnosno mlađi učenik poznaje, a jezik je samo jedno od njih. Inače ovaj vid igre je od svoje pojave u ranom detinjstvu prisutan tokom celog života. U glotodidaktici se često naglašava da svako iskustvo povezano sa muzikom, pokretom, pevanjem postaje još utemeljenije i čvršće kada se poveže sa jezikom. Iz toga proizilazi da će vremenom sasvim sigurno uslediti usmena ili pisana produkcija na CJ (Freddi, 1990: 147). Ovoj kategoriji pripadaju sve kreativne igre u kojima se sjedinjuju, kako govor tako i neverbalna komunikacija poput mimike, razne ekspresivne aktivnosti (muzičke, ritmičke); povezivanje pevanja i pokreta ili pak transkodifikacije u kojima se verbalni kod pretače u motorički; igre memorije; dramatizacije; simulacije (Balboni, 1998: 60).

3. *Igre sa pravilima*, koje su povezane sa razvojem reflektivne inteligencije i njenih društvenih spoznaja i javljaju se oko sedme godine života. Reč je o igrama u društvenom životu pojedinca, npr. sportske ili intelektualne igre koje zahtevaju međusobnu saradnju. Igre sa pravilima traju tokom čitavog života. Posebno su zastupljene u periodu polaska dece u školu. Suštinski, svaka igra može se podvesti pod igru sa pravilima. Igre uz pravila omogućavaju da se otkriju društvena pravila upotrebe CJ, npr.: igra preuzimanja uloga (učenik/nastavnik, dva druga, majka/dete). Ovaj tip igre zahteva kodifikovan vid ponašanja –odnosa, kodifikovane lingvističke oblike persiranja (*forma di cortesia*) itd. U ovu kategoriju spadaju i komunikativne igre poput *communication gap*⁴¹, *opinion gap*⁴² koje zahtevaju upotrebu kontrolisanih ili slobodnih lingvističkih formi, rečenica ili fraza; različite igre sa kartama; ukrštenice itd. (Freddi, 1990: 149).

⁴¹ Komunikacijsko razmimoilaženje

⁴² Neslaganje mišljenja

5.3.3. Smisleno učenje i igra

Ideju smislenog učenja prvi su kao pojam uvela trojica autora: Carl Rodžers, David Ozbel (Ausbel) i Josef D. Novak (Rogers, 1973: 8–10). Vredno je napomenuti da sva trojica pripadaju različitim naučnim disciplinama, što samo potvrđuje teoriju međupovezanosti psihologije, lingvistike i sociologije. Po njihovom mišljenju smisleno učenje se oslanja na iskustvo i ima moć da pobudi zainteresovanost subjekta koji uči, jer podrazumeva celokupno učešće. Pod rečju celokupno, misli se i na sazajni plan ali i na afektivno emocionalno učestvovanje. Pojam smislenog ima osobinu automativnosti jer ostavlja jak uticaj na stavove učenika koji tokom procesa vrše samoprocenu da li to što uče zadovoljava njihove potrebe, i na taj način se u potpunosti uklapa u kompleksnu sliku njihovih pređašnjih iskustava i interesovanja. Po Ozbelovim rečima (u Novak, 2001: 71) smisleno učenje predstavlja proces putem koga nove informacije dolaze u dodir sa kognitivnim strukturama učenika, u kojima su već izgrađene predstave, saznanja i ideje. Sam učenik odlučuje o trenutku pokretanja i upotrebe novih znanja, međutim i nastavnik može biti odličan pokretač i podstrekač da se primene nova znanja. Za Novaka ovaj vid učenja je celovit i pokreće, kako kognitivnu tako i afektivnu i socijalnu sferu ličnosti učenika. Taj konstruktivni proces se ogleda u integrisanju novih i pređašnjih znanja, a motivacija odlučuje koliko će se dugo pomenuta znanja pamtili (interesovanje učenika, zadovoljstvo, potreba) (Novak, 2001: 26).

Iz prethodno navedenog proizilazi zaključak da su ključne reči koncepta smislenog učenja: celovitost, konstruktivnost i holistični karakter. Dve od tri pomenute osobine smislenog učenja sadrži i igra a to su: celovitost i holističnost. Međutim, u zavisnosti od tipologije, igra sadrži i sledeće komponente a koje nalazimo i u smislenom učenju, to su:

- afektivnost (zadovoljstvo, zabava);
- socijalna komponenta (igre u paru, grupi, poštovanje pravila);
- motorička i psihomotorička komponenta (pokret, koordinacija, ravnoteža);
- kognitivna komponenta (učenje pravila);
- emotivna komponenta (izazov, trema, opuštanje) i
- kulturalna (specifična pravila i način povezivanja u grupi).

I igra kao i smisljeno učenje nose u sebi kompleksno iskustvo jer omogućavaju učeniku prirodno i konstantno učestvovanje, čime on uvećava svoja znanja i veštine. To nam ukazuje na dvostruko učestvovanje pojedinca u ludičkim aktivnostima: na sinhronijskom planu (tokom igre) učenik je motivisan i u igri učestvuje aktivirajući više čula; na dijahronijskom planu, za koji je zaslužna dinamika igre kao njeno glavno obeležje (ponavljanjem igre), veštine kojima učenik ovladava neprekidno se razvijaju, a motivacija uvek dobija nov zamah i granice se neprekidno nanovo pomeraju (Caon, Rutka, 2004: 13–14).

5.4. Tehnike za razvoj komunikativnih veština na stranom jeziku u ranom uzrastu

Kako što je već u prethodnim poglavljima navedeno mlađim učenicima pogoduju pristupi i metode koji se lako uklapaju u ludodidaktiku i ludičke aktivnosti na času, ali ostaje pitanje kako načiniti pravilan izbor tehnika. U zavisnosti od cilja nastavnog časa i od veštine koja treba da ojača biraju se i određene tehnike koje se po svojoj prirodi mogu uvrstiti u neki oblik igre, odnosno zanimljive i podsticajne aktivnosti. Važno je da svaka odabrana tehnika snaži motivaciju i pažnju (Cardona, 2001: 134).

Panorama tehnika je veoma raznovrsna, pogotovu u današnje vreme kada se tehnološka sredstva razvijaju iz sata u sat. Tehnike koje će biti predstavljene u narednom poglavlju bile su odabir nastavnika u samom procesu istraživanja koje smo sproveli u eksperimentu sa decom u ranom uzrastu.

Neke od tehnika koje u sebi sadrže ludički karakter jesu sledeće:

- tehnike za razvoj receptivnih veština: razumevanje (pikaso diktat, transkodifikacija iz reči u sliku, pripajanje, itd.);
- tehnike za razvoj produktivnih veština: govorna produkcija (transkodifikovanje iz slike u reč); i
- tehnike za razvoj integrisanih veština: dijalog (dramatizacija, simulacija itd.) (Balboni, 1991: 11–77).

Za naš rad pomenute tehnike su od izuzetne važnosti, posebno u domenu usvajanja leksike na SJ2. Iako jednako važi za sve uzrasne polaznike, prva sećanja o učenju SJ1 učenici vezuju za prvonaučene reči. Svaka naučena reč se individualno povezuje sa drugim poznatim pojmovima, shodno različitim kognitivnim procesima svakog učenika, pa stoga Harmer (1991: 153–180) predlaže sledeće tehnike u podučavanju leksike, imajući u vidu, kako frekvenciju reči tako i njihovu korisnost u odnosu na uzrast, i to:

- tehnike koje se zasnivaju na značenju, tj. upotrebi;
- tehnike za prepoznavanje leksike i njenu produktivnu upotrebu;
- tehnike za pamćenje leksike (asocijacije, povezivanje slike i reči); i
- tehnike za uvođenje nove leksike (stvarni predmeti, slike, mimika).

5.5. Didaktičko-tehnološka sredstva u nastavi stranih jezika u ranom uzrastu

Savremena nastava SJ ne može se zamisliti bez upotrebe tehnoloških instrumenata, od najjednostavnijih do najsloženijih. Klasifikacija istih mogla bi se prikazati na sledeći način:

- a) papirna forma (udžbenik i radna sveska);
- b) audio format (CD) ujedno i najzastupljeniji nakon udžbenika;
- c) video format (predstavljanje i uvođenje nastavnih jedinica putem PPT i projektora); i
- d) audio-vizuelna sredstva (DVD, DVD-ROM) (Strelec-Jugec, 1999: 350–355).

Audio-vizuelna tehnička sredstva su veoma važna u nastavi SJ u ranom uzrastu, budući da nude učeniku celokupan komunikativni univerzum u svim njegovim aspektima a samo učenje dobija multisenzorni karakter. Istovremena aktivacija dve senzorne percepcije, vizuelne i slušne, pojačava uspešnost ranog učenja i pamćenje. Time se jedna senzorna percepcija pridodaje drugoj, različitoj po sadržaju i načinu. Čovek pamti 10% onoga što samo vidi, 20% onoga što samo čuje i 50% onoga što istovremeno i vidi i čuje (Cardona, 201: 49; Porcelli, Dolci:1999: 52). Audio-vizuelne

poruke omogućuju da se verbalni kod predstavi u svim njegovim varijetetima, usko povezanim sa paralingvističkim aspektima (intonacija, ritam, akcent). Ovakav aspekt posebno je važan kod jezika kao što je italijanski, koga karakteriše veliki broj lingvističkih varijeteta (Vrcan, 1999: 338–243).

Dosegnuti određeni nivo lingvističko-komunikativne kompetencije, kao glavnog cilja u nastavi stranog jezika, podrazumeva dostizanje, kako lingvističkog nivoa tako i određenog nivoa sociokulturne kompetencije, o kojoj je bilo reči, ali istovremeno znači i dostizanje paralingvističke i ekstralingvističke kompetencije. Audio-vizuelni kod je usko povezan i sa neverbalnim kodom čiji se aspekti vide putem slike koja se kreće: kinestetika (mimika, gestovi, govor tela), prosemika (međusobna udaljenost sagovornika koja obeležava svaku kulturu), vestemija (način odevanja takođe nudi brojne podatke o sagovorniku). Mogućnost povezivanja verbalnog i neverbalnog koda oslikava sociokulturni kontekst SJ. Nijedno drugo tehnološko sredstvo koje se primenjuje u nastavi SJ ne može na ovako efikasan način da približi jezik, kulturu i društveni okvir (Zanola 2000: 144–150).

Postoje određene preporučene procedure u korišćenju audio-vizuelnih sredstava u nastavi:

Prva faza: počinje se sa motivacijom učenika pružajući im informacije o ličnostima i događajima koje će videti;

Druga faza: pristupa se analizi sadržaja zarad pospešivanja razumevanja i to putem postavljanja pitanja o ličnostima, šta isti rade, o čemu razgovaraju, kako se završila epizoda i sl.;

Treća faza: u tzv. trećem ponavljanju materijala pažnja učenika usmerava se na analizu input-a i struktura;

Četvrta faza: upotrebom audio-vizuelnih sredstava u nastavi SJ se olakšava nastavniku *roll-play* sa učenicima, u kome se oni izražavaju na ciljnom jeziku.

Peta faza: koristiti se sve na filmu viđeno zarad proširivanja saznanja o elementima kulture koje video snimak sadrži (Maggini, 2011: 127–133).

Proces interferencije L1 i SJ upotrebom audio-vizuelnih sredstava znatno se smanjuje jer je značenje slike implicitno i praćeno istoznačenjskim verbalnim kodom.

6. EVROPSKA POLITIKA VIŠEJEZIČNOSTI I UČENJE STRANIH JEZIKA OD RANOG UZRASTA

6.1. Pojam višejezičnosti u Evropi

Nakon poslednjeg proširenja, 1. jula 2013, pristupanjem Hrvatske, Evropsku uniju sačinjava dvadeset osam država članica u kojima se govori 29 različitih jezika. Više decenija unazad višejezičnost se pretvara u instrument evropske integracije⁴³.

Ukupno 24 jezika u Evropskoj uniji imaju status službenog jezika⁴⁴, budući da nisu svi službeni jezici država članica dobili status službenog jezika EU. Reč je o luksemburškom i turskom jeziku, koji su zvanični jezici u Luksemburgu i u Republici Kipar, ali ne i u EU. Osim pomenuta dvadeset i četiri jezika, u institucijama EU od 2005. godine mogu se koristiti još i katalonski, galicijski i baskijski jezik. Broj službenih jezika EU manji je od broja država članica s obzirom na to da se isti jezik pojavljuje kao službeni u više država. Tako je nemački službeni jezik u Nemačkoj, Austriji, Belgiji i Luksemburgu, engleski u Ujedinjenom Kraljestvu, Republici Irskoj i na Malti, francuski u Francuskoj, Belgiji i Luksemburgu, grčki u Grčkoj i na Kipru, holandski u Holandiji i Belgiji (flamanski), švedski u Švedskoj i Finskoj.

⁴³ Godina 2001. proglašena je godinom jezika u Evropi i tom prilikom je uvedena funkcija evropskog komesara za višejezičnost, obrazovanje i kulturu na kojoj se trenutno nalazi Androula Vasilio. Evropski komesar rukovodi projektima čiji je cilj razvijanje interkulturalnog dijaloga i podizanja svesti o jezicima, najpre na nacionalnom nivou svake od članica (Momčilović, 2006: 625).

⁴⁴ Bugarski, češki, danski, engleski, estonski, finski, francuski, grčki, holandski, irski, italijanski, letonski, litvanski, mađarski, malteški, nemački, poljski, portugalski, rumunski, slovački, slovenački, španski, švedski i hrvatski.

Tabela 1. Pregled rasprostranjenosti pojedinih jezika u Evropskoj uniji do njenog poslednjeg proširenja 2013. godine (Jezici Evropske unije, s. a.)⁴⁵

JEZIK	ČLANICA EU	MATERNJI % stanovnika EU	DRUGI JEZIK % stanovnika EU	UKUPNO % stanovnika EU
engleski	UK, Irska, Malta	13	38	51
nemački	Nemačka, Austrija, Luksemburg, Belgija	12	14	26
francuski	Francuska, Belgija, Luksemburg	12	14	26
italijanski	Italija	13	3	16
španski	Španija	9	6	15
poljski	Poljska	9	1	10
ruski	-	1	6	7
holandski	Holandija, Belgija	5	1	6
švedski	Švedska, Finska	2	1	3
grčki	Grčka, Kipar	3	0	3
češki	Češka	2	1	3
portugalski	Portugalija	2	0	2
mađarski	Mađarska	2	0	2
slovački	Slovačka	1	1	2
katalonski	Španija, Francuska	1	1	2
slovenački	Slovenija			
hrvatski	Hrvatska	1		

Fenomen višejezičnosti Bugarski (Bugarski, 2002: 158) obrazlaže na tri plana: a) kao planetarnu pojavu, tj. postojanje više hiljada različitih jezika širom sveta; b) kao socijalnu pojavu, velike migracije uslovljene ekonomskim, političkim i kulturnim

⁴⁵ Bugarski, češki, danski, engleski, estonski, finski, francuski, grčki, holandski, irski, italijanski, letonski, litvanski, mađarski, malteški, nemački, poljski, portugalski, rumunski, slovački, slovenački, španski, švedski i hrvatski.

pomeranjima; c) kao individualno obeležje, koje se ne može opovrgnuti, i koje otvara put širenju tolerancije među ljudima, suzbijanju stereotipa i drugih negativnih pojava koje su česte u jednojezičkim društvima. Pojam višejezičnosti neodvojiv je od pojma interkulturalnosti i zajedno čine osnovu za sprovođenje celovitih reformi u obrazovanju uopšte, a naročito u oblasti učenja i nastave stranih jezika.

6.2. Uloga Saveta Evrope u kreiranju nove politike učenja stranih jezika⁴⁶

Ideja o ujedinjenoj Evropi neizostavno donosi i novine na planu jezika. Sve veća otvorenost tržišta među zemljama članicama, politička kooperativnost, nove strategije razvoja na globalnom nivou, dovele su do potrebe uklanjanja jezičkih barijera među Evropljanima. Opređenje je da se podjednake šanse daju svim jezicima, među kojima nema podele na velike i male. U tu svrhu osnovana su dva međusobno komplementarna tela:

- Sektor za jezičku politiku u Strazburu i
- Evropski centar za moderne jezike sa sedištem u Gracu (Promovisanje kvaliteta u učenju jezika, s. a.).⁴⁷

U svrhu širenja međusobne saradnje, tolerancije i poboljšanja komunikacije Preporukama R (82) i R (98) Saveta Evrope⁴⁸, koje su 2008. objavljene u dokumentu pod nazivom Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu – *Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu*, utvrđeni su opšti i nezaobilazni ciljevi:

- a) zaštita i razvoj različitog jezičkog i kulturnog nasleđa Evrope, koje predstavlja izvor zajedničkog duhovnog obogaćivanja (Bela knjiga, 2008: 20–27);

⁴⁶ XX vek je doneo proliferaciju pojma politika, što se u engleskom jeziku jasno razlikuje rečima *politics* (vođenje politike, državna politika) od *policy* (politike u raznim domenima). Srpski jezik nema dva pojma, već se u njemu pojam politike koristi u oba značenja, pa se tako govori i o međunarodnoj politici, fiskalnoj politici, ekonomskoj politici, naučnoj politici, obrazovnoj politici, jezičkoj politici itd.

⁴⁷ Promovisanje kvaliteta u učenju jezika, s. a., dostupno na: <http://www.ecmlt.at>

⁴⁸ O radu Saveta Evrope iz oblasti jezika, dostupno na: <http://www.coe.int>

- b) olakšana mobilnost građana Evrope, lakša poslovna saradnja i razmena ideja (2008: 20, 23, 30);
- c) razvoj nacionalnih politika u oblasti nastave i učenja stranih jezika (2008: 30–36);
- d) širenje višejezičnosti, koja predstavlja uslov svih uslova (2008: 13–14).

Odeljenje za jezičku politiku u Strazburu sprovodi, u skladu sa gore pomenutim preporukama, niz projekata od vitalnog značaja za poboljšanje jezičke slike Evrope⁴⁹, dok Evropski centar za moderne jezike (ECMJ) u Gracu (Evropski centar za moderne jezike – Program 2004–2007. i 2008–2011, s. a.)⁵⁰, funkcioniše kao katalizator reformi u nastavi i učenju jezika, pomažući partnerima iz zemalja članica da povežu jezičku obrazovnu politiku i praksu.

6.3. Zajednički evropski okvir i njegova uloga

„Zajednički evropski okvir donosi zajedničku bazu za čitavo područje Evrope kada je reč o izradi planova i programa, ispita i udžbenika za moderne jezike” (ZEO, 2002: 1).

Pod okriljem Saveta Evrope koji promoviše ideje slobodoumlja, jednakosti i demokratije, kao i bolje komunikacije među članicama, autori Zajedničkog evropskog

⁴⁹ Sektor za strane jezike u Strazburu sprovodio je niz projekata, među kojima su projekat pod nazivom „Višejezičnost, raznolikost i građansko pravo”; izrada ZEO; izrada jezičkog pasoša ili Portfolia; priručnika koji pomažu sertifikaciji stranih jezika; organizovanje raznih konferencija i foruma koji se bave pitanjem evropskih jezika (www.coe.int/lang).

⁵⁰ Evropski centar za moderne jezike – Program 2004–2007. i 2008–2011, s. a., strukturiran kao mreža vodećih stručnjaka u oblasti jezika. ECMJ rukovodi četvorogodišnjim programima koji se bave ključnim pitanjima iz te oblasti a koja zahtevaju određene aktivnosti, kao što su: saradnja sa stručnjacima iz 34 evropske zemlje; organizacija obuka za one koji se bave obrazovanjem i obukom nastavnika, osposobljavajući ih da obučavaju druge u svojim institucijama ili mrežama; objavljivanje primera dobre prakse, primenjive u različitim kontekstima. EU u vezi sa učenjem stranih jezika postavlja tri ključna zahteva: uklanjanje svih finansijskih i administrativnih barijera u procesu učenja stranih jezika, obezbeđivanje kontinuiteta učenja i stručno usavršavanje nastavnog kadra kao početnog nosioca jezičke nastave: dostupno na: <http://www.ecml.at/empowerment>

okvira, u daljem tekstu ZEO, obraćaju se nastavnicima i učenicima stranih jezika, ali i onima koji sačinjavaju didaktičke programe i udžbenike (Mezzadri, 2004: 17). ZEO nema obavezujući karakter. Reč je o fleksibilnom instrumentu lake prilagodljivosti različitim situacijama. Njegove glavne odlike su otvorenost i dinamičnost, što znači da bi na osnovu rezultata dobijenih njegovom primenom isti mogao biti podložan promeni, lako primenljiv i razumljiv, nedogmatski (ZEO, 2002: 37–38). Sami autori u svom radu navode kao najznačajnije karakteristike njihovog opusa: „Framework je transparentan, koherentan i iscrpan. Na planu lingvističkog planiranja u školskim sistemima, na osnovu ZEO države članice treba da stvore istu polaznu tačku a potom izvrše neophodne izmene i odabir obrazovno-lingvističkih ciljeva” (Mezzadri, 2004: 14).

Jedan od doprinosa koji ZEO uvodi u nastavu/učenje jezika jeste promenjeni odnos između nastavnika i učenika. Učenik se stavlja u centar pažnje a nastavnicima se ukazuje na načine kako da podstaknu učenike, i to u pogledu ostvarivanja sledećih aktivnosti: razvijanja svesti o svom trenutnom znanju i umeću; sticanja veštine da sebi zadaju realne i ostvarive ciljeve; samostalnog odabira nastavnih sredstva koja im najviše odgovaraju; ovladavanja umećem samoocenjivanja (ZEO, 2002: 161–170).

ZEO najneophodnijim smatra sledeće jezičke domene u procesu učenja jezika: *lični domen jezika*, koji pokriva privatni život, *javni domen*, u kom se ogleda javni život, *domen posla*, vezan za profesiju ili zanat koje subjekat učenja obavlja, *edukativni domen*, gde se subjekat na organizovan način, unutar određenih institucija, uglavnom je reč o školskim institucijama, bavi učenjem jezika (Mazzotta, 2002: 11–13).

6.4. Učenje stranih jezika u prvom i drugom obrazovnom ciklusu u zemljama EU do 2012. godine

U gotovo svim zemljama Evrope planom i programom osnovnog obrazovanja propisano je učenje barem jednog stranog jezika (Key Data, 2012: 30–37)⁵¹.

Tabela 2: Pregled početka obaveznog učenja stranih jezika u zemljama Evrope, po starosti učenika

ZEMLJA	SJ(1)/UZRAST KOME SE UČI	NA	SJ(2)/UZRAST KOME SE UČI	NA
Austrija	6–18		15–18	
Belgija (flamanski)	10–18		12–18	
Belgija (nemački)	10–18		13–18	
Belgija (francuski)	10–18		–	
Bugarska	8–19		15–19	
Češka	8–19		15–19	
Danska	9–19		–	
Estonija	7–19		10–15	
Finska	7–18		13–18	
Francuska	7–18		13–18	
Holandija	10–18		12–18; SJ(3) u 17. godini	
Irska	–		–	
Italija	6–19		11–14	
Island	9–18		10–19	
Letonija	9–19		12–18	
Lihtenštajn	6–18		15–18	
Litvanija	8–18		12–16	
Luksemburg	6–19		7–19; SJ(3) u 13. godini	
Kipar	6–18		12–18	
Mađarska	9–18		14–18	
Malta	5–16		11–16	
Nemačka	10–19		–	
Norveška	6–18		16–17	
Poljska	7–19		13–18	

⁵¹ Key data on Teaching Language at School in Europe 2012, dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data

ZEMLJA	SJ(1)/UZRAST KOME SE UČI	NA	SJ(2)/UZRAST KOME SE UČI	NA
Portugal	10–17		12–15	
Rumunija	9–18		10–18	
Slovenija	9–19		12–18	
Slovačka	8–18		11–18	
Španija	6–18		–	
Švedska	7–18		12–18	
UK	11–14		–	
Hrvatska	6–18		11–18	

Poslednje decenije prošlog veka uveliko je shvaćen značaj znanja stranih jezika za građane EU, te su brojne institucije počele da promovišu različita dokumenta (akcione planove, programske dokumente, publikacije naučnog karaktera) kojima se ističe potreba da se pored maternjeg poznaju još dva strana jezika. U strateški evropski cilj koji trebalo dostići do 2010-te, izložen u dokumentu pod nazivom Lisabonska strategija⁵², inkorporirana je nastava stranih jezika u ranom uzrastu kao ključni element, koji će pospešiti ekonomiju i zasnovati je na dinamičnijem i kompetitivnijem znanju, kako bi se omogućio održiv ekonomski rast uz nova i bolja radna mesta i veću društvenu koheziju (Lisabonska strategija, 2000).

Međutim, preporuka da cilj bude znanje dva strana jezika nije ostvariva ukoliko se sa učenjem istih ne započne u ranom uzrastu. Upravo ćemo se iz ovog razloga osvrnuti samo na dokumenta koja upravo u svojoj biti prepoznaju i u prvi plan stavljaju rano učenje SJ.

⁵² Lisbon European Council (2000), *Presidency Conclusions*, March 23 and 24. Dostupno na a http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

6.4.1. Rano učenje stranih jezika kroz prizmu evropskih dokumenata

Prvi dokument vredan pažnje jeste *Izveštaj o budućim konkretnim ciljevima obrazovnih sistema u EU*,⁵³ („Education and training 2010”, 2007: 2–4) koji je u prvi plan stavio unapređivanje učenja SJ.

„Unapređivanje učenja SJ u školskim sistemima EU uticaće ne samo na kulturno bogaćenje pojedinca već i na njegovu veću mobilnost i prohodnost u okviru EU kao i na samu kompetitivnost Zajednice” (Luise, 2007: 62). Učenje SJ u ranom uzrastu, ključan je element uspeha u lingvističkim dometima u kasnijem periodu, „budući da se na ovaj način mlađim učenicima usađuje ideja o postojanju stranog jezika kao takvog i to u fazi kada je njihov mozak receptivniji, čime se stvara mogućnost da razvijaju naklonost i razumevanje prema drugim narodima i kulturama (Luise, 2007: 63).

Polovinom 2003. godine objavljen je akcioni plan pod nazivom *Promocija učenja stranih jezika i jezičke različitosti za period od 2004. do 2006.* (The EU Multilingualism Policy, 2007: 1–2)⁵⁴. Iz pomenutog dokumenta izdvojićemo samo one tačke koje se direktno odnose na rano učenje, a to su sledeće:

1. Maternji i još dva strana jezika od ranog uzrasta

Za države članice EU od presudne je važnosti obezbediti učenje SJ počevši od predškolskog uzrasta, budući da na ovom uzrastu dete razvija sopstveni način percepcije drugih jezika i kultura, razvijajući istovremeno svest o značaju vlastite kulture i njenog uticaja. Reč je o povoljnom periodu za učenje u kome se razvija zanimanje za druge narode i njihov jezik. Uloga nastavnika i roditelja na ovom uzrastu je veoma bitna. Roditelji bi trebalo da budu informisani o prednostima ranog učenja SJ ali i o kriterijumima za njegov odabir (The EU Multilingualism Policy, 2007: 8). Između

⁵³ Education and training 2010, dostupno na:
http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/multiling_en.html

⁵⁴ The EU Multilingualism Policy 2007. Dostupno na:
<http://eacea.ec.europa.eu/static/en/lingua/documents/presentation/chaves.pfd>

2004/2005. broj dece koja u predškolskim ustanovama ne pohađaju nastavu SJ smanjio se sa 32.5% na 21.8%, u odnosu na period između 2000/2003. Najbolje rezultate ostvarili su Kipar, Belgija (nemačko govorno područje), Malta, Poljska i Hrvatska (Key Data, 2012: 10)⁵⁵.

U Republici Srbiji se nastava SJ1 u predškolskim ustanovama organizuje na nivou lokalne samouprave. U Beogradu je od 1. januara 2011. u projekat besplatnog učenja engleskog jezika u vrtićima uključeno oko 18.000 dece, dok je grad finansirao rad 67 nastavnika. Jedini jezik u ponudi bio je engleski jezik, sa fondom od dva školska časa nedeljno. U ostalim gradovima Republike Srbije projekat se odvija sporadično, jer nema zakonske regulative. Svakako da su bogatije samouprave (Čačak, Valjevo, Novi Sad) organizovale besplatne časove engleskog jezika za najmlađe, dok u ostalim gradovima nastavu izvode privatne škole jezika, ili agencije, uz novčanu nadoknadu samih roditelja.

2. Škola kao ustanova treba da bude otvorena za nastavu stranog/ih jezika

Osnovni ciljevi koje treba postići u domenu institucionalizovanog učenja stranih jezika jesu sledeći: obavezno učenje SJ1 od prvog razreda; raznolikost ponuđenih SJ1; povezivanje SJ1/SJ2 i drugih obrazovnih predmeta, putem CLIL nastave, koju nisu sprovele jedino Grčka i Danska (isto, str. 34); definisanje nivoa komunikativne kompetencije učenika na kraju prvog obrazovnog ciklusa.

U tom smislu vrlo je bitna povezanost nastavnika L1 i SJ kako bi učenici u punoj meri razvili sve svoje komunikativne sposobnosti, praveći analogiju između L1 i SJ, što opet doprinosi razvoju receptivne višejezičnosti. Od velike je važnosti stručnost nastavnika SJ, kao i njihov periodičan boravak u zemlji čiji jezik predaju zarad usavršavanja i praćenja novih glotodidaktičkih tendencija u nastavi (Luise, 2007: 65).

⁵⁵ Key Data on Teaching Languages at school in Europe 2012. Dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data

Poslednjim presekom izvršenim 2012, situacija u zemljama članicama EU nije daleko odmakla, bez obzira na sva pobrojana dokumenta i akcione planove. Naime, SJ1 se u 14 zemalja uči od šeste, odnosno sedme godine života, dok u ostalim članicama učenje počinje sa osam ili devet godina, odnosno u drugom ili trećem razredu. U Velikoj Britaniji prvi strani jezik se uči tek od jedanaeste godine, što znači tek početkom drugog obrazovnog ciklusa. U četrnaest zemalja engleski jezik je obavezan SJ1 (Key Data, 2012: 46). Po podacima iz 2009/2010. čak 73% učenika u EU uči engleski kao SJ1 u prvom obrazovnom ciklusu, dok se u drugom taj procenat povećava na 90% od ukupnog broja učenika.

Drugi strani jezici po zastupljenosti u EU su sledeći: nemački, francuski, španski i italijanski (tim redosledom). Ruski je kao SJ2 najzastupljeniji u Letoniji i Litvaniji. Broj učenika koji ne uče nijedan od pomenutih jezika je u 2009/2010. u većini zemalja ispod 5%, a u nekima, poput Finske ili Islanda, ispod 1% (u pomenutim zemljama se uče švedski, odnosno danski) (Isto).

Neophodnost sprovođenja reformi u obrazovnim sistemima podrazumeva i organizovan i planski rad sa roditeljima i njihovo informisanje o svim pogodnostima koje plurilingvizam pruža. Među odabranim jezicima koji će se izučavati od ranog uzrasta i kasnije, na prvom mestu u EU je engleski, dok je drugi jezik uglavnom jezik susedne države ili države iz koje dolazi veliki broj imigranata. Sagledavajući pomenuta dokumenta u celosti mogu se izdvojiti nekoliko ključna mesta u vezi sa organizacijom nastave SJ u ranom uzrastu:

- a) formativna vrednost SJ, pored instrumentalne;
- b) neraskidiva povezanost lingvističkog znanja i interkulturalnog obrazovanja
- c) centralna uloga kvaliteta nastave zavisi od obrazovanja nastavnika SJ, obrazovanje nastavnika mora predvideti i njihov boravak u inostranstvu;
- d) ideja o integrisanoj nastavi L1 i SJ;
- e) važnost porodice i njihov upliv u školski sistem u sklopu uloge koju mogu imati u odabiru stranih jezika;
- f) potreba što veće distribucije i razmena istraživanja, studija, iskustava i dokumenata vezanih za nastavu SJ, među nastavnicima.

6.4.2. Situacija u Italiji

Budući da se ovo istraživanje bazira na italijanskom jeziku kao SJ2 u ranom uzrastu, posebna pažnja biće obraćena na implementaciju pomenutih dokumenata u Republici Italiji.

Italija je reformom i sprovođenjem *Akcionog plana 2004–2006*⁵⁶ objavila rezultate a osvrtom na transverzalna istraživanja koja su sprovedena može se zaključiti sledeće:

Iako se granica podučavanja SJ1 pomerila, ono više ne kreće od trećeg već od prvog razreda osnovne škole, udžbenici i sadržaji u dobroj meri ne zastupaju princip podučavanja prateći prirodu učenika i njegov kognitivni razvoj (Luise, 2007: 66). „Karakteristike učenika od šest godina su u znatnoj meri različite od učenika uzrasta osam godina i nije poenta u sporijem prelaženju gradiva ili u smanjenju obima i sadržaja lekcija, već je poenta spoznati prirodu učenika i njegov mehanizam ranog učenja” (Coppola, 2002: 33).

Engleski jezik je u svim školama na teritoriji Italije prvi strani jezik. Eurobarometar je 2005. utvrdio da većina roditelja smatra da je optimalan uzrast za početak učenja prvog SJ šesta godina života, ali se u isto vreme 77% njih opredelilo da taj SJ1 bude engleski jezik (Luise, 2007: 67).

Pod ovakvim uticajem mnogi lingvisti uzimaju da je engleski u današnje vreme postao *lingua franca*, te se stoga ne može više smatrati stranim jezikom (Diadori, 2011: 167; Luise, Serragiotto, s. a.).

⁵⁶ Piano d'azione 2004–2006. Dostupno na:
http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/report_en.html

7. NASTAVA STRANIH JEZIKA U SRBIJI

7.1. Istorijski pregled institucionalizovanog učenja stranih jezika u Srbiji

Institucionalizovano učenje stranih jezika u Srbiji datira još od XIX veka (javlja se zajedno sa otvaranjem prvih javnih škola). Od tada je izbor stranih jezika koji će se izučavati u direktnoj zavisnosti od intenziteta, tradicionalnih i kulturno-političkih veza između naše zemlje i zemlje čiji se jezik bira kao CJ. Prvi strani jezik zvanično uveden u školski sistem, odnosno Veliku školu u trajanju od tri godine, 1808. godine, bio je nemački. Plana, programa i udžbenika nije bilo, a nastavu je izvodio jedan učitelj (uglavnom školovan na nemačkom jeziku u srpskim zemljama u Austrougarskom carstvu). Pomenutu Veliku školu pohađali su učenici uzrasta od 10/11 do 13/14 godina (Ćunković, 1970: 32). Jedini metod primenjivan u nastavi stranih jezika u to vreme preuzet je iz načina podučavanja klasičnim jezicima a to je bio gramatičko-prevodni metod (Točanac-Milivojev, 1997: 10–11).

Osnivanjem Liceja 1839. nemačkom se pridružuje i francuski jezik, a donošenjem prvog Zakona o školama 1844. u redovnu nastavu ulazi i latinski jezik. Gimnazija je tada trajala šest godina, prve četiri godine su se zvale „niža” gimnazija, a sledeće dve „viša”.⁵⁷ Nemački se izučavao čak sa fondom od četiri do deset časova nedeljno (prva godina četiri, druga šest, treća, deset, četvrta osam, peta sedam i šesta pet časova). Drugi strani jezik, francuski, učio se od trećeg razreda gimnazije sa fondom od četiri časa nedeljno, a u preostalim razredima sa fondom od tri časa (Ignjačević, 2006: 888).

⁵⁷ Prve četiri godine niže gimnazije kasnije su integrisane u osnovnoškolski sistem i danas predstavljaju drugi obrazovni ciklus, što znači da je tu reč o uzrastu od 10/11 do 14/15 godina.

Engleski jezik, kao neobavezni predmet, prvi put se pominje u dokumentima 1884, a 1900. postaje i obavezan predmet. U ovom periodu prvi put se javlja i učenje ruskog jezika, i to samo u Bogosloviji (Ignjačević, 2006: 889).

Nakon I svetskog rata status prvog stranog jezika u srednjim i visokim školama dobija francuski jezik, dok je nemački na drugom mestu. Fond časova stranog jezika se u tom periodu smanjuje i ne prelazi četiri časa nedeljno (Gligorijević, 1989: 155).

Posle 1945. u školsku nastavu se uvodi ruski kao strani jezik, nemački se izbacuje, da bi se ponovo uveo nakon samo tri godine 1948, a prisutno je i nastojanje minimalizacije prisustva francuskog i engleskog u školskom sistemu. Zvaničnom preporukom Saveta ministara 1959. podvlači se značaj koji ruski kao SJ treba da zauzme u školskom sistemu (Ignjačević, 2006: 890).

U školskoj 1963/64. godini, ruski se izučava u 63% škola, francuski u 16%, nemački u 19% i engleski u 14% škola (Ignjačević, 2006: 890). U tom periodu evidentan je i nedostatak školovanog kadra, koji u datom trenutku nije ispunjavao norme predviđene zakonom u vezi sa kvalifikacijom i stručnom spremom. Kada je reč o nekvalifikovanom kadru najizraženiji je bio kod nastavnika ruskog jezika, bio je zastupljen čak u 52%, od ukupnog broja (Vučo, 2005: 436).

Šezdesetih i sedamdesetih godina prošlog veka primetna je tendencija porasta interesovanja za engleski jezik. Srbija u to vreme samo drži korak sa tokovima koji se odvijaju u celoj Evropi, a baziraju se na ekonomskoj, političkoj i kulturnoj razmeni. Nadležno ministarstvo propisuje obavezno učenje dva strana jezika. Prvi strani jezik se učio od petog razreda osnovne škole, a drugi od prvog razreda srednje škole, odnosno prvi strani jezik izučavao se od jedanaeste, a drugi tek od petnaeste godine života. Međutim, istovremeno dve beogradske škole, uz pomoć Društva za kulturnu saradnju Jugoslavija–Francuska, i to OŠ „Slobodan Princip Seljo” i OŠ „Isidora Sekulić” (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 233) uvode u svoj plan i program učenje drugog stranog jezika, u ovom slučaju francuskog, koji se učio od izvornog govornika, sa nedeljnim fondom od deset časova od prvog razreda, odnosno uzrasta od 6/7 godina. (Isto). Ogledi poput pomenutih nastavljaju da se primenjuju sve do 1982, kada se usled finansijskih razloga prelazi na izbornu nastavu stranog jezika od trećeg razreda, odnosno na uzrastu od 10/11. godina (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 234–235). U školskoj 1996/1997. ruski

se uči u 25,5% škola, francuski u 12,5%, nemački u 4,3% i engleski u 58,15% (Ignjačević, 2006: 890).

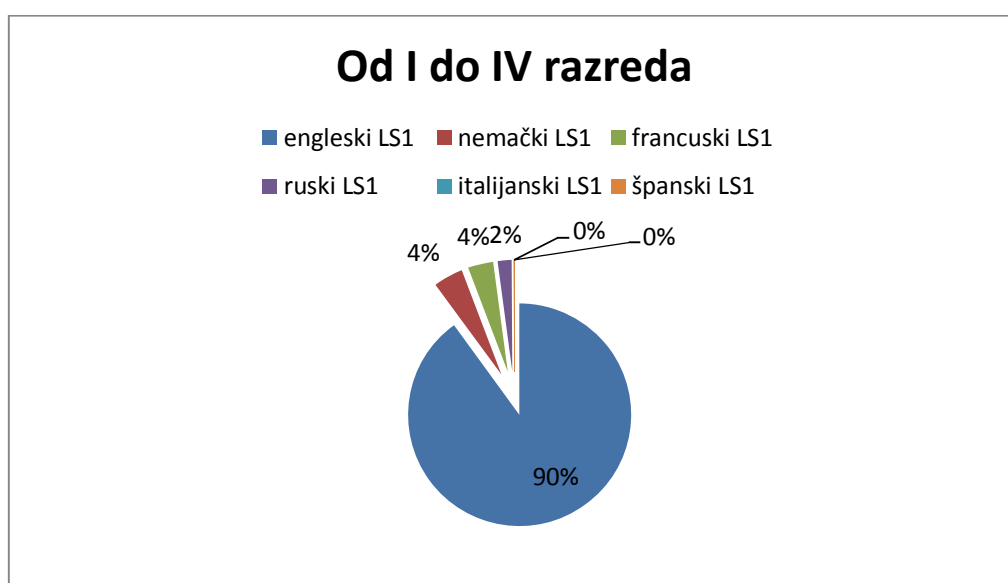
7.2. Učenje stranih jezika u Srbiji krajem XX i početkom XXI veka

Devedesetih godina XX veka situacija se pomera u pravcu primene evropskog modela višejezičnosti. ...“Izbor i broj stranih jezika u nastavi u direktnoj je korelaciji sa ideološkim i akademskim stavovima kreatora različitih politika nastave stranih jezika“ (Filopović, 2009: 68). Od 2000. godine pa sve do 2003. trajao je pokušaj reformisanja obrazovnog sistema u Srbiji. Model reforme se zasnivao na ranom učenju SJ1 čak od 6/7 godine, odnosno prvog razreda osnovne škole, sa uvođenjem SJ2 od četvrtog razreda, i mogućnošću pohađanja fakultativne nastave SJ3 (Vučo, 2005: 436).

Iako je ciklus osnovnog školovanja vraćen u okvire dva puta po četiri godine, SJ se ipak, odlukom novopostavljenog ministra prosvete, te 2005. godine, izučava od prvog razreda, odnosno od sedme godine života, što je u skladu sa savremenim pristupom nastavi. SJ2 se izučava od petog razreda odnosno od 10/11. godine života, što, donekle, može biti i kritičan period za usvajanje jezika na svim nivoima podjednako (posebno na planu fonetike) (*v. odeljak 4.3.1.4*). Nastavljena je tendencija prihvatanja engleskog jezika kao najpopularnijeg SJ u osnovnim školama Srbije, a tu su i već ustaljeni francuski, nemački i ruski (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 234). U prve četiri godine učenja fond je dva časa nedeljno, planirani nivo znanja, koji učenici treba da dosegnu na kraju prvog ciklusa je A1 Zajedničkog evropskog okvira, dok je u narednom, drugom obrazovnom ciklusu i sa istim brojem časova planirani nivo A2. Sa druge strane, nivo komunikativne kompetencije koji treba dostići u učenju SJ2 a koji se uvodi od petog razreda takođe je A2 ZEO kao i kod SJ1, dok je dužina učenja upola manja u odnosu na SJ1, a nedeljni fond časova isti, dva časa nedeljno. Po navedenoj analogiji fond časova SJ2 u drugom obrazovnom ciklusu, u odnosu na zadati nivo,

svakako bi trebalo da bude veći od dva časa nedeljno (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 235).

Prema podacima⁵⁸ dobijenim od Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR) Republike Srbije, 2009. godine situacija u osnovnim školama je sledeća: engleski jezik kao SJ1 u prvom obrazovnom ciklusu uči 399.767 učenika (89,8%) u prva četiri razreda; nemački jezik 18.994 učenika (4,3%); francuski 16.186 (3,6%); ruski jezik 9.270 (2%), italijanski jezik 570 (0,12%) i španski jezik 33 učenika (jedno odeljenje, odnosno 0,007%) od ukupno svih učenika uzrasta od 7 do 11 godina. Inače, ukupan broj učenika u prvom obrazovnom ciklusu 2009. godine bio je 445.270.



Grafikon 1. Grafički prikaz zastupljenosti SJ1 od I do IV razreda osnovne škole

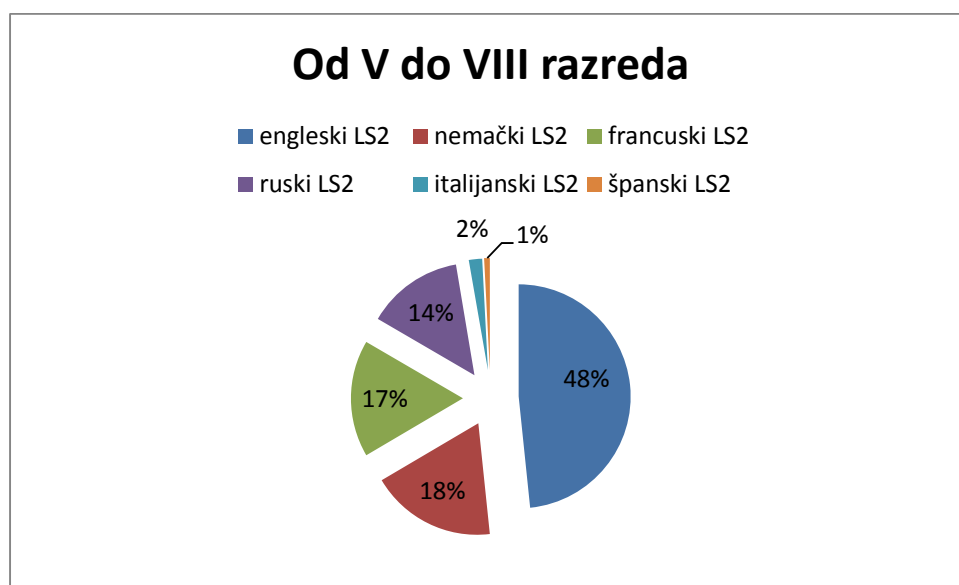
U drugom obrazovnom ciklusu, odnosno od V do VIII razreda, kada počinje učenje SJ2, prema statistici MPNTR iz 2009. godine situacija je sledeća: engleski jezik

⁵⁸ Podaci dobijeni od pomoćnika ministra prosvete, Vesne File, iz Sektora za razvoj obrazovanja i međunarodnu prosvetnu i naučnu saradnju (Prilog br. 9).

kao SJ2 uči 180.440 (48,3%) od ukupnog broja učenika u drugom obrazovnom ciklusu; nemački jezik

67. 997 (18,18%); francuski jezik 63.248 (16,9%); ruski 51.861 učenik (13,9%); italijanski

7.307 (1,9%) i španski jezik 3.061 učenik (0,8%) od ukupnog broja (ukupan broj učenika u drugom obrazovnom ciklusu 2009. bio je 373.914).



Grafikon 2. Prikaz zastupljenosti SJ2 u drugom obrazovnom ciklusu, od V do VIII razreda osnovne škole

Iz prikazanog se može zaključiti da je 2009. godine 819.184 učenika u Srbiji pohađalo obavezno osnovno obrazovanje, a od tog broja 70,1% pohađalo je nastavu engleskog jezika, bilo kao SJ1 ili SJ2; nemačkog 10,6%; francuskog 9,7%; ruskog 7,5%; italijanskog 0,97% i španskog 0,38%.

Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja nastavlja, kroz projektne aktivnosti, sa razvojem učenja stranih jezika u osnovnim i srednjim školama Republike Srbije. Od školske 2010/2011. godine postoji zainteresovanost učenika, roditelja i lokalne zajednice da se kroz razne projektne aktivnosti, u jednom trenutku, uvede kineski jezik u osnovne i srednje škole. Ministarstvo je školske 2012/2013. godine

započelo sa realizacijom pilot projekta „Učenje kineskog jezika u školama u Republici Srbiji”, u saradnji sa Hanban sedištem instituta Konfučije, Narodne Republike Kine, a u skladu sa izvršavanjem međudržavnog sporazuma. U školskoj 2013/2014. godini nastavljena je realizacija ovog pilot projekta kojim je planirano da 16 nastavnika – volontera iz NR Kine, realizuju nastavu u 33 škole, u sedam školskih uprava u Republici Srbiji.

7.2.1. Učenje italijanskog jezika od 2001. godine

Spoj jezičke politike Republike Srbije u datom trenutku, koja se realizuje preko Ministarstva prosvete i predstave koju naši ljudi imaju o načinu života Italijana, italijanskoj modi pre svega, italijanskim brendovima, kuhinji, sve popularnijoj muzici i filmu dovelo je i do uvođenja nastave italijanskog jezika u osnovne škole. Na samom početku, 2001. godine, italijanski se učio kao redovan predmet samo u Beogradu, u dve osnovne škole i to kao drugi strani jezik, odnosno od V razreda. Pioniri tog projekta – OŠ „Majka Jugovića” u Zemunu i OŠ „Petar Petrović Njegoš”, na Savskom vencu u Beogradu, obuhvatile su nastavom italijanskog jezika ukupno 170 đaka, prva njih 120, a druga 50 (Vučo, 2003: 141). Prema relevantnim podacima u 2008. u Srbiji je postojala 31 osnovna škola u kojoj se italijanski jezik izučavao kao redovni predmet (Šuvaković, Koprivica Lelićanin, 2011: 459–460). Posmatrano administrativno, škole su bile raspoređene u 17 opština, u 11 administrativnih okruga⁵⁹. Interesantno je uočiti da se od ukupnog broja osnovnih škola u kojima se učio italijanski jezik, njih 11, odnosno 34,37% nalazilo u mestima koja nisu sedišta opština u koje su uključena⁶⁰, dok se njih pet, odnosno 15,62% nalazilo u opštinama koje nisu okružni centri⁶¹ (Šuvaković, Koprivica Lelićanin, 2011: 460–461). To je pokazatelj da su male sredine shvatile značaj učenja italijanskog jezika i omogućile da se on izučava i u njihovim školama.

⁵⁹ Uključujući i područje grada Beograda.

⁶⁰ Mrčajevci – opština Čačak, Lađevci, Ročevići i Žiža – Kraljevo, Veliki Kupci i Gornji Stepoš – Kruševac, Milutovac i Počekovina – Trstenik, Futog – Novi Sad, Kucura – Vrbas, Lipe – Smederevo.

⁶¹ Gornji Milanovac, Topola, Trstenik, Vrbas i Plandište.

Tabela 3: Broj osnovnih škola u Srbiji u kojima se uči italijanski jezik (prema opštinama i okruzima)⁶² (Šuvaković, Koprivica Lelićanin, 2011: 460)

NAZIV OPŠTINE I OKRUGA	Broj osnovnih škola
Savski venac , Beograd	2
Zemun , Beograd	1
Novi Beograd , Beograd	3
Čačak , Moravički	4
Gornji Milanovac , Moravički	1
Topola , Šumadijski	1
Kraljevo , Raški	6
Kruševac , Rasinski	7
Trstenik , Rasinski	3
Mediana , Niš, Nišavski	3
Novi Sad , Južnobački	1
Vrbas , Južnobački	1
Smederevo , Podunavski	4
Valjevo , Kolubarski	1
Pančevo , Južnobanatski	1
Plandište , Južnobanatski	1
Užice , Zlatiborski	2
Zrenjanin , Srednjobanatski	1
Subotica , Severnobački	1
Zaječar , Zaječarski	4
Leskovac , Jablanički	1
Šabac , Mačvanski	1
Kragujevac , Šumadijski	2
Sremska Mitrovica , Sremski	1
UKUPNO	51

Mreža škola u Srbiji, u kojima se uči italijanski jezik, se do školske 2013/2014. proširila na 51 osnovnu i 34 srednje škole (gimnazije, muzičke i ekonomsko-trgovačke škole).

Nesumnjivo je da se Srbija opredelila za internacionalizaciju obrazovanja uopšte (kroz prihvatanje Bolonjskog procesa), te je i koncept uvođenja učenja više jezika u

⁶² S obzirom na to da srednje škole ne spadaju u ustanove u kojima se sprovodi rano učenje stranog jezika, u radu će biti izostavljena distribuciju srednjih škola u kojima se uči italijanski jezik.

skladu sa tim. Takva prosvetna politika je dobra i temelji se na konceptu razmene znanja, a rano učenje stranih jezika jeste put ka ostvarivanju te razmene. Međutim, rano učenja engleskog jezika u gotovo svim osnovnim školama u Srbiji od prvog razreda neće doprineti politici plurilingvizma. Evrointegracije, kao proces u koji je naša zemlja ušla, počiva na kulturnim različitostima te je stoga nužno sprovesti demonopolizaciju engleskog jezika i uvesti u prvi obrazovni ciklus druge jezike koji će biti SJ1.

Sličnog stava je i Bugarski koji ukazuje da je engleski danas dospeo u mnogim zemljama, uključujući i Srbiju, u fazu takve rasprostranjenosti da se više ne može govoriti u tradicionalnim kategorijama maternji i strani jezik, već se mora uvesti „novi član, čiji će jedini predstavnik biti engleski”. Bugarski predlaže upotrebu termina „dodatni jezik” – additional language, „kao najadekvatniji tehnički izraz da pokrije pomenuto značenje” koje podvlači raširenost engleskog jezika u onim zemljama u kojima on nema status službenog ali ima izuzetno raširenu upotrebu pa je termin „strani” za njega postao „preuzak” (Bugarski, 2004: 8–9).

Ponuda više različitih SJ predstavlja, kako kognitivnu tako i komunikativnu prednost za mlađe učenike. Stupajući u kontakt sa više različitih kultura a samim tim i jezika, mlađi učenik lakše pronalazi jezik koji će kasnije detaljnije izučavati uz svoj maternji jezik. U isto vreme brojna istraživanja su kroz dobijene rezultate pokazala da je simultano prisustvo dva lingvistička modaliteta, u atmosferi koja ohrabruje, izvor za dalje napredovanje i lično bogaćenje učenika (Šuvaković, 2014: 313).

Premesti li se težište prema senzibilizaciji roditelja i društva uopšte, u odnosu na plurilingvizam, koji se ne ogleda u instrumentalnom poznavanju engleskog jezika kao *lingua franca*, i ukoliko se pokrene razmena didaktičkih iskustava putem različitih vrsta profesionalnog usavršavanja, tada će se školski sistem zaista i otvoriti prema učenju više različitih stranih jezika i to od prvog obrazovnog ciklusa pa nadalje (Šuvaković, Šuvaković, 2014: 60).

7.3. Osnovne karakteristike nastavnog plana i programa odnosno kurikuluma

Plan polazi od analize potreba učenika, integriše opšte i posebne obrazovne ciljeve, u sebi sadrži i silabuse, izvore, načine izvođenja nastave i predviđa evaluaciju u cilju potvrđivanja predviđenih ciljeva. *Plan* definiše predmete koji će se učiti po razredima i njihov status (obavezni, izborni, fakultativni) kao i fond časova (nedeljni, odnosno godišnji).

Program, odnosno *kurikulum (curriculum)* predmeta je zvanični dokument Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja u kome se u krupnim crtama predočava gradivo, u zavisnosti od postavljenih ciljeva unutar predmeta za strani jezik. *Program* definiše: a) vaspitne i obrazovne ciljeve predmeta, b) obim i redosled nastavnih sadržaja i c) metodološke naznake za realizaciju sadržaja (Trnavac, Đorđević 2010: 244).

Mikić (2014: 6–7) navodi da različiti autori daju različite definicije kurikuluma, a u glotodidaktici neophodno je napraviti razliku između kurikularnih procesa, odnosno *programa* i kurikularnog plana ili *silabusa*. Rezultati kurikularnih procesa lakše se uočavaju jer uglavnom postoje u nekoj konkretnoj formi: dokumenti obrazovnih vlasti, silabusi, programi za obuku nastavnika, čin nastave i čin učenja. Kurikulum kao plan „uključuje sve delatnosti u cilju utvrđivanja potreba učenika, postavljanja ciljeva nastave i učenja, određivanja sadržaja, metoda i obezbeđivanje evaluacije realizovanog programa” (Richards 2001: u Mikić, 2014: 8). *Silabus* je samim tim deo kurikuluma i odnosi se na opis svih sadržaja koji se nude tokom vremenski ograničenog kursa SJ. Reč je o listama materijala, te se tako primenjuju različite vrste silabusa: leksičke, morfosintaksičke, kulturalne itd. (Balboni, 1999: 99).

7.3.1. Nastavni plan i program u ranom uzrastu

Tri su osnovne tačke u stvaranju nastavnog *plana i programa* u nastavi SJ u ranom uzrastu: struktura, odabir lingvističkih sadržaja i značaj ludičkih aktivnosti u nastavi SJ.

Ciklično, spiralno učenje je od ključne važnosti kada je reč o lingvističkim sadržajima kurikuluma. Korder (1983) ukazuje da je jezik sistem sačinjen od podistema, koji stoje u međuzavisnosti, tako da je neophodno ponavljati strukture, teme, sadržaje uz drugačiju organizaciju celina. Učenje jezika ne predstavlja samo kumulativni, već i integrativni proces (Diadori, 2008: 79).

Nunan (1989: 279) predlaže potpuno nov pristup u kreiranju samih programa: kurikulum orijentisan ka učeniku, odnosno kurikulum koji podjednako uzima u obzir silabus (svoj proizvod) kao i sam tok podučavanja. Drugim rečima predloženi pristup ne treba da vodi računa samo o onome što treba naučiti već i o prilagođenom načinu i metodama (Nunan 1989: 280). To znači da je prepoznavanje lingvističkih potreba mlađih učenika jedan od ključnih elemenata predloženog kurikuluma (Diadori, 2008: 80). Polazna tačka u ranom uzrastu su razvoj veština usmene produkcije istovremeno sa razumevanjem i slušanjem, da bi se potom prešlo na čitanje i pisanje (Cini, 2011: 152). Trajanje nastave kao i postavljanje srednjoročnih ciljeva predstavlja osnov i omogućava kod učenika razvijanje svesti o kvalitetu sopstvenog procesa učenja SJ, sa jedne strane, dok sa druge strane, pred nastavnike u okviru istih ograničenja, postavlja zadatak da odmere trajanje nastavnih sadržaja u odnosu na postavljene rokove (broj časova i kraj školske godine) (Cini, 2011: 154–155).

Putem intervjua ili ankete u fazi koja prethodi samom početku učenja SJ moguće je identifikovati i prepoznati potrebe i motivaciju kod starijih učenika, ali je isto to, ali prilagođenim instrumentima, moguće učiniti i kod dece, s tom razlikom što deca pre početka učenja nemaju dovoljno razvijenu svest i nisu u stanju da prepoznaju svoje objektivne potrebe i iskažu svoj stav (Ciliberti, 1994: 126). Međutim, subjektivne potrebe u smislu očekivanja koja proizilaze iz aktivnosti koje se dešavaju na času, kao i pristupa koji koristi nastavnik, može da izrazi i mlađi učenik (Ciliberti, 1994: 127).

U skladu sa tim, korišćenje upitnika kao metodološkog instrumenta ankete, poželjno je i u mlađem uzrastu tokom procesa učenja SJ, jer nastavnik tako dobija pregledniju sliku, odnosno upitnici mogu da ukažu na tok motivacije i samim tim lingvističke potrebe učenika, što je i bilo primenjeno u našem istraživanju prikazanom u *Poglavlju 8.5*.

7.3.2. Nastavni plan i program za italijanski jezik u prvom i drugom razredu osnovnog obrazovanja (prva i druga godina učenja)⁶³

Italijanski jezik se uči kao obavezni predmet u prvom i drugom ciklusu osnovnog obrazovanja⁶⁴. Nedeljni fond časova od prvog do osmog razreda je dva, što na godišnjem nivou iznosi 72 časa (Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom planu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2005: 4, 53–54, 58, 60–61).

Sama nastava CJ na ovom uzrastu, gde ključnu ulogu igra nastavnik, ima opšte i posebne standarde. U opšte standarde ulaze buđenje želje za učenjem, razvijanje svesti o sopstvenom napredovanju uz pomoć koje se ojačava unutrašnja motivacija, stimuliše mašta, olakšava se razumevanje kulturoloških različitosti i, što je najbitnije, deci se daje podstrek da naučeni CJ koriste za sporazumevanje, iz zadovoljstva, zabave itd. U posebne standarde spada razumevanje govora, razumevanje pisanog teksta, usmeno izražavanje, pismeno izražavanje i interakcija učenika u odeljenju, znanja o jeziku, gde učenici prepoznaju osnovne principe gramatičke i sociolingvističke kompetencije.

Teme i situacije u prvom i drugom razredu su iz *ličnog domena* ZEO i povezane su sa školom, učenicom kao pojedincem i njegovim drugovima, porodicom i bliskim okruženjem, praznicima, domom, ishranom, odećom i okruženjem uopšte.

Komunikativne funkcije koje treba ostvariti u prvom i drugom razredu jesu: 1) predstavljanje sebe i drugih; 2) pozdravljanje; 3) identifikacija i imenovanje osoba i objekata, delova tela, životinja, boja i brojeva; 4) razumevanje i davanje jednostavnih uputstava i komandi; 5) postavljanje i odgovaranje na pitanja; 6) molbe i izrazi

⁶³ Vidi „Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja”, 3. februar 2005. godine, u: „Prosvetni pregled”, specijalni broj, Beograd, 2005.

⁶⁴ Primena nastavnog plana i programa, za prvi i treći razred osnovnog obrazovanja otpočela je školske 2005/06, a za drugi i četvrti razred školske 2006/2007. godine (čl. 3 i 4). Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi ciklus osnovnog obrazovanja stupio je na snagu osmog dana od objavljivanja u „Prosvetnom glasniku”, a donet je ukazom br 110-00-20/2005-02, ministra prosvete dr Slobodana Vuksanovića od 3. februara 2005. godine.

zahvalnosti; 7) primanje i davanje poziva za učešće u igri/aktivnostima; 8) izražavanje dopadanja i nedopadanja; 9) izražavanje fizičkih senzacija i potreba; 10) imenovanje aktivnosti; 11) iskazivanje prostornih odnosa i veličina; 12) davanje i traženje informacija o sebi i drugima; 13) opisivanje lica i predmeta; 14) izražavanje pripadanja i posjedovanja; i 15) skretanje pažnje. Način ostvarivanja programa jeste komunikativna nastava. Stavovi koje treba dosledno sprovoditi u nastavi su sledeći: 1) govor nastavnika prilagođen je uzrastu učenika; 2) CJ se koristi u dobro osmišljenim kontekstima za koje su učenici zainteresovani; 3) učenici na početku samo slušaju, a kasnije koriste CJ; 4) jezička građa se nadovezuje jedna na drugu; 5) značenje poruke dolazi ispred precizne gramatike; 6) uzor nije izvorni govornik, i znanja se određuju relativnim kriterijumima; 7) socijalna interakcija u rešavanju zadataka.

U cilju što uspešnijeg ostvarivanja komunikativno-interaktivnog pristupa nastavi, predlažu se određene aktivnosti/tehnike: 1) slušanje i reagovanje na komande nastavnika ili audio-zapisa; 2) rad u parovima; 3) manualne aktivnosti; 4) vežbe slušanja; 5) igre i pevanje u grupi; 6) klasiranje, upoređivanje i pogađanje predmeta; 7) igra po ulogama; 8) crtanje po diktatu; 9) prevođenje gesta u tekst i obrnuto; 10) zajedničko pravljenje ilustrovanih materijala; 11) razumevanje pisanog jezika prepoznavanjem veze između slova i glasova, povezivanjem reči i slika, odgovaranjem na jednostavna pitanja u vezi sa tekstom; 12) pismeno izražavanje povezivanjem glasova i slova, zamenjivanjem reči crtežom ili slikom, pronalaženjem nedostajuće reči itd.

7.3.3 Nastavni plan i program za italijanski jezik u trećem razredu osnovnog obrazovanja (treća godina učenja)

Opšti i posebni standardi učenja CJ u trećem razredu isti su kao i u prvoj i drugoj godini učenja, uz leksička i gramatička usložnjavanja koja donosi svestan pristup učenju jezika a koji se na ovoj godini učenja SJ1 postiže. Na nivou jezičkih veština u trećoj godini učenja učenik treba da: 1) razume kratke dijaloge, priče i pesme koje čuje, ili uživo ili putem audio-uređaja; 2) razume i reaguje na zapovesti i uputstva; 3) razume osnovna značenja kratkih pisanih poruka i tekstova o poznatim temama kao i da poštuje pravopisne znake prilikom čitanja; 4) kod usmenog izražavanja pravilno akcentuje reči,

poštujući ritam i intonaciju; 5) koristeći usvojene reči i rečenične modele opiše poznatu situaciju; 6) na planu interakcije učestvuje u komunikaciji u paru ili grupi, i tom prilikom da razmenjene rečenice dobiju svoj hronološki red; 7) kod pismenog izražavanja pravi spiskove, upisuje lične podatke, dopunjava rečenice itd. 8) znanja o jeziku na ovom nivou proširuje tako što će prepoznavati osnovne gramatičke elemente i koristiti CJ u skladu sa nivoima formalnosti.

Sadržaj programa su teme i situacije (škola i aktivnosti vezane za školu, druženje i sport, porodica i blisko okruženje, susedi, kućni ljubimci, praznici, obaveze u kući, ishrana, odeća i odevanje, okruženje i važne ustanove).

Komunikativne funkcije koje se ostvaruju u trećem razredu dopunjene su u odnosu na prve dve godine učenja sledećim veštinama: 1) traženja i davanja obaveštenja; 2) izricanje zabrane i reagovanja na zabranu; 3) traženje i davanje objašnjenja o vremenu na časovniku – puni sati i pola sata; 4) traženje mišljenja i izražavanje slaganja i neslaganja (Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2005: 61–62, 66–67, 69).

7.3.4. Nastavni plan i program za italijanski jezik u četvrtom razredu osnovnog obrazovanja i vaspitanja (četvrta godina učenja)⁶⁵

U četvrtoj godini učenja italijanskog jezika novina koja se postavlja kao zadatak učeniku, na nivou jezičkih veština, jeste da razumevajući govor izdvoji bitne informacije u vezi sa datumom, vremenom, osobama, mestom i količinama. Zahtevi plana i programa kod razumevanje pisanog teksta i usmenog izražavanja isti su kao i u trećoj godini, jedino se na planu interakcije od učenika očekuje da razmenjuje informacije o hronološkom i meteorološkom vremenu.

⁶⁵ Vidi „Pravilnik o nastavnom planu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja”, 10. februar 2006. godine, u: „Prosvetni pregled”, specijalni broj, Beograd, 2006. (str. 50–52, 53–55).

Okvir sadržaja programa, odnosno teme i situacije koje treba obraditi u četvrtom razredu samo su naizgled iste kao u prethodnim razredima. One se suštinski značajno usložnjavaju na svim nivoima. Neke od osobenosti jesu: znamenitosti Italije, bajke i priče, brojevi do 1000, detaljno iskazivanje vremena, korišćenje novca, ekologija, nošnja. U četvrtom razredu, s obzirom na ranije postignuto znanje, od učenika se očekuje da poštuje red reči u rečenici.

Gramatički sadržaj je sledeći: 1) slaganje imenica, članova, determinanata, zamenica i prideva u rodu i broju (receptivno i produktivno); 2) slaganje imenica i zamenica sa glagolima u licu i broju; 3) oblici ličnih zamenica; 4) glagoli (sadašnje i prošlo vreme, kao i iskazivanje budućnosti pomoću prezenta; osnovni glagolski izrazi, konstrukcije sa infinitivom, imperativ, bezlične konstrukcije).

Ono što je novo u ostvarivanju programa u četvrtom razredu osnovnog obrazovanja jeste skretanje pažnje učenicima i njihovo upućivanje na značaj gramatičke preciznosti iskaza. Tehnike i aktivnosti sada uvode i razumevanje pisanog jezika, dečije književnosti (transponovanje u druge medije: igru, pesmu, dramski i likovni izraz), kao i pismeno izražavanje.

Način ocenjivanja se na ovom uzrastu usložnjava. Ono što je bitno jeste da on treba da bude poznat učenicima i u skladu sa aktivnostima i vežbama urađenim na času. Jedan od zadataka nastavnika je da ocenjivanje učini što manje stresnim i da ga približi učenicima te učini sastavnim delom procesa učenja. Ocenjivanje ima za cilj jačanje motivacije, a nikako ocenjivanje načinjenih grešaka. Prilikom ocenjivanja nastavnik uzima u obzir sledeće elemente:

- razumevanje govora;
- razumevanje kraćeg pisanog teksta;
- usmeno i pismeno izražavanje;
- usvojenost leksičkih sadržaja;
- usvojenost gramatičkih struktura;
- pravopis;
- zalaganje na času i izrada domaćih zadataka i projekata (samostalno ili u paru).

7.4. Odobreni udžbenici za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovne škole (italijanski kao SJ1)

Ministarstvo prosvete Republike Srbije, odobrilo je za korišćenje u izvođenju nastave od prvog do četvrtog razreda osnovne škole sledeće udžbenike: J. Vučo, S. Moderc „Insieme”, za prvi (2003), drugi (2004) i treći razred (2005) i udžbenik A. Blatešić, „Ciao ragazzi”, za četvrti razred (2006). Udžbenike prati radna sveska, cd ili audio-kaseta, fleš kartica, poster i priručnik za nastavnike. Izdavač je Zavod za udžbenike i nastavna sredstva. Svaka od knjiga je sačinjena, prema komunikativnim činovima, od osam celina, odnosno ciklusa.

Upoređujući sadržaj udžbenika za sve četiri godine prvog obrazovnog ciklusa (italijanski kao SJ1) sa propisanim planom i programom, neophodno je ukazati na činjenicu da su autori do najsitnijih detalja ispoštovali, kako opšte tako i posebne standarde. Sadržaj programa u okviru tema i situacija predstavljen je vrlo autentično, kroz živopisne govorne činove prilagođene mlađem uzrastu.

Zamerka koja se odnosi na udžbenik za prvi razred, nije zamerka autorima, već zakonodavcu i domaćem izdavaču. Naime, nastavnim planom i programom za prvi razred osnovne škole propisano je da se u udžbeniku ne može nalaziti pisani tekst, jer mlađi učenici tek ulaze u proces opismenjavanja na maternjem jeziku ćiriličkim pismom. Stoga je udžbenik „Insieme 1” sačinjen u vidu slikovnice bez teksta koji se donosi na audio-formatu. Ipak, rezultati našeg istraživanja govore da ortografska forma reči u udžbeniku doprinosi procesu memorizacije, iako učenici ne znaju latiničko pismo (vizuelnim kanalom uspostavljaju asocijaciju slova i slike sa fonološkim tragom u radnoj memoriji). Treba napomenuti da su akreditovani udžbenici stranih izdavača u MPTNR za engleski jezik sa pisanim tekstom na latiničkom pismu. Do 2014. nema odobrenih udžbenika za italijanski jezik stranih izdavača za prvi obrazovni ciklus, odnosno italijanski kao SJ1.

Druga zamerka odnosi se na audio-materijal na koji se nastavnik, usled nedostatka teksta, mora oslanjati u izvođenju nastave. Na audio-snimcima izvorni govornici istog ili približnog uzrasta kao i ciljna grupa donose komunikativne činove i situacije, odabranom leksičkom građom i vrlo motivišućim sadržajem, ali snimljeni

materijal je u potpunosti „prirodan izgovor”– *autentic speech* – tu se misli na brzinu govora, ton glasa i artikulaciju. Kao što je već rečeno, shodno istraživanjima u ranom uzrastu i u početnim fazama učenja SJ, jako je važno da govor nastavnika ili audio-materijal podseća na *motherese talk*, odnosno da je ton glasa viši, da ima više pauza, da su ponavljanja česta itd. (v. *Pog.2.5*).

8. REZULTATI EMPIRIJSKOG ISTRAŽIVANJA RANOG UČENJA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA

8.1. Istraživanja u vezi sa ranim učenjem stranih jezika u Srbiji i zemljama regiona

Istraživanja u zemljama regiona biće predstavljena u radu hronološkim redosledom. U SR Hrvatskoj je osamdesetih godina XX veka na Sveučilištu u Zagrebu započela realizacija naučnoistraživačkog projekta ranog učenja SJ1 sa ciljem da se učenik osposobi da po završetku srednje škole tečno i korektno koristi CJ. Projekat se razvijao u etapama, a za našu temu od posebnog su značaja rezultati druge etape projekta. Naime, u nekoliko osnovnih škola u Zagrebu uvedeno je učenje engleskog jezika kao SJ1, počevši od drugog umesto četvrtog razreda osnovne škole, kako je bilo predviđeno nastavnim planom i programom. Cilj pomenute etape bio je da se dođe do optimalnog uzrasta između sedme i jedanaeste godine za početak učenja SJ1. Rezultati istraživanja u kome je učestvovalo 77 učenika motivisanih za rano učenje pokazali su da je optimalni period za početak učenja SJ1 za učenike prosečne inteligencije osma godina života, a za nadarene šesta, odnosno sedma godina. Na osnovu rezultata ovog istraživanja 1977. u nekoliko osnovnih škola u Zagrebu počinje da se uči engleski kao prvi strani jezik od drugog razreda, odnosno osme godine života. Učenici su praćeni dve godine tokom drugog i trećeg razreda, a potom i testirani. Ishod testa je bio takav da nije postojala razlika u znanju između učenika koji su rano učenje počeli sa osam, odnosno deset godina. Međutim, testovi su merili samo brojanje pravilno korišćenih struktura i zapamćenu leksiku, a nisu uzeli u obzir ono što jeste stvarna karakteristika učenika uzrasta sedam i osam godina a to je usvajanje mnogo boljeg izgovora, razumevanja slušanjem i slobodne komunikacije (Vilke, 1999).

U svojoj doktorskoj disertaciji pod nazivom „Početna nastava stranog jezika u osnovnoj školi (na primeru nastave engleskog jezika)” doc. dr Biljana Milatović je početkom 2000-te sprovedla istraživanje u dve osnovne škole u Crnoj Gori u kome je učestvovalo 139 mlađih učenika trećeg razreda, 140 roditelja i predmetni nastavnici. Cilj istraživanja bio je da se utvrdi da li postoje razlike po pitanju razumevanja

slušanjem, odnosno čitanjem između učenika trećeg razreda koji su u proces USJ engleskog jezika ušla sa devet godina i učenika koji su u proces ranog učenja ušli pre pomenutog uzrasta (u predškolskim ustanovama, privatnim školama jezika itd.). Rezultati su pokazali da ne postoji bitna razlika između pomenutih grupa učenika kada je reč o veštini razumevanja čitanjem. Međutim, ispostavilo se da su mlađe učenice postigle znatno bolje rezultate u odnosu na učenike istog uzrasta. Testirana veština razumevanja slušanjem ukazala je na prednost onih učenika koji su ranije ušli u proces ranog učenja. Stavovi nastavnika ukazuju na neminovnost reforme i uvođenje prvog stranog jezika, počev od prvog razreda osnovne škole, a na osnovu stavova roditelja zaključuje se da taj jezik treba da bude engleski.

U Srbiji su nakon 2008. počela istraživanja u vezi sa nastavom italijanskog jezika u osnovnim školama čiji su oslonac bile naučne publikacije prof. dr Julijane Vučo, od kojih će ovde biti pobrojane samo neke: „Ogledi iz lingvistike” (2003), „L’italiano nel sud/est dell’Europa-una lingua ecologica” (2003), „Istruzione e insegnamento di lingue straniere. Verso una politica linguistica europea” (2005), „Dvojezično obrazovanje, dvojezična nastava – neka savremena načela evropske politike učenja stranih jezika“ (2005), „U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave” (2006) kao i „L’italiano tra le altre lingue in Serbia“⁶⁶.

U master radu A. Šuvaković, „Italijanski jezik u osnovnim školama Srbije u kontekstu evropske politike učenja stranih jezika”⁶⁷, istraživanje je pokazalo da se italijanski od 2006. godine učio u 31 osnovnoj školi kao SJ2, obuhvatajući 5031 učenika petog i šestog razreda. Sprovedena je anketa među predmetnim nastavnicima na osnovu čijih odgovora je zaključeno, i to jeste od značaja za našu temu, da je motivacija kod učenika rasla tokom godine. S tim u vezi zaključuje se da je nastavnik taj koji inicira i pospešuje tok učenja CJ, a samo nastavnik koji radi na samoevaluaciji i kvalitetu

⁶⁶ Italijanski se u osnovnim školama R. Srbije uvodi školske 2000/2001. kao SJ2, dok se 2006. mreža škola širi po čitavoj teritoriji (v. *Pog. 7.2*).

⁶⁷ Odbranjen 2008. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo.

sopstvenog profesionalnog usavršavanja, doprinosi i kvalitetu nastave i afektivnog stava koji učenici razvijaju, kako prema jeziku tako i prema elementima interkulturalnosti.

Istraživanje D. Đorović i N. Lalić Vučetić, objavljeno u članku pod nazivom „Neke specifičnosti nastave italijanskog jezika na osnovnoškolskom uzrastu” (2009), ukazuje da je motivacija učenika petog razreda prevashodno usmerena na jezičku upotrebu i razvijanje produktivne veštine govora na italijanskom jeziku kao SJ2, dok kulturološki elementi, kao ni sve one veštine koje čine komunikativnu kompetenciju, nisu bile u značajnijoj meri u fokusu interesovanja učenika. Iako je motivacija, kako starijih tako i mlađih učenika u drugom obrazovnom ciklusu, na osnovu rezultata bila na visokom nivou, oni su ipak izrazili stav da nastava treba da bude dinamičnija i savremenija, što bi zahtevalo da nastavnik promeni, kako pristup tako i metode i tehnike i prilagodi ih uzrastu, interesovanju i kognitivnim karakteristikama učenika.

Istraživanje A. Šuvaković objavljeno u članku pod nazivom „Sličnosti i razlike između usvajanja L1 i L2 u ranom uzrastu (2013) ukazuje na direktnu korelaciju između broja školskih časova nedeljno i postignutog uspeha u procesu USJ. S tim u vezi ukazuje se na potrebu sprovođenja dosledne jezičko-obrazovne politike, koja samo usklađena sa savremenim jezičkim tokovima u EU i povećanjem broja časova SJ u prvom i drugom obrazovnom ciklusu može dovesti do postizanja višejezičnog obrazovnog modela u budućnosti.

Značajno je pomenuti da je u periodu posle 2012. godine na Univerzitetu u Beogradu odbranjeno nekoliko doktorski disertacija iz oblasti primenjene lingvistike i glotodidaktike. Prva u nizu je doktorska disertacija kolegice Katarine Zavišin „Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji”⁶⁸, čiji rezultati istraživanja nedvosmisleno ukazuju na kvalitetnije jezičko znanje učenika u CLIL nastavi, sa kritičkim osvrtom na pomenuti kontekst akademske kompetencije učenika, koje su neosporne primenom ovog vida

⁶⁸ Odbranjena 2013. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo.

podučavanja, ali istovremeno moraju pratiti i kvalitetno razvijanje komunikativnih kompetencija.

8.2. Opis i karakteristike istraživanja predmeta disertacije

Sva pomenuta istraživanja opredelila su nas da odemo korak dalje i da mlađim učenicima već od sedme, odnosno osme godine ponudimo učenje drugog stranog jezika SJ2, u konkretnom slučaju italijanskog.

Projekat je realizovan u saradnji Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu i novobeogradske Osnovne škole „Jovan Dučić”. Nastava se odvijala dva puta nedeljno po 45 minuta tokom prve istraživačke godine 2011/2012, i tri puta nedeljno po jedan školski čas tokom druge godine 2012/2013, a izvodili su je studenti master i doktorskih studija Katedre za italijanistiku u okviru predmeta „Strategije i tehnike nastave italijanskog jezika” koji predaje prof. dr Julijane Vučo i pod čijim mentorstvom je doktorand, autor ovog rada, rukovodila procesom istraživanja.

U našem istraživanju primenili smo metod studije slučaja. Učesnici istraživanja bili su učenici prvog i drugog razreda, tokom 2011/2012, odnosno drugog i trećeg razreda, tokom 2012/2013. školske godine u osnovnoj školi, uzrasta sedam i osam, odnosno osam i devet godina, njihovi roditelji i nastavnici. Uz saglasnost roditelja, učenici su pohađali nastavu italijanskog jezika kao SJ2 u vreme dok su boravili u produženom boravku.

Ukupan broj učenika oba razreda bio je 60 i bili su podeljeni u četiri grupe (15 učenika po grupi), po dve u svakom razredu. U skladu sa stavovima tzv. valdorfske pedagogije i psiho-afektivnog i psiho-motornog pristupa (*v. Pog. 5.2*), zbog značaja koji prostor može imati u nastavi u ranom uzrastu, odabrali smo dve učionice koje su uređene i opremljene sredstvima roditelja, i koje su odavale utisak vrlo prijatnog i *prirodnog* okruženja.

Tokom prve godine istraživanja, školske 2011/2012, učenici prvog razreda su tek otpočeli proces opismenjavanja ćiriličkim pismom, dok su učenici drugog razreda latiničko pismo učili od drugog polugodišta. U skladu sa mogućnostima učenika, pred

nama je bio zadatak da odaberemo pristupe i metode kroz koje ćemo lako koristiti ludičke aktivnosti. Pored pomenutog *psiho-afektivnog i psiho-motornog pristupa*, temelj nastavnog procesa bio je *humanističko-afektivni pristup* (v. *Poglavlje 5.2*). Nastojali smo da svakom učeniku pridemo pojedinačno, da uvažimo njegove potrebe i spoznamo individualne karakteristike. Na osnovu rezultata istraživanja (Cushman, Cowan, 2010: 86–88) u učionici se negovao partnerski duh i saradnja, kako među vršnjacima tako i u njihovom odnosu sa nastavnikom SJ2 (v. *odjeljak 4.4.2*). Opuštena i prijateljska atmosfera dovela je ili do neaktivacije afektivnog filtera ili do vrlo slabe aktivacije, koja se vremenom gasila. Zadatak nastavnika na samom početku je bio da nauče imena ili nadimke svih učenika i da ih tako oslovljavaju. Svi приметni znakovi nezadovoljstva ili mogućeg problema rešavani su razgovorom nasamo sa svakim učenikom a o razgovoru između nastavnika i učenika nisu bili obaveštavani drugi učenici, razredni učitelj, niti učitelji u produženom boravku. Na taj način se poverenje učenik–nastavnik gradilo od samog početka i značajno je uticalo na stavove i jednih i drugih i prema italijanskom kao CJ, ali i prema nastavniku (v. *Pog. 8.5. i 8.8*). Kada je reč o metodama u nastavi, na samom početku tokom prve godine učenja, u skladu sa pristupima, opredelili smo se za T.P.R. meod, *metod Sugestopedije i Neurolingvističkog planiranja* (v. *Pog. 5.2*). Sva tri metoda doprinela su da se učenici osećaju opušteno, nije im bila ograničena mogućnost slobodnog kretanja po učionici tokom časa, timski duh se jačao, ali ne i kompetitivni, osim kada je bilo reči o grupnim takmičarskim igrama. Neretko se dešavalo da se učenici najudobnije osećaju sedeći na stolu jer su se tako bolje koncentrisali kada je trebalo odgledati video-materijal. Učenici nisu dobijali domaće zadatke, na čas su dolazili opremljeni bojicama, flomasterima, sveskom i ostalim priborom koji su već nosili na redovnu nastavu (makaze, lepak, ukrasni papir itd.). Nastavnici su donosili postere, fleš kartice ali i igračke u tradicionalnom smislu, u zavisnosti od cilja časa. U cilju obnavljanja gradiva organizovana su grupna takmičenja, gde su učenici birali ime svoga tima (Streghe, Principi, Messi...), nakon čega su ih nastavnice, nezavisno od rezultata, nagrađivale bombonama (uvek kada je postojala mogućnost rezultat bi, po okončanju „takmičenja”, bio nerešen).

U ovako kreiranom ambijentu na samom početku nastave usredsredili smo se na razvijanje dve jezičke veštine: razumevanje slušanjem i govornu produkciju (v. *odjeljak 4.4.4*). Tokom prve godine učenja korišćen je virtuelni udžbenik *Forte 1. Corso di*

lingua italiana per bambini (6–11 anni) livello elementare A1, autora L. Maddi i M. C. Borgogni, izdavača Edilingua iz Rima.

Virtuelni udžbenik u formi crtanog filma, sastojao se od šest didaktičkih jedinica (DJ) u vidu animiranog filma čiji su akteri deca. Svaku od šest DJ pratile su i karaoke, u kojima su u vidu pesmica bile uklopljene nove leksičke jedinice. Jasno je da su karaoke imale titl na italijanskom jeziku na koji učenici nisu svesno obraćali pažnju, i nisu davali primedbe da ne znaju latiničko pismo. Međutim, titl na italijanskom jeziku, posebno u karaoka igrama, jeste omogućavao učenicima da pesmicu izvedu do kraja. Tu se ponovo osvrćemo na *Poglavlje 5.4.* i odabir tehnika i metoda po kojoj je priređena DJ kao bitan činilac nastavnog procesa jer se njihovim uklapanjem u ludodidaktičke aktivnosti kroz funkcionalne igre (Freddi, 1990: 114) i sadržaje ojačava motivacija i pažnja kod mlađih učenika. Isto tako, ukoliko bi se tokom animirane DJ pojavila neznatno proširena rečenica i ona bi bila titlovana na italijanskom (npr. No, ecco le mie figurine... no...Marta questo non va bene). Leksičke jedinice su se uvodile postepeno, nikada odjednom u jednoj DJ svi brojevi, boje ili pozdravi, već je postojala gradacija sadržaja i ono što je najvažnije, njihovo neprekidno ponavljanje kroz lekciju ili karaoke.

Tokom druge školske godine 2012/2013. učenja bili smo u mogućnosti da razvijamo sve četiri veštine kod učenika od osam, odnosno devet godina i koristili smo udžbenik sa radnom sveskom Forte1+, istih autora i izdavača. Pred učenicima su bili nešto zahtevniji zadaci ali su primenjivani isti pristup i metode.

Stožer celokupnog nastavnog procesa bile su, kao i prethodne školske godine, ludičke aktivnosti. Učenici su učili kroz igru i interakciju sa svojim vršnjacima. U igri je bilo neophodno dati određenu instrukciju na italijanskom jeziku, a ona je uvek bila vezana za određeni jasno definisan pojam koji je bio dobro poznat i koji su ostali vršnjaci mogli videti u svojoj blizini. Interakcija sa vršnjacima i određene jezičke rutine (pozdravljanje, predstavljanje, zahvaljivanje) predstavljale su polaznu osnovu govorne produkcije. Kada je reč o ispravljanju grešaka, gde je presudan stav nastavnika, vodilo se računa o tome šta je cilj određene aktivnosti. Ukoliko je to bila isključivo govorna produkcija na italijanskom jeziku, jezička usklađenost sa govornom situacijom i tečnost odnosile su prevagu nad morfosintaksičkom preciznošću ili precizno akcentovanim izgovorom. U nastavi su bile korišćene različite aktivnosti: a) igra memorije: zagonetke,

učenje pesmica, pevanje; b) igre uvežbavanje: dijalog, lanci (gluvi telefoni), dopunjavanje rečenice; c) igre simbola: dramatizacija sa lutkama, maskama, gluma; d) igre za stolom: domine, memorija, tombola, bingo; e) igre pokreta u kojima su deca na SJ učila već poznate igre čija pravila poznaju i na L1 npr. „ringeringe raja” ili „ćorava baka”. Za njih je karakteristično da daju mogućnost povezivanja CJ (SJ2) sa maternjim jezikom na prirodan i autentičan način u društveno-kulturnom kontekstu, interakcijom među vršnjacima ali neizostavno na spontan i prirodan način uvode mlađe učenike u elemente kulture i običaja naroda, u našem slučaju Italijana, čiji se jezik uči. Komunikativna nastava kojoj je CJ sredstvo komunikacije i pospešivanja govorne produkcije kod učenika podrazumeva istovremeno sticanje znanja o stranim zemljama i njihovoj kulturi kao i o specifičnoj atmosferi koja se prenosi tokom nastavnog procesa (Vučo, 2013: 374). Sticanje predstava o vršnjacima i načinu igre kao i njihovo povezivanje sa sopstvenom tradicijom i kulturom u ranom uzrastu umnogome može uticati na motivaciju učenika (up. Vučo, 2010: 53–61).

Tehnike su naizmenično korišćene, u zavisnosti od veštine koje smo nastojali da ojačamo na času: a) za razvoj receptivnih veština: razumevanje (cloze, transkodifikacija iz reči u sliku, pripajanje); b) tehnike za razvoj produktivnih veština: govorna produkcija (transkodifikovanje iz slike u reč); c) tehnike za razvoj integrisanih veština: (dijalog, dramatizacija, preuzimanje uloga, simulacija, pikaso dikatat itd.) (*v. Pog. 5.4*).

Rano učenje SJ je proces koji se ne može uporediti ni sa jednim drugim nastavnim predmetom u školi upravo zbog svih sličnosti i razlika koje je dete prošlo u usvajanju maternjeg jezika, odnosno L1, i steklo iskustva koja može da primeni. Postavlja se pitanje zašto već u prvom ciklusu obrazovanja pored SJ1 ne ponuditi i nastavu odabranog SJ2, kao izbornog predmeta? Tako koncipirana jezička politika u Srbiji doprinela bi stvaranju višejezičnosti u našem društvu, koja bi svoje efekte imala i na planu obogaćivanja interkulturalnosti učenika kao nosilaca jednog društva u budućnosti, prevazilaženju etničkih i drugih stereotipa koji postoje u svakom društvu itd.

8.3. Cilj istraživanja, hipoteze i očekivani rezultati

U vezi sa teorijskim delom istraživanja u prvih šest glava i stavovima Fergusona 1977. (v. *Poglavlje 2.5*) i Čomskog o nedeljivosti leksičkog i morfosintaksičkog razvoja i postojanja *kritične mase* aktivnog znanja leksike pred sam govorni čin (v. *Pog. 3.2*), Krešena i hipoteze o usvajanju (v. *Pog. 2.6*), Kaminsa i principa međujezičke zavisnosti (v. *Pog. 4.2*), Gardnera i Lamberta o obrnutoj proporciji postignuća i afektivnog filtera (v. *Pog. 4.3.3*) postavljeni su i ciljevi ovog rada.

Prvi cilj istraživanja odnosi se na potvrđivanje funkcionalnosti uvođenja drugog stranog jezika u ranom uzrastu u osnovnoj školi.

Drugi cilj je usmeren na kritičku analizu postojeće nastave italijanskog jezika, na osnovu koje će biti istaknute najvažnije smernice za poboljšanje kvaliteta.

Treći cilj se odnosi na definisanje posebnog nastavnog programa za rano učenje drugog stranog jezika.

Četvrti cilj doktorskog rada podrazumeva definisanje metoda i nastavnih tehnika koje su pogodne za razvijanje nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu.

● Postavljen je zadatak da bi se potvrdile sledeće hipoteze:

– da će pozitivan odnos učenika prema nastavi italijanskog umnogome uticati na uspešnost usvajanja ovog jezika;

– da će učenici u ranom uzrastu najuspešnije rezultate u nastavi postići putem ludičkih aktivnosti;

– da će odnos nastavnik–učenik uticati na motivaciju i uspešnost usvajanja italijanskog kao drugog stranog jezika;

– da će značajan uticaj na postignuće imati i izražen stav roditelja prema usvajanju ovog jezika;

– da će očekivane razlike u ishodu usvajanja italijanskog jezika ciljnih grupa biti usklađene sa opštim razlikama u razvoju dece uzrasta sedam, odnosno osam godina;

– da će učenici, učesnici istraživanja pokazati pozitivna postignuća u okviru nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu.

8.4. Plan rada i metode istraživanja

Istraživačka strategija je podrazumevala primenu dva oblika istraživačkih strategija: eksperimentalnu i akcionu. U okviru eksperimentalne strategije biće izdvojeni uzročno- posledični odnosi između školskih programa i nastavnih metoda i rezultata testova iz poznavanja italijanskog jezika. Postignuća učenika merena su pomoću dva testa znanja (test leksičke kompetencije i test razumevanja slušanjem) (Prilozi br. 6 i 7). Akciona strategija biće usmerena na analizu dobijenih rezultata testova italijanskog jezika u cilju iznošenja predloga za poboljšanje kvaliteta nastave. U analizama rezultata koristiće se kvalitativne i kvantitativne metode. Nakon analize postignutih rezultata učenika iz pojedinačnih testova biće izvršeno i poređenje rezultata svih testova pojedinačno za svaku grupu, biće upoređeni i rezultati svih grupa, sa posebnim osvrtom na rezultate pojedinačnih vrsta testova (provere leksičke kompetencije, receptivne veštine slušanja i usmene produkcije). Ovakva unakrsna analiza rezultata pružiće jasnu sliku u vezi sa postavljenim hipotezama.

Od opštenaučnih metoda primenjeni su metoda modelovanja i komparativna metoda. Specifičnost modela u društveno-humanističkim naukama jeste da su neki modeli istovremeno i modeli i društvene činjenice. Saglasno ovome, moguće je govoriti o idealizovanim modelima, koji su delom sastavni deo društvene prakse, a delom norma, zahtev, uputstvo, rečju usmeravanje toka prakse. U tu grupu spadaju važeći nastavni planovi i programi za učenje italijanskog jezika u prvom i drugom razredu osnovne škole. Drugi tip predstavljaju „idealni modeli”, čiji se realiteti u društvenoj stvarnosti ne mogu otkriti, ali se mogu konstruisati, naglašavajući pritom određena svojstva i proveravajući ih onda u praksi, a zahvaljujući tome dolazi se i do odgovarajućih zaključaka (Milić, 2014: 766–767). Budući da društveno-humanističke nauke zahtevaju dinamičke modele, tokom istraživanja je i „idealni” model usvajanja nastave italijanskog kao stranog jezika prilagođavan onim zapažanjima do kojih se došlo tokom istraživanja.

Komparativna metoda je u radu, kao primenjena opštenaučna metoda, poslužila prvenstveno radi izgradnje modela nastave italijanskog kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu, pri čemu je ona primenjena na osnovu do sada izvršenih teorijskih i empirijskih istraživanja u vezi sa ovim predmetom, ali i u pogledu objašnjenja usvajanja prvog stranog jezika i mogućnosti usvajanja drugog na ranom uzrastu. I prilikom izvođenja odgovarajućih zaključaka, komparativna metoda je neophodna, radi ukazivanja na sličnosti i razlike do kojih se došlo u našem istraživanju i istraživanjima koja su ranije vršena, kao i u objašnjenju njihovog porekla, a na koja je bilo ukazivano u teorijskom delu ovog rada (Bogdanović, 1993: 81–120).

Ovo istraživanje je zasnovano na primeni operativne metode studije slučaja. Istraživanje je empirijsko-teorijskog karaktera.

Naša opredeljenost za studiju slučaja kao operativnu metodu kojom je vršeno istraživanje, rezultat je više činilaca. Najpre, reč je o metodi koja omogućava proučavanje jednog izdvojenog „slučaja” iz ukupnog socijetalnog miljea, pri čemu se ne kidaju veze između „slučaja” i okruženja. Zato su grupe učenika prvog i drugog razreda OŠ „Jovan Dučić” izdvojen slučaj, budući da je samo njima u školskoj sredini omogućeno institucionalno učenje stranog jezika (italijanskog) u ranom uzrastu. Budući da studija slučaja nema specifične metode prikupljanja empirijskih podataka, već se koristi drugim metodama i njihovim tehnikama prikupljanja podataka, to nam je omogućavalo njihovo korišćenje u ovu svrhu (više tehnika metode ispitivanja: dubinski intervju, anketu, test, posmatranje, merenje). Osim toga, njena bitna odlika je razvojnost, istoričnost „slučaja”. Upravo je ta činjenica bila važna kod odabira ove operativne metode, s obzirom na to da smo na taj način pratili napredovanje iste grupe učenika tokom dve godine: u prvom i drugom, odnosno u drugom i trećem razredu (Milić, 2011: 122–126).

8.5. Stav učenika prema nastavi prvog i drugog stranog jezika i njegov uticaj na uspešnost toka učenja

U ovom poglavlju biće prikazani rezultati u odnosu na prvopostavljenu hipotezu: „Pozitivan stav učenika prema nastavi italijanskog jezika utiče na uspešnost procesa”.

Indikator stava za ove hipoteze su odgovori učenika prema *anketnom upitniku* (prilog br. 1).

Istraživanje stavova mlađih učenika putem anketnog upitnika izvršen je u dva navrata. Prvi put u maju mesecu školske 2011/2012, tokom prve godine učenja italijanskog kao SJ2 i drugi put u aprilu mesecu naredne školske 2012/2013, odnosno tokom druge godine učenja SJ2. Cilj ponovljenog anketiranja bio je da se utvrdi da li je i u kojoj meri došlo do promene stava učenika u vezi sa ranim učenjem italijanskog jezika.

Tom prilikom je anketni upitnik bio strukturiran po sistemu baterije, primenom logičke strategije levka. Prvim setom pitanja definisani su polna i uzrasna struktura mlađih učenika; drugim stav prema učenju i nastavi stranih jezika uopšte, da bi se na taj način došlo do cilja ovog istraživanja, a to je stav prema italijanskom jeziku kao SJ2 u ranom uzrastu.

8.5.1. Struktura ispitanika

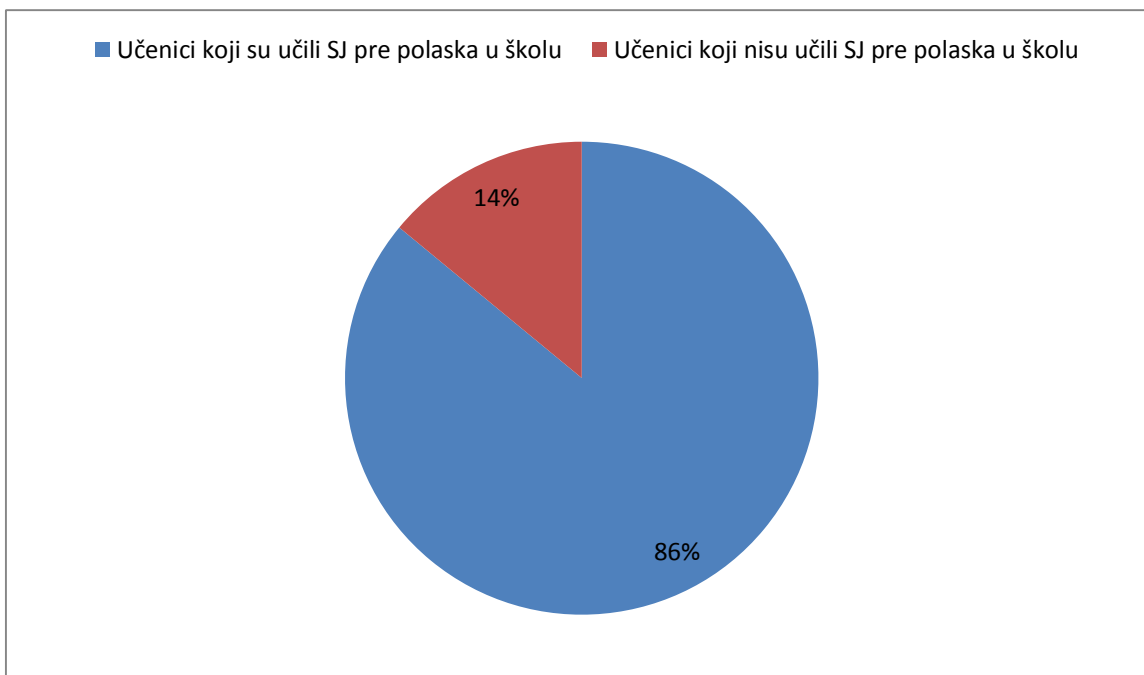
U ispitivanju je učestvovalo 60 učenika prvog i drugog razreda, uzrasta 7 i 8 godina. Polovinu ukupnog broja činili su dečaci a polovinu devojčice.

U prvom razredu u ispitivanju je učestvovalo 28 učenika i to 13 devojčica i 15 dečaka, dok je u drugom razredu broj učesnika bio nešto veći, odnosno 32 učenika od čega 17 devojčica i 15 dečaka.

8.5.2. Iskustvo u učenju stranih jezika pre polaska u školu

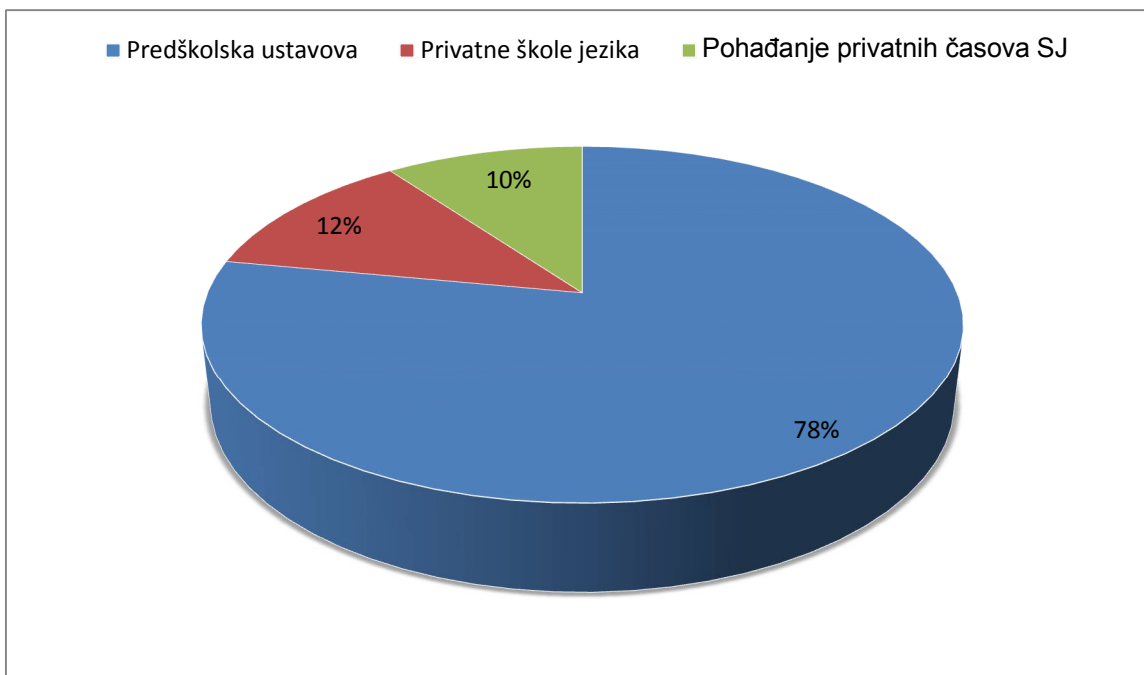
Ranije je rečeno da su aktivni učesnici ovog istraživanja bili i roditelji mlađih učenika. Analizom njihovih odgovora iz anketnog upitnika (*v. Prilog 2*) došli smo do podataka o jezičkom iskustvu učenika prvog i drugog razreda.

Najpre smo se u *Poglavlju 2.2.* opredelili da maternji jezik, u daljem tekstu bude označen sa L1, i hronološki ali i kvalitativno, jer svi ispitanici učenici potiču iz monolingvalnih srbofonih porodica, istovremeno se opredelivši da ćemo strani jezik čijem ranom učenju dete hronološki pristupi kao prvom obeležavati sa SJ1.



Grafikon 3. Distribucija odgovora roditelja u vezi sa početkom učenja stranog jezika njihove dece

Analizom odgovora 58 roditelja, budući da tri roditelja nisu prihvatili da učestvuju u istraživanju, iako je popunjavanje anketnog upitnika (prilog br. 2) bilo anonimno, utvrđeno je da je 86% učenika učilo strani jezik pre polaska u školu, i da je prvi strani jezik sa kojim su se ispitivani učenici susreli bio u 100% slučajeva engleski jezik. Samo petoro (5) učenika drugog razreda i troje (3) učenika prvog razreda nisu učili SJ pre polaska u školu, i stoga je kod njih troje došlo do preklapanja početka ranog učenja SJ1 i SJ2.



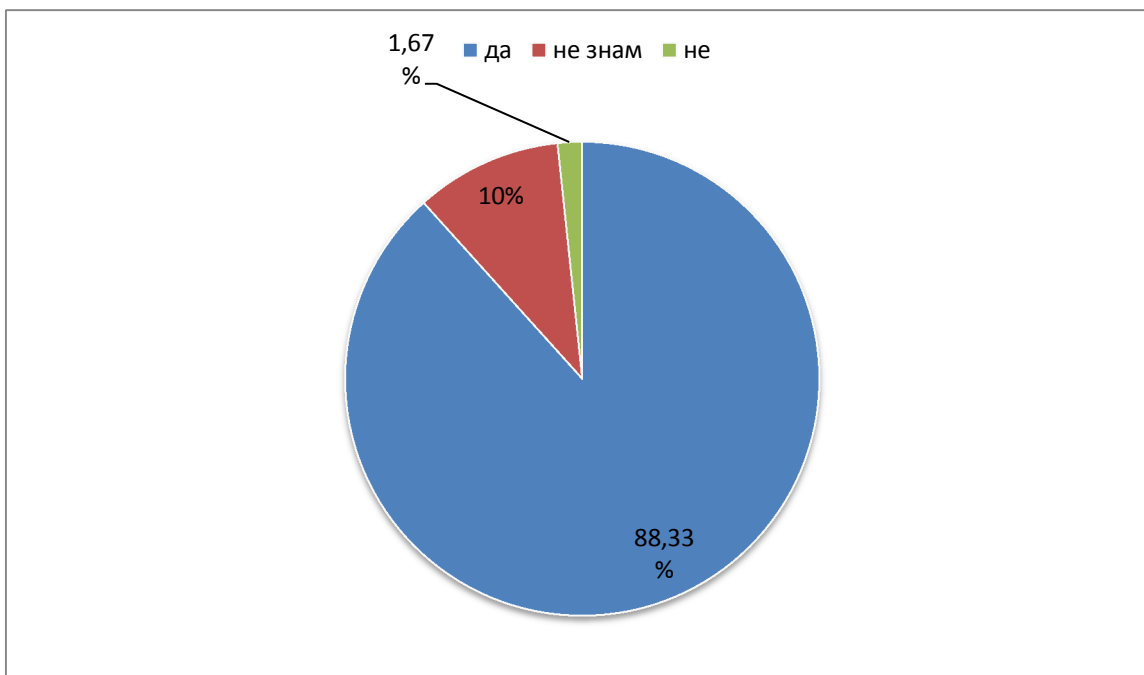
Grafikon 4. Distribucija odgovora ispitanih roditelja koji se odnose na mesto pohađanja nastave njihove dece pre polaska u školu

Od ukupnog broja onih koji su učili strani jezik pre škole, njih 78,0% je učilo jezik u predškolskom nastavnom ciklusu, 12% u privatnim školama, dok je 10% učenika pohađalo privatne časove engleskog jezika.

Od ukupnog broj učenika, 96,4% nije imalo priliku da boravi na engleskom govornom području i koristi SJ1, dok je 3,5% imalo tu priliku.

8.5.3. Stav prema stranim jezicima uopšte

Prvim baterijskim setom nastojalo se da se utvrdi stav učenika prema učenju, odnosno nastavi stranih jezika u načelu, kvantitetu (ne)dopadanja kao i razlozima mlađih učenika za iskazan stav, čime se došlo do sledećih rezultata: 88,33% izrazilo je pozitivan stav prema učenju stranih jezika u načelu, 10% nije imalo izgrađen stav po tom pitanju, dok je samo jedan (1) učenik izrazio negativan stav.



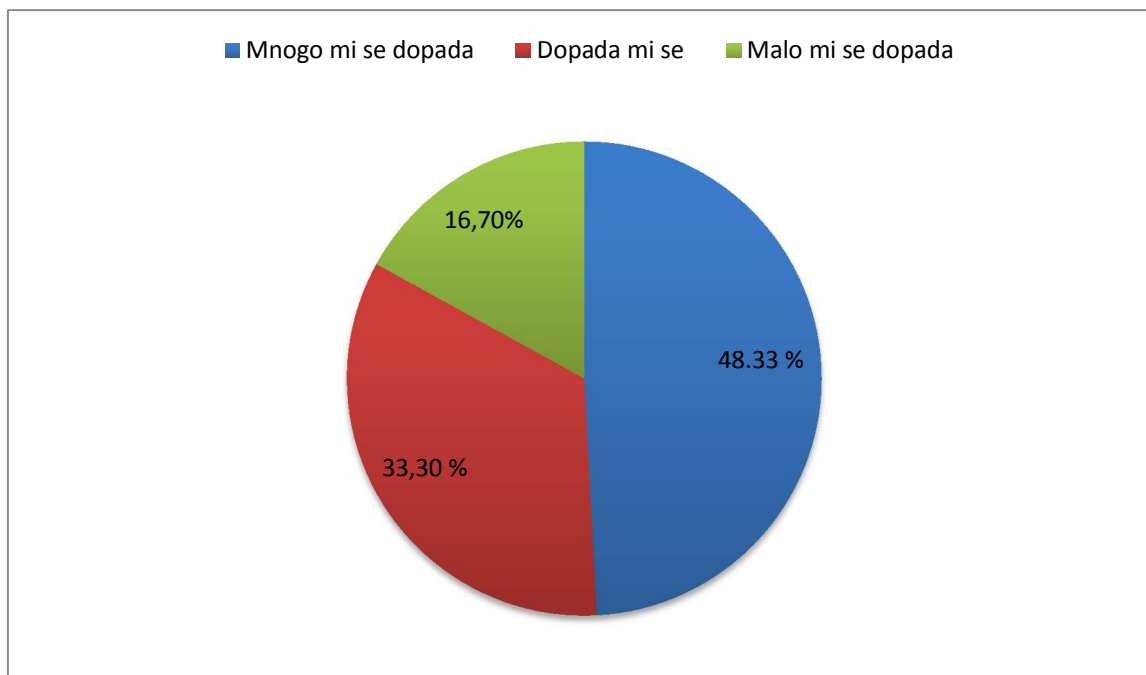
Grafikon 5: Distribucija odgovora na pitanje da li se uopšte učenicima dopada da uče strani jezik

Po razredima pregled stava je sledeći: od 28 učenika prvog razreda, njih 25 ima dominantno pozitivan stav, dva učenika su neopredeljena, dok je jedan učenik izrazio negativan stav u celosti.

Učenici drugog razreda nisu izrekli eksplicitno negativan stav prema učenju SJ, ali je njih četvoro bilo neopredeljeno po ovom pitanju, dok je 28 učenika istaklo pozitivan stav.

- Kvantitet (ne)dopadanja

Na pitanje „Koliko ti se dopada da učiš SJ?“, prema ponuđenoj tročlanoj skali čak 48,33% ispitanika je istaklo da im se učenje SJ dopada u najvećoj mogućoj meri; 33,3% izrazilo je srednji nivo dopadanja, dok se za odgovor da im se učenje SJ malo dopada opredelilo 16,7% učenika, iz oba razreda.



Grafikon 6: Ocena učenika o tome koliko im se dopada učenje SJ na tročlanoj skali

Po razredima pregled stava o kvantitetu dopadanja je sledeći:

U prvom razredu je osmoro učenika izrazilo dopadanje u najvećoj mogućoj meri, u odnosu na gradirane odgovore, 14 učenika se opredelilo za odgovor da im se učenje SJ dopada, dok je njih petoro iskazalo nizak stepen dopadanja u odnosu na učenje SJ. Kao što može da se primeti nedostaje odgovor jednog učenika, a reč je o učeniku prvog razreda koji je u prethodnom pitanju izrazio apsolutno negativan stav prema učenju SJ.

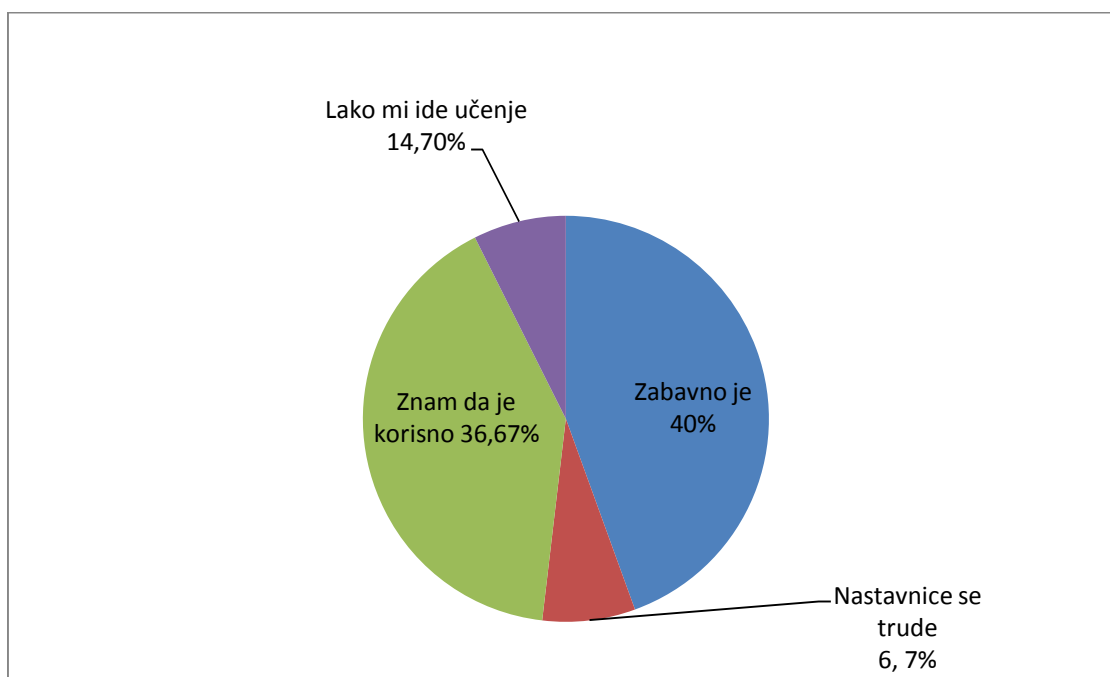
U drugom razredu je čak 21 učenik izrazio najveći stepen dopadanja prema SJ, njih šestoro se opredelilo za drugostepeni odgovor „dopada mi se”, dok je petoro učenika izrazilo najniži stupanj dopadanja, opredelivši se za odgovor „malo mi se dopada”.

Iz prethodno navedenog može se zaključiti da su učenici drugog razreda u većem procentu pokazali apsolutno dopadanje prema učenju SJ i to u 65,6% slučajeva te populacije, dok je taj procenat kod učenika prvog razreda bio znatno niži i iznosio je 29,6% , u njihovom uzorku.

Lingvističko iskustvo učenika drugog razreda je veće i duže te se stoga ovakva razlika može tumačiti i u tom kontekstu. Odgovor „malo mi se dopada” procentualno je ujednačen kod obe grupe ispitanika, dok je odgovor „dopada mi se” drugi u nizu u značajno višem procentu kod učenika prvog razreda 50% u odnosu na 18,8% kod učenika drugog razreda, što je u pozitivnoj korelaciji sa odabirom „mnogo mi se dopada” koji je, kako je ranije navedeno, dominantan kod učenika drugog razreda.

- Razlozi pozitivnog stava prema učenju stranih jezika

Trećim pitanjem „Zašto ti se dopada da učiš SJ?” iz prvog baterijskog seta utvrđeni su razlozi stavova učenika da im se (ne) dopada da uče SJ. Ponuđenim odgovorima se samo nastojalo da se istovremeno utvrdi da li i kod mladih učenika postoji instrumentalna motivacija, o kojoj je bilo reči u *odeljku*. 4.3.3. ili je reč o nastavniku kao facilitatoru (*v.*, *odeljak* 4.4.2). Ponuđena su četiri odgovora i to: 1. zabavno je; 2. nastavnice se trude; 3. znam da je korisno; 4. lako mi ide učenje).



Grafikon 7: Distribucija odgovora na pitanje o razlozima zbog kojih se učenicima dopada učenje stranih jezika

Za odgovor „zabavno je” opredelilo se 40%, odmah zatim sledio je odgovor da je učenje SJ korisno, tako je odgovorilo čak 36,67% učenika. Opredeljenje za ova dva odgovora potpuno je ujednačeno kod učenika oba razreda. Isto važi i za odgovor „lako mi ide učenje” za koji se opredelilo 14,70% ispitanika od ukupnog broja učenika.

U većini slučajeva učenici već imaju iskustvo u učenju engleskog kao SJ1 i sa početkom učenja i italijanskog dolaze do zaključka da im je učenje SJ lako, što ukazuje na činjenicu da taj procenat učenika pripada kategoriji tzv. „samosvesnih” učenika čije su karakteristike opisane u *odeljku 4.3.2.*

Međutim, važno je napomenuti da se za odgovor „nastavnice se trude” nije opredelio nijedan učenik prvog razreda, dok se u drugom razredu za takav odgovor opredelilo četvoro učenika, odnosno 6,7% na ukupnom uzorku.

Zanimljivo je da se najveći broj učenika opredelio za odgovor da je učenje SJ „zabavno” što potvrđuje teorijska istraživanja da su deca u ranom uzrastu otvorena prema usvajanju novih saznanja (*v. Pog. 4.2*). Iznenaduje svest u ovom uzrastu da je učenje SJ korisno, koji je jedan krajnje utilitaristički odgovor koji se ne bi očekivao od dece tog uzrasta, što najverovatnije ukazuje na transfer roditelj–dete, i postojanje instrumentalne motivacije koja nije prevashodno usmerena na dobijanje dobre ocene, već ima i širu konotaciju (*v. odeljak 4.4.3*).

8.5.4. Stavovi učenika u vezi sa nastavom i učenjem italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu

Drugim baterijskim setom pitanja prema anketnom upitniku (prilog br. 1) utvrdili smo stav mlađih učenika prema italijanskom kao SJ2, kvantitetu (ne)dopadanja, razlozima iskazanog stava, ali smo utvrdili i njihov stav u odnosu na kontinuitet pohađanja nastave tokom naredne školske godine, stav u odnosu na povećanje obima nastave SJ2 kao i samoprocenu naučenog gradiva tokom prve godine učenja.

- Stavovi učenika u odnosu na učenje italijanskog jezika kao drugog stranog jezika

Od ukupnog broja ispitanih učenika samo je jedan učenik izrazio negodovanje (nedopadanje) u odnosu na učenje italijanskog jezika, dok su svi ostali (98,33%) odgovorili da im se dopada italijanski jezik. Prema anketnom upitniku (prilog 1), istom učeniku je postavljeno pitanje „Zbog čega dolazi na nastavu ukoliko mu se ne dopada”, na koje je odgovorio da dolazi zato što to od njega zahtevaju roditelji.

Vredno je napraviti osvrt na analizu odgovora učenika predstavljenu *Grafikonom 3*. U tom slučaju na pitanje „Da li ti se dopada da učiš SJ” 88,33% učenika se izjasnilo pozitivno dok je taj procenat kada je reč o italijanskom jeziku čak 98,33%. Iz navedenog se može zaključiti da je kod svih ispitanika prisutna veća motivacija za učenje italijanskog kao SJ2.

- Kvantitet dopadanja

Da bi se mogli uporediti rezultati stavova učenika prema SJ uopšte, sa ranim učenjem italijanskog kao SJ2, ponovljena je struktura pitanja prikazana *Grafikonom 4*, s tom razlikom što je merna skala odgovora postavljena kao četvoročlana (učeniku je sad omogućeno i da „ne zna” koliko mu se dopada). Reč je o mlađim učenicima i drugom stranom jeziku, zbog čega se mogla osnovano pretpostaviti i mogućnost da pojedinci neće moći da naprave procenu kvantiteta dopadanja.



Grafikon 8: Ocena učenika o tome koliko im se dopada učenje italijanskog jezika na četvoročlanoj skali

Zaključak je da je izraženiji apsolutno pozitivan stav prema učenju italijanskog jezika u odnosu na učenja stranih jezika uopšte. Dok je stav ispitanika iz oba razreda da im se italijanski dopada u najvećoj mogućoj meri izražen kod 70% učenika, srednji nivo dopadanja prisutan je kod 22% ispitanika, a stav da im se italijanski malo dopada prisutan je kod 6% učenika oba razreda. Jedan učenik (1,85%) nije mogao da oceni koliko mu se dopada učenje SJ2.

Ukoliko se uporede dobijeni rezultati o tome koliko se učenicima prvog i drugog razreda dopada učenje italijanskog jezika u odnosu na učenje SJ uopšte (predstavljeno *Grafikonom 4*) može se videti da je stav prema apsolutnom dopadanju učenja italijanskog viši u odnosu na strani jezik uopšte i iznosi 70%, u odnosu na 48,33%. Procenat prema dopadanju, drugostepenom odgovoru na skali, ide u prilog učenju SJ 33,30%, dok je taj procenat za italijanski 22%. Međutim, kada je reč o italijanskom jeziku, smanjen je i procenat onih kojima se učenje „malo dopada” sa 16,7% kod SJ, na 6,5% kod italijanskog. Na osnovu poređenja rezultata *Grafikona 4 i 6* sa sigurnošću se može zaključiti da mlađi učenici imaju dominantno pozitivan stav i motivaciju, kada je reč o nastavi i učenju italijanskog kao SJ2. U nastavku rada detaljnije će biti predstavljeno tumačenje iznetih rezultata.

Kada je reč o distribuciji odgovora po razredima može se konstatovati da su stavovi prilično ujednačeni kod obe grupe učenika. Kod neznatno većeg broja učenika drugog razreda, kod njih troje, ističe se odgovor da im se italijanski „malo dopada”, dok je takav stav izneo samo jedan učenik prvog razreda. Na osnovu toga može se osnovano pretpostaviti da je reč o pomenutom učeniku od koga roditelji zahtevaju da pohađa nastavu.

- Stav prema povećanju obima nastave italijanskog kao drugog stranog jezika

U nastojanju da se ode korak dalje i kritički sagledaju sve komponente stavova ali i motivacija, ispitan je stav učenika o povećanju obima nastave italijanskog kao SJ2. Čak 65% učenika je izrazilo pozitivan stav, iako su nastavu pohađali dva puta nedeljno po 45 minuta, što je još jedan u nizu indikatora koji potvrđuju izuzetnu motivisanost učenika i pozitivan stav prema nastavi i učenju italijanskog kao SJ2.

Stav da žele povećan obim nastave ujednačen je kod obe grupe učenika i iznosi 66%, dok je negativan stav po ovom pitanju izraženiji kod učenika drugog razreda i to: 32% učenika, od čega 13 učenika drugog razreda i 7 učenika prvog razreda nije izrazilo želju za povećanjem broja časova italijanskog jezika, dok je samo jedan učenik prvog razreda bio neodlučan (1,67%).

- Stav prema nastavku učenja u narednoj školskoj godini

Pozitivna korelacija stava prema SJ2, kvantiteta dopadanja, i željom za većim brojem časova nastavila se daljom analizom odgovora kao i željom učenika da nastave učenje italijanskog jezika i sledeće školske godine. Naime, 85% ih se izjasnio da želi da nastavi učenje SJ2 i sledeće godine, dok se 6,67% izjasnilo da ne zna da li to želi ili ne, a 8,33% je reklo da to ne želi.

Troje učenika drugog razreda izjasnilo se da ne želi da nastavi učenje italijanskog sledeće godine i isto toliko da ne zna da li će nastaviti sa tim dogodne. Daljom analizom njihovih odgovora došlo se do vrlo praktičnog razloga: produženi boravak je predviđen samo za učenike prvog i drugog razreda, ali ne i za učenike trećeg razreda. Tu činjenicu su imali u vidu ispitanici kada su odgovarali na postavljeno im pitanje.

Stav je donekle ujednačen i kod mlađih učenika, dvoje učenika prvog razreda je odgovorilo da ne želi da nastavi učenje (jedan od njih je učenik od koga roditelji traže da pohađa nastavu), a porodica drugog učenika je već planirala preseljenje u drugi grad. Uvidom u anketne upitnike došlo se do saznanja da je reč o istom učeniku prvog razreda koji je bio neodlučan i po pitanju kvantiteta dopadanja i koji nije bio u mogućnosti da se izjasni da li želi više časova sledeće godine ili ne. U pozadini njegovih odgovora prisutna je nesigurnost izazvana skorim preseljenjem.

- Stav prema učenju trećeg stranog jezika

Pred sam kraj ovog seta pitanja kojima su se želeli istražiti stavovi i motivacija postavljeno je i pitanje u kojoj meri su učenici spremni i žele da nauče još neki strani jezik. Čak 88,33% učenika iskazalo je spremnost i volju da uđe u proces učenja i trećeg

stranog jezika u ranom uzrastu, što pokazuje u kojoj meri je razvijen pozitivan stav i motivacija prema učenju SJ. Sedmoro učenika (11,67%) iskazalo je stav koji se nije slagao sa stavom većine vršnjaka.

Analizom stavova po razredima može se zaključiti da je prisutna neznatno veća spremnost kod učenika drugog razreda da uđu u proces ranog učenja SJ3. Njih 29, odnosno 90,60% te populacije smatra da je spremno za nov proces, dok je taj procenat kod mlađih učenika 85,70%. Međutim, ukoliko se uzme u obzir da je broj ispitanika drugog razreda za četiri učenika veći nego učenika prvog razreda, može se konstatovati da je motivacija da se pored italijanskog i engleskog uči još neki SJ3 prilično ujednačena. Učenici su najveću zainteresovanost pokazali da SJ3 bude na prvom mestu francuski jezik, potom nemački, zatim španski i grčki, i na petom mestu ruski. U odgovorima se navode još i turski, portugalski i kineski, ali tek kod četvoro od ukupnog broja učenika.

- Samoprocena naučenog gradiva iz italijanskog kao drugog stranog jezika

Iako smo kao nastavnici imali uvid u to koliko su učenici savladali predviđeno gradivo zanimala nas je i njihova objektivnost u odnosu na isto i mogućnost da izvrše samoprocenu. Ponudili smo im četvoročlanu skalu odgovora. Rezultati su pokazali sledeće:

Preko 50% ispitanika smatra da je naučilo mnogo iz italijanskog jezika, dok njih oko 17% smatra da je naučilo *izuzetno mnogo*. Jedna petina nije u stanju da proceni trenutni nivo znanja, dok njih 13,3% smatra da je *malo* naučilo.

Učenici drugog razreda imaju uočljivo izgrađeniji stav kada je reč o znanju koje su stekli. Njih 24 smatra da je *izuzetno mnogo* naučilo, 7 učenika smatra da je *mного* naučilo, dok samo jedan učenik smatra da je naučio *malo*.

Učenici prvog razreda imaju značajno umereniji stav kada je reč o samoproceni znanja italijanskog jezika, što se može tumačiti, kako smanjenom veštinom samoevaluacije, budući da u prvom razredu ne postoje ocene već deskripcija predmetnih sposobnosti, tako i većom nesigurnošću kao karakteristikom sedmogodišnjaka u novoj sredini pred mnoštvom nepoznatih izazova.

Četvoro ih se izjasnilo da je naučilo *izuzetno mnogo*, četrnaestoro da je naučilo *mного*, a osmoro nije moglo da proceni koliko su naučili, dok je dvoje smatralo da je naučilo *malo*.

Jedan od ponuđenih odgovora koji učenici drugog razreda nisu iskoristili jeste odgovor „ne znam”, nasuprot mlađim učenicima koji su to iskoristili i to u značajnoj meri, što dodatno pojašnjava našu pretpostavku o nesigurnosti i nemanju veštine samoevaluacije.

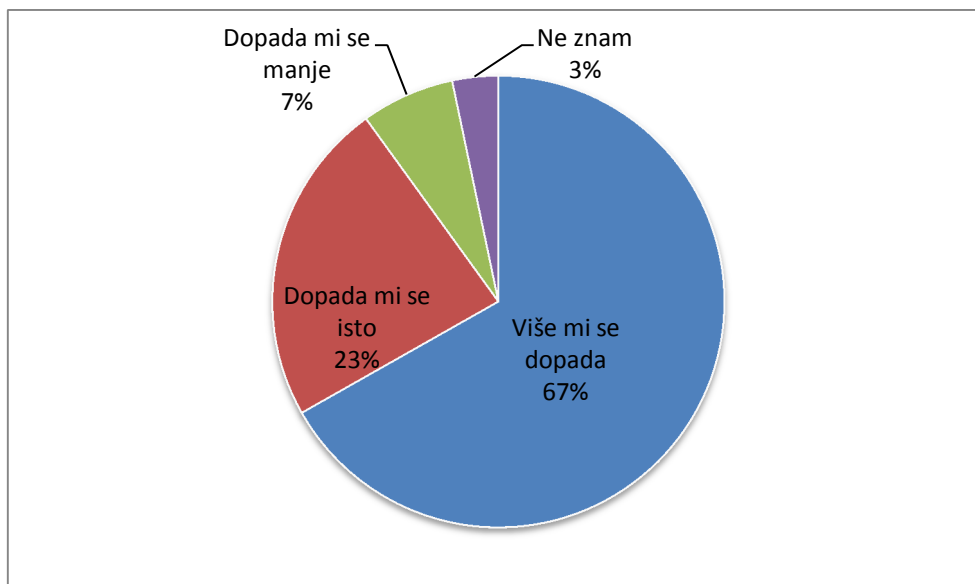
8.5.5. Stavovi učenika u vezi sa nastavom i učenjem italijanskog jezika kao dugog stranog jezika u ranom uzrastu tokom druge godine učenja

Tokom druge godine učenja fond časova je bio povećan na tri časa nedeljno a u aprilu mesecu 2012/2013. ponovljeno je istraživanje stava mlađih učenika, s tom razlikom što je tada pažnja bila usmerena isključivo na italijanski jezik (*v. Prilog 4*). Tokom ponovljenog anketiranja mlađih učenika ispitali smo motivaciju u odnosu na prethodnu školsku godinu, njihov stav prema usložnjavanju gradiva, veštinama čitanja i pisanja kao olakšavajućem faktoru u učenju italijanskog kao LS2, stav prema naknadnom povećanju obima nastave. Ponovili smo pitanja u vezi sa naknadnim povećanjem obima nastave kako bismo proverili prethodno iskazan stav o motivaciji kao i stav prema nastavku učenja u narednoj školskoj godini. Budući da je reč o učenicima drugog i trećeg razreda koji su ovladali veštinom pisanja na maternjem jeziku, upitnik je sadržao i otvoren vid pitanja u vezi sa sadržajima koje su učili tokom godine i njihovo (ne)zadovoljstvo istima.

- Motivacija u odnosu na prethodnu školsku godinu prema italijanskom kao drugom stranom jeziku

Analizom dobijenih rezultata došlo se do saznanja da je motivacija prema učenju italijanskog jezika tokom druge godine učenja povećana u odnosu na prethodnu godinu i to kod 67% ukupnog broja učenika oba razreda, dok je kod 23,3% učenika pozitivan stav i motivacija ostala na nivou prethodne godine; smanjena zainteresovanost za SJ2

pojavi se kod 6,7% učenika, dok 3,3% ispitanika nije moglo da pruži precizan odgovor.



Grafikon 9: Distribucija odgovora na pitanje u kojoj meri se učenicima dopada učenje italijanskog jezika u odnosu na prošlu godinu

- Stav učenika prema uslozljavanju gradiva tokom druge godine učenja

Učenicima smo postavili pitanje se odnosilo na procenu težine gradiva u odnosu na prethodnu godinu. Iako je objektivno došlo do uslozljavanja, kako sadržaja tako i zahteva koji su bili postavljeni, rezultati analize njihovih odgovora na pitanje „da li je učenje italijanskog teže u odnosu na prethodnu godinu“ povrdili su visoko pozicioniran stav prema italijanskom jeziku i izuzetno naglašenu motivaciju, prikazanu *Grafikonom 7*. Naime, analizom je ustanovljeno da čak 53,3% učenika smatra da je italijanski u drugoj godini učenja lakši u odnosu na prvu godinu; 20% smatra da je težina gradiva ista u obe školske godine, dok 23,3% ocenjuje da je italijanski postao teži. Dalje, svi učenici smatraju da je mnogo lakše da uče italijanski u drugoj godini, koristeći veštine čitanja i pisanja. S tim u vezi 83,3% smatra da je naučilo više nego prethodne godine, dok je 16,7% neodlučno po tom pitanju.

- Stav učenika prema naknadnom povećanju obima nastave tokom druge godine učenja

Kada je reč o povećanju fonda časova više od polovine učenika, njih 53,33% bi želelo da pohađa nedeljno više časova, 10% nije opredeljeno po tom pitanju, dok njih 36,7% smatra da su im tri časa nedeljno sasvim dovoljna, što nam je bio dobar indikator porasta motivacije tokom druge godine učenja.

- Stav učenika prema neobrađenim sadržajima na nastavi italijanskog kao drugog stranog jezika

Kada je reč o novim ili neobrađenim sadržajima tokom nastave italijanskog jezika čak 46,7% praćenih učenika smatra da nema sadržaja koje bi voleli da uče a da ih nisu prethodno učili, dok 53,3% ne zna da li postoje sadržaji koje bi želeli da uče a nisu im predstavljeni tokom godine. Učenici na ovom uzrastu prave transfer između SJ1 i SJ2 i kada je reč o sadržajima što smo potvrdili u Pog 2.3. Budući da su oba udžbenička kompleta i za engleski kao SJ1 i za italijanski kao SJ2 slede sadržaje propisane *planom i programom* koji su opet usklađeni sa Evropskim referentnim okvirom učenici ne nalaze razliku u sadržaju kako bi formirali svoj stav, a sa druge strane uzrast i kontekst (u našem slučaju učionica) ih ograničava da pragmatski steknu svest šta bi od sadržaja njima bilo korisno da znaju.

- Stav učenika prema nastavku učenja naredne školske godine

Ono što je najbitnije jeste da su se svi učenici izjasnili da žele da nastave učenje i tokom naredne školske godine.

Na osnovu svega iznetog može se zaključiti da učenici imaju pozitivan stav prema učenju stranih jezika uopšte ali da ipak imaju više pozitivan stav i motivaciju kada je reč o učenju i nastavi italijanskog jezika kao SJ2, čime je u potpunosti potvrđena hipoteza br. 1 „**Pozitivan stav učenika prema nastavi italijanskog jezika utiče na uspešnost procesa**” (vidi *Diskusiju o rezultatima odeljak 8.12.1 - 8.12.3*).

8.6. Primena ludodidaktičkih aktivnosti u nastavi drugog stranog jezika u ranom uzrastu

U ovom odeljku će biti predstavljeni rezultati do kojih se došlo u proveru hipoteze da *učenici najbolje rezultate postižu primenom ludičkih aktivnosti u nastavi*.

Indikator za ovu hipotezu su odgovori učenika u *anketnom upitniku* (prilog br. 1), u kome je treći set pitanja baziran na učenikovom doživljaju nastave italijanskog jezika kroz ludičke aktivnosti. O značaju igre u iskustvu učenika, od njegovog rođenja, bilo je reči u *Poglavlju 5.3*.

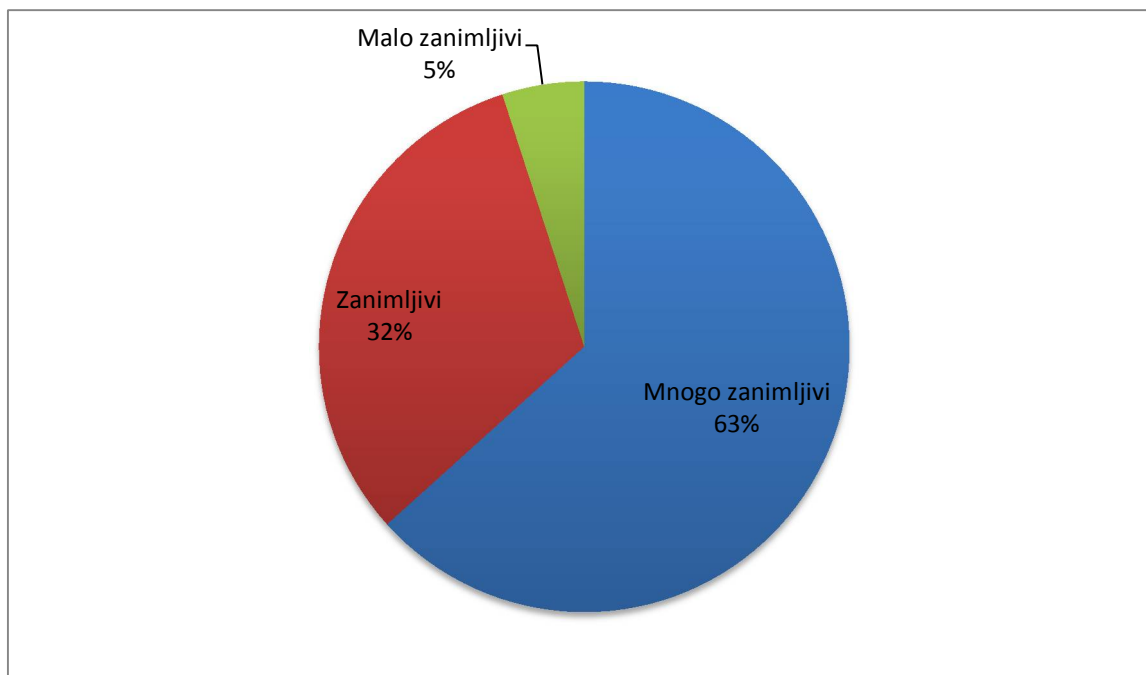
8.6.1. Stav učenika prema ludodidaktičkim aktivnostima na času italijanskog kao drugog stranog jezika

Učenicima je na samom početku ovog seta postavljeno pitanje da li su po njihovom mišljenju časovi italijanskog zanimljivi. Od ukupnog broja 91,67% odgovorilo je potvrdno, 6,6% se opredelilo za odgovor „ne znam”, i samo jedan učenik je odgovorio negativno (reč je o učeniku prvog razreda koji dolazi na časove jer to od njega zahtevaju roditelji). Stavovi su u velikoj meri ujednačeni u oba razreda.

Stav 91,67% ispitanika da su časovi italijanskog jezika zanimljivi, upućuje na osnovanu pretpostavku da se tokom časova dešavaju aktivnosti koje zaokupljaju pažnju mlađih učenika koja je, kako je u radu i prethodno navedeno, vrlo nestabilna u ranom uzrastu.

8.6.2. Merenje uticaja ludodidaktičkih aktivnosti prema motivaciji i zainteresovanosti učenika za italijanski kao drugi strani jezik

U sledećem pitanju učenicima je bilo ponuđeno da se kvantitativno opredele o stepenu zanimljivosti časova. Većina u oba razreda, odnosno 63,33% smatra da su časovi „izuzetno” zanimljivi, 31,67% se opredelilo za drugostepeni odgovor, odnosno da su časovi zanimljivi i tek 5% učenika smatra da su časovi „malo” zanimljivi.



Grafikon 10. Distribucija odgovora koji se odnose na kvantitet zanimljivosti časova italijanskog jezika

Učenici drugog razreda u 75% odgovora smatraju da su časovi italijanskog kao SJ2 „izuzetno” zanimljivi, dok je taj procenat kod učenika prvog razreda oko 50%, što predstavlja potvrdu svih vrednosti samog projekta ali govori i o veštinama samih učesnika–nastavnika i saradnika. Od ukupnog broja ispitanih tek je troje učenika odgovorilo da je nastava po njihovom mišljenju „malo” zanimljiva, što na celokupnom uzorku ne predstavlja značajniji procenat.

8.6.3. Gradacija najzanimljivijih aktivnosti na času italijanskog kao drugog stranog jezika

Nakon postavljanja prethodno navedena dva pitanja o tome da li su i koliko zanimljivi časovi italijanskog jezika, usledio je set pitanja kojima se nastojalo doći do odgovora koja je to aktivnost, ili više njih, koje se učenicima najviše dopadaju i u kojoj meri, kao i da li postoji razlika između mlađih i starijih učenika u pogledu zainteresovanosti za iste.

Reč je o aktivnostima: učenje novih reči na italijanskom; učenje pesmica; kvizovi; gledanje i učenje putem video-lekcija; govorni čin i interakcija na italijanskom jeziku; igra sa drugarima.

Na osnovu obrade rezultata došlo se do sledećih podataka:

- Učenje novih reči na italijanskom jeziku

Od celokupnog broja ispitanih učenika oba razreda, njih 13% smatra da je najzabavnija aktivnost na času – učenje novih reči.

Uočljiva je razlika između učenika prvog i drugog razreda. Dok samo dva učenika prvog razreda pomenutu aktivnost doživljava kao najzanimljiviju, za sedam učenika drugog razreda upravo je ova aktivnost najzanimljivija tokom časova italijanskog kao SJ2.

- Rano učenje drugog stranog jezika kroz pesme i recitacije

Učenje pesama i recitacija kao najzanimljiviju aktivnost doživljava 9% svih ispitanika. Dok je taj stav izražen kod četiri učenika prvog razreda, kod učenika drugog razreda je upola manji, tek kod njih dvoje.

Ovde se može uočiti obrnuto proporcionalan odnos između prvog i drugog razreda kada je reč o učenju novih reči i učenju pesama i recitacija.

- Društvene igre sa pravilima – kvizovi

Za kviz kao najzanimljiviju aktivnost na času, a sam kviz jeste društvena igra sa određenim pravilima u kojoj je dominantno nadmetanje među jednakima, opredelilo se 37% od ukupnog broja učenika.

Procenat učenika u obe grupe kojima je ova aktivnost omiljena prilično je ujednačen; po dvanaest učenika oba razreda smatra da su kvizovi najzanimljivija aktivnost tokom časova SJ2.

- Audio-lingvalna metoda u nastavi drugog stranog jezika

Iako se nastava u školama u Srbiji u najvećem delu odvija na tradicionalan način, tokom našeg istraživanja proces smo oplemenili korišćenjem najnovijih tehnoloških sredstava. Zato što je nastavni sadržaj uvođen putem video-lekcija sa animiranim junacima koji preživljavaju razne zgode i nezgode i akteri su u različitim anegdotama, a i uzrasno su bliski anketiranim ispitanicima, očekivanja su bila da će se veći procenat učenika opredeliti za pomenutu aktivnost kao najomiljeniju. Međutim, tek se 11% učenika opredelilo za video--lekcije kao najzanimljiviju aktivnost na času, odnosno to je bilo samo dvoje učenika prvog i petoro učenika drugog razreda.

- Govorni čin kroz interakciju i ludičke aktivnosti

Za govornu produkciju koja jeste cilj nastave italijanskog kao SJ2, opredelilo se 8% od ukupnog broja učenika. Budući da je reč o prvoj godini učenja za obe grupe učenika, osnovano je pretpostaviti da su mnogi od njih u tzv. *tihoj fazi*, koju ne treba narušavati, kao i da se kod većine njih receptivne veštine – *slušanje i razumevanje* razvijaju na uštrb produktivnih veština.

Da je govorni čin u interakciji kroz ludičke aktivnosti najzanimljivija aktivnost, tako smatra dvoje učenika prvog razreda i troje učenika drugog razreda.

- Igra sa vršnjacima u nastavi drugog stranog jezika

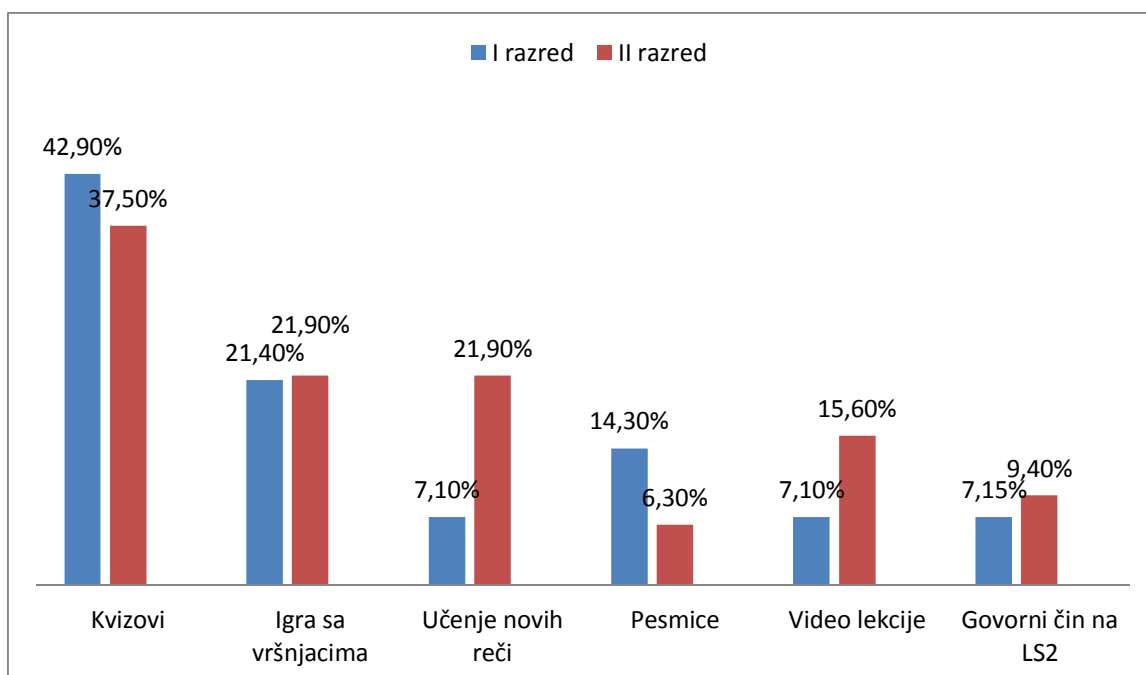
Sve igre u učionici, bilo da su bile igre društvenog tipa ili igre sa igračkama bile su u funkciji usvajanja leksičkih jedinica i pojednostavljenih morfosintaksičkih struktura. Za ovaj vid aktivnosti kao najzanimljiviju aktivnost na času opredelio se 21% od ukupnog broja učenika.

Stav da je igra tokom nastave najzabavnija aktivnost brojčano je ujednačena, u obe grupe anketiranih učenika sedmoro ih se tako izjasnilo.

Najveće uzrasne razlike u pogledu izbora najzanimljivijih aktivnosti ogledale su se u sledećim: 1. učenje novih reči; 2. učenje pesama i recitacija; 3. učenje putem video-lekcija (virtuelnog udžbenika). Ludičke aktivnosti poput kvizova, raznih grupnih i

društvenih igara, kao i govorna produkcija kroz igru, prilično su ujednačene kod obe grupe ispitanika.

Stariji učenici svakako da imaju veće lingvističko iskustvo jer SJ1 uče duže u odnosu na mlađe učenike i otuda možda i potiče objašnjenje za njihovo interesovanje za nove reči, zarad transfera koji žele da načine izjednačavajući leksički fond SJ2 i SJ1. U prilog našoj pretpostavci govori i pomenuta hipoteza spojenih sudova i Ledenog brega (Cummins, 1992).

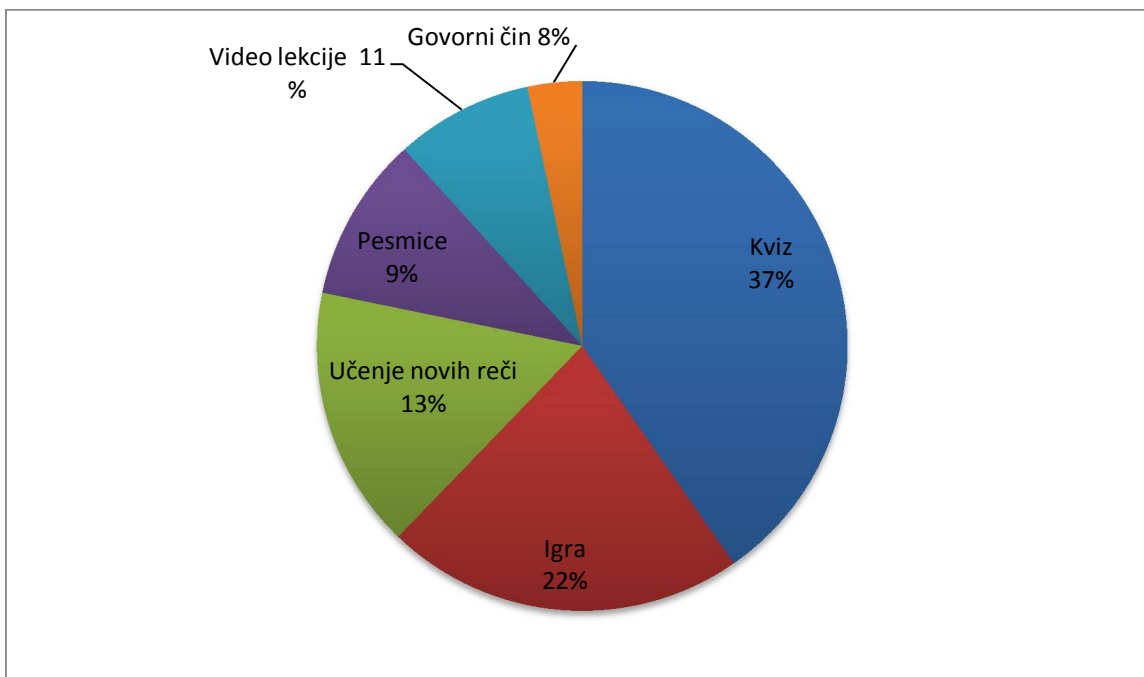


Grafikon 11: Razlika u stavovima učenika prvog i drugog razreda koji se odnose na odabir najzanimljivije aktivnosti tokom časa italijanskog jezika

Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da su učenici na sledeći način rangirali najzanimljivije aktivnosti na času italijanskog jezika:

- kvizovi, 37% učenika;
- igra, 22% učenika;
- učenje novih reči, 13% učenika;
- gledanje i učenje putem video-lekcija, 11% učenika;
- učenje pesmica, 9% učenika;
- govorni činovi u interakciji na italijanskom jeziku, 8% učenika.

Ovim je u praksi verifikovan teorijski deo istraživanja (v. Pog. 5.4.), odnosno dokazano je da mlađi učenici nemaju svest o tome da su ušli u nov proces učenja. Igra je za njih jedini cilj zbog koga su tu, neviđajući pritom jasno da sve vreme igre razvijaju veštine razumevanja i koriste italijanski jezik u govornim činovima, razvijajući na taj način leksičku i jezičku kompetenciju.



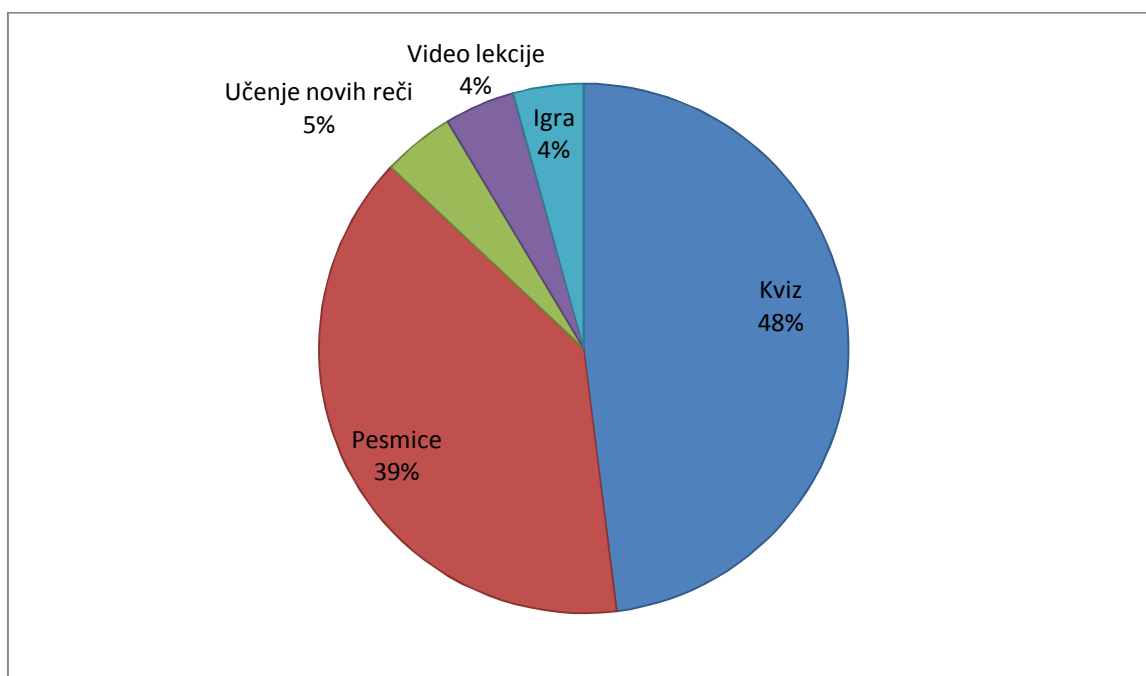
Grafikon 12: Distribucija odgovora ukupnog broja učenika koji se odnose na najzanimljivije aktivnosti na času italijanskog jezika

8.6.4. Stav nastavnika o najzanimljivijim aktivnostima na času, posmatrano očima učenika

Istraživanje je sprovedeno putem anketnog upitnika i među nastavnicama italijanskog jezika, aktivnim učesnicama projekta (*Prilog br. 3*). Jednim setom pitanja nastojalo se da se utvrdi u kojoj meri se njihovi stavovi i mišljenja o doživljaju i percepciji najzanimljivijih aktivnosti na času poklapaju sa učeničkim. Obradom pitanja br. 9–14 iz anketnog upitnika, došlo se do sledećih zaključaka:

Od osamnaest nastavnica koje su tokom dve godine izvodile nastavu na projektu, njih 48% smatra da je kviz aktivnost koja zaokuplja najviše pažnje učenika i u

kojoj oni najviše uživaju; sledi učenje pesmica i recitacija sa 39,1%, potom učenje novih reči, 4,3%, baš kao i zadovoljstvo video-predavanjima, 4,3% ali i zadovoljstvo koje učenici pronalaze u zajedničkim igrama tokom časa, 4,2%. Međutim, značajno je zapaziti da nijedna nastavnica ne smatra da učenici doživljavaju usmenu produkciju kao zanimljivu aktivnost, za razliku od samih učenika. Kroz sve pomenute aktivnosti usmena produkcija se provlačila kao jedan od načina dolaska do cilja u kvizovima, pevanju pesmica, tako da ih nastavnice nisu prepoznale kao posebnu aktivnost u kojoj učenici uživaju, jer su je oni sami nesvesno sprovodili u cilju igre, kao što je opisano u *Poglavlju 5.3.*



Grafikon 13: Distribucija odgovora nastavnika koji se odnose na najzanimljivije aktivnosti na času, posmatrano iz perspektive učenika

Može se zaključiti da se stav da je kviz igra u kojoj učenici najviše uživaju poklapa sa stavovima samih učenika. Učenje pesmica je po mišljenju nastavnica na drugom mestu, a kod učenika tek na četvrtom. Igru među vršnjacima, koja je zauzela drugo mesto po stavu učenika, kao i učenje novih reči, nastavnice svrstavaju na poslednja dva mesta, dok usmenu produkciju nisu uopšte doživele kao aktivnost u kojoj

učenici uživaju, iako se 9% od ukupnog broja učenika opredelilo baš za pomenutu aktivnost kao najzanimljiviju, što svakako nije zanemarljiv broj.

8.6.5. Ludički test zadatak

Da bi se dodatno utvrdio značaj igre i ludičkih aktivnosti u nastavi u ranom uzrastu, u tu svrhu je bio osmišljen zadatak nazvan „*Nauči me*”. Učenici su na čas doneli svoju omiljenu igračku i dobili zadatak da opišu način na koji će istu da nauče određenu reč na italijanskom jeziku. Učesnici su bili podeljeni u pet grupa i svaka od njih je dobila jednu leksičku jedinicu iz različitih domena (pesce, apri!, verde, figurine, zaino). Stariji učenici su sami zapisivali svoje zamisli, dok su mlađi usmeno govorili nastavnicama, koje su umesto njih zapisivale odgovore. Analizom sadržaja utvrđeno je da su svi učesnici istraživanja u ulozi „nastavnika” kroz ludičke aktivnosti podučavali svoje omiljene igračke zadatoj leksičkoj jedinici. Trajanje podučavanja kroz igru, mašta i učenje kroz pesmice podjednako je bilo izraženo kod oba uzrasta.

Jedna četvrtina starijih učenika je polazila od podučavanja na SJ1 prema SJ2. Naime oni su smatrali da određenu leksičku jedinicu prvo treba da predstave na engleskom jeziku pa potom iskustvenom primenom metoda, koje su se koristile na času, reč su predstavljali na italijanskom. Ovakav pristup potvrđuje Kaminsovu hipotezu Ledenog brega, i osvešćen pristup ranom učenju SJ2 (Cummins, 1999: 18).

Sve navodi na zaključak da postoji jaka povezanost između jezičkih veština prvog i drugog stranog jezika. Povećavanjem jezičkih znanja iz bilo kog od njih povećava se i ukupna jezička masa znanja pojedinca (Vučo, 2006: 44).

Kod obe grupe ispitanika primetne su dve metode i to TPR i metod Sugestopedije. Ponavljanje zajedno prisutno je u 100% analiziranih odgovora, što ukazuje na izuzetnu važnost slušanja i razumevanja. Ponavljanje je u 100% odgovora praćeno, kako vizuelizacijom pojma tako i nekom aktivnošću koja potkrepljuje memorizaciju (fonološka i semantička memorija se aktiviraju istovremeno).

U 95% analiziranih uloga učenici su u potpunosti otvarali i zatvarali interakciju sa „igračkom” kao predmetom podučavanja, podražavajući (imitirajući) rečenične konstrukcije svojih nastavnika.

Na osnovu svega navedenog može se zaključiti da su ludičke aktivnosti ono što učenike usmerava prema nastavi italijanskog kao SJ2, što podiže motivaciju i čini je zanimljivom za učenike, tako da se sa sigurnošću može konstatovati da je hipoteza br. 2

„Učenici u ranom uzrastu najuspešnije rezultate u nastavi postižu putem ludičkih aktivnosti” u potpunosti potvrđena, što je ujedno i verifikovalo teorijske postavke koje su predstavljene u *Poglavlju 5.3*.

8.7. Odnos između nastavnika i učenika u ranom učenju drugog stranog jezika

Imajući u vidu definisanu hipotezu br. 3 u *Odeljku 8.3.1. „Odnos između nastavnika i učenika bitno utiče na motivaciju i uspeh u ranom učenju italijanskog kao SJ2”* u ovom poglavlju će biti prikazani rezultati do kojih se došlo u istraživanju. Indikator za ovu hipotezu su odgovori učenika u anketnom upitniku, u kome je četvrti set pitanja bio baziran na odnosu učenik–nastavnik, i učenikovo percepciji nastavnika; kao i odgovori nastavnika u anketnom upitniku (*v. Prilog 3*) u kome je drugi set pitanja bio baziran na odnosu nastavnik–učenik, samoevaluaciji nastavnika i njihovih postignuća na projektu.

8.7.1. Stav učenika prema nastavniku i partnerskom odnosu tokom nastave italijanskog kao drugog stranog jezika

Cilj je bio da se sazna da li postoji neka aktivnost na času koju nastavnice preduzimaju, a koja se učenicima ne dopada. Od ukupnog broja ispitanika ustanovljeno je da čak 83,33% smatra da im se dopada sve što nastavnice rade tokom časova, dok 16,6% ima suprotno mišljenje. Posmatrano procentualno, isti broj učenika u oba razreda opredelio se za pomenuti način.

Daljom analizom sadržaja odgovora u otvorenom pitanju br. 21 (*v. Prilog 1*) došlo se do zaključka da od 16,6% učenika, što u brojkama čini četrnaest učenika oba razreda, samo je njih sedmoro navelo šta im se ne dopada što nastavnice tokom časa preduzimaju: dvoje učenika je iznelo primedbu koja se odnosi na poštovanje pravila

koja važe tokom časa (ne upadati u reč, ne podsmevati se, ne vikati itd.), dok su se primedbe ostalih petoro učenika odnosile na učenje sadržaja (pesmica, boja, novih reči) koji nisu zanimljivi i jedna primedba se odnosila na čas u kome nema društvenih igara. Kao što se može zaključiti, suštinski posmatrano, mlađi učenici nemaju primedbe na sam rad nastavnika tokom časa već to, u pomanjkanju veštine da se izraze, poistovećuju sa sopstvenim afinitetima prema određenom sadržaju.

Stav 93% učenika je da nastavnice znaju njihova imena. To ukazuje na međusobnu zainteresovanost i upućenost jednih na druge, jer da učenike ne zanima da li su ih nastavnice upamtile po imenu ne bi na to ni obratili pažnju. Sa druge strane ima nastavnica koje su uspostavile prisan odnos i prijatnu atmosferu u učionici, između ostalog i oslovljavajući imenom svoje učenike, što svakako predstavlja veliki znak pažnje i ukazanog poštovanja. Valja obratiti pažnju na istraživanja iz teorijskog dela rada (v. *odjeljak 4.4.2*), u kome učenici ističu važnost da ih nastavnice oslovljavaju imenom ili nadimkom, čime grade poverenje kao osnov ravnopravne interakcije u učionici.

Najveći broj učenika prvog i drugog razreda mišljenja je da nastavnice znaju njihova imena. Samo jedan učenik prvog razreda nije bio siguran, pa je odgovorio ponuđenim odgovorom „ne znam”, dok je po jedan učenik u oba razreda smatrao da nastavnice ne znaju njegovo ime.

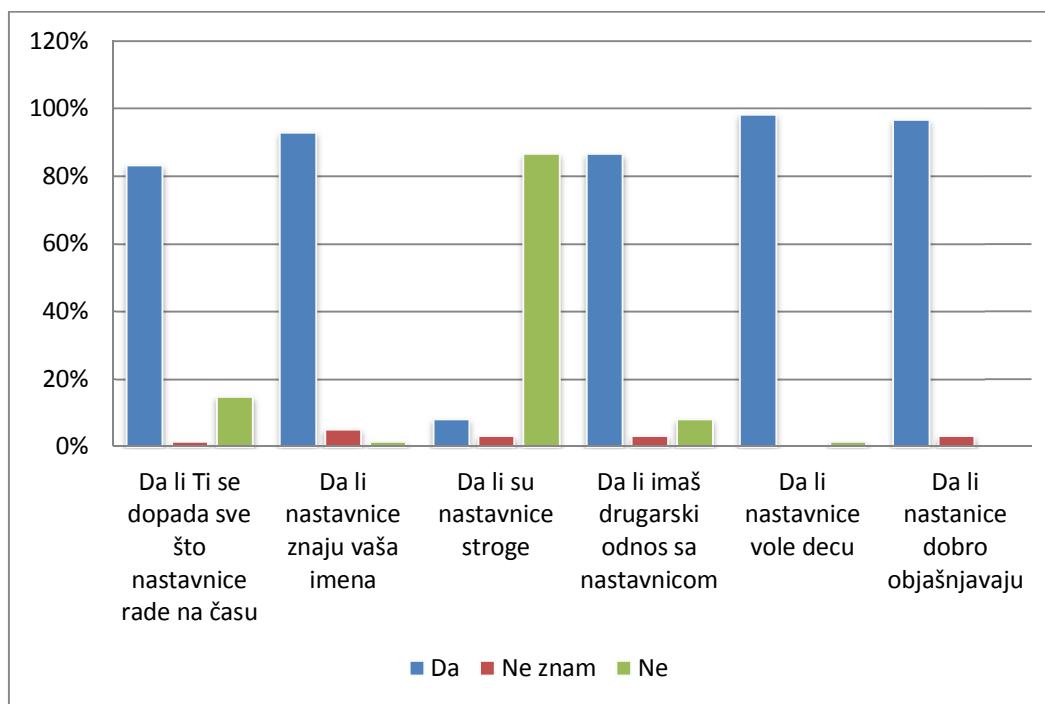
Čak 86,67% učenika smatra da nastavnice nisu stroge, dok njih 3,33% to ne može da proceni, a 8,33% od svih ispitanika smatra da su nastavnice italijanskog stroge. Poredeći stav učenika prvog i drugog razreda, opaža se da tek dvoje učenika drugog razreda i troje učenika prvog razreda smatraju da su nastavnice stroge. Međutim, nijedan od učenika prvog razreda se nije opredelio za odgovor „ne znam”, dok je dvoje učenika drugog razreda izabralo ponuđeni odgovor.

Od ukupnog broja učenika njih 83,3% smatra da su uspostavili drugarski odnos sa nastavnicima, 8,3% je neodlučno po tom pitanju a isti procenat čine i učenici čiji je stav da njihov odnos nije drugarski.

Može se zaključiti da je isti procenat učenika u oba razreda koji smatraju da su nastavnice stroge i da ne znaju njihova imena. Isto tako identičan je i procenat učenika koji smatraju da je odnos koji su uspostavili sa nastavnicama drugarski, da nastavnice

znaju njihova imena kao i da im se dopadaju sve aktivnosti koje nastavnice preduzimaju tokom časa italijanskog kao drugog stranog jezika.

Nije na odmet istaći dva stava učenika koji najbolje oslikavaju partnerski odnos uspostavljen tokom istraživanja. Mlađi učenici, i to njih 98,33% u obe grupe ispitanika, zauzelo je stav da nastavnice italijanskog kao SJ2 „vole decu”, a njih 96,67% da se nastavnice trude da dobro objasne sve što im nije jasno kao i to da ih vole. Samo je jedan učenik prvog razreda imao negativan stav kada je reč o afektivnom pristupu nastavnica, dok su dva učenika, po jedan u oba razreda, odgovorila da „ne znaju” da li nastavnice dobro objašnjavaju gradivo, što predstavlja tek 3,33% od ukupnog broja ispitanika.

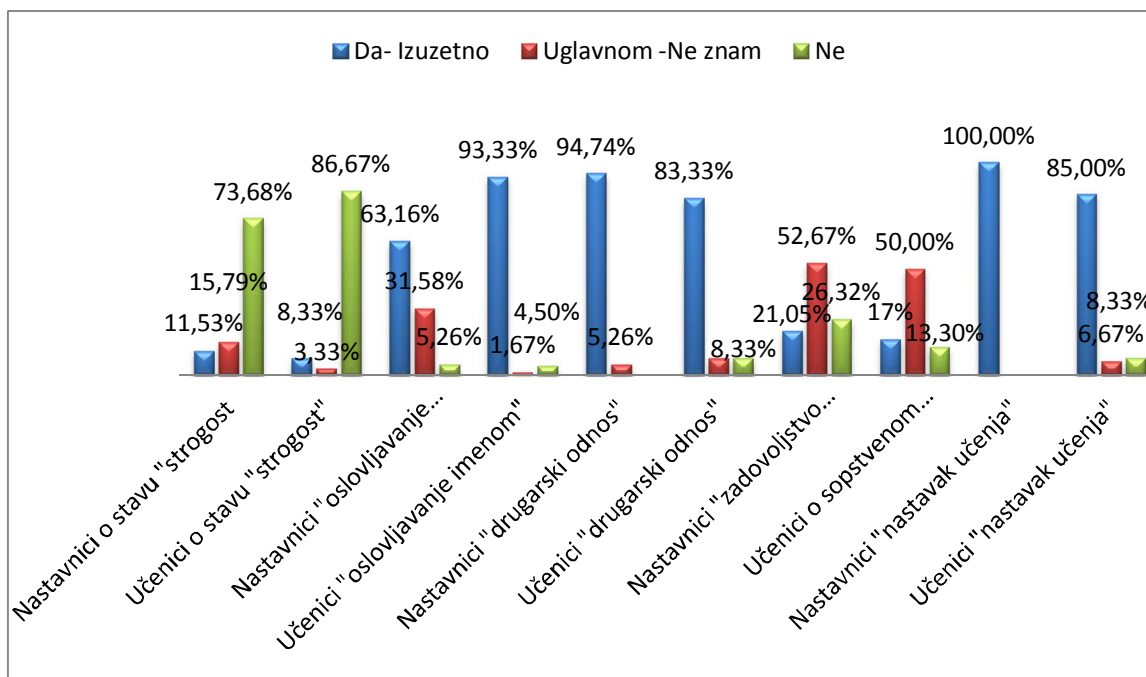


Grafikon 13: Distribucija stava učenika oba razreda o nastavniku italijanskog jezika

8.7.2. Stav nastavnika prema učenicima i partnerskom odnosu tokom nastave italijanskog kao drugog stranog jezika

Da bi se mogli proveriti stavovi učenika kada je reč o partnerskim odnosima tokom nastave italijanskog kao SJ2, nastavnicima, odnosno aktivnim učesnicima

istraživanja bila su postavljena ista pitanja kao i učenicima. Cilj je bio da se utvrdi postojanje pozitivnog transfera u izgrađenom odnosu koji je preduslov uspešnog USJ (v. Prilog 1. i Prilog 3).



Grafikon 14: Unakrsni prikaz distribucije odgovora nastavnika i učenika o istim pitanjima

Od ukupnog broja ispitanih nastavnica, njih 63,16% je iznelo stav da znaju imena svojih učenika, 31,58% ih je odgovorilo da *uglavnom* znaju sva imena, dok ih je 5,26% navelo da još uvek ne znaju sva imena. Ako se pogledaju ponuđeni odgovori učenika (Grafikon 12) na isto pitanje je potvrdno odgovorilo 93,33% učenika, a manje od 5% negativno, na osnovu čega se može konstatovati da se odgovori učenika i nastavnica u potpunosti preklapaju (valja uzeti u obzir i da je odgovor „uglavnom” suštinski potvrdnog karaktera). Ono što je svakako važno jeste to da učenici imaju utisak da nastavnice znaju njihova imena, čime se učenici dodatno motivišu.

Dok 83,67% učenika smatra da nastavnice nisu stroge, takvo mišljenje deli 73,68% nastavnica. Veći je procenat nastavnica, i to za 15,79%, koje nisu kadre da procene svoj stav o tome da li su stroge ili ne. Ovo je možda posledica činjenice da su

nastavnice u ovom slučaju bile studentkinje master studija italijanistike, koje nisu imale još dovoljno iskustva u nastavi da bi mogle da valorizuju svoju „strogost“. Taj procenat je kod učenika znatno niži i iznosi svega 3,33%, što se opet može objasniti time da učenici strogost mere – u odnosu na druge nastavnike, odnosno nastavnike drugih predmeta. Generalno i na osnovu dobijenih odgovora na ovo pitanja može se utvrditi da su uzajamni stavovi u najvećoj meri ujednačeni.

Kada je reč o proceni uspostavljenog partnerskog odnosa, kod obe grupe ispitanika u potpunosti su ujednačeni odgovori „ne znam“, i sa manjim odstupanjem pozitivan odgovor (nastavnici 94,74%; učenici 83,33%). Razlika se ogleda u tome što među nastavnicama nema onih koje misle da drugarski odnos nije uspostavljen dok je taj procenat kod učenika 8,33%.

8.7.3. Stav nastavnika u odnosu na postignuća učenika i nastavak učenja italijanskog naredne školske godine

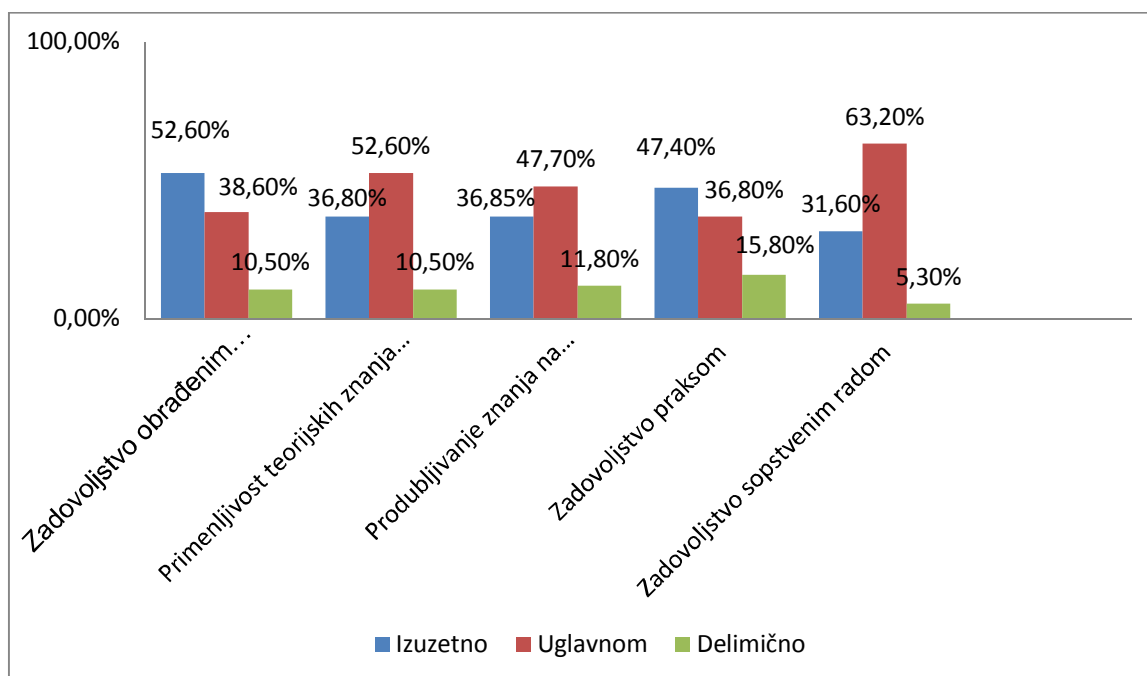
Više od polovine nastavnika je *uglavnom* zadovoljno postignućima učenika, što odgovara stavu i samoproceni koji su učenici izvršili o svom znanju (*v. odeljku. 8.5.4*). Naime, 52,67% nastavnika se opredelilo za drugostepeni odgovor, koji bi po načinu skaliranja odgovarao pomenutom odgovoru učenika (50%).

Dalje, 21,05% nastavnika je izuzetno zadovoljno rezultatima koliko su učenici naučili, s obzirom na uzrast i dužinu izlaganja, što bi odgovaralo stavu učenika da su tokom godine naučili *veoma mnogo*, a tako misli njih 17%. Procenat neopredeljenih nastavnika, odnosno onih koji niti su zadovoljni a nisu ni nezadovoljni, kada je reč o postignućima učenika je 26,32%, dok kod učenika nije bilo neopredeljenih u odnosu na kvantitet naučenog.

Međutim dok je među učenicima 13,3% onih koji smatraju da su malo naučili tokom godine, kod nastavnika nema nezadovoljnih učeničkim postignućima, što oslikava subjektivan kritičan stav učenika u ranom uzrastu i velika očekivanja koja sebi postavljaju u odnosu na stav nastavnika, koji je u svakom slučaju objektivniji, budući da poznaju ishode i ciljeve nastave, za razliku od samih učenika.

Svi anketirani nastavnici, aktivni učesnici projekta, smatraju da 100% učenika oba razreda ima želju da nastavi učenje italijanskog i sledeće godine, dok je kod učenika taj procenat iznosio 85% od ukupnog broja. Kao što je već konstatovano u prethodnom *Poglavlju*, određen broj učenika vezuje nastavu SJ2 za produženi boravak, a imaju saznanja da se taj vid nastave pohđa samo u prvom i drugom razredu. Samo je jedan učenik prvog razreda izrazio potpuno negativan stav, kako u odnosu na strani jezik uopšte tako i u odnosu na italijanski kao SJ2.

8.7.4. Zadovoljstvo nastavnika u odnosu na sopstveni trud, rad i stečena znanja



Grafikon 15: Distribucija odgovora nastavnika i pozitivna korelacija među njima

Prvi set pitanja 1–6 (*v. Prilog 3*) odnosio se na sam predmet „Strategije i tehnike nastave italijanskog jezika” na master studijama u okviru koga su masteranti izvodili praksu i bili aktivni učesnici istraživanja. Analizom odgovora masteranata ustanovljeno je da postoji izražena pozitivna korelacija između zadovoljstva predavanjima na fakultetu, procene stepena primenljivosti stečenih znanja i mere produblјivanja istih, sa zadovoljstvom u izvođenju praktične nastave. Takođe je značajna pozitivna korelacija

između zadovoljstva sopstvenim radom i zadovoljstva postignutim znanjem mlađih učenika.

8.7.5. Osobine nastavnika koje pozitivno utiču na nastavni proces

U pitanju br. 17 od nastavnika se tražilo da skaliraju osam ponuđenih osobina koje poseduju u najvećoj meri i koje su pozitivno uticale na proces USJ italijanskog kao SJ2 u učionici. Dobijeni rezultati izgledaju ovako:

Prvo mesto: osobina koja u najvećom meri utiče na proces, a koje nastavnice poseduju jeste osobina „voleti decu”;

Drugo mesto: osobina „podsticati učenike” i „kulturno se ponašati”;

Treće mesto: osobina „pomagati učenicima”;

Četvrto mesto: osobina „strpljenje”;

Peto mesto: osobina „jednakost prema svim učenicima”;

Šesto mesto: osobina „drugarski odnos”; i

Sedmo mesto: osobina „zahtevati red u učionici tokom časa”.

8.7.6. Osobine nastavnika koje učenici najviše cene

U pitanju br. 18 od nastavnika se zahtevalo da procene kakav odnos učenici kod njih najviše cene. Dve od šest ponuđenih karakteristika nijedna od ispitanih nastavnica nije uzela u obzir kao mogućnost da utiče na uspešnost nastave i odnos između nastavnika i učenik, a to su: a) spoljni izgled i način odevanja i b) pravedno i objektivno ocenjivanje (što je i razumljivo, budući da učenici tokom projekta istraživanja nisu ocenjivani na tradicionalan način).

Po mišljenju nastavnika učenici najviše cene:

Prvo mesto: topao i prijatan odnos nastavnik–učenik;

Drugo mesto: vedro raspoloženje nastavnika;

Treće mesto: razumevanje učenika i njegovih potreba; i

Četvrto mesto: jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje.

Osvrtom na teorijski deo rada i *Poglavlje br. 4.4.* može se zaključiti da je potrebno stvoriti sve preduslove za uspešno učenje, upravo na način na koji su ih ispitanici i rangirali. Bez prva tri ispunjena uslova „jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje” ne bi imalo nikakvog uticaja na uspešnost USJ, posebno u ranom uzrastu.

Empirijski rezultati do kojih se kroz sprovedeno istraživanje došlo verifikovali su i ranije nalaze istraživača, iznete u *odeljku 4.4.2.* ovog rada, čime je potvrđena hipoteza da „**Odnos između nastavnika i učenika bitno utiče na motivaciju i uspeh u ranom učenju italijanskog kao SJ2**” (*vidi Diskusiju o rezultatima odeljak 8.12.4 □ 8.12.5*).

8.8. Stav roditelja prema ranom učenju italijanskog kao drugog stranog jezika

Indikator stava hipoteze da „*Značajan uticaj na postignuća učenika ima izražen stav roditelja prema usvajanju italijanskog kao SJ2*” predstavljaju odgovori roditelja u *anketnom upitniku (prilog br. 2)*.

8.8.1. Struktura obrazovanja ispitanika

U istraživanju je učestvovalo 114 roditelja (majki i očeva, 64 roditelja učenika prvog razreda i 50 roditelja učenika drugog razreda. Od toga diplomu doktora nauka ima 8,9% roditelja, diplomu magistara 8,0% roditelja, 33,5% roditelja je završilo fakultet, diplomu više škole steklo je njih 13,3% i srednjeobrazovanih roditelja je 36,3%. Iz navedenog se može videti da je, na osnovu datih podataka o stručnoj spremi, najveći deo roditelja svrstan u dve velike grupe: jedna trećina je fakultetski obrazovana dok je druga trećina roditelja srednjoškolskog obrazovnog nivoa.

8.8.2. Znanje jezika

U 70% ispitanih porodica oba roditelja se koriste bar jednim stranim jezikom, u 20,8% porodica jedan od roditelja zna i služi se bar jednim SJ, a kod 7% ispitanih porodica nijedan od roditelja ne govori i ne poznaje nijedan SJ. U 23,2% porodica jedan ili oba roditelja nastoje da rade sa svojom decom podučavajući ih SJ, dok u 76,8% porodica to nije praksa kod kuće.

8.8.3. Stav prema stranim jezicima

Po mišljenju 98,2% roditelja, engleski jezik jeste najdominantniji strani jezika danas, dok 1,8% njih smatra da je to ipak kineski. Ovakav stav nije specifičan samo za naše prostore, s obzirom na to da je istraživanje sprovedeno i u Italiji, a čiji podaci su predstavljeni u teorijskom delu rada, gde se može videti da su prikazani rezultati gotovo identični. Roditelji se danas mahom opredeljuju da SJ1 njihovog deteta bude upravo engleski jezik kao *lingua franca* (v. Pog. 6.4. i odeljak. 6.4.2).

Međutim, stav roditelja je i da je posle engleskog najveće interesovanje za italijanski jezik, i to u 53,5% odgovora, na trećem mestu je nemački jezik, sa 28,2%, na četvrtom se našao francuski, sa 7,7%, potom kineski, sa 5,1% i na koncu ruski, sa 2,6%.

8.8.4. Stav o ranom učenju dva strana jezika od prvog razreda

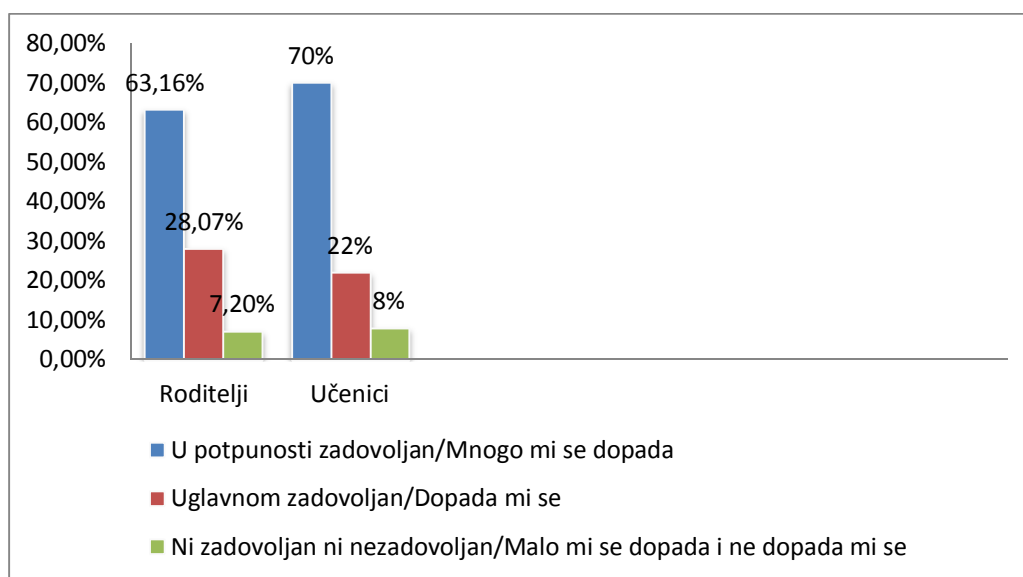
Iako se preko 86% roditelja odlučilo da njihova deca počnu sa učenjem prvog stranog jezika pre polaska u školu (v. odeljak 8.5.2), i svi su pre početka projekta učenja italijanskog kao SJ2 u produženom boravku dali saglasnost za to, njih 65,5% smatra da se mogu paralelno učiti dva SJ od prvog razreda, međutim, 23,21% ispitanih roditelja je neodlučno po tom pitanju, dok je onih koji su protiv toga 14,3%. Na osnovu dobijenih rezultata može se pretpostaviti da je neodlučnost, kao i protivljenje, kod ukupno 35% roditelja, rezultat brige o opterećenju deteta u prvom obrazovnom ciklusu, a ne stav da su dva jezika nepotrebna, jer u tom slučaju ne bi svoju decu upisali na italijanski kao fakultativni predmet.

Takođe, analizom odgovora roditelja na postavljeno pitanje koja bi to bila dva SJ koja bi se učila od prvog razreda, došlo se do sledećeg zaključka: 89,1% roditelja smatra

da je na prvom mestu to engleski, potom italijanski, tako smatra 7,3% anketiranih roditelja, i na kraju je nemački, za koji se opredelilo 3,6% roditelja, što se u potpunosti poklapa sa stavom iskazanim u prethodnom *odeljku 8.8.4*, u kome je bilo reči o drugom najzastupljenijem jeziku danas.

8.8.5. Pohadanje nastave, stav i zadovoljstvo roditelja nastavom italijanskog kao drugog stranog jezika

Od ukupnog broja učenika prvog i drugog razreda koji pohađaju nastavu italijanskog jezika, po mišljenju 58,2% roditelja, mlađi učenici na nastavu dolaze jer to žele roditelji, dok 41,8% roditelja smatra da su njihova deca motivisana i to čine po svojoj želji. Na osnovu stavova učenika, došlo se do saznanja da samo jedan učenik prvog razreda pohađa nastavu jer to od njega zahtevaju roditelji.



Grafikon 16: Distribucija unakrsnih odgovora roditelja i učenika koji se odnose na iskazano zadovoljstvo nastavom italijanskog jezika

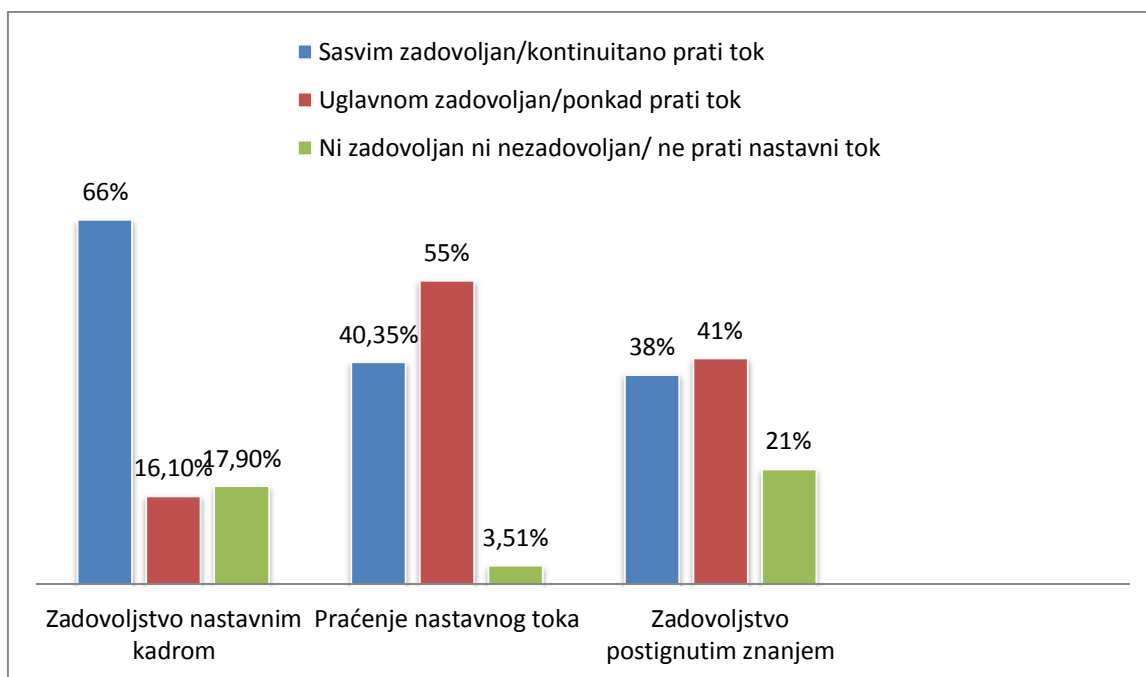
Roditelji su svoje, ali i zadovoljstvo svoje dece nastavom italijanskog jezika izražavali na četvorostepenoj skali, birajući odgovore od „zadovoljan u potpunosti”, „uglavnom zadovoljan”, „ni zadovoljan ni nezadovoljan” do „nezadovoljan”, a dobijeni rezultati glase: 63,16% roditelja je u potpunosti zadovoljno svim segmentima nastavnog procesa učenja italijanskog kao SJ2, 28,07% je uglavnom zadovoljno i 7,2% nema

izgrađen stav o tom pitanju. Zaključak je da je preko 92% roditelja zadovoljno nastavom, što je izuzetno visok procenat. Svi anketirani roditelj su bili zadovoljni koncepcijom i rezultatima nastave italijanskog jezika kao SJ2.

Zadovoljstvo roditelja ogledalo se u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom učenika kroz percepciju roditelja, odnosno: 81% roditelja smatra da je njihovo dete „izuzetno zadovoljno”, 11% se opredelilo za drugostepeni odgovor „zadovoljno” dok 7,1% smatra da dete nije „ni zadovoljno ni nezadovoljno”.

Na *grafikonu 15* istovremeno su predstavljeni odgovori učenika koji su već bili predočeni u *odeljku 8.5.3. Grafikon br. 6*. Apsolutno zadovoljstvo nastavom italijanskog jezika je za oko 7% veće u odgovorima samih učenika u odnosu na percepciju roditelja, dok je nivo negodovanja (nedopadanja) ili neodlučnosti kod obe grupe ispitanika ujednačen.

8.8.6. Stav roditelja u odnosu na nastavni kadar italijanskog kao drugog stranog jezika



Grafikon 17: Distribucija odgovora roditelja u vezi sa iskazanim zadovoljstvom nastavničkim kadrom; praćenjem nastavnog toka i zadovoljstva postignutim znanjem učenika

U radu je pokušano da se uspostavi korelacija između zadovoljstva nastavnim tokom i zadovoljstva nastavnim kadrom. Iako bi se očekivala pozitivna korelacija sa prethodnim pitanjem (zadovoljstvo nastavom, kao proizvod zadovoljstva nastavnikom koji nastavu izvodi), na osnovu odgovora može se zaključiti da je 80% roditelja ili u potpunosti zadovoljno ili je zadovoljno nastavnim kadrom, dok je procenat onih koji nemaju izgrađen stav o tom pitanju povećan u odnosu na nedostatak stava u vezi sa nastavom sa 7% na 17,54%.

Razlog ovakvom stavu roditelja može biti u činjenici da se nastava italijanskog odvijala uvek u prepodnevnom satima u produženom boravku i da roditelji nisu imali prilike da dolaze u neposredan kontakt sa nastavnicama, u odnosu na vaspitače iz boravka ili razrednog učitelja. Ipak 71% roditelja je sigurno da nastavnice znaju ime

njihovog deteta, 25% nije, a 3,5% nema saznanja o tome da li nastavnice oslovljavaju dete imenom.

8.8.7. Stav roditelja o praćenju nastavnog toka italijanskog kao drugog stranog jezika

Potvrda prethodno iznetih stavova potkrepljena je odgovorima na pitanje koliko roditelji prate nastavni tok kod kuće, odnosno u kojoj meri sa decom razgovaraju o dešavanjima na časovima italijanskog. Više od polovine, preciznije 55% roditelja je reklo da im deca ponekad prepričavaju šta se dešava na nastavi italijanskog jezika, 40,35% se izjasnilo da kontinuirano prati tok kroz razgovor sa decom, a 3,51% (dvoje roditelja) nikada sa decom ne razgovara o italijanskom. Procenat roditelja koji ne prati nastavu italijanskog podudara se sa procentom onih koji ne znaju da li nastavnice oslovljavaju dete po imenu. Izuzetno nizak procenat roditelja koji se ne bave temom italijanskog jezika kod kuće dokazuje, i ide u prilog zainteresovanosti roditelja za nastavni proces učenja drugog stranog jezika. Odgovor „ponekad” je prilično neodređen i može da znači da se dete ne izjašnjava nakon svakog časa ali da jednom nedeljno, izvesno, na određen način izveštava ukućane o dešavanjima ili naučenom gradivu na časovima italijanskog jezika.

8.8.8. Stav roditelja o postignućima mlađih učenika u učenju italijanskog kao drugog stranog jezika

Roditelji su i izgradili stav o zadovoljstvu rezultatima koje deca postižu na osnovu obaveštenosti. Rezultati govore da je preko 79% roditelja zadovoljno znanjem italijanskog jezika koje je dete steklo kroz nastavni proces, odnosno 38% je „sasvim zadovoljno”, 41% „uglavnom zadovoljno”, dok 21% roditelja nema izgrađen stav po tom pitanju.

Rezultati istraživanja stavova učenika i nastavnika (*Grafikon br. 13*) ukazuju na prilično ujednačeno mišljenje nastavnika i roditelja o tome kakav su uspeh učenici ostvarili, dok su rezultati samoprocene, koju su izvršili učenici, nešto slabiji.

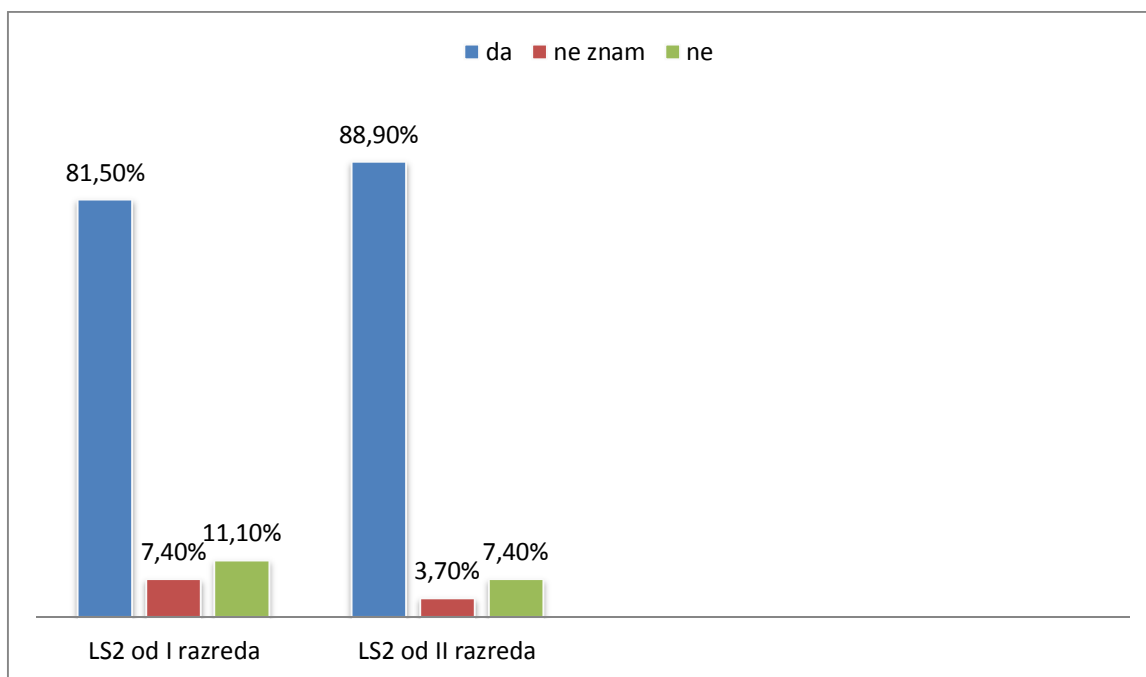
8.8.9. Stav roditelja o kontinuiranom učenju italijanskog jezika tokom prve godine učenja

Na osnovu svih iznetih stavova roditelja o stranim jezicima uopšte, nastavi italijanskog jezika, zadovoljstvu ili nezadovoljstvu istim, 94,74% roditelja se odlučuje da dete i sledeće godine nastavi sa učenjem italijanskog jezika, što je u potpunosti u skladu, kako sa stavovima samih učenika tako i sa stavovima njihovih nastavnika u odnosu na isto pitanje. Nijedan od roditelja nije dao negativan odgovor na postavljeno pitanje o nastavku učenja, što je najbolji pokazatelj obostranog zadovoljstva i koristi, kako učenika tako i roditelja.

8.9. Stavovi roditelja tokom druge godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika

Tokom dvogodišnjeg istraživanja, jednako kao i sa učenicima (*v. Pog. 8.6*), ponovljeno je anketiranje roditelja. Analizom ponuđenih odgovora na postavljena pitanja (*v. prilog 5*) došlo se do sledećih saznanja, o čemu će biti više reči u nastavku rada.

8.9.1. Stavovi roditelja o uvođenju dva jezika u obaveznu nastavu od prvog razreda tokom 2012/2013.



Grafikon 18: Distribucija odgovora roditelja o uvođenju SJ2 od prvog, odnosno drugog razreda

Procenat roditelja koji smatraju da učenje dva strana jezika može početi od prvog razreda povećao se sa 65,5% na 81,5%; neodlučnost po ovom pitanju je smanjena sa 23,21% na 7,4% i linearno je smanjen procenat roditelja koji su bili protiv, sa 14,35% na 11,1%.

Međutim, isto tako nešto veći procenat roditelja je pre za uvođenje SJ2 od drugog razreda i to: 88,9%, procenat neodlučnih je tek 3,4%, a procenat onih koji su protiv toga 7,4%.

8.9.2. Stavovi roditelja o kontinuiranom učenju italijanskog kao drugog stranog jezika tokom druge godine učenja

Kada je reč o nastavnom procesu, 38,5% roditelja je mišljenja da je nastava u drugoj godini učenja kvalitetnija i da su samim tim i zadovoljniji postignutim

rezultatima; 26,7% smatra da je kvalitet nastavnog procesa isti kao prethodne godine; 30,7% je neodlučnih, a 3,7% nije zadovoljno nastavom.

Uporedivši predstavljene odgovore sa prošlogodišnjim, (v. *Grafikon 14*) izuzetno zadovoljnih je bilo 38%, uglavnom zadovoljnih 41%, i ni zadovoljnih ni nezadovoljnih 21%, može se konstatovati da je broj zadovoljnih roditelja za 10% manji ali i da se u isto vreme povećao broj neodlučnih i pojavio jedan procenat nezadovoljnih roditelja, koji nije postojao prošle godine. Ovakav stav roditelja možemo tumačiti u ključu blagog usložnjavanja gradiva u skladu sa nastavnim planom i programom za drugu godinu učenja (v. *odeljak 7.3.2 i Pog. 8.2*). Korišćenjem udžbeničkog kompleta Forte 1+ roditelji nisu bili u mogućnosti da na kompetentan način prate i učestvuju u nastavnom toku.

8.9.3. Stavovi roditelja o postignućima mladih učenika u drugoj godini učenja italijanskog kao drugog stranog jezika

U skladu sa prethodnim stavom da je nastava sadržajnije, a to znači i zahtevnije u odnosu na prethodnu godinu, 42% roditelja je izrazilo stav da je njihovo dete značajno napredovalo, 38,5% smatra da jeste napredovalo, 11,5% nije u mogućnosti da to proceni i 7,7% ne vidi značajniji pomak u znanju italijanskog jezika kod deteta. Ukupno više od 80% roditelja primećuje pomak i napredak, što predstavlja isti procenat zadovoljnih roditelja u odnosu na prethodnu školsku godinu (v. *Grafikon 15*).

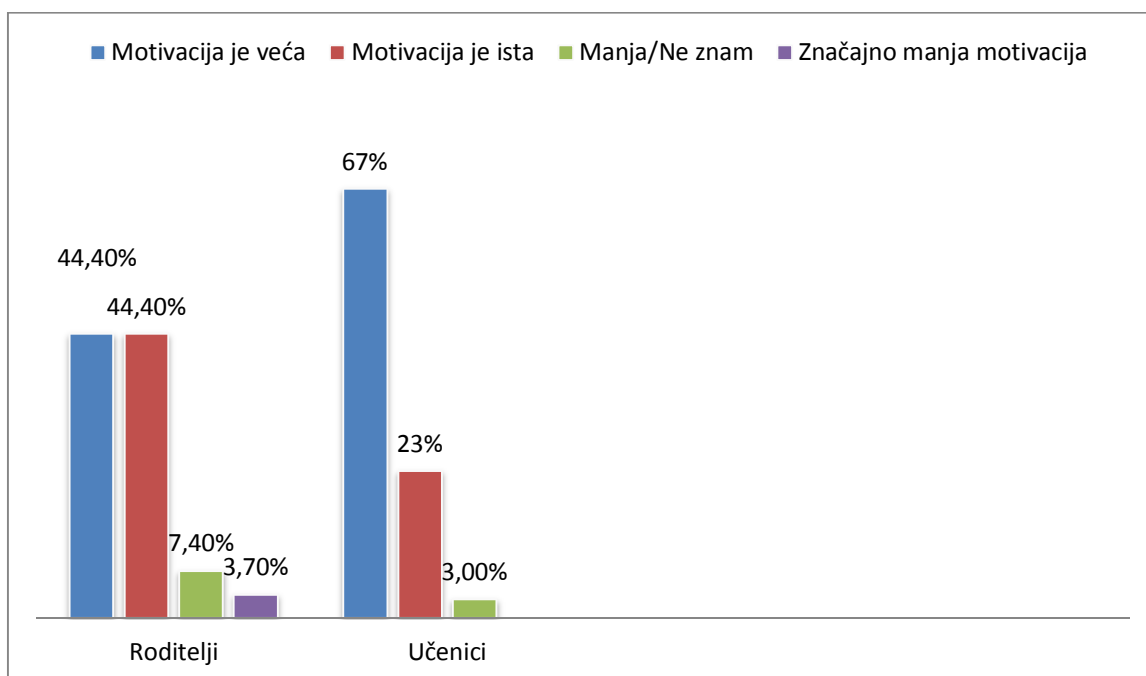
Zadovoljstvo nastavnim procesom je u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom postignutim znanjem i željom da dete kontinuirano uči italijanski kao drugi strani jezik.

8.9.4. Stavovi roditelja o motivaciji mladih učenika tokom druge godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika

Kada je reč o motivaciji 44,4% roditelja smatra da je njihovo dete motivisanije u odnosu na prethodnu školsku godinu, isti je procenat i onih koji smatraju da je motivacija na istom nivou, 7,4% smatra da je motivacija manja, dok 3,7% misli da je značajno smanjena.

O gore pomenutom stavu 67% učenika (v. *odjeljak 8.5.5*) se izjasnilo da su motivisaniji u odnosu na prethodnu godinu, 23% njih smatra da su jednako motivisani i 3% nije u mogućnosti da izvrši procenu.

Iz navedenog proizilazi da se percepcija roditelja u vezi sa motivacijom učenika tokom druge godine učenja italijanskog kao SJ2 preklapa sa direktnim odgovorima učenika na isto pitanje: u oko 90% odgovora, procena obe ciljne grupe je da je motivacija ista ili veća. Mnogo manji procenat roditelja, njih 3,7% smatra da je motivacija manja, dok rezultati analize odgovora učenika ukazuju da oni u potpunosti negiraju takvu mogućnost.



Grafikon 19: Distribucija odgovora roditelja i učenika o motivaciji 2012/2013.

Na osnovu svih rezultata dobijenih ispitivanjem stavova roditelja, kada je reč o učenju stranih jezika, može se zaključiti sledeće:

- roditelji imaju pozitivan stav prema ranom učenju stranih jezika;
- roditelji imaju pozitivan stav i prema učenju više stranih jezika u ranom uzrastu, većina bi se složila i sa obaveznim učenjem dva SJ od prvog razreda osnovne škole;

- roditelji su u najvećem procentu zadovoljni na prvom mestu nastavnim procesom, a onda i nastavnicama;
- većina stavova učenika i nastavnika našla je potporu i u stavovima roditelja.

Zaključak je da je hipoteza br. 4

„Značajan uticaj na postignuća učenika ima izražen stav roditelja prema usvajanju italijanskog kao SJ2”, u potpunosti potvrđena (*vidi Diskusiju o rezultatima odeljak 8.12.6*).

8.10. Ishodi u ranom učenju italijanskog jezika i razvoj dece uzrasta sedam odnosno osam godina

Indikator hipoteze, da su *očekivane razlike u ishodu usvajanja italijanskog jezika ciljnih grupa, usklađene opštim razlikama u razvoju dece uzrasta sedam, odnosno osam godina* predstavljaju tačni odgovori na testu na postavljeno pitanje.

8.10.1. Testiranje receptivnih veština tokom prve godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika

Imajući u vidu da su receptivne veštine, naročito razumevanje slušanjem, prve koje se razvijaju i jačaju kod mlađih učenika i pomoću kojih oni *tihim putem* dolaze do produktivnih veština, odnosno govorne produkcije, a što je utvrđeno u teorijskom delu (*v. odeljak. 4.4.4*), u cilju potvrđivanja postavljene hipoteze krajem školske 2011/2012. obavljeno je istraživanje receptivne veštine razumevanje slušanjem pomoću instrumenta tzv. Pikaso diktat (*v. Prilog 6*).

Učenicima je podeljeno ukupno tri lista sa devet zadataka. Zadatak br. 8 sastojao se od dva podzadatka: *nacrtati oči i obojiti ceo predmet* tako da je ceo test bio bodovan ukupnim zbirom od deset poena. Zadaci su sadržali uputstva pisana na italijanskom jeziku koje je nastavnik izgovarao na glas: *nacrtaj, zaokruži, oboj, oboj zelenom bojom, nacrtaj dva..., oboj braon bojom sve predmete..., nacrtaj i oboj, zaokruži najmanju*

(naziv životinje). Kompleksnost zadatka se ogledala u veštini učenika da prepoznaju komande (glagole koji označavanju radnju) ali i da poznaju leksiku koja se odnosi na zadatak aktivnost.

Na osnovu pregledanih testova dobijeni su sledeći rezultati:

Učenici prvog razreda su od ukupno 10 poena osvojili 9,57, dok su učenici drugog razreda osvojili 9,69 poena.

Razlika u postignućima među mlađim i starijim učenicima ogleda se u procentu učenika koji su ostvarili maksimalni broj poena: naime kod učenika prvog razreda 69,6% učenika ostvarilo je stopostotni uspeh na testu razumevanja slušanjem (10 poena), 21,7% osvojilo je 9 poena; 4,35% učenika 8 poena i isto toliko posto 7 poena.

Učenici drugog razreda bili su uspešniji kada je reč o sveukupnoj uspešnosti na testu: njih 87,5% osvojilo je svih 10 poena; 6,25% devet poena i isto toliko, dakle 6,25% osam poena.

Na osnovu postignutih rezultata može se zaključiti da je veština razumevanja slušanjem i primenom TPR metoda uspešno razvijena kod obe grupe učenika ali su stariji učenici, uzrasta osam godina, postigli bolje rezultate, kako ukupno tako i pojedinačno.

8.10.2. Testiranje produktivnih veština tokom prve godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika

U cilju potvrđivanja postavljene hipoteze, krajem školske 2011/2012. obavljeno je prvo od dva istraživanja usvojenosti leksičkog fonda, kako aktivnog tako i pasivnog, odnosno receptivnog, tzv. *Leksički test* (v. *Prilog 7 i 8*).

Cilj je bio da se putem leksičkog video-testa izmeri znanje predviđenih leksičkih jedinica kojima su učenici oba razreda bili izloženi tokom školske 2011/2012, odnosno tokom prve godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika. Instrument sprovedenog merenja sa jedne strane je bio video-test, odnosno *power point* prezentacija koja je sadržala sve elemente leksike u video obliku, dok je ispitivač, sa

druge strane, pred sobom imao u štampanoj formi sve što je sadržano i u *power point* prezentaciji u štampanom obliku. Uz svaki *item* nalazile su se tri kolone. Ispitivač-nastavnik italijanskog jezika imao je zadatak da u prvoj koloni obeleži ukoliko učenik po pojavljivanju slika na PPT imenuje leksičku jedinicu na italijanskom jeziku, u drugoj koloni je trebalo da označi receptivno poznavanje leksike koju je testirao u drugom krugu postavljajući dodatna pitanja, ili izričući komande, npr. „uzmi lutku”, „pokaži plavu boju”, „daj mi olovku” itd. Treća kolona je označavala potpuno nepoznavanje leksičke jedinice, kako u aktivnom tako i u receptivnom fondu. Bitno je napomenuti da je atmosfera tokom testiranja bila opuštena, osim PPT, nastavnik je na klupi držao mnoštvo igračaka, predmeta, crteža koji su bili predmet provere.

Svakako da je sve vreme rada na ovom istraživanju bila prisutna svest o tome da je tokom godine korišćena Krašenova formula $i+1$ i da je leksički test sa postojeće 104 jedinice, od kojih su neki *item*-i predstavljali olakšane morfosintaksičke strukture, izuzetno zahtevan (fakultativna nastava, video-udžbenik, korišćenje inovativnih metoda u nastavi itd.). Leksika je bila podeljena u trinaest domena shodno oblastima na koje upućuje. U testiranju je učestvovalo 27 učenika prvog razreda i 31 učenik drugog razreda.

1. Zadatak leksičkog testa – POZDRAVI

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 4a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *pozdrava*

<i>Pozdravi</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Ciao	96,00%	3,70%	0,00%
Buongiorno	18,50%	11,10%	7,40%
Arrivederci	63,00%	18,50%	18,50%
Buona sera	25,60%	29,60%	44,40%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	50,025%	15,70%	23,40%

Tokom prve godine učenja italijanskog kao SJ2, učenici prvog razreda najbolje rezultate su pokazali u aktivnom znanju pozdrava *Ciao*, potom *Buongiorno*, *Arrivederci*, pa tek zatim *Buona sera*. Ukoliko se uzme u obzir da su se časovi italijanskog jezika odvijali u prepodnevnom satima, može se zaključiti da su učenici najmanje bili izloženi upravo pozdravu *Buonasera*, a da je pozdrav *Ciao* rezultat pozitivnog transfera sa maternjim jezikom.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 4b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *pozdrava*

<i>Pozdravi</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Buongiorno	100,00%	0,00%	0,00%
Ciao	96,80%	0,00%	3,20%
Arrivederci	80,60%	12,90%	6,50%
Buona sera	54,80%	22,60%	22,60%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	83,05%	8,86%	8,07%

Kod učenika drugog razreda tokom prve godine učenja italijanskog kao SJ2, primetni su bolji rezultati kako u aktivnom, tako i u receptivnom poznavanju leksike iz kategorije *pozdrava*, i linearno smanjenje odsustva postignuća. Izuzetak i iznenađenje predstavlja pozdrav *Ciao*, koji nije imao skor od 100% aktivnog znanja jer ga jedan učenik, što čini 3,2%, nije znao. Primetno je da je pozdrav *Buona sera* i kod učenika drugog razreda najmanje poznat, što se objašnjava istim razlozima kao i kod učenika prvog razreda.

Tabela 4c: Razlika između rezultata učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *pozdrava*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupan procenat, drugi razred	83,05%	8,70%	8,86%
Ukupan procenat, prvi razred	50,025%	15,70%	23,40%
Ukupna razlika	23,025%	7,00%	14,54%

Učenici drugog razreda su bili uspješniji u aktivnom znanju leksike iz domena *pozdrava* za 23,05%, u receptivnom znanju 7,0% i manji je nivo odsustva postignuća je prisutan kod 14,54% učenika drugog razreda u odnosu na učenike prvog razreda.

2. Zadatak leksičkog testa – UPOZNAVANJE

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 5a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *upoznavanja*

<i>Upoznavanje</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Come ti chiami	88,90%	3,70%	7,40%
Mi chiamo...	92,60%	3,70%	3,70%
Come stai	37,00%	33,30%	29,60%
Bene	59,30%	11,10%	29,60%
Grazie	66,70%	11,10%	22,20%
Quanti anni hai?	51,90%	25,90%	22,20%
Ho sette anni	77,80%	18,50%	3,70%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	67,75%	15,33%	16,92%

Kao što se može videti učenici drugog razreda su postigli bolje rezultate u aktivnom znanju leksike iz domena pozdrava, ali i učenici prvog razreda su pokazali jednako dobre rezultate kao i stariji učenici ukoliko se zajedno posmatraju aktivno i pasivno znanje koje vodi ka upoznavanju sa vršnjacima, što je inače u prvom razredu čest čin i na L1, jer su tek stupili u školski sistem koji im je do tada bio nepoznat i kreću se ka socijalizaciji, gde je prvi korak upravo upoznavanje. Pitanje *kako si* se kod obe grupe ispitanika nalazi na poslednjem mestu po zastupljenosti u aktivnom i pasivnom znanju, jer se na uzrastu od sedam i osam godina i na maternjem jeziku u svakodnevnoj interakciji retko čuje takva vrsta pitanja.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 5b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena upoznavanja

<i>Upoznavanje</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Come ti chiami	83,90%	6,50%	3,20%
Mi chiamo...	100,00%	0,00%	0,00%
Come stai	51,60%	25,80%	22,60%
Bene	67,70%	9,70%	12,90%
Grazie	64,50%	22,60%	9,70%
Quanti anni hai?	71,00%	16,10%	3,70%
Ho sette anni	80,60%	9,70%	9,70%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	74,10%	12,91%	8,83%

Na osnovu rezultata istraživanja poznavanja leksike iz domena *upoznavanja*, na leksičkom testu može se zaključiti sledeće:

- učenici drugog razreda su u svih sedam item-a pokazali bolje aktivno znanje u odnosu na učenike prvog razreda;
- učenici drugog razreda su u svih sedam item-a pokazali bolje receptivno znanje u odnosu na učenike prvog razreda;

Učenici drugog razreda su u svih sedam item-a pokazali manji prag nepoznavanja leksičkih jedinica u odnosu na učenike prvog razreda.

Zanimljivo je da se redosled leksičkih jedinica ili sintagmi u kojima pokazuju najbolje aktivno i receptivno znanje, a odsustvo postignuća skoro u potpunosti poklapa u oba uzrasta. Naime, učenici drugog razreda su pokazali bolje rezultate u usvajanju reči *Grazie*, nego pitanja *Come ti chiami*, dok je kod učenika prvog razreda redosled bio obrnut.

Ova zamena redosleda može se tumačiti s jedne strane različitim zanimanjem koje vlada u praćene dve grupacije učenika. Učenici prvog razreda često i u L1 koriste pitanje *kako se zoveš*, a objašnjenje razloga za to dato je u prethodnim poglavljima. Kod učenika drugog razreda, znanje reči *hvala* je ispred znanja pitanja *kako se zoveš*, što je najverovatnije rezultat činjenice da su se drugaci međusobno već upoznali, ali i da je reč *hvala* kao izraz zahvalnosti rezultat, kako socijalizacije u školi tako i učenja lepom ponašanju i vaspitanju koje se kroz školovanje stiče u dodatnoj meri u odnosu na primarnu porodicu.

Tabela 5c: Rezultati između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *upoznavanja*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupan procenat, drugi razred	74,10%	12,91%	8,83%
Ukupan procenat, prvi razred	67,75%	15,33%	16,92%
Ukupna razlika	6,35%	2,24%	8,09%

Učenici drugog razreda su pokazali u sva tri segmenta bolje znanje: kod aktivnog poznavanja leksike za 6,35%; receptivnog 2,24%; i za 8,09% su imali manje odsustvo postignuća u odnosu na učenike prvog razreda.

3. Zadatak leksičkog testa – BROJEVI DO 10

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 6a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *osnovni brojevi prve desetice*

<i>Brojevi</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
1	96,30%	0,00%	3,70%
2	96,30%	0,00%	3,70%
3	100,00%	0,00%	0,00%
4	100,00%	0,00%	0,00%
5	100,00%	0,00%	0,00%
6	96,30%	0,00%	3,70%
7	100,00%	0,00%	0,00%
8	100,00%	0,00%	0,00%
9	92,60%	3,70%	3,70%
10	92,60%	3,70%	3,70%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	97,14%	0,74%	1,85%

Rezultati učenika prvog razreda ukazuju da je svih 27 ispitanih odlično savladalo terminologiju koja se odnosi na prvu desetice. Samo jedan učenik nije znao brojeve 1, 6, 9 i 10, dok su dva učenika pokazala samo receptivno znanje brojeva 9 i 10.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 6b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *osnovni brojevi prve desetice*

Brojevi	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
1	100,00%	0,00%	0,00%
2	100,00%	0,00%	0,00%
3	96,80%	3,20%	0,00%
4	100,00%	0,00%	0,00%
5	100,00%	0,00%	0,00%
6	100,00%	0,00%	0,00%
7	100,00%	0,00%	0,00%
8	100,00%	0,00%	0,00%
9	96,80%	3,20%	0,00%
10	96,80%	3,20%	0,00%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	99,04%	0,96%	0,00%

Učenici drugog razreda su pokazali bolje rezultate i kada je reč o poznavanju brojeva od 1 do 10 na italijanskom jeziku. Iako su i učenici prvog razreda u ovoj kategoriji reči ostvarili odlične rezultate, primetna je sledeća razlika:

Ni jedan učenik drugog razreda nije pokazao odsustvo postignuća, dok je kod učenika prvog razreda zabeleženo par takvih slučajeva.

Sličnost kod obe grupe ispitanika ogleda se u činjenici da i jedni i drugi imaju po dva ispitanika koji ili ne znaju ili samo prepoznaju (znaju receptivno) iste brojeve, a to su brojevi devet i deset.

Tabela 6c: Razlika u rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *osnovni brojevi prve desetice*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVA POSTIGNUĆA
Ukupan procenat, drugi razred	99,04%	0,96%	0,00%
Ukupan procenat, prvi razred	97,14%	0,74%	1,85%
Ukupna razlika	2,26%	-0,22%	1,85%

Učenici drugog razreda su postigli bolje rezultate u aktivnom znanju brojeva kao i u znanju uopšte, ali su učenici prvog razreda postigli bolje rezultate u receptivnom znanju nekih brojeva, i to za 0,22%.

4. Zadatak leksičkog testa – BOJE

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 7a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *boja*

<i>Boje</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Bianco	74,10%	14,80%	11,10%
Giallo	85,20%	11,10%	3,70%
Arancione	56,60%	29,60%	14,80%
Rosso	85,20%	7,40%	7,40%
Rosa	92,60%	3,70%	3,70%
Azzurro	81,50%	3,70%	14,80%
Blu	66,70%	11,10%	22,25%
Viola	29,60%	25,90%	44,40%
Verde	70,40%	25,90%	3,70%
Grigio	55,60%	14,80%	29,60%
Marrone	51,90%	14,80%	33,30%
Nero	51,90%	14,80%	33,30%
Di che colore è?	63,00%	22,20%	7,40%
è...	74,10%	7,40%	11,10%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	67,02%	14,80%	17,19%

Kada je reč o nazivima boja na italijanskom, rezultati učenika prvog razreda govore sledeće: najbolje usvojena je reč koja označava roze boju, odnosno *rosa*, potom *giallo*, *rosso*, *azzurro* itd. Najlošije usvojena reč je leksička oznaka za ljubičastu boju *viola*. Pitanja *Di che colore è*, kao i odgovor *è...* nalaze se na petom, odnosno sedmom mestu, što se može tumačiti kao izuzetan uspeh, budući da je reč o kratkim rečenicama.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 7b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *boja*

<i>Boje</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Bianco	83,90%	16,10%	0,00%
Giallo	77,40%	19,40%	3,20%
Arancione	61,30%	32,30%	6,50%
Rosso	90,30%	3,20%	6,50%
Rosa	80,60%	19,40%	0,00%
Azzurro	77,40%	12,90%	9,70%
Blu	64,50%	16,10%	19,40%
Viola	35,50%	32,30%	32,30%
Verde	74,20%	16,10%	9,70%
Grigio	51,60%	32,30%	16,10%
Marrone	45,20%	29,00%	25,80%
Nero	74,20%	12,90%	12,90%
Di che colore è?	54,80%	41,90%	3,20%
è...	58,10%	25,80%	16,10%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	66,36%	22,12%	11,53%

Učenici drugog razreda su na testu poznavanja boja ostvarili nešto slabije rezultate od mlađih učenika u aktivnom znanju leksike vezane za boje, dok su u receptivnom znanju kao i pragu odsustva postignuća bili uspešniji.

Učenici drugog razreda su najbolje usvojili nazive boja: *rosso, bianco, rosa, giallo*. Isti nazivi boja, sličnim redosledom, zauzimaju prva četiri mesta i kod učenika prvog razreda, što može da upućuje na preliminarni zaključak da, iako ima razlike u znanju, redosled kojim jezičke strukture bivaju usvojene je isti, budući da je uzrasna granica između dve grupe ispitanika niska.

Tabela 7c: Rezultati razlika između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *boja*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupan procenat, drugi razred	66,36%	22,12%	11,53%
Ukupan procenat, prvi razred	67,02%	14,80%	17,19%
Ukupna razlika	-0,66%	7,32%	5,66%

Učenici drugog razreda su za 0,66% ostvarili slabije rezultate u aktivnom znanju boja na italijanskom, ali su njihovi rezultati u receptivnom znanju za 7,32% veći u odnosu na učenike prvog razreda, koji su za 5,66% pokazali niži ukupan prag znanja boja u odnosu na starije učenike.

5. Zadatak leksičkog testa – PREDMETI U OKOLINI

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 8a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *predmeti u okolini*

<i>Predmeti u okolini</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Sedia	55,60%	18,50%	25,90%
Banco	40,70%	18,50%	40,70%
Porta	51,90%	18,50%	29,60%
Finestra	74,10%	11,10%	14,80%
Lavagna	44,40%	22,20%	33,20%
Spugna	37,00%	25,90%	37,00%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	50,63%	19,12%	30,20%

Zaključak je da su reči, na osnovu postignutog uspehu koji su učenici ostvarili na testu leksike, usvojene sledećim redosledom: 1. Finestra; 2. Sedia; 3. Porta; 4. Lavagna; 5. Banco; 7. Spugna.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 8b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *predmeti u okolini*

<i>Predmeti u okolini</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Sedia	74,20%	22,60%	3,20%
Banco	48,40%	29,00%	22,60%
Porta	61,30%	32,30%	6,50%
Finestra	74,20%	6,50%	11,40%
Lavagna	71,90%	6,50%	22,60%
Spugna	67,70%	19,40%	12,90%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	66,28%	19,38%	13,20%

Učenici drugog razreda su i u petom zadatku pokazali bolje rezultate. Redosled uspešnosti usvajanja leksike koja se odnosi na učionicu i predmete u njoj je sledeći: 1. Sedia; 2. Spugna; 3. Porta; 4. Finestra; 5. Lavagna; 6. Banco.

Ukoliko se upoređi redosled usvajanja leksike kod učenika prvog i drugog razreda, uočava se da je u potpunosti različit.

Tabela 8c: Razlika u postignutim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *predmeti u okolini*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupan procenat, drugi razred	66,28%	19,38%	13,20%
Ukupan procenat, prvi razred	50,63%	19,12%	30,20%
Ukupna razlika	15,65%	0,16%	17,00%

Kada je reč o leksici *predmeti u okolini*, učenici drugog razreda su postigli bolje rezultate na sva tri nivoa znanja; aktivnom za 15,56%; receptivnom za 0,16%; i nivou odsustva postignuća, koji je manji u odnosu na učenike prvog razreda za 17%.

6. Zadatak leksičkog testa – ŠKOLSKI PRIBOR

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 9a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *školski pribor*

<i>Školski pribor</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Zaino	66,75	7,40%	25,90%
Astuccio	74,10%	18,50%	7,40%
Matita	63,00%	22,2%	11,80%
Gomma	85,20%	11,10%	3,70%
Penna	59,30%	18,50%	22,20%
Pennarelli	66,70%	7,40%	22,20%
Righello	70,40%	7,40%	22,20%
Temperino	55,60%	22,20%	22,20%
Libro	59,30%	22,20%	18,50%
Quaderno	59,30%	29,60%	11,10%
Colla	59,30%	29,60%	11,10%
Forbici	51,90%	22,20%	25,90%
Che cosa c'è sul banco	7,40%	29,60%	63,00%
Che cosa c'è nello zaino	18,50%	22,20%	59,30%
Di chi è...?	7,40%	22,20%	66,70%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	49,65%	19,49%	26,21

Na osnovu dobijenih rezultata najveću uspešnost učenici prvog razreda pokazuju u znanju sledećih reči koje se odnose na školski pribor: 1. Gomma; 2. Astuccio; 3. Righello; 4. Zaino...

Dok su najslabije usvojena pitanja: 1. Che cosa c'è sul banco? 2. Di chi è...?

Dobijene rezultate možemo tumačiti u ključu kritične leksičke mase, o kojoj je bilo reči u Poglavlju 3.2. Naime, da bi došlo do uspostavljanja prvih rečenica, učenici treba da aktivno usvoje najmanje 50 leksičkih jedinica CJ. Budući da je testiranje vršeno tokom prve godine učenja italijanskog kao SJ2 učenicima je predstavljao problem sklapanje čak i olakšanih morfosintaksičkih struktura jer leksički minimum nije bio solidan obzirom na dužinu izloženosti (nepunih godinu dana po dva školska časa nedeljno).

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 9b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *školski pribor*

<i>Školski pribor</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Zaino	61,30%	19,40%	16,10%
Astuccio	87,10%	3,20%	6,50%
Matita	87,10%	6,50%	3,20%
Gomma	93,50%	3,20%	0,00%
Penna	77,40%	9,70%	9,70%
Pennarelli	41,90%	35,50%	19,40%
Righello	45,20%	25,80%	25,80%
Temperino	67,70%	6,50%	22,60%
Libro	67,70%	19,40%	9,70%
Quaderno	45,20%	25,80%	25,80%
Colla	35,50%	32,30%	29,00%
Forbici	51,60%	19,40%	22,60%
Che cosa c'è sul banco	22,60%	32,30%	41,90%
Che cosa c'è nello zaino	22,60%	35,50%	38,70%
Di chi è...?	19,40%	19,40%	58,10%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	55,05%	22,40%	22,00%

Rezultati istraživanja usvojenosti leksike koja se odnosi na školski pribor kod učenika drugog razreda govore sledeće: 1. Gomma; 2. Matita; 3. Astuccio; 4. Penna; 5. Libro...

Uspeh u usvajanju reči *Gomma i Astuccio* se podudara sa rezultatima učenika prvog razreda, kao i loš uspeh u usvajanju pitanja: *Che cosa c'è s banco...che cosa c'è nello zaino kao i Di chi è...*

Tabela 9c: Razlika u dobijenim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *školski pribor*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupan %, drugi razred	55,05%	22,40%	22,00%
Ukupan %, prvi razred	49,65%	19,49%	26,21%
Ukupna razlikaka	5,85%	2,91%	4,21%

Prisutna je manja razlika između dve grupe učenika u sve tri kategorije poznavanja leksike vezane za školski pribor. Učenici drugog razreda su za 5,85% uspešniji u aktivnom znanju pomenute leksike, za 2,91% uspešniji u receptivnom poznavanju i za 4,21% u odsustvu postignuća.

7. Zadatak leksičkog testa – NAZIVI ŽIVOTNJA

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 10a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *nazivi životinja*

<i>Nazivi životinja</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Animale	7,40%	22,20%	70,40%
Cocodrillo	88,90%	3,70%	3,70%
Gatto	85,20%	11,10%	3,70%

<i>Nazivi životinja</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Cane	66,70%	18,50%	14,80%
Asinello	40,70%	29,60%	29,60%
Pecora	40,70%	29,60%	29,60%
Rana	66,70%	11,10%	22,20%
Mucca	81,50%	7,40%	11,10%
Pesce	37,00%	29,60%	33,30%
Come fa il/la...	25,95	37,00%	37,00%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	54,07%	19,98%	25,54%

Najbolje usvojene leksičke jedinice jesu: 1. Coccodrillo (budući da su učenici pre testa učili pesmicu *Il coccodrillo come fa*); 2. Gatto; 3. Mucca; 4. Cane; 5. Rana...

Sve reči koje označavaju životinje, a nalaze se u pomenutoj pesmici, jesu među prvih pet najuspešnije usvojenih. Međutim, iako se u istoj javlja rečenica *Il coccodrillo come fa...* učenici prvog razreda očigledno memorišući je kao formulu i bez mogućnosti analitičnog mišljenja nisu prepoznali item *Come fa il/la...*, te je on na pretposlednjem mestu po usvojenosti. Ovde se vraćamo na teorijski deo istraživanja i karakteristike učenja u ranom uzrastu čije su karakteristike neanalitičko mišljenje i memorisanje sadržaja poput formula (v. *odeljak 4.3.1*). Na poslednjem je opšti pojam *Animale* koji ne poznaje čak više od 70% učenika, što ponovo navodi na zaključak da mlađi učenici još uvek u razmišljanju ne idu ka opštem nego se baziraju na pojedinačnom.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 10b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *nazivi životinja*

<i>Nazivi životinja</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Animale	16,10%	32,30%	51,60%
Cocodrillo	93,50%	3,20%	0,00%
Gatto	77,40%	16,10%	6,50%
Cane	77,40%	12,90%	9,70%
Asinello	61,30%	19,40%	19,40%
Pecora	45,20%	38,70%	12,90%
Rana	71,00%	12,90%	16,10%
Mucca	87,10%	6,50%	6,50%
Pesce	58,10%	19,40%	22,60%
Come fa il/la...	35,50%	32,20%	25,80%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	62,26%	19,36%	17,11%

Najuspešnije usvojena leksika iz ove kategorije veoma je slična po redosledu kao i kod učenika prvog razreda, naime: 1. Cocodrillo; 2. Mucca; 3. Cane; 4. Gatto; 5. Asinello...

Kao i kod mlađih učenika struktura *Come fa il/la...* se nalazi na pretposljednem mestu. Ni oni nisu uspeali da naprave sponu po sličnosti sa naučenom pesmicom što potvrđuje da i deca od osam godina još uvek usvajaju memorišući i neanalitično. Opšti pojam *Animale* se kao i u prethodnom slučaju nalazi na poslednjem mestu, premda sa nešto većim procentom aktivnog i receptivnog poznavanja u odnosu na učenike prvog razreda, što ipak ne ukazuje na razlike u načinu učenja SJ, već samo u uspešnosti procesa tokom prve godine učenja koju možemo pripisati jezičkom iskustvu starije grupe.

Tabela 10c: Razlika u rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *nazivi životinja*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	62,26%	19,36%	17,11%
Ukupno %, prvi razred	54,07%	19,98%	25,54%
Ukupna razlika	8,19%	-0,62%	8,43%

Učenici drugog razreda su postigli bolje rezultate u aktivnom znanju leksike koja se odnosi na nazive životinja i to za 8,19%. U receptivnim veštinama bolje rezultate su za nijansu imali učenici prvog razreda i to za 0,62%, ali je kod njih povećan procenat odsustva postignuća u odnosu na starije učenike za 8,43%.

8. Zadatak leksičkog testa – PORODICA

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 11a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *članovi porodice*

<i>Članovi porodice</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Madre	59,30%	25,90%	12,80%
Mamma	100,00%	0,00%	0,00%
Padre	66,70%	18,50%	14,80%
Papà	92,60%	0,00%	7,40%
Fratello	63,00%	14,80%	18,50%
Sorella	59,30%	14,80%	25,90%
Nonno	33,00%	22,20%	44,40%
Nonna	40,70%	22,20%	37,00%
Zio	29,60%	11,10%	59,30%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	60,47%	14,39%	25,14%

Kao što se može videti reč *mamma* iako se drugačije izgovara u italijanskom, zbog pozitivnog transfera napravljenim sa L1 ima skor od 100%. Na drugom mestu je tata (*papà*) koja iako nije proizvod transfera kao prva spada u grupu deminutiva. Deca uzrasta od sedam godina se uobičajeno i obraćaju roditeljima sa *mama i tata*, a ne sa *majka i otac* pa su stoga i bolje usvojili upravo reči koje su im potrebnije u maternjem jeziku, čime se ponovo vraćamo i ukazujemo na značaj Kaminsove metafore Ledenog brega (Cummins, 1999:19) i zajedničke jezičke osnove koja se stvara u slučajevima istovremenog učenja dva i više jezika. Na trećem mestu je reč *Padre*, potom *Fratello*, pa tek onda *Madre*, itd.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela drugog razreda 11b: Rezultati učenika u znanju leksike iz domena *članovi porodice*

<i>Članovi porodice</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Madre	77,40%	16,10%	6,50%
Mamma	93,50%	6,50%	0,00%
Padre	64,50%	19,40%	16,10%
Papà	90,30%	3,20%	6,50%
Fratello	64,50%	9,70%	25,80%
Sorella	71,00%	16,10%	12,90%
Nonno	74,20%	12,90%	12,90%
Nonna	80,60%	9,70%	9,70%
Zio	45,20%	25,80%	29,00%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	73,47%	13,27%	13,27%

Učenici drugog razreda su postigli bolji uspeh kod usvajanja sledećih reči: *madre, fratello, sorella, nonno, nonna, zio*, ali ne i kada su u pitanju reči *mamma, papà* i *padre*. U osmom zadatku se prvi put kod terminologije koja upućuje na porodicu nailazi na slučaj da su neke leksičke jedinice bolje usvojili mlađi učenici, što opet ne znači da je ukupan uspeh aktivnog znanja bolji. Pomenute jedinice jesu deminutivi i sve tri se odnose na roditelje. Očekivano jeste da su deca u prvom razredu više vezana za dom, porodicu i roditelje, u odnosu na učenike drugog razreda koji su se već socijalizovali u

školskoj zajednici, stekli prijatelje i upoznali učiteljicu. Za razliku od njih učenici prvog razreda još uvek istražuju prostor i promene u prelazu iz okrilja doma u institucionalizovan sistem, kakav je škola.

Tabela 11c: Razlika u postignutim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *članovi porodice*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	73,47%	13,27%	13,27%
Ukupno %, prvi razred	60,47%	14,39	25,14%
Ukupna razlika	13,00%	1,12%	11,80%

Značajno bolje rezultate u usvajanju leksike koja se odnosi na porodicu postigla je grupa učenika drugog razreda. U aktivnom znanju leksike razlika je čak 13%. Učenici prvog razreda pokazali su odsustvo postignuća za 11,8% više u odnosu na drugi razred. Receptivno poznavanje pomenute kategorije je bolje kod mlađih učenika, ali tek za 1,12%.

9. Zadatak leksičkog testa – BOŽIĆ I NOVA GODINA

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 12a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena Božić i Nova godina

<i>Božić i Nova godina</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Albero di Natale	51,90%	22,50%	22,20%
Addobbi	14,80%	22,20%	63,00%
Regalo	25,90%	18,50%	55,60%
Pupazzo di neve	37,00%	22,20%	40,70%
Babbo Natale	51,90%	29,60%	18,60%
Palla di neve	18,50%	14,80%	66,70%
Fallice Anno Nuovo	0,00%	14,80%	85,20%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	28,58%	20,66%	50,76%

Rezultati ukazuju da je preko 50% učenika aktivno usvojilo pojam: 1. *Albero di Natale*; 2. *Babbo natale*; 3. *Pupazzo di neve*; 4. *Regalo*. Na poslednjem mestu u nizu jeste sintagma kojom se čestita Nova godina *Felice Anno Nuovo*. Nijedan od 27 ispitanih učenika prvog razreda nije pokazao aktivno znanje pomenute sintagme, dok je 14% učenika pokazalo njeno receptivno znanje na testu.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 12b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *Božić i Nova godina*

<i>Božić i Nova godina</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Albero di Natale	48,40%	25,80%	25,80%
Addobbi	25,80%	29,00%	45,20%
Regalo	38,70%	19,40%	41,90%
Pupazzo di neve	61,30%	25,80%	12,90%
Babbo Natale	80,60%	9,70%	9,70%
Palla di neve	32,30%	38,70%	29,00%
Falice Anno Nuovo	3,20%	6,50%	90,30%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	41,47%	22,13%	36,4%

Potpuno isti redosled usvajanja javlja se i kod učenika drugog razreda: 1. *Babbo Natale*; 2. *Albero di Natale*; 3. *Pupazzo di neve*; 4. *Regalo*. Najslabije usvojena struktura jeste izraz srećna Nova godina, s tim što se kod učenika drugog razreda javlja postotak od 3,2% onih koji poseduje aktivno znanje iste (što na ispitanom uzorku predstavlja jednog učenika). Uzimajući sve u obzir učenici drugog razreda su i u ovom zadatku pokazali bolje rezultate od učenika prvog razreda.

Tabela 12c: razlika u postignutim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *Božić i Nova godina*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	41,47%	22,13%	36,40%
Ukupno %, prvi razred	28,58%	20,66%	50,76%
Ukupna razlika	12,89%	1,47%	14,36%

Znatno bolje rezultate na svim nivoima poznavanja leksike u vezi sa Božićem i Novom godinom pokazali su učenici drugog razreda. Razlika u aktivnom znanju je 12,89%, receptivnom 1,47%, a mlađi učenici pokazali su veće nepoznavanje pomenute leksike za čak 14,36%.

10. Zadatak leksičkog testa – RODENDAN

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 13a: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *rođendan*

<i>Rodendan</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Buon compleanno	14,80%	37,00%	48,10%
Auguri	7,40%	14,80%	77,80%
Torta	81,50%	11,10%	7,40%
Candelline	11,10%	18,50%	70,40%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	28,70%	20,35%	50,50%

Redosled usvojenih reči prema uspešnosti izgleda ovako: 1. *Torta* (pozitivan transfer sa L1); 2. *Buon Compleanno*; 3. *Candelline*; 4. *Auguri*. Primetan je izuzetno visok nivo apsolutnog neprepoznavanja reči koje se odnose na rođendan u svim item-ima osim item-a *torta*, i taj skor je preko 70%.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 13b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *rođendan*

<i>Rodendan</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Buon compleanno	16,10%	19,45	63,50%
Auguri	9,70%	16,10%	74,20%
Torta	96,80%	3,20%	0,00%
Candelline	16,10%	32,30%	51,60%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	34,68%	17,77%	47,56%

Redosled usvajanja i kod učenika drugog razreda u potpunosti je nalik redosledu usvajanja kod mlađih učenika:

1. Torta; 2. Candelline; 3. Buon compleanno; 4. Auguri.

I rezultati testiranja starijih učenika ukazuju da su dva od četiri ispitivana item-a (*Buon compleanno* i *Auguri*) prisutni u koloni koja ukazuje na odsustvo postignuća poznavanja istih.

Tabela 13c: Razlika u postignutim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *rođendan*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSTUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	34,68%	17,77%	47,56%
Ukupno %, prvi razred	28,70%	20,35%	50,50%
Ukupna razlika	5,98%	-2,58%	2,94%

Činjenica je da su stariji učenici ostvarili bolje rezultate u odnosu na mlađe u aktivnom znanju za 5,98%, ali sa sigurnošću se može reći da obe grupe učenika nisu uspešno savladale vrlo frekventnu rođendansku leksiku. Razlike u odsustvu postignuća su oko 3%, dok je receptivno poznavanje iste veće kod mlađih učenika za 2,58%. Kod obe grupe ispitanika procenat apsolutnog odsustva postignuća je oko 50%, receptivnog oko 20%, i aktivnog tek oko trećine leksičkog fonda. U skladu da iznetim rezultatima može se zaključiti da su do sada najslabiji rezultati pokazani upravo kada je reč o terminologiji vezanoj za rođendan, i to kod obe grupe ispitanika.

11. Zadatak leksičkog testa – IGRAČKE

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 14a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *igračaka*

<i>Igračke</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Giocattoli	48,10%	25,90%	25,90%
Figurine	74,10%	14,80%	11,10%
Orsetto	48,10%	29,60%	22,20%
Trenino	66,70%	18,50%	14,80%
Bambola	63,00%	14,80%	22,20%
Bicicletta	29,60%	44,40%	25,90%
Pallone	25,90%	25,90%	48,10%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	50,79%	24,84%	24,37%

Učenici prvog razreda najbolje rezultate su pokazali u aktivnom znanju sledeće leksike vezane za igračke: 1. *Figurine*; 2. *Trenino*; 3. *Bambola*; 4. *Orsetto*; 5. *Giocattoli*; 6. *Bicicletta*; 7. *Pallone*. Zanimljivo je da su dve od sedam igračaka koje su najslabije usvojene upravo one najčešće korišćene kod dece ovog uzrasta: bicikla i lopta. Na osnovu toga može se pretpostaviti da je uzrok ove pojave slabo izlaganje učenika pomenutoj leksici tokom nastave, u smislu njihove fizičke prisutnosti u vidnom polju.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 14b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *igračaka*

<i>Igračke</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Giocattoli	54,80%	22,60%	22,60%
Figurine	71,00%	9,70%	19,40%
Orsetto	48,40%	29,00%	22,60%
Trenino	51,60%	19,40%	22,60%
Bambola	61,30%	22,60%	16,10%
Bicicletta	45,20%	32,30%	22,60%
Pallone	22,60%	35,50%	41,90%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	50,70%	24,44%	24,86%

Redosled po uspešnosti usvajanja sličan je kao i kod mlađih učenika i izgleda ovako: 1. *Figurine*; 2. *Bambola*; 3. *Giocattoli*; 4. *Trenino*; 5. *Orsetto*; 6. *Bicicletta*; 7. *Pallone*. Primetno je da su i kod starijih učenika na poslednjem mestu bicikla i lopta, iz čega se može izvesti isti zaključak – da je njihovo izlaganje pomenutim terminima bilo nedovoljno, te iako je reč o dve najzastupljenije igračke, termini za njih, na italijanskom jeziku nisu uspešno usvojeni.

Tabela 14c: Razlika u rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *igračaka*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVA POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	50,70%	24,44%	24,86%
Ukupno %, prvi razred	50,79%	24,84%	24,37%
Ukupna razlika	-0,90%	-0,40%	-0,49%

Kada je reč o leksici koja označava igračke mlađi učenici su u svim segmentima postigli neznatno bolje rezultate. U aktivnom znanju za 0,9%, receptivnom 0,4%. Stariji

učenici su za 0,49% pokazali veći nivo potpunog odsustva postignuća u poznavanju leksike vezane za igračke u odnosu na mlađe. Prvi put su, u XI zadatku, mlađi učenici ostvarili bolje rezultate, sveukupno posmatrajući a to je upravo zbog toga što im je leksika vezana za igračke još uvek izuzetno važna. Kao što je već pomenuto u teorijskom delu rada mlađi učenici lakše i brže usvajaju one pojmove koji su im od koristi u svakodnevnom životu.

12. Zadatak leksičkog testa – PROSTORIJE I PREDMETI U KUĆI

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 15a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *prostorije i predmeti u njoj*

<i>Prostorije i predmeti</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Casa	40,70%	14,80%	44,40%
Camera	74,10%	0,00%	22,20%
Salotto	40,70%	22,20%	37,00%
Cucina	51,90%	22,20%	25,90%
Bagno	37,00%	18,50%	44,40%
Letto	44,40%	3,70%	51,90%
Televisore	44,40%	22,20%	33,30%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	47,60%	14,80%	40,60%

Kod učenika prvog razreda procenat, kako aktivnog znanja tako i odsustva postignuća poznavanja leksike vezane za kuću kreće se oko 50%, dok se procenat receptivnog znanja kreće oko 20%. Redosled usvojenih termina po uspešnosti je sledeći: 1. *Camera*; 2. *Cucina*; 3. *Letto*; 4. *Televisore*; 5; *Casa*; 6; *Bagno*.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 15b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *prostorije i predmeti u njoj*

<i>Prostorije i predmeti</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Casa	41,90%	19,40%	38,70%
Camera	58,10%	12,90%	29,00%
Salotto	51,60%	9,70%	38,70%
Cucina	58,10%	9,70%	33,30%
Bagno	58,10%	6,50%	35,50%
Letto	54,80%	9,70%	35,50%
Televisore	51,60%	19,40%	29,00%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	53,46%	12,47%	34,07%

Učenici drugog razreda su pokazali linearne rezultate sa mlađim. Naime, aktivno znanje leksike koja se odnosi na kuću i predmete u kući, kao i odsustvo postignuća u poznavanju istih su u većem procentu nego receptivno znanje. Redosled se donekle poklapa sa učenicima prvog razreda i to kod termina: 1. *Camera*; 2. *Cucina*; 3. *Televisore*.

Tabela 15c: Razlika u postignutim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *prostorije i predmeti*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	53,46%	12,47%	34,07%
Ukupno %, prvi razred	47,60%	14,80%	40,60%
Ukupna razlika	5,86%	-2,33	6,53%

Razlike u znanju leksike vezane za kuću i predmete u kući idu u korist starijih učenika za 5,86% kada je reč o aktivnom znanju, dok mlađi učenici za 6,53% pokazuju veći stepen apsolutnog odsustva postignuća poznavanja predmetne leksike. Jedino je kod receptivnog prepoznavanja leksike mlađa grupa ostvarila bolji rezultat za 2,33% u odnosu na stariju.

13. Zadatak leksičkog testa – PRIDEVI

Rezultati učenika prvog razreda

Tabela 16a: Rezultati učenika prvog razreda u znanju leksike iz domena *prideva*

<i>Pridevi</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Piccolo	33,20%	22,20%	44,40%
Grande	22,20%	29,60%	48,10%
Presente	92,60%	7,40%	0,00%
Assente	96,30%	3,70%	0,00%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	61,07%	15,73%	23,20%

Kao što se može zaključiti strukture kojima su učenici bili najviše izloženi prilikom prozivanja tokom časa postale su i najuspešnije usvojene: 1. *Assente*; 2. *Presente*.

Rezultati učenika drugog razreda

Tabela 16b: Rezultati učenika drugog razreda u znanju leksike iz domena *prideva*

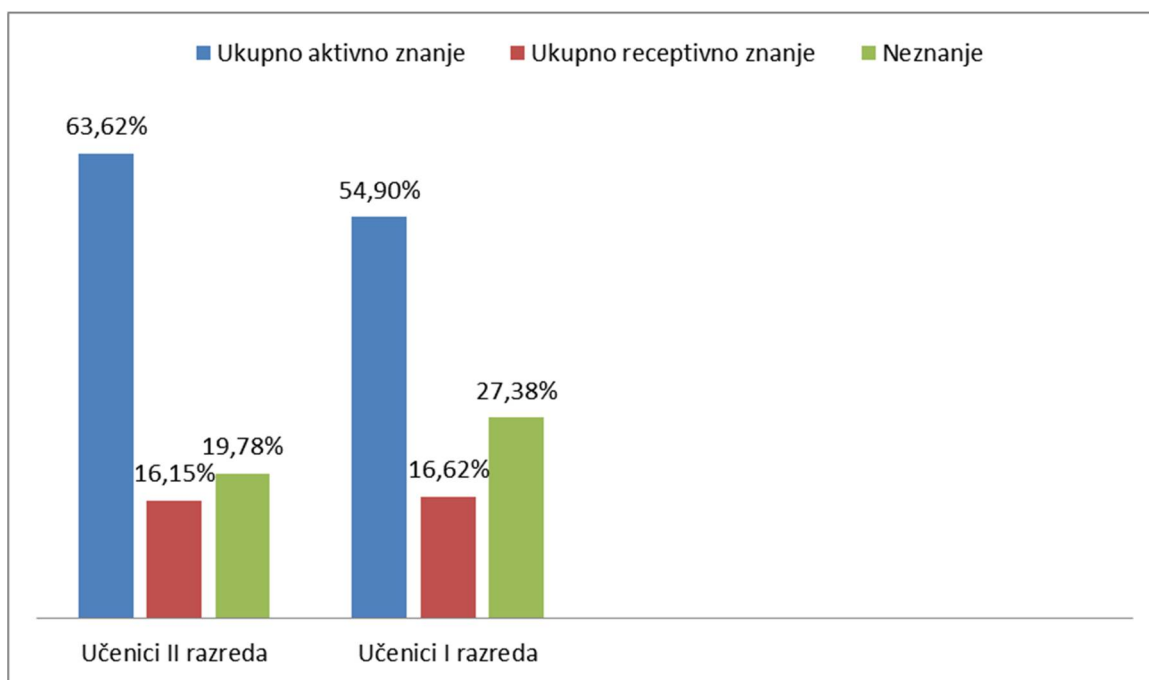
<i>Pridevi</i>	Aktivno znanje	Receptivno znanje	Odsustvo postignuća
Piccolo	48,40%	22,60%	29,00%
Grande	45,20%	22,60%	32,30%
Presente	87,10%	6,50%	6,50%
Assente	87,10%	3,20%	6,50%
Ukupan procenat aktivnog i receptivnog znanja, odnosno odsustva postignuća	66,95%	13,73%	19,32%

Kao i kod mlađih učenika najbolje usvojeni pridevi jesu 1. *Assente*; 2. *Presente* ali se kod učenika drugog razreda javlja veći procenat onih koji ih ili ne znaju ili znaju receptivno. Kod prva dva prideva, *piccolo* i *grande*, učenici drugog razreda pokazuju bolje rezultate u odnosu na učenike prvog razreda.

Tabela 16c: Razlika u postignutim rezultatima između učenika prvog i drugog razreda u znanju leksike iz domena *pridevi*

RAZLIKA	AKTIVNO ZNANJE	RECEPTIVNO ZNANJE	ODSUSTVO POSTIGNUĆA
Ukupno %, drugi razred	66,95%	13,73%	19,32%
Ukupno %, prvi razred	61,07%	15,73%	23,20%
Ukupna razlika	5,86%	-2,33	6,53%

Stariji učenici su i u ovom zadatku ostvarili bolje rezultate u aktivnom znanju za oko 5,88%, dok su učenici prvog razreda pokazali bolje receptivno poznavanje za 2,0%, ali i veće odsustvo postignuća u odnosu na starije učenike za 4,12%.



Grafikon 20. Distribucija aktivnog, receptivnog (ne)znanja leksičkih jedinica na testu 2011/2012.

Ukupan procenat aktivnog znanja 104 leksičke jedinice kod učenika drugog razreda iznosi 63,62%; receptivnog 16,15% i odsustva postignuća 19,78%.

Ukupan procenat aktivnog znanja 104 leksičke jedinice kod učenika prvog razreda iznosi 54,9%; receptivnog 16,62% i odsustva postignuća 27,38%.

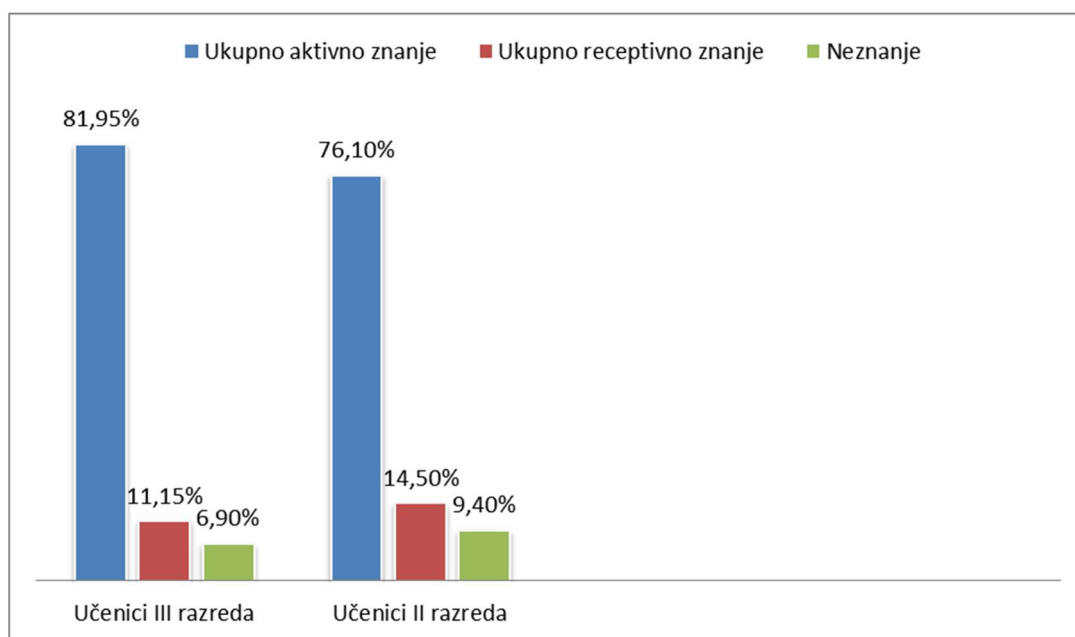
Učenici drugog razreda su, na osnovu dobijenih rezultata ostvarili bolje rezultate u aktivnom znanju, u odnosu na učenike prvog razreda za 8,72.

Učenici prvog razreda su ostvarili bolje rezultate u odnosu na starije učenike, kada je reč o receptivnom znanju leksike u 0,47%.

Apsolutno odsustvo i aktivnog i receptivnog znanja leksike niže je kod učenika drugog razreda za 7,6%.

8.10.3. Testiranje produktivnih tokom druge godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika

Identično ispitivanje je sprovedeno i tokom sledeće školske godine 2012/2013. Valja naglasiti da se tokom druge istraživačke godine fond časova u skladu sa opredeljenjem mlađih učenika povećao sa dva na tri nedeljno, te su i rezultati leksičkog testa u direktnoj vezi sa većom izloženošću CJ, čime su potvrđena Braunova istraživanja o učestalosti, predstavljena u teorijskom delu istraživanja (v. odeljak. 4.4.4).



Grafikon 21. Distribucija aktivnog, receptivnog (ne)znanja kao leksičkih jedinica na testu 2012/2013.

Veća izloženost učenika drugog razreda tokom druge godine učenja dovela je do toga da se procenat aktivnog znanja leksike poveća sa 54,9% na 76,10, što čini ukupno

22,1% u korist aktivnog znanja. Receptivno znanje je sa 16,62% smanjeno na 14,50% ali se procenat apsolutnog nepoznavanja leksičke jedinice smanjio sa 27,38% tokom 2012/2013. na samo 9,40%. Drugim rečima 17,98% nepoznatih reči na kraju prve godine učenja prešlo je u aktivni ili receptivni fond leksičke kompetencije tokom druge godine nastavnog procesa.

Na osnovu rezultata tokom druge godine učenja pomak je uočen i kod učenika trećeg razreda. Aktivni leksički fond je u drugoj godini učenja iznosio 81,95% u odnosu na 63,62% tokom prve godine, što znači da je ostvaren napredak za 18,83% u roku od jedne školske godine. Linearno se smanjio receptivni fond i iznosio je 11,15% u odnosu na prethodnih 16,15%.

Kod obe grupe učenika tokom druge godine nastavnog procesa ranog učenja italijanskog kao drugog stranog jezika došlo je do smanjenja receptivnog fonda u korist aktivnog, ali što je još značajnije umanjeno je postotak apsolutnog odsustva postignuća poznavanja leksičkih jedinica u korist aktivnog i receptivnog fonda. Odsustvo postignuća u znanju leksike je smanjeno sa 19,78% na 6,90% što je napredak za čak 12,88%.

Razlika između učenika trećeg i drugog razreda u aktivnom fondu je tokom druge godine učenja smanjena i iznosila je 4,85%, dok je u prethodnoj godini iznosila 8,72%. Kao i tokom prve godine, mlađi učenici su tokom druge godine učenja ostvarili bolje rezultate u receptivnom znanju leksike za 0,47%, u odnosu na učenike drugog razreda, u trećoj godini situacija je za 3,35% bolja, u korist učenika drugog razreda.

Procenat apsolutnog odsustva postignuća bio je za gotovo 8% viši kod mlađih učenika tokom istraživanja 2011/2012. Nakon godinu dana taj raskol u znanju između učenika drugog i trećeg razreda je smanjen i iznosi 2,5%.

Zaključak koji proizilazi jeste da su obe grupe učenika ostvarile pomak u razvoju leksičke kompetencije tokom druge godine učenja italijanskog jezika kao SJ2. Jedan od činilaca je zasigurno i povećan broj časova a samim tim i dužina izloženosti CJ i ispitivanim strukturama.

Drugi zaključak koji se nameće jeste da su mlađi učenici oba razreda ostvarili zavidne rezultate tokom druge godine učenja, čime je umanjena i razlika u znanju među dvema generacijama.

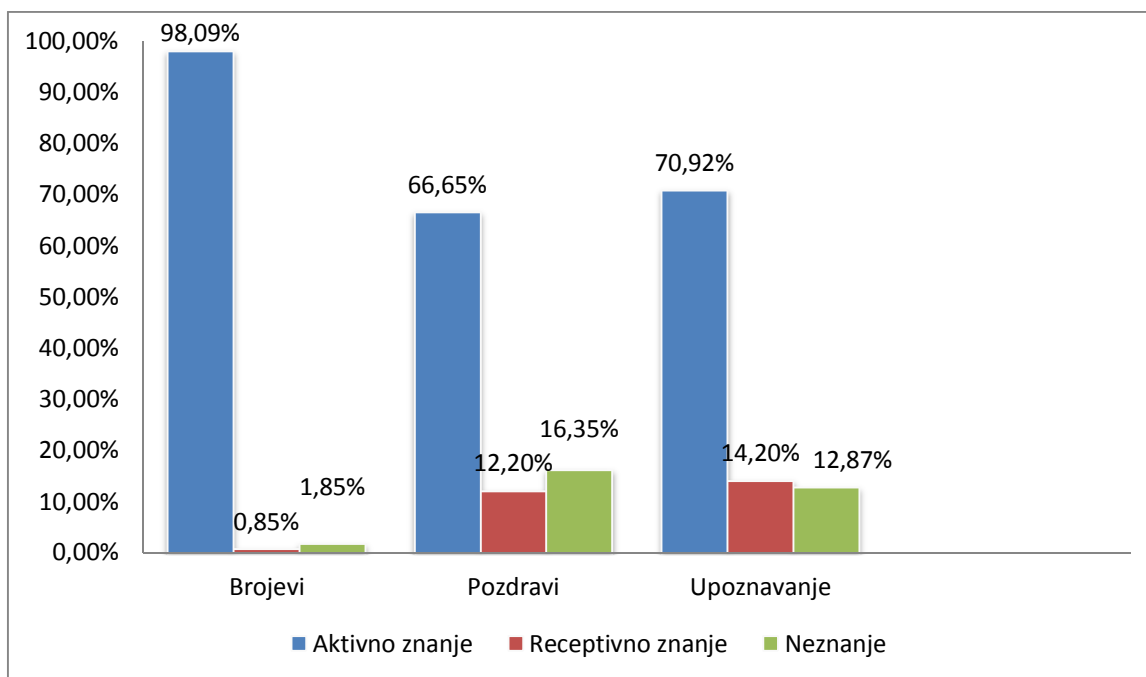
Na osnovu predstavljenih rezultata u 13 zadataka koji su se nalazili pred učenicima prvog, odnosno drugog razreda i koji su sadržali 104 leksičke jedinice, može se zaključiti da je hipoteza br. 5 „**Očekivane razlike u ishodu usvajanja italijanskog jezika ciljnih grupa biće usklađene sa opštim razlikama u razvoju dece uzrasta sedam, odnosno osam godina**” u potpunosti potvrđena. U 12 od 13 zadataka učenici drugog razreda su ostvarili sveukupno bolje rezultate. Učenici prvog razreda ostvarili bolje rezultate u zadatku br. 11 i to tek za 0,5%. Očekivane razlike prisutne su i tokom druge godine učenja italijanskog jezika kao SJ2 kod učenika drugog i trećeg razreda, odnosno učenika uzrasta od osam i devet godina (*vidi Diskusiju o rezultatima odeljak 8.12.7*

8.11. Mlađi učenici pokazuju pozitivna postignuća u okviru nastave drugog stranog jezika

Indikator hipoteze da *učenici, učesnici istraživanja pokazuju pozitivna postignuća u okviru nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu* predstavljaju tačni odgovori na testu na postavljeno pitanje, primenom tzv. Instrument testa znanja leksičkih pojmova.

Na osnovu rezultata istraživanja usvojenosti leksike i potvrđivanjem hipoteze br. 5, moguće je gradirati leksičke domene po uspehu ostvarenom na testu, i utvrditi da li učenici uistinu pokazuju pozitivna postignuća. Prva tri najuspešnije savladana domena jesu leksičke jedinice koje se odnose na *brojeve, upoznavanje i pozdrave*.

1. Leksički zadatak – brojevi, upoznavanje i pozdravi



Grafikon 21. Pozitivna postignuća učenika u leksičkim domenima: brojevi, pozdravi i upoznavanje

Prvi leksički zadatak – Brojevi

Na osnovu rezultata može se zaključiti da je preko 98% učenika, u obe grupe, aktivno usvojilo leksiku koja se odnosi na prvu desetinu. Kod učenika drugog razreda postoji potpuno odsustvo postignuća u vezi sa brojevima na italijanskom jeziku, dok je taj procenat kod učenika prvog razreda neznatnih 1,85% (1 učenik).

Drugi leksički zadatak – Upoznavanje

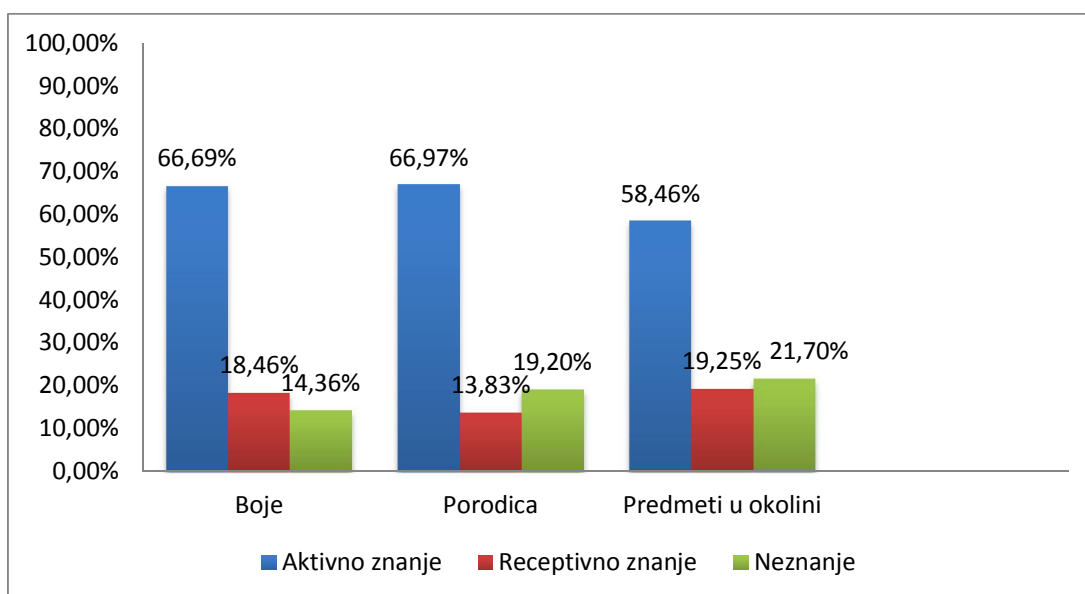
Više od 74% učenika drugog razreda aktivno je usvojilo leksiku koja se odnosi na upoznavanje, dok je taj procenat kod mlađih učenika 67,75%, što zajedno sa receptivnim znanjem iste leksike iznosi 87% kod učenika drugog razreda, odnosno 83% kod učenika prvog razreda. Obe grupe ispitanika su sa izuzetnom uspešnošću savladale zadatak broj dva i leksičke jedinice vezane za upoznavanje.

Treći leksički zadatak – *Pozdravi*

Shodno rezultatima trećeg zadatka sa leksikom pozdrava, može se zaključiti da su učenici drugog razreda aktivno usvojili preko 83% item-a, dok su učenici prvog razreda ostvarili skor od preko 50%, što je u oba slučaja odličan rezultat. Ukoliko se saberu rezultati aktivnog i receptivnog znanja, u oba slučaja je krajnji ishod oko 79% uspešnosti. Sve ovo navodi na zaključak da je zadatak broj tri uspešno savladan kod obe grupe ispitanika.

2. Leksički zadatak *boje, porodica i predmeti u okolini*

Četvrto, peto i šesto mesto po uspešnosti savladane leksike u aktivnom i pasivnom fondu učenika predstavljaju leksičke jedinice iz domena *boja, porodice i predmeta* u okolini.



Grafikon 23. Pozitivna postignuća učenika u leksičkim domenima: *boje, porodica i predmeti u okolini*

Četvrti leksički zadatak – *Boje*

Ujednačeno je znanje aktivne leksike u vezi sa nazivima boja na italijanskom jeziku, kod obe grupe ispitanika, i iznosi oko 67%. Zajedno sa receptivnim znanjem leksike iz istog domena iznosi 89% kod učenika drugog razreda, odnosno 82% kod

učenika prvog razreda. S tim u vezi može se zaključiti da je i zadatak broj četiri, koji se odnosi na nazive boje izuzetno uspešno savladan kod obe grupe ispitanika.

Peti leksički zadatak – *Porodica*

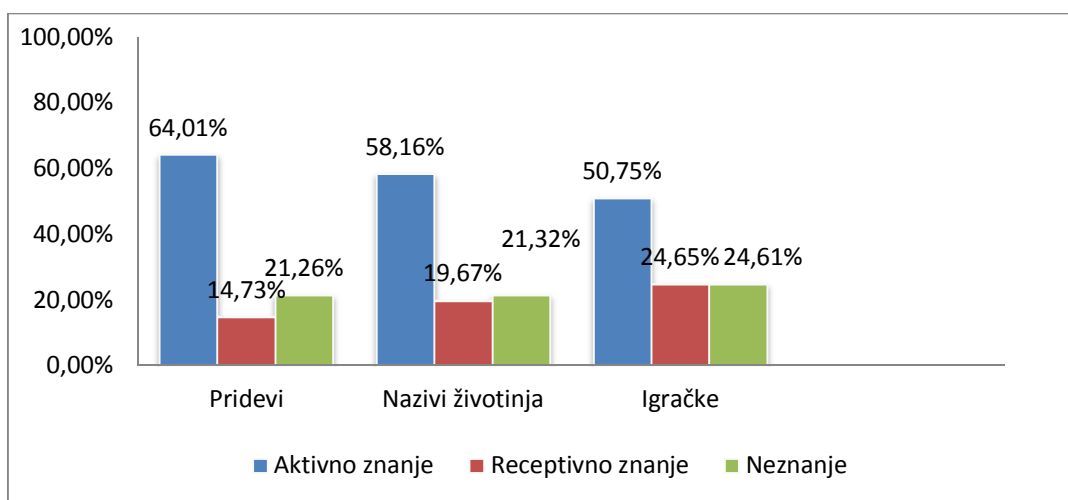
Učenici obe grupe su ovaj zadatak savladali sa preko 81% aktivnog i receptivnog znanja. Nije bilo značajnijih razlika između učenika prvog i drugog razreda. Zaključak je da je peti leksički zadatak uspešno savladan.

Šesti leksički zadatak – *Predmeti u okolini*

I u ovom kao i u prethodnim zadacima učenici su pokazali zavidne rezultate. Aktivno znanje se kreće u rasponu od 50,63% kod učenika prvog razreda do 66,28% kod učenika drugog razreda. Taj procenat, udružen sa receptivnim znanjem, značajno je veći i kreće se u rasponu od 70% do 86%. Sa sigurnošću se može konstatovati da su obe grupe ispitanika ostvarile odličan rezultat i u izvršavanju šestog leksičkog zadatka.

3. Leksički zadatak *pridevi, nazivi životinja i igračke*

Na sedmom mestu po uspešnosti nalazi se zadatak iz domena *prideva*, na osmom nazivi *životinja* i na devetom nazivi *igračaka*.



Grafikon 24. Pozitivna postignuća učenika u leksičkim domenima: *pridevi, nazivi životinja i igračke*

Sedmi leksički zadatak – *Pridevi*

Aktivno znanje se kreće od preko 61% kod učenika prvog razreda, do skoro 67% kod učenika drugog razreda, što zajedno sa receptivnim znanjem iznosi od 77% do 80%. I ovaj zadatak su obe grupe učenika ostvarile više nego uspešno.

Osmi leksički zadatak – *Nazivi životinja*

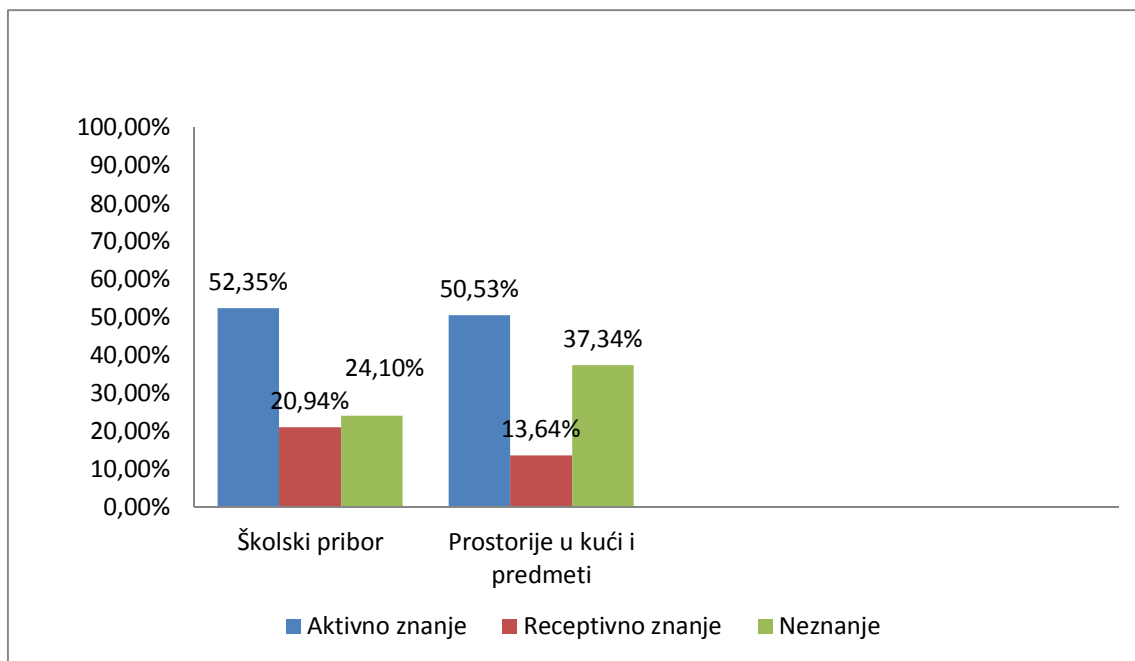
U osmom zadatku se od učenika tražilo da znaju nazive, kako divljih tako i domaćih životinja. Procenat aktivnog znanja pomenute leksike kretao se od 54% kod mlađih do preko 62% kod starijih učenika, što zajedno sa receptivnim znanjem čini preko 70%, odnosno 82%. Zadatak su uspešno izvršile obe grupe ispitanika.

Deveti leksički zadatak – *Igračke*

Kao i u prethodnim i u devetom zadatku, gde je cilj bio da se prikaže znanje leksičkih jedinica koje se odnose na igračke, ispitanici obe grupe su u aktivnom znanju dosegli procenat od oko 51%, što sabrano sa receptivnim znanjem iznosi oko 75%. Zaključak je da su obe grupe izuzetno uspešno savladale i zadatak poznavanja leksike koja se odnosi na igračke na italijanskom jeziku kao i da nije bilo značajnih razlika u postignutim rezultatima, poredeći mlađe i starije učenike.

4. Leksički zadatak *školski pribor, prostorije i predmeti u kući*

Leksički domeni koji se odnose na školski pribor, predmete i prostorije u kući nalaze se na desetom, odnosno jedanaestom mestu.



Grafikon 25. Pozitivna postignuća učenika u leksičkim domenima: školski pribor, predmeti i prostorije u kući

Deseti leksički zadatak – Školski pribor

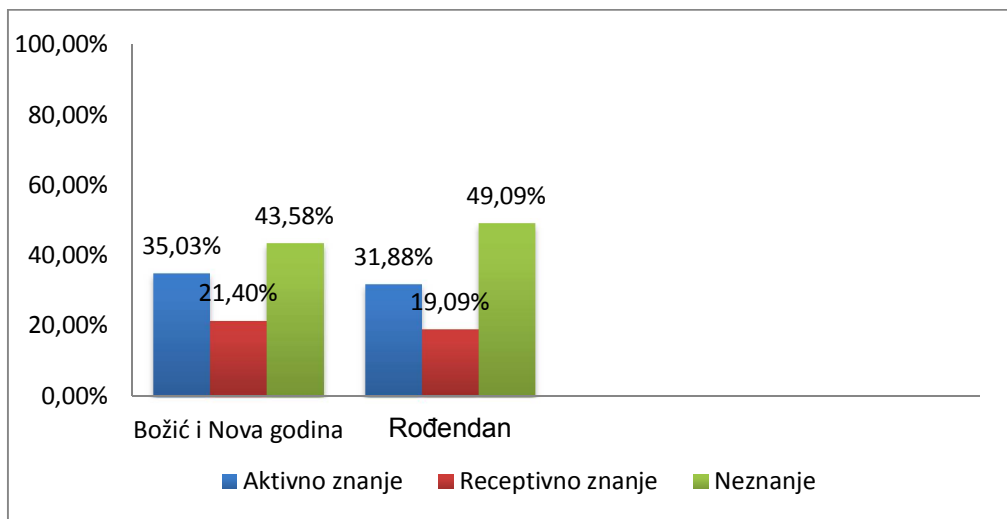
U zadatku broj 10. tražilo se poznavanje leksičkih jedinica u vezi sa nazivima školskog pribora na italijanskom jeziku a postignuti rezultati su sledeći: aktivno znanje se kreće od oko 50% do 55%, što zajedno sa receptivnim predstavlja preko 70% kod mladih učenika, tj. oko 75% kod učenika drugog razreda. Kao i devet prethodnih i deseti zadatak je uspešno izvršen.

Jedanaesti leksički zadatak – Prostorije i predmeti u kući

Na osnovu dobijenih rezultata u zadatka br. 11 i istraživanja znanja leksike u vezi sa kućom i predmetima u njoj može se zaključiti da se aktivno znanje leksike kreće u dijapazonu od preko 47% pa do iznad 53%, što sa receptivnim znanjem iznosi 62,5%, odnosno 66%. Budući da je aktivno znanje preko 50% kod obe grupe ispitanika, a združeno sa receptivnim ide čak do 66%, zaključak je da su učenici i ovaj zadatak uspešno izvršili.

5. Leksički zadatak *Božić, Nova godina i rođendan*

Najslabije savladane leksičke jedinice pripadaju domenima *Nova Godina, Božić i rođendan*. Uobičajeno je reč o leksici sa kojom se učenici sreću sporadično, jednom ili dva puta godišnje. Usled nepostojanja direktne potrebe za njom u svakodnevnim aktivnostima, filtriranjem učenika, uspešnost u usvajanju iste je na poslednja dva mesta u trinaest leksičkih zadataka.



Grafikon 25. Pozitivna postignuća učenika u leksičkim domenima: *Božić i Nova godina*

Dvanaesti leksički zadatak – *Božić i Nova godina*

U zadatku br. 12, u kome se od učenika tražilo znanje leksike vezane za novogodišnje i božićne praznike situacija je sledeća: stariji učenici su pokazali aktivno znanje od 41,5%, dok mlađi tek oko 29%. Ukoliko se i saberu rezultati aktivne i receptivne leksičke usvojenosti dolazi se do procenata koji se kreću kod mlađih učenika od 49,5%, gde je procenat apsolutnog nepoznavanja leksike čak 50,76%; dok kod učenika drugog razreda taj procenat iznosi 64% (aktivna i receptivna) i 36,4% kada je reč o apsolutnom nepoznavanju terminologije.

Na osnovu postignutog može se konstatovati da su rezultati dobijeni obradom termina koji se odnose na Božić i Novu godinu u potpunosti nezadovoljavajući kada je reč o učenicima prvog razreda, i delimično nezadovoljavajući kod učenika drugog razreda, jer više od trećine učenika apsolutno ne poznaje pomenutu leksiku.

Zadatak br. 12 nije zadovoljio kriterijume uspešno savladane leksike. Pretpostavka je da je razlog tome što se ta posebna vrsta reči uobičajeno koristi jednom godišnje, u vreme praznovanja, ali je činjenica da učenici nisu postigli očekivane rezultate.

Trinaesti leksički zadatak – *Rođendan*

Kada je reč o ispitivanoj leksici koja se odnosi na rođendansku proslavu, situacija je ista kao i u prethodnom zadatku. Aktivno znanje učenika se kreće u rasponu od 28,7% (manje od trećine ispitanika) pa do 34,68% (nešto više od trećine starijih ispitanika). Zajedno sa receptivnim znanjem ti procenti idu od 45,5% do oko 53%. U obe grupe ispitanika polovina učenika nije imala nikakva znanja o istraživanoj leksici. S tim u vezi može se zaključiti da, kao i u prethodnom slučaju, učenici obe grupe nisu uspjeli da odgovore na postavljene ciljeve, te se, shodno postignutim rezultatima, smatra da zadatak nije uspešno obavljen.

Na osnovu 11 izuzetno dobro urađenih leksičkih zadataka može se zaključiti da je hipoteza br. 6 pretežno potvrđena, premda je činjenica da na zadacima br. 12 i 13 učenici nisu ostvarili dobar rezultat, koji bi se mogao smatrati uspešnim. Međutim, budući da je reč o dva domena leksike koji se uobičajeno koriste samo jednom u toku godine (Božić, Nova godina, rođendan) što značajno smanjuje njenu frekvenciju, kao i da je u oba zadatka ispitano manje od desetine *item*-a, može se konstatovati da je postavljena hipoteza br. 6 „**Učenici, učesnici istraživanja pokazuju pozitivna postignuća u okviru nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu**” pretežno potvrđena (*vidi Diskusiju o rezultatima odeljak 8.12.8*).

8.12. Diskusija o rezultatima

8.12.1. Struktura ispitanika i lingvističko iskustvo

Svi učenici prvog i drugog razreda, aktivni učesnici istraživanja potiču iz monolingvalnih srbofonih porodica. Prvo lingvističko iskustvo nakon usvajanja L1 steklo je njih 86%, u najvećem broju slučajeva putem nastave SL1 u predškolskom obrazovanju, i to 75% od ukupnog broja učenika. Pohađanje privatnih škola jezika zastupljeno je kod 12% učenika, a privatni časovi u 10% slučajeva. Svi ispitanici su za SJ1 odabrali engleski jezik koji su potom počeli da uče kao obavezan predmet u prvom obrazovnom ciklusu. Već je ranije naglašeno da izbor engleskog kao SJ1 nije samo specifičnost u nastavi stranih jezika u Srbiji, već je takvo opredeljenje prisutno i u drugim zemljama EU, npr. u Italiji. Ovo je posledica mnogih faktora, a pre svega činjenice da je engleski postao *lingua franca*. Ne treba zaboraviti da se kulturni obrasci danas, zahvaljujući masovnoj kulturi, prenose uglavnom korišćenjem informaciono-komunikacionih tehnologija – od filma, preko televizije do interneta, gde dominira engleski jezik.

Stav koji mlađi učenici iskazuju u odnosu na strane jezike u načelu je pozitivan kod 88,33% anketiranih. Polovina ispitanika izražava dopadanje prema učenju i nastavi SJ u najvećoj mogućoj meri, 17% ne deli takvo mišljenje vršnjaka, te iako im se proces dopada kvantifikuju ga kao „dopadanje u maloj meri”, dok ostali izražavaju srednji stepen dopadanja. Kvantitet „malog dopadanja” prilično je ujednačen kod učenika prvog i drugog razreda, dok je kod starijih učenika ubedljivo veći broj onih kojima se učenje SJ dopada u najvećoj meri. Kao razloge svog iskazanog stava učenici navode da je učenje SJ zabavno (40%), korisno (37%), da im lako ide (15%) i tek manje od 7% učenika dopadanje pripisuje zaslugi nastavnika CJ i njegovom trudu. Ovde treba uočiti da više od 1/3 učenika ukazuje na „korisnost” učenja stranog jezika. Kada se ima u vidu njihov uzrast, svest da li je za njih nešto korisno ili ne je svakako ohrabrujuća, iako ovako izražen stav mlađih učenika može biti i transfer od strane roditelja, tj. primarne porodice, koji, izvesno je, mogu da smatraju da je učenje stranog/ih jezika „korisno”, te su u to uverili i svoju decu.

8.12.2. Stav i motivacija prema učenju italijanskog kao drugog stranog jezika tokom prve godine učenja

Uočljiva je razlika koju su učenici postigli prezentujući svoj stav prema SJ u odnosu na italijanski jezik kao SJ2. Čak 98,33% učenika okarakterisalo je svoj stav kao pozitivan kada je reč o učenju i nastavi italijanskog jezika (70% učenika ocenilo je kvantitet dopadanja u najvećoj mogućoj meri, 22% je svoje dopadanje odredilo u srednjoj meri, i tek je 6% svih učenika bilo stava da im se SJ2 dopada, ali u maloj meri). Na osnovu iskazanih stavova može se zaključiti da je mnogo veća motivacija i pozitivan stav prema učenju italijanskog kao SJ2 nego SJ1. Želja za povećanim fondom časova SJ2 prisutna je kod 65% ispitanika, a 85% učenika izjasnilo se da želi da nastavi proces učenja i sledeće školske godine. Samo je jedan učenik bio suprotnog mišljenja, dok su ostali učenici iz praktičnih razloga naveli da ne žele da nastave proces i naredne školske godine (preseljenje, prestanak pohađanja nastave u produženom boravku).

To što anketirani učenici iskazuju želju da uče SJ2 valja pre svega tražiti u kulturološkim razlozima (muzika, moda, hrana, turističke posete Italiji i sl.), iako bi, svakako, bilo potrebno sprovesti dodatno i temeljnije istraživanje, da bi se na taj način utvrdili stvarni motivi. Osim kulturoloških, kao jedan od razloga veće prisutnosti pozitivnog stava prema učenju italijanskog kao SJ2, valjalo bi tražiti i u primenjenim metodama i tehnikama nastave, pre svega ludodidaktičkim, prema kojima je najveći broj učenika pokazao najveće interesovanje i zadovoljstvo. Konačno, ali ne i manje važno, može biti i pretpostavka da mlađi učenici obavezan predmet doživljavaju sa izvesnom dozom pritiska, dok kada je reč o italijanskom kao fakultativnom drugom stranom jeziku, pozitivan stav oslikava lični afinitet. Sigurno je, da bi se ovim mogla objasniti i želja za učenjem SJ3, što je, svakako, potrebno detaljnije istražiti.

Naime, čak 88,33% anketiranih učenika je izrazilo želju da uđe u proces ranog učenja i trećeg stranog jezika. Najveću zainteresovanost su pokazali na prvom mestu za francuski jezik, potom nemački, zatim španski i grčki, i na petom mestu ruski. U odgovorima se navode još i turski, portugalski i kineski, ali tek kod četvoro anketiranih učenika.

Preko 50% ispitanika smatra da je naučilo mnogo iz italijanskog jezika tokom prve istraživačke godine, dok njih oko 17% smatra da je naučilo izuzetno mnogo. Jedna

petina učenika nije bila u stanju da proceni trenutni nivo znanja, dok se njih oko 13,3% izjasnilo da nisu dovoljno naučili, odnosno da su naučili malo od ponuđenog gradiva iz italijanskog jezika.

Učenici drugog razreda imaju ubedljivo izgrađeniji stav kada je reč o znanju koje su stekli. Mlađi, učenici prvog razreda su, sa jedne strane nesigurni u svoju veštinu samoprocene budući da u prvom razredu ne postoje ocene već deskripcija predmetnih sposobnosti, a sa druge strane nesigurnost je kognitivna uzrasna odlika u novoj sredini pred mnoštvom izazova.

8.12.3. Stav i motivacija prema italijanskom kao drugom stranom jeziku tokom druge godine učenja

Analizom rezultata u ponovljenom anketiranju obe grupe učenika tokom školske 2012/2013. došlo se do saznanja da je motivacija prema učenju italijanskog jezika tokom druge godine učenja izraženija u odnosu na prethodnu godinu i to kod 67% od ukupnog broja učenika oba razreda. Pozitivan stav i motivacija ostala na nivou kao prethodne godine evidentirana je kod 23% ispitanika, dok se smanjena zainteresovanost za SJ2 javila kod 6,7% učenika. Dvoje učenika ili 3,3% nisu mogli da daju precizan odgovor.

Iako je objektivno došlo do usložnjavanja, kako sadržaja tako i zahteva koji su bili pred učenicima, čak 53,3% anketiranih učenika smatra da je italijanski u drugoj godini učenja lakši u odnosu na prethodnu, 20% učenika smatra da je težina gradiva ista u obe školske godine, dok njih 23,3% ocenjuje da je italijanski postao teži. Ovakav stav obrazlažu uvođenjem u nastavu tradicionalnog udžbeničkog kompleta i karakteristično je da svi ispitani učenici smatraju da je učenje italijanskog mnogo lakše ukoliko se udruže veštine čitanja i pisanja. Ovakav stav se može tumačiti i u ključu transfera načina podučavanja SJ1, i iskustvenih očekivanja.

Na osnovu prethodno iznetog može se reći da 83,3% učenika smatra da je naučilo više nego prethodne godine, dok je 16,7% neodlučno po ovom pitanju. Dakle, može se zaključiti da su motivacija i samoprocena ostvarenog napretka u direktnoj korelaciji. Rezultati anketiranja učenika ukazuju da je i tokom druge godine trajanja nastavnog procesa ranog učenja italijanskog kao drugo stranog jezika, više od polovine

učenika izrazilo želju da pohađa više časova nedeljno, iako je te školske godine uveden fond od tri časa, umesto dotadašnjih dva. Jedna trećina ispitanih učenika bila je zadovoljna postojećim fondom, dok 10% učenika nije imao izgrađen stav po tom pitanju.

Veoma je bitno da su se svi anketirani učenici (100% učenika) izjasnili da žele da nastave učenje i tokom naredne godine.

Poređenjem odgovora učenika iz školske 2011/2012. i 2012/2013. može se zaključiti da su motivacija i stav učenika vremenom bili u porastu kada je reč o ranom učenju SJ2. Zanimljivo je i to da je, takođe vremenom, došlo do premošćavanja razlika u stavu između mlađih i starijih učenika a koji su se najviše ogledali u veštini samoprocene znanja.

Budući da smo ovim projektom hteli da načinimo iskorak kada je reč o ranom učenju dva strana jezika u periodu između sedme i osme godine života u institucionalizovanim okvirima, što je predstavljalo krupan iskorak u istraživanjima u regionu, masteranti i doktorandi kao aktivni učesnici sa akcionim pristupom, temeljno su pripremani u okviru predmeta „Strategije i tehnike nastave italijanskog jezika” na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu. Proučivši kognitivne mehanizme i ostale uzrasne specifičnosti mlađih učenika, izvršili su odabir pristupa i metoda kojima su realizovali nastavu. S obzirom na to da je svaka od četiri grupe imala svoje individualne, grupne i pojedinačne različitosti, svaki od predmetnih nastavnika na projektu je, u dogovoru sa predmetnim nastavnikom i saradnicima, svake nedelje modifikovao način realizacije časa, neodstupajući pritom od cilja didaktičke jedinice za tu nedelju učenja. Na taj način motivacija kod mlađih učenika je već u prvoj godini učenja bila umnogome veća u odnosu na SJ1, a vremenom su i kvantitet zadovoljstva nastavnim procesom, želja za povećanim brojem časova, samoprocena znanja kao i realna uspešnost u procesu bili u porastu.

8.12.4. Ludičke aktivnosti u nastavnom procesu ranog učenja italijanskog kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu

Da su časovi italijanskog jezika učenicima bili zanimljivi u najvećoj meri, prema mernoj skali iz anketnog upitnika, pokazuje statistika prema kojoj se 63% učenika

odlučilo za ovakav odgovor. Primetna je razlika u odnosu na kvantitet „zanimljivosti“ nastavnih aktivnosti između učenika prvog i drugog razreda. Čak 75% starijih učenika uvažava pomenuti stav dok je taj procenat kod mlađih učenika 50%. Stariji učenici imaju veće i bogatije iskustvo u ranom učenju SJ1 i njihova neurofiziološka zrelost im omogućava da uporede dva procesa i izvedu zaključak. Mlađi učenici su se već u prvom razredu sreli sa dva SJ ali i sa mnoštvom obaveznih školskih predmeta. Analizom njihovih odgovora došlo se do zaključka da, iako nema negativnog stava kod pomenute grupe učenika, postoji veći stepen neodređenosti u samom stavu.

Da su društvene igre sa pravilima najzanimljivija ludodidaktička aktivnost tokom časa, zaključeno je na osnovu gradiranja koje su izvršili učenici i to na sledeći način: kvizovi 37% učenika, igra sa vršnjacima 22%, učenje novih reči 13% učenika, gledanje i učenje putem video lekcija 11%, učenje pesmica 9%, govorni činovi u interakciji na italijanskom jeziku 8% učenika. Dakle, igre kompeticije su te koje ih najviše privlače, što je i tipična odlika dečijeg uzrasta.

Ovim je u praksi verifikovan teorijski deo istraživanja (*v. Pog. 5.4.*) kojim je potvrđeno da mlađi učenici nemaju svest o ulasku u novi proces učenja. Igra je za njih jedini cilj zbog koga su tu, odnosno još uvek na tom uzrastu nisu sposobni da jasno uviđaju da sve vreme „igre“ oni zapravo razvijaju veštine razumevanja, veštinu otvaranja svoje ličnosti prema interkulturalnosti, a što je najvažnije, koriste italijanski jezik u govornim činovima, razvijajući na taj način leksičku i komunikativnu kompetenciju. Istovremeno, ovaj nalaz potvrđuje i zaključak dobijen na osnovu predočenih rezultata, da su odgovori o „korisnosti“ učenja italijanskog, zapravo rezultat transfera roditelj–dete, a ne stvarne sposobnosti učenika da u ranom uzrastu procene šta je za njih korisno.

8.12.5. Partnerski odnos između nastavnika i učenika predstavlja ključ uspešne nastave

U *Poglavlju 8.9.* predstavljena je analiza rezultata unakrsnih pitanja koja su bila postavljena i učenicima i nastavnicima. Uvidom u njih zaključeno je da je došlo do pozitivnog transfera između nastavnika i učenika. To znači da su nastavnici dosledno percipirali stavove učenika prema njima samima kao i procesu koji vode.

Zaključeno je da između 83,33% i 96,7% učenika oba razreda smatra da su uspostavili „drugarski” odnos sa nastavnicama koje, po njihovom mišljenju, nisu stroge. Takođe su navodili stavove da nastavnice vole decu, znaju njihova imena i da se trude da objasne sve ono što im nije jasno i što ih zanima. Takav stav najbolje oslikava individualni pristup koji je primenjivan, uz sve poštovanje ličnosti deteta, u nastojanju da ono oseti da se prema njemu odnose kao prema ravnopravnom partneru u procesu u kome, svojim učestvovanjem i zalaganjem doprinosi, kako sebi (na nesvesnom planu) tako i mikro-zajednici, odnosno grupi u kojoj se nalazi.

Nastavnice su tokom ovog projekta isticale da učenici najviše cene topao i prijatan odnos između nastavnika i učenika, vedro raspoloženje nastavnika, razumevanje učenika i njegovih potreba, kao i jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje.

Uporede li se stavke koje navode nastavnici i svi stavovi koje su izneli učenici, dolazi se do zaključka da su nastavnici razumeli uzrasne karakteristike učenika, shvatili njihove potrebe i ulogu koja njima pripada kao facilitatorima USJ.

8.12.6. Stav roditelja i primarne porodice utiče na stav učenika prema stranom/im jezicima

Procenat roditelja koji smatraju da se učenje dva strana jezika može započeti od prvog razreda povećao se sa 65,5% u prvoj godini nastavnog procesa, na 81,5% tokom druge godine učenja italijanskog jezika; neodlučnost po ovom pitanju je smanjena sa 23,21% na 7,4% i linearno je smanjen procenat roditelja koji su bili protiv sa 14,35 na 11,1. Međutim, takođe je nešto veći procenat roditelja pre za uvođenje SJ2 od drugog razreda i to: 88,9%, dok je procenat neodlučnih tek 3,4%, a procenat onih koji se tome protive 7,4%.

Po mišljenju 98,2% roditelja, engleski jezik jeste najdominantniji strani jezik danas, a samo 1,8% smatra da je to kineski. Roditelji se, dakle, većinom opredeljuju da SJ1 njihovog deteta bude upravo engleski jezik kao *lingua franca* (v. odeljak 6.4.2). Daljom analizom odgovora roditelja ustanovljeno je da odmah iza engleskog jezika sledi italijanski, u 7,3% odgovora, a potom i nemački, u 3,6% odgovora. Učenici su na isto pitanje ispred nemačkog uvrstili francuski jezik, najverovatnije zbog saznanja koje

imaju a to je da se u pomenutoj osnovnoj školi u drugom obrazovnom ciklusu uče francuski i ruski kao SJ2.

Zadovoljstvo roditelja je u pozitivnoj korelaciji sa zadovoljstvom učenika kroz percepciju roditelja. Procenat roditelja koji prati šta se dešava na časovima italijanskog jezika je izuzetno visok i iznosi preko 90%. Isti procenat roditelja je upućen i u odnos nastavnika i učenika.

Na koncu svih iznetih stavova roditelja o stranim jezicima uopšte, nastavi italijanskog jezika, zadovoljstvu ili nezadovoljstvu istom, ustanovljeno je da 94,74% roditelja se odlučuje da njihovo dete kontinuirano nastavi sa pohađanjem nastave italijanskog kao drugog stranog jezika, što je u potpunosti u skladu, kako sa stavovima samih učenika tako i sa stavovima njihovih nastavnika u odnosu na isto pitanje.

Na osnovu svega predočenog može se zaključiti da se percepcija roditelja u vezi sa motivacijom učenika 2011/2012. poklapa sa direktnim odgovorima učenika na isto pitanje: oko 90% roditelja smatra da je motivacija njihove dece tokom druge godine učenja ista ili veća u odnosu na raniji period. Analiza odgovora učenika ukazuje da oni negiraju mogućnost da je njihova motivacija u padu tokom druge godine učenja, dok tu mogućnost sa druge strane pokazuje analiza odgovora 10% roditelja.

Bez obzira na to što roditelji nisu aktivni učesnici istraživanja na način na koji su to učenici i nastavnici, zaključak je da su izuzetno dobro upućeni u sam proces kao i da se protokom vremena i u odnosu na zadovoljstvo postignućima njihove dece njihov stav prema ranom učenju razvijao u pozitivnom smeru. To nadalje znači da je potrebno roditelje blagovremeno obavestiti o svim pogodnostima i prednostima koje učenje dva strana jezika ima u odnosu na kognitivni i kulturalni razvoj dece, a potom ih i praktičnim primerima uveriti u isto, kako bi se situacija u obrazovnom sistemu Republike Srbije pokrenula u smeru višejezičnosti, kao jedinom mogućem, ukoliko taj proces otpočne između sedme i osme godine života (*v. Pog. 4.2*).

8.12.7. Postignuća učenika su uslovljena neurofiziološkom zrelošću

Rezultati nekih istraživanja pokazali su da stariji učenici, naročito od jedanaeste godine života, mnogo brže ovladavaju CJ, što je i logično jer su pragmatski faktori

presudni, dok ih, sa druge strane, nema u ranom uzrastu. Tokom dvogodišnjeg istraživanja, koje je obavljeno, potvrđeni su rezultati onih istraživanja koja se zalažu za rano učenje, pre svega zbog fonoloških karakteristika CJ koje se usvajaju, vremena izloženosti CJ, i koristi kognitivnih i inter i intrapersonalnih karakteristika učenika. Mlađi učenici na samom početku USJ sporije napreduju u odnosu na starije učenike i adolescente, i to samo u nekim veštinama (govorna produkcija, leksička kompetencija). Međutim, kako istraživanja i ukazuju, razvoj veštine razumevanja podjednako dobro postižu i učenici u ranom uzrastu na čijim osnovama se u kratkom vremenskom intervalu tokom kontinuiranog procesa USJ/UDJ izjednačavaju i u veštini usmene produkcije sa učenicima uzrasta preko jedanaest godina (v. odeljak 4.3.1.2. i 4.3.1.3).

Da stariji učenici postižu bolje rezultate na samom početku USJ dokazano je i na osnovu dobijenih rezultata u ovom istraživanju koje smo sproveli (v. Pog. 8.9). Ukupan procenat aktivnog znanja 104 leksičke jedinice kod učenika drugog razreda iznosi 63,62%; receptivnog 16,15% i odsustva postignuća 19,78%.

Ukupan procenat aktivnog znanja 104 leksičke jedinice kod učenika prvog razreda iznosi 54,9%; receptivnog 16,62% i odsustva postignuća 27,38%.

Učenici drugog razreda su, na osnovu dobijenih rezultata, ostvarili bolje rezultate u aktivnom znanju u odnosu na učenike prvog razreda za 8,72%.

Učenici prvog razreda su ostvarili bolje rezultate u odnosu na starije učenike kada je reč o receptivnom znanju leksike za 0,47%.

Apsolutno odsustvo i aktivnog i receptivnog znanja leksike niže je kod učenika drugog razreda za 7,6%

Međutim, tokom druge godine učenja italijanskog jezika kao SJ2 rezultati učenika drugog razreda prevazišli su rezultate koji su učenici trećeg razreda ostvarili tokom 2011/2012. Na osnovu tog nalaza našeg istraživanja može se jasno izvesti zaključak da ostvareni rezultati govore u prilog nivelaciji znanja obe grupe učenika, kao i u prilog tezi „što ranije to bolje”.

Veća izloženost učenika drugog razreda tokom druge godine učenja dovela je do porasta procenta aktivnog znanja leksike na 76,10% u odnosu na prošlogodišnjih 54,9%, što čini ukupno 22,1% u korist aktivnog znanja. Receptivno znanje je sa 16,62%

smanjeno na 14,50% ali se procenat apsolutnog nepoznavanja leksičke jedinice smanjio sa 27,38% tokom 2012/2013. na samo 9,40%. Drugim rečima 17,98% nepoznatih reči prešlo je u aktivni ili receptivni fond leksičke kompetencije.

Pomak je uočen na osnovu rezultata i kod učenika trećeg razreda tokom druge godine učenja. Aktivni leksički fond je tada iznosio 81,95%, u odnosu na 63,62% u prvoj nastavnoj godini, što znači da je ostvaren napredak za 18,83% u roku od jedne školske godine. Receptivni fond iznosio je 11,15% u odnosu na 16,15%. Isto kao i kod mlađih učenika došlo je do smanjenja receptivnog fonda u korist aktivnog, ali što je još značajnije, smanjeno je apsolutno odsustvo postignuća poznavanja leksičkih jedinica u korist aktivnog i receptivnog fonda. Odsustvo postignuća je smanjeno sa 19,78% na 6,90%, odnosno čak za 12,88%.

Razlika između učenika trećeg i drugog razreda u aktivnom fondu je u drugoj istraživačkoj godini iznosila 4,85%, a prethodne 8,72%. U obe godine učenja italijanskog kao drugog stranog jezika učenici prvog i drugog razreda ostvarivali su bolje rezultate u odnosu na godinu dana starije učenike, kada je reč o receptivnom znanju leksike, i to za 0,47% u prvoj godini učenja i za 3,35% u drugoj.

Procenat apsolutnog odsustva postignuća bio je gotovo za 8% viši kod mlađih učenika tokom istraživanja 2011/2012, dok je nakon godinu dana taj raskol između mlađih i starijih učenika smanjen i iznosio je tek neznatnih 2,5%.

Sa sigurnošću možemo zaključiti da su obe grupe učenika ostvarile zavidan pomak u razvoju leksičke kompetencije tokom druge godine učenja italijanskog jezika kao SJ2. Jedan od činilaca je zasigurno i povećan broj časova, a samim tim i dužina izloženosti CJ i ispitivanim strukturama. Drugi zaključak koji se nameće jeste da su mlađi učenici 2012/2013. ostvarili zavidne rezultate dužim izlaganjem CJ, smanjujući na taj način razliku u znanju, u odnosu na stariju grupu ispitanika.

8.12.8. Obe grupe učenika pokazuju pozitivna postignuća u procesu ranog učenja dva strana jezika

Nakon sprovedene analize dobijenih rezultata tokom vršenja ankete, urađena je gradacija leksičkih jedinica koje su najuspešnije usvojene kod obe grupe ispitanika na način što su aktivni i pasivni fond bili združeni i pripisani kategoriji znanja.

Tabela br. 17: Gradacija leksičkih jedinica prema postignutom uspehu učenika u aktivnom i receptivnom znanju

RANG	LEKSIČKA JEDINICA	% USVOJENOSTI
1.	Prva desetica	98,84
2.	Nazivi broja	85,05
3.	Pozdravi	78,85
4.	Pridevi	78,84
5.	Nazivi životinja	77,83
6.	Predmeti u okolini	77,71
7.	Upoznavanja	75,12
8.	Nazivi boja	75,40
9.	Nazivi igračaka	73,80
10.	Školski pribor	73,29
11.	Prostorije u kući	64,17
12.	Božić i Nova godina	56,43
13.	Rođendan	50,88

Ovim je potvrđeno da učenici u ranom uzrastu postižu dobre rezultate u procesu USJ i SJ2 kao i teza da bez obzira na izloženost u nekim slučajevima kao i na frekvenciju određenih reči, mlađi učenici biraju leksičke jedinice koje su njima upotrebljive u datom momentu i njih prvo skladište putem fonološke i semantičke memorije, bilo u vokabular ili pasivni leksički fond (*v. odeljak 4.8.5.1*).

9. ZAKLJUČAK

Posmatrajući učenje stranih jezika kroz istoriju došlo se do saznanja da njihovo institucionalizovano učenje u Srbiji traje duže od dva veka. Iako u samom početku nisu postojali planovi, programi i udžbenici, postojala je svest i znanje o značaju vremenske dimenzije izloženosti u procesu USJ. Fond časova se kretao do deset časova nedeljno za SJ1 i četiri časa za SJ2 (Ignjačević, 2006: 888). Učenje oba jezika je otpočinjalo po završetku perioda koji je u radu imenovan kao rani uzrast. Iz toga proizilazi da je veća izloženost prema CJ utoliko i opravdanija, kako bi se dosegao nivo znanja nalik izvornom govorniku. U drugoj polovini XX veka učenje SJ1 počinjalo je uglavnom od petog razreda, a SJ2 tek u srednjoj školi (isto: 890).

Nakon 2000-te dolazi do reforme jezičkog obrazovanja (u pokušaju) i do nastojanja da se u prva dva obrazovna ciklusa učenicima omogući učenje tri SJ, dva obavezna u ranom uzrastu od prvog, odnosno trećeg razreda, i treći, fakultativni, nakon jedanaeste godine života. Tvorci reforme, koja nije zaživela u Srbiji, na mala vrata podižu svest o značaju ranog učenja stranih jezika. Međutim, zakonskom regulativom iz 2005. propisano je učenje obaveznog SJ1 od sedme godine, dok se učenje SJ2 odlaže za drugi obrazovni ciklus, što znači od jedanaeste godine života.

Dominacija koju engleski jezik ima kao SJ1 od osamdesetih godina XX veka traje i danas. Čak 89,9% svih učenika od prvog do četvrtog razreda uče engleski kao prvi strani jezik. Dijapazon drugog stranog jezika, koji se uvodi od petog razreda, čine, prema zastupljenosti: nemački, francuski, ruski, italijanski i španski. Osnovna zamerka zakonodavcu odnosi se na fond časova stranog jezika u sva tri obrazovna ciklusa, koji na godišnjem nivou čine 72 školska časa. Budući da se proces odvija izvan lingvističkih zajednica kojima pomenuti jezici pripadaju, neophodno je izvršiti pomak povećanim izlaganjem učenika prema CJ, i to između tri i četiri časa nedeljno. Osim toga, politika plurilingvizma i multikulturalnosti ne znači da samo jedan, engleski jezik, *de facto* bude proglašen za obavezni predmet koji se uči u prvom obrazovnom ciklusu. Ne negirajući značaj engleskog kao *lingua franca*, trebalo bi učiniti napor da i neki drugi jezici dobiju priliku da se izučavaju u prvom obrazovnom ciklusu.

Našem opredeljenju za temu doktorske disertacije doprineli su i tokovi u evropskoj jezičkoj politici. Naime, u prvoj dekadi ovog veka raznim evropskim dokumentima i akcionim planovima pokreće se pitanje značaja stvaranja nove jezičke politike u duhu kosmopolitizma. Pokreću se razni projekti unutar EU, čiji je osnovni cilj uvođenje ranog učenja u institucionalizovane okvire. „Novi” građanin Evrope neće biti konkurentan na tržištu u bilo kojoj sferi poslova ukoliko pored maternjeg ne zna još dva strana jezika. Čini se da je postavljeni cilj zahtevan, ali samo ukoliko se u proces USJ oba jezika ne započne u ranom uzrastu, a to znači između šeste i desete godine života.

Proučavajući istraživanja koja su vršena na ovu temu može se istaći da se najveći deo odnosi na mlađe učenike koji su usvajali više jezika direktnom imerzijom. Na taj način se rezultati istraživanja više odnose na usvajanje nego na učenje, kao i na jezike koji za učenike predstavljaju L2/L3 a ne SJ. Kada je reč o istraživanjima u našem regionu, o čemu je bilo pomena i u prethodnim poglavljima ovog rada, rezultati istraživanja koja su, konkretno, sprovedena u Hrvatskoj i Crnoj Gori, nedvosmisleno ukazuju na prednosti ranog učenja SJ. Međutim, oba istraživanja su se bavila procesom USJ samo jednog stranog jezika, pri čemu su učesnici istraživanja u Crnoj Gori bili dve godine stariji od učenika koji su bili predmet ovog istraživanja. Sve prethodno navedeno opredelilo nas je da se ode, ne jedan, već dva koraka dalje i uđe u vrlo zahtevan projekat koji je podrazumevao dobru naučnu pripremljenost masteranata i doktoranada koji su izvodili nastavu. Ciljna grupa u ovom istraživanju bili su učenici koji su u svojoj sedmoj, odnosno osmoj godina već ušli u proces ranog učenja drugog stranog jezika, u ovom slučaju italijanskog. Istraživanje je bilo utoliko kompleksnije jer je reč o procesu USJ dva jezika iz različitih lingvističkih porodica (svi učenici su učili engleski kao SJ1), čime je pozitivan transfer bio gotovo onemogućen već na samom početku rada.

Predmet samog istraživanja je višedimenzionalan, a opredeljenje da istraživački metod bude studija slučaja leži u mnoštvu načina prikupljanja podataka koji ovaj metod nudi, praćenju razvojnosti, kao i u činjenici da se njome istražuju one društvene grupe koje se mogu jasno izdvojiti iz društvenog konteksta, a da se pritom ne prekine sa njim veza. Svih 60 mlađih učenika poteklo je iz monolingvalnih porodica i srpski jezik kao maternji je u svim slučajevima bio prvi i po hronologiji i po dominaciji. Budući da samo troje učenika prvog razreda nije učilo engleski jezik pre polaska u školu, kao i da je nastava italijanskog kao SJ2 otpočela polovnom oktobra, u skladu sa početkom

akademske godine na Filološkom fakultetu u Beogradu, može se konstatovati da je italijanski i za njih predstavljao SJ2.

Prvi doprinos ovog rada koji smo predstavili još u teorijskom istraživanju odnosi se na upotrebnu vrednost pojma „rano učenje stranih jezika”. Iako je činjenica da je reč o nesvesnom procesu nalik usvajanju karakterističnom za rani uzrast i blizak usvajanju L1, institucionalizovanost samog procesa (školski sistem), ograničeno vreme izlaganja (obično dva školska časa) i društvena zajednica koja se ciljnim SJ ne koristi, izrodili su potrebu definisanja novog pojma. Pomenuti pojam oslikava kognitivna i uzrasna obeležja ciljne grupe čija je priroda *usvajanje stranog jezika*, a ujedno ga i odvajaju od uobičajenog pojma „učenje” kao nešto što se podrazumeva, odnosno što je karakteristično za učenike koji su navršili jedanaest godina.

Na samom početku našeg rada bilo je reči o postavljenim ciljevima i hipotezama. **Prvi cilj** istraživanja odnosio se na potvrđivanje funkcionalnosti uvođenja drugog stranog jezika u ranom uzrastu u osnovnoj školi.

Naime, pod ranim učenjem stranih jezika, kao što je već rečeno, smatra se period od treće do desete godine života. Upravo u tom razdoblju globalistički, odnosno sintetički način rasuđivanja i razmišljanja preovlađuje nad analitičkim (Balboni, 2009:115). U ovom uzrastu deca se nalaze u dobi konstantnog kognitivnog, emotivnog, socijalnog i fizičkog rasta. Stalnom progresijom između pete i dvanaeste godine života oni se uče novim načinima razmišljanja koji u periodu adolescencije postaje sistematičan i logičan. Dečije razumevanje potiče iz direktnog iskustva, dakle kroz predmete i vizuelne predstave, što u mnogome određuje i način podučavanja (McKay, 2006:6)

Tokom ranog učenja mlađi učenici ne obraćaju pažnju na formu onoga što izgovore, već isključivo na poruku koju žele da prenesu. Njihov pristup se bazira isključivo na memorisanju i formulama. Treba napomenuti da je i usvajanje SJ leksike umnogome različito od usvajanja leksike L1. Učenik je već razvio konceptualni i semantički sistem usvajanja leksike u L1 i uloga koju će to iskustvo odigrati može biti dvojaka i to u zavisnosti od stepena ekvivalencije između L1 i SJ. Što je stepen ekvivalencije viši, uloga koju L1 ostvaruje biće u funkciji olakšavanja usvajanja leksike SJ i obratno (Gass,1997:229). Dalje, učenici nisu u mogućnosti da u značajnoj meri

povećaju svoj leksički fond pukim izlaganjem SJ input-u, kao što je to slučaj sa usvajanjem leksike L1. Stanovište da L1 ograničava usvajanje/rano učenje L2/SJ na način što dolazi do konfuzije ili interferencije opovrgnuto je rezultatima brojnih istraživanja, čime je utvrđeno da rano učenje SJ ne samo da ne dovodi do ovih neželjenih efekata već vodi boljem razvitku kognitivnih sposobnosti dece kao i lakšem usvajanju potonjih stranih jezika (Pallotti, 1998:290). Činjenicu da deca vrlo malo vremena provode u školi učeći SJ, a da rezultati, odnosno uspeh koji bar neki od njih postižu nisu u srazmeri sa provedenim vremenom, postavlja na još čvršće temelje *princip međujezičke zavisnosti i Kaminsovu hipotezu ledenog brega* gde se zajednička osnova sastoji od svih jezika u posedu pojedinca, a povećavanjem jezičkih znanja iz bilo kog od ovih jezika povećava se i ukupna masa jezičkih znanja (Cummins, 1999:18-19). Rezultati najnovijih istraživanja ukazuju da učenje dva i više jezika u ranom detinjstvu ubrzava razvoj kako verbalnih tako i neverbalnih veština kod dece, što ujedno pozitivno korelira sa veštinom divergentnog načina razmišljanja i kognitivne fleksibilnosti. Brojni rezultati istraživanja, predstavljeni u teorijskom delu rada, ukazali su na prednosti ranog izlaganja jednom i više stranih jezika, posebno na planu fonetike i usvajanja izgovora (v. Pog. 4.2□4.4), potom receptivnosti kao kognitivnog odličja mlađih učenika, ali i otvorenosti i prilježnosti u usvajanju jezičkih, kulturalnih i interkulturalnih novina. Na taj način je nesumnjivo dolazi do obogaćivanja pojedinca koji, upoređujući znanja i iskustva iz sopstvenog jezika i kulture sa jezikom i kulturom CJ, otvara nove vidike i svoju ličnost vremenom obogađuje u svim segmentima i na svim nivoima.

Međutim, kroz ovo istraživanje došlo se i do praktičnog ostvarenja pomenutog cilja, potvrđivanjem hipoteza *da će pozitivan odnos učenika prema nastavi italijanskog umnogome uticati na uspešnost usvajanja ovog jezika* kao i *da će učenici u ranom uzrastu najuspešnije rezultate u nastavi postići putem ludičkih aktivnosti*. Stav koji su mlađi učenici direktni učesnici istraživanja iskazali u odnosu na strane jezike je u načelu pozitivan, kod 88,33% anketiranih. Uočljiva je razlika koju su učenici postigli prezentujući svoj stav prema SJ u odnosu na italijanski jezik kao SJ2. Čak 98,33% učenika okarakterisalo je svoj stav kao pozitivan kada je reč o učenju i nastavi italijanskog jezika (70% učenika ocenilo je kvantitet dopadanja u najvećoj mogućoj meri, 22% je svoje dopadanje odredilo u srednjoj meri, i tek je 6% svih učenika bilo

stava da im se SJ2 dopada, ali u maloj meri). Na osnovu iskazanih stavova može se zaključiti da je mnogo veća motivacija i pozitivan stav prema učenju italijanskog kao SJ2 nego SJ1 (razlog ovakvog stava učenika prema drugom stranom jeziku iznećemo obražući drugopostavljeni cilj našeg istraživanja). Mlađi učenici ne samo da su iskazali pozitivan stav prema ranom učenju dva strana jezika, već su nastojali da uđu u proces učenja i SJ3, iskazujući stalnu težnju ka većem broju časova, iako je fond za SJ2 u drugoj istraživačkoj godini bio tri časa nedeljno (v. *Pog. 8.5*). Ono što je još važnije jeste da stav mlađih učenika nije predstavljao „puke” dečije želje bez utemeljenja. Odlični rezultati koje su ostvarili na svim proverama znanja (pikaso diktat, leksički test) tokom obe godine, ukazuju da je funkcionalnost uvođenja dva strana jezika u ranom uzrastu ne samo moguća, već i opravdana i osnovana. Mlađi, učenici prvog razreda su tokom prve godine učenja imali za nijansu umereniji stav prema kvantitetu dopadanja SJ2, kao i niža postignuća na leksičkom testu, u odnosu na starije učenike, ali su tokom sledeće godine postigli nivo motivacije i produktivnog znanja koje je umnogome nadmašilo učenike drugog razreda, u prvoj godini učenja. Dobijeni rezultati nas opredeljuju za stav da do uvođenja SJ2 treba da dođe od prvog razreda, jer se na taj način povećava vreme izloženosti CJ tokom oba ciklusa u osnovnom obrazovanju (v. *Pog. 8.11*).

Iako roditelji i porodica nisu direktni učesnici USJ procesa, njihovi stavovi i orijentacija mogu veoma da utiču na motivaciju i stav učenika prema učenju i nastavi SJ, što smo kroz naše rezultate istraživanja i pokazali (v. *Pog. 8.8*). Posebno u ranom uzrastu primarna sredina u kojoj dete odrasta ima presudan značaj na oblikovanje njegove svesti o tome kao i dalji razvoj.

Drugi cilj ovog istraživanja bio je usmeren na kritičku analizu postojeće nastave italijanskog jezika. Na osnovu istraživanja koja su rađena 2008. i 2009. a koja se odnose na učenike u drugom obrazovnom ciklusu, može se konstatovati da je nužno da se nastavni proces kreira prema uzrasnim karakteristikama učenika i, što je još važnije, u skladu sa njihovim interesovanjima.). Rezultati jednog od istraživanja ukazuju da je motivacija učenika petog razreda prevashodno usmerena na jezičku upotrebu i razvijanje produktivne veštine govora na italijanskom jeziku kao SJ2, dok kulturološki elementi, kao ni sve one veštine koje čine komunikativnu kompetenciju, nisu bile u značajnijoj meri u fokusu interesovanja učenika (v. *Pog. 8.1*). Ista grupacija ispitanih

učenika izrazila je stav da nastava treba da bude dinamičnija i savremenija, što bi zahtevalo da nastavnik promeni, kako pristup tako i metode i tehnike i prilagodi ih uzrastu, interesovanju i kognitivnim karakteristikama učenika (Đorović, Lalić, 2009). U tako koncipiranoj nastavi, motivacija se ne bi pojavljivala kao problem, već kao temelj i odskočna daska za uspešno učenje SJ2 i istovremeno razvijanje interkulturalnosti. Da bi se ostvario zadati cilj nužno je raditi na profesionalnom kontinuiranom usavršavanju nastavnika koji bi osavremenjivali svoja didaktičko-metodička znanja i primenjivali ih u učionici. Budući da je sam uzrast ispitanika vrlo osetljiv, neodstupajući od propisanog plana i programa, nastavnik italijanskog jezika morao bi tokom čitave školske godine da prilagođava ciljeve, metode i tehnike, shodno klimi i individualnim razlikama učenika u odeljenju. „Idealan nastavnik je onaj koji se trudi da donose učenicima CJ tako što će osmisliti adekvatne aktivnosti kojima će uticati na motivaciju i usmeravati pažnju njihovu prema memorizaciji određenog inputa, formula, struktura” (Pallotti, 1998: 276). Dalje, dužnost nastavnika stranog jezika je da unutar učionice stvori sve preduslove koji će podržati učenike u njihovom USJ. Olakšati taj proces podrazumeva brižljiv i svestan odabir tehnika podučavanja kao i obrazovno-tehnoloških sredstava. Govor nastavnika, tzv. *teacher's talk* treba da bude prilagođen kako bi se učenicima omogućilo razumevanje CJ.

Jezik nije jedino što nastavnik nastoji da približi učenicima, već je to i kultura, spona između jezika i kulturoloških sadržaja, preko kojih se i sam jezik čini dostupnijim i bližim. Kontakt između dva jezika L1 i SJ, kao i između dve kulturne zajednice, doprinosi interkulturalnom zblizavanju i razumevanju.

Možemo da zaključimo da sve što nastavnik SJ čini i čemu teži mora biti usklađeno, kako sa kognitivnim razvojem učenika tako i sa karakteristikama u određenom životnom periodu. Svojim, aktivnim pristupom nastavnik treba da bude osposobljen da istovremeno učestvuje u istraživanjima i verifikuje efikasnost pedagoško-didaktičkih inovacija u nastavi stranih jezika na način što kritički pristupa, analizira didaktičke materijale i kreira nove na kojima će primeniti tehnike koje unapređuju aktivnosti komunikacije. Birajući teme, aktivnosti i format interakcije, savremeni nastavnik učenicima treba da pruža podršku tako da od njih određenom trenutku dobije maksimalni učinak i stavi u „pogon” sve strategije i mehanizme učenja na najproduktivniji način. Do praktičnog ostvarenja pomenutog cilja, došli smo

potvrđivanjem hipoteze da *odnos između nastavnika i učenika bitno utiče na motivaciju i uspeh u ranom učenju italijanskog kao SJ2*. Rezultati ukazuju da su osobine koji učenici najviše cene kod nastavnika SJ : topao i prijatan odnos nastavnik–učenik; vedro raspoloženje nastavnika; razumevanje učenika i njegovih potreba i jasno, pregledno i zanimljivo izlaganje. Zaključeno je da između 83,33% i 96,7% učenika oba razreda smatra da su uspostavili „drugarski” odnos sa nastavnicama, navodeći u nastavku da nastavnice vole decu, znaju njihova imena i da se trude da objasne sve ono što im nije jasno i što ih zanima (v. Pog. 8.7.1 □ 8.7.6) Takav stav najbolje oslikava individualni pristup koji je primenjivan, uz sve poštovanje ličnosti deteta, u nastojanju da ono oseti da se prema njemu odnose kao prema ravnopravnom partneru u procesu u kome, svojim učestvovanjem i zalaganjem doprinosi, kako sebi (na nesvesnom planu) tako i mikro-zajednici, odnosno grupi u kojoj se nalazi. U tom ključu možemo tumačiti i rezultate u vezi veće motivisanosti i izraženo pozitivnijeg stava učenika prema italijanskom kao SJ2 negoli prema engleskog kao SJ1. U okviru predmeta *Strategije i tehnike nastave italijanskog jezika* na master akademskim studija, masteranti i doktorandi aktivni učesnici istraživanja bili su i terorijski pripremljeni za nastavu u ranom uzrastu kao i za mogućnosti intervencije koje mogu preduzimati u okvirima propisanog *plana i programa* u zavisnosti od dinamike i individualnih potreba grupe učenika, što se odrazilo prevashodno na stav mlađih učenika a potom i na postignuća tokom obe školske godine (v. odeljak 7.3.1–7.3.2).

Sve izneto nas navodi ka **trećem cilju** a to je potreba definisanja posebnog nastavnog programa za rano učenje drugog stranog jezika. Nunan je još 1988. godine predložio potpuno nov pristup u kreiranju samih programa namenjenih ranom učenju SJ: kurikulum orijentisan ka učeniku, odnosno kurikulum koji podjednako uzima u obzir silabus (svoj proizvod) kao i sam tok podučavanja. Brojnim istraživanjima nastojalo se da se obrazloži redosled usvajanja sekvenci u ranom uzrastu u procesu USJ. Jedini zaključak koji je iz svega toga proistekao jeste da deca u memorisanju leksike polaze najpre od sopstvenih potreba, a na to onda nadovezuju frekventnost jedinice kojoj se izlažu (v. odeljak 4.4.4). Zbog toga je neophodno stvoriti nov pristup u kreiranju programa za rano učenje, koji na prvom mestu treba da vodi računa o prepoznavanju lingvističkih potreba mlađih učenika kao ključnog elementa koji će u nastavi biti realizovan prilagođenim metodama i tehnikama.

Na osnovu iskustva do kojeg se došlo u toku sprovedenog istraživanja može se pretpostaviti da je i u mlađem uzrastu moguće, putem intervjua ili anketnog upitnika, prepoznati potrebe i motivaciju kod učenika, kako bi se na taj način mogla dobiti preglednija slika o načinu kreiranja programa u funkciji mlađih učenika. Igra je aktivnost sveprisutna u stvarnom životu deteta od rođenja, te tako ludičke aktivnosti predstavljaju stožer oko koga treba planirati celovit proces nastave u ranom uzrastu. „Igra u isto vreme obavezuje i oslobađa, u sebi sadrži najplemenitije elemente poput ritma i harmonije. Samo kroz igru učenik u bilo kom uzrastu može biti kreativan i učestvovati u potpunosti” (Bruner, 1981: 657). Ludičke aktivnosti su stožer oko koga se planira celovit proces nastave u ranom uzrastu. Svi didaktički koraci treba da se zasnivaju na igri. Igra nije samo razonoda ili zabava već je privilegovan način mlađih učenika da nauče SJ. Igra je aktivnost sveprisutna u stvarnom životu deteta od rođenja. U suštini, autentičnost igre kao aktivnosti čini upotrebu CJ istom takvom čak i izvan konteksta njegove prirodne društvene zajednice (Balboni, 2001: 12–13). Dete tokom igre koristi jezik kako bi ostvarilo stvarni cilj pred sobom „da se igra”. Aktivnosti tokom procesa USJ treba osmisлити na način da se cilj igre i ciljevi upotreba jezika podudaraju (Polito, 2000: 332).

Ludodidaktika omogućava detetu da u sam proces uključi sve svoje sposobnosti i veštine, ne samo kognitivne već i senzomotorne. Što je igra autentičnija i originalnija, to će i iskaz na CJ biti bliži izvornom (Luise, 2006: 181). Povezivanje USJ i igre podstiče prevashodno unutrašnju motivaciju koja dolazi iz zadovoljstva. Pobediti izazov je karakteristika svih igara. Igom se pomera težište sa nastave na sam čin igre i deca nemaju svest da odgovaraju i stoje pred nastavnikom već pred zabavnom aktivnošću, gde su ograničene i štetne posledice određene greške ili pogreške (Porcelli, 1994: 182).

Igre takmičarskog tipa su uvek dodatni izvor motivacije, međutim igre u kojima je naglašena nota saradnje i empatije među jednakima, od posebne su važnosti u ranom uzrastu. Samo uzajamna saradnja i pomaganje vodi ka uspešnom završetku igre. Veoma je bitno da deca na ovaj način nužno dolaze u kontakt i sa kulturom i običajima karakterističnim za podneblje CJ. Time se uče interkulturalnosti, saradnji i toleranciji (Semplici, 2011: 206–211).

Kroz sprovedeno istraživanje došli smo do praktičnog ostvarenja pomenutog cilja, potvrđivanjem hipoteze *da će učenici u ranom uzrastu najuspešnije rezultate u nastavi postići putem ludičkih aktivnosti* (v. 8.6). Naime, stav 91,67% ispitanih učenika je da su časovi italijanskog jezika zanimljivi, što upućuje na osnovanu pretpostavku da se tokom časova dešavaju aktivnosti koje zaokupljaju pažnju mlađih učenika koja je, kako je u radu i prethodno navedeno, vrlo nestabilna u ranom uzrastu. Na osnovu dobijenih rezultata mogli smo da zaključimo da su učenici na sledeći način rangirali najzanimljivije aktivnosti na času italijanskog jezika: kvizovi, 37% učenika; igra, 22% učenika; učenje novih reči, 13% učenika; gledanje i učenje putem video-lekcija, 11% učenika; učenje pesmica, 9% učenika; govorni činovi u interakciji na italijanskom jeziku, 8% učenika. Ovim je u praksi verifikovan teorijski deo istraživanja (v. Pog. 5.4.). Povezivanje USJ i igre podstiče prevashodno unutrašnju motivaciju koja dolazi iz zadovoljstva. Igre takmičarskog tipa su uvek dodatni izvor motivacije, međutim igre u kojima je naglašena nota saradnje i empatije među jednakima, od posebne su važnosti u ranom uzrastu. Samo uzajamna saradnja i pomaganje vodi ka uspešnom završetku igre. Veoma je bitno da deca na ovaj način nužno dolaze u kontakt i sa kulturom i običajima karakterističnim za podneblje ciljnog jezika. Time se uče interkulturalnosti, saradnji i toleranciji, na osnovu čega zaključujemo da je neophodna temeljna revizija plana i programa za strani jezik u prvom obrazovnom ciklusu koj bi sadržao i kurikularni plan koji „uključuje sve delatnosti u cilju utvrđivanja potreba učenika, postavljanja ciljeva nastave i učenja, određivanja sadržaja, metoda i obezbeđivanje evaluacije realizovanog programa” (Richards 2001: u Mikić, 2014: 8), čime *silabus* postaje deo kurikuluma i odnosi se na opis svih sadržaja koji se nude tokom vremenski ograničenog kursa SJ. Reč je o listama materijala, te se tako primenjuju različite vrste silabusa: leksičke, morfosintaksičke, kulturalne itd. (Balboni, 1999: 99).

Četvrti cilj doktorskog rada podrazumevao je definisanje metoda i nastavnih tehnika koje su pogodne za razvijanje nastave drugog stranog jezika u ranom uzrastu. Kako su se od samog početka nastavnog procesa SJ2 razvijale veštine razumevanja i govorne produkcije, samim tim je bilo neophodno služiti se metodama i tehnikama koje će sprečiti aktivaciju afektivnog filtera a samim tim i skratiti vreme trajanja tzv. tihog perioda. Odabrani pristupi su na prvo, mestu *psihomotorni pristup*, kao najadekvatniji tokom prvog razreda, dok učenici još uvek nisu u potpunosti završili proces

opismenjavanja ni na maternjem jeziku, prema kome centralno mesto u procesu podučavanja zauzima učenik. Pripreme za čas nisu potrebne, kao ni sam udžbenik. Svaki učenik uz sebe ima samo svesku u kojoj beleži ili crta ono što se na času uči; kontakt sa dva strana jezika u ranom uzrastu (i to dva jezika različitih lingvističkih porodica) koji se usvajaju kroz igru i pokret, neophodan je uslov za stvaranje kosmopolitskog tipa ličnosti, onoga koji svet posmatra kao svoju domovinu i koji je zainteresovan da upozna različito; atmosfera u učionici doprinosi da se strani jezik zavoli kroz senzornu percepciju: igrom, muzikom, ritmom, pokretom tela; učenje se u početku odvija samo usmeno, oslanjajući se na osećaje i maštu mlađih učenika: „učiti radeći”, „učiti zabavljajući se”, „učiti srcem” (Vignozzi, 2011: 46–47). Drugi pristup koji smo odabrali u nastavi italijanskog kao SJ2 u ranom uzrastu je *humanističko-afektivni pristup* doprinosi smanjivanju psiho-afektivnog otpora kod učenika, bilo da je on vidljiv i prepoznatljiv ili ne. Negativna percepcija sebe i takmičarski duh u odeljenju predstavljaju faktore koji mogu dovesti do problematičnog odnosa između učenika i nastavnika i postizajnih rezultata (Piva, 2000: 190). Korišćene metode, koje su se ujedno pokazale kao najdelotvornije u razvijanju pomenutih veština, jesu TPR, Sugestopedija, Neurolingvističko planiranje i Prirodni metod (*vidi Pog. 5.2*). U odabrane metode se sa lakoćom mogu inkorporirati sve ludodidaktičke aktivnosti kao nosioci nastavnog procesa USJ koji najviše odgovara kognitivnim karakteristikama ranog uzrasta. U zavisnosti od cilja nastavnog časa u prve dve godine učenja SJ2, u kojima se ne insistira na veštinama razumevanja čitanjem i produktivnoj veštini pisanja, najpogodnije tehnike za razvoj receptivne veštine razumevanje jesu *cloze*, *transkodifikacija* iz reči u sliku, pikaso dikatat i pripajanje, dok su najprikladnije tehnike za razvoj produktivnih veština transkodifikovanja iz slike u reč, i tehnike za razvoj integrisanih veština, dijaloga, dramatizacije i simulacije.

Nameće se zaključak da je preduslov uspešne nastave stranog jezika u ranom uzrastu pripremljen nastavnik kao facilitator procesa. Osim poznavanja CJ i kulture na nivou C1 nastavnik mora da poznaje uzrasne karakteristike učenika kojima predaje, kako bi prilagodio način odvijanja procesa podučavanja individualnim potrebama grupe, ali i pojedinaca, tokom školske godine. Važno je naglasiti da je učenik dominantna figura, dok je nastavnik u obavezi (dok predaje) da preuzme na sebe nekoliko uloga unutar učionice kako bi stvorio povoljnu klimu i uspostavio odnos

zasnovan na poverenju i ravnopravnosti. Poznato je da mlađi učenici uče po modelu, odnosno oponašaju starije te je i u tom smislu odgovornost nastavnika i porodice ključ uspeha, kako u pogledu stavova koje će učenici izgraditi prema SJ2, pripadajućoj kulturi i narodu, tako i na nivou funkcionalnog znanja koje će postići.

BIBLIOGRAFIJA

- Amato, A. (1981). *Analisi contrastiva e analisi degli errori. Problematica*. Roma: Bulzoni.
- Alessandrini, G. (1991). *Il formatore multimediale* (in) *Multimedia 8*. Palermo: Scienze multimedia.
- Agliotti, S. Fabbro, F. (1999). *Cervello poliglotta e apprendimento delle lingue*. *Le Science*, 1, pp 53-58.
- Asher, J. (1969). *The optimal age to learn a foreign language*. *Modern Language Journal* 53: 334-41.
- Asher, J. (1972). *Children's First Language as a Model for Second Language Learning*, *Modern Language Journal* 56: 133-39.
- Asher, J. (1974). *Teaching second Languages through commands: the second field test*. *Modern Language Journal* 58:24-32.
- Ašić, T. (2011). *Nauka o jeziku*. Kragujevac: FILUM.
- Balboni P. (1994). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci.
- Balboni P. (1998). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica*. Torino:Utet.
- Balboni, P. (a cura di) (1999). *Educazione bilingue*. Perugia:Guerra-Soleil.
- Balboni P. / Coonan M. C. / Ricci Garotti F. (a cura di) (2001). *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra-Soleil.
- Balboni, P. (2009). *Le sfide di Babele*. Torino:Utet.
- Bakhurst, D. J. (1986) Thought, speech and the genesis of meaning: On the 50th anniversary of Vygotsky's *Myšlenie i reč'*. *Studies in soviet thought*, 31(2), 103-129.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua*. Roma-Bari:Laterza
- Birdsong, D. (2004). *Second language acquisition and ultimate attainment*. In A. Davies & C.

- Birdsong, D. (2005). Interpreting age effects in second language acquisition. In J. F. Kroll & A. M. B. de Groot (Eds.), *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches* (pp. 109–127). New York: Oxford University Press.
- Birdsong, D., & Molis, M. (2006). On the evidence for maturational effects in Second language acquisition. *Journal of Memory and Language*, 44, 235–249.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bongaerts, T. (1999). Ultimate attainment in L2 pronunciation: The case of very advanced late learners. In David Birdsong (ed.), *Second Language Acquisition and the Critical Period Hypothesis* (pp. 133–159). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Borneto, C.S. (2002). (prir.) *C'era una volta il metodo*. Roma: Carocci.
- Brown, R. (1973). *A first language: the early stages*. Cambridge MA: Harvard University press, pp. 437.
- Brown, R. (1994). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents. Second Edition. NY: Longman
- Bruner, J. S et all. (1981). *Il gioco. Ruolo e sviluppo del comportamento ludico negli animali e nell' uomo*. Roma: Armando.
- Bruner, J.S. (1983). *Child's talk: Learning to use the language*. New York, Norton: trad.it. Il Linguaggio del bambino. Roma: Armando, 1987.
- Bugarski R. (2003). *Jezik i lingvistika*. Beograd: Čigoja štampa.
- Bugarski, R. (2002). *Nova lica jezika*, Beograd: Biblioteka XX vek.
- Burt, M. Dulay, H. Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford: Oxford university Press.
- Cacciari, C. (2001). *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Mulino
- Camaioni, L. (2001). *Psicologia dello sviluppo del linguaggio*, Bologna: Mulino.
- Cameron, L. (2001). *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cardona, M. (2001). *Il ruolo della memoria nell'apprendimento dell lingue*. Torino: Utet

- Caon, F, Rutka, S. (2004). *La lingua e il gioco*. Roma: Guerra Edizioni.
- Carroll, J. (1977). „Characteristics of successful second language learners”, in M. Burt, H. Dulay, and M. Finnochiaro (eds.), *Viewpoints on English as a Second Language*, New York: Regents.
- Catherine, J. Doughty & Michael H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130–1–51). Malden, MA: Blackwell.
- Cazden, C. (1966). *Some implications of Research on Language Development for Preschool Education*. Harvard University
- Chomsky, N. (1959). A review to B. F. Skinner, „Verbal behavior“, in „ Language 35 pp. 25-58. In F. Antinucci e C. Castelfranchi C (a cura di) *Psicolinguistica, percezione, memori e apprendimento dell'linguaggio*, Bologna: Mulino, 1976, pp. 21-65.
- Chomsky, N. (1972). *Gramatika i um*. Beograd: Nolit.
- Clark, H. H., & Clark, E. V. (1977). *Psychology and language: An introduction to psycholinguistics*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cini, L. (2011). La programmazione per la L2. in *Insegnare italiano a stranieri*. (a cura di) P. Diadori. Milano: Le Monnier.
- Common European Framework of Reference for Languages: *Learning, teaching, assessment*. (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Coppola, M. (2002). *The Emergence of Grammatical Categories in Home Sign: Evidence from Family-based Gesture Systems in Nicaragua*. New York: University of Rochester.
- Coonan. C.M. (2001). *L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia* (in) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra Soleil (47-88).
- Corder S.P. (1974) *The significance of learner' s errors*. International review of Applied linguistic,5, 161-170.
- Cook, V. (1997). *Inside language*. London: Edward Arnold.

Cummins, J. (1979). *Cognitive academic language proficiency, linguistic interdependence „the optimum age question and some other matters*. Working paper on Bilingualism, NO 19 121-129.

Cummins, J. (1992) L'educazione bilingue: ricerca ed elaborazione teorica, "Quadrante scolastico", str. 13 – 24, u *Educazione bilingue*, ur. Balboni, Paolo (1999), Edizioni Guerra-Soleil, Perugia: Welland Ontario Daloiso, M. (2005) "Lingue straniere nella scuola dell'infanzia: conoscere la neurologia del bambino per operare consapevolmente", in *SELM*, anno XLIII n. 6-7.

Cummins, J. (1994). *The Age of English as a second language* : in Spangenberg (eds) reading Instruction for ESL Students. Delaware: International Reading Association.

Cummins, J. (2001). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins*. C. Baker & N. H.Hornberger (Eds.). Clevedon, England: Multilingual Matters.

Ćunković, S. (1970). *Školstvo i prosveta u Srbiji u XIX veku*. Beograd: Pedagoški muzej.

Cushman, P. & Cowan, J. (2010).. *Enhancing student self-worth in the primary school learning environment: Teachers' views and students' views*. Pastoral Care in Education, 28 (2), 81–95.

De Marco, A. (2000). (a cura di) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una linguastraniera*. Roma: Carocci. Devescovi, A., D'Amico (1999). *The Development of sentences comprehension in Italian*. First language.

D'Amico, S., Devescovi, A., & Bates, E. (2001) Picture naming and lexical access in Italian children and adults. *Journal of Cognition & Development*, 2, 71-105. Davidoff, J., & Masterson, J. (1996).

Diadori, P. (a cura di), (2001) *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.

Diadori,P, Palermo,M. Troncarelli,D. (2009) *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni

Dimitrijević, N. (1966). *Metod u početnoj nastavi stranih jezika. Direktni i kombinovani metod u osnovnoj školi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika Socijalističke R Srbije.

Dimitrijević, N. (1999) *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Đorović, D., Lalić- Vučetić, N. (2009) *Neke specifičnosti nastave italijanskog jezika u osnovnoškolskom uzrastu*. Beograd: Zbornik instituta za pedagoška istraživanja ISSN 0579-6431 (150-164).

Dörnyei, Z. (2009) *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Dossena, G. (2004) *Dizionario dei giochi con alfabeto*. Milano, A. Vallardi: Garzanti editore, S.p.a.

Dulay, H & Burt, M. (1974) *Creative construction in second language learning and teaching*. In M. Burt & H. Dulay (eds.), *On TESOL'75: New direction in second language learning, teaching and bilingual education* (21-32). Washington, DC: Teachers of English to Speakers of Other Languages.

Dulay, H & Burt, M. (1975). *Creative construction in second language acquisition*. *Language Learning* 24:37-53.

Dulay, H, Burt, M, Krashen, S. (1982) *Language two*. Oxford: Oxford University Press

Durbaba, O. (2011) *Nastava teorija i praksa*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Espinosa, L. (2008) *Challenging Common Myths About Young Learners*. FCD Policy Brief, Advancing PK-3, no. eight

Fabbro, F. (1996) *Il cervello bilingue. Neurolinguistica e poliglossia*. Roma: Astrolabio.

Fabbro, F. (2004) *Neuropedagogia delle lingue. Come insegnare le lingue ai bambini*. Roma: Astrolabio.

Ferguson C.A. (1977). *Baby talk as a simplified register*, in C.E. Snow e C. Ferguson (a cura di) *Talking to children. Language input and Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Filipović, J. Vučo, J. & Đurić, Lj. (2007). Critical Review of Language Education Policies in CompuSJory Primary and Secondary Education in Serbia. U: *Current Issues in Language Planning* (222-242) Vol.8, N.1 Channel View Publication.
- Filipović, J. (2009). *Moć reči*. Beograd: Zadužbina Andrejević.
- Freddi, G. (1990a). *Il bambino e la lingua. Psicolinguistica e glottodidattica*. Padova-Torino: Liviana-Petrini.
- Freddi, G. (1990b). *Azione, gioco, lingua. Fondamenti di una glottodidattica per bambini*. Padova-Torino: Liviana-Petrini.
- Freddi, G. (1994). *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Libreria UTET.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: Utet.
- Freddi, G. (2004). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: Utet.
- Freddi, G. (2000). *Il bambino e le lingue*. Bergamo: Larus.
- Gardner, R, Lambert, W. (1972). *Motivational variables in Second Language Learning*. Canadian Journal of Psychology 13:266-72.
- Gardner, R. (1983). *Learning another language: a true social psychological experiment*. Journal of Language and Social Psychology 2: 219-40.
- Gardner, R (1985). *Social Psychology and second language learning. The Role of Attitude and Motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. (1993). *Frames of Mind: The theory of multiple intelligences*, New York: Basic Books.
- Garnica, O. (1977) *Some prosodic and paralinguistic features of speech to young children*, in C.E. Snow, Ferguson C. (a cura di), *Talking to children. Language input and acquisition*, Cambridge: Cambridge university press, pp. 64-88.
- Garry, J, O. (1975) *Delayed oral practice in initial stages of Second Language Learning*. In M. Burt and H. Dulay (eds.) , 1975 *New Directions in Second Language Learning, Teaching, and Bilingual Education*. Washington, D.C.: TESOL 89-95.

- Gass, M.S. (1997). *Input, Interaction and Second Language Acquisition*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, M.S. Selinker, L (2008) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. NYU: Taylor & Francis.
- Gentner, D. (1982). *Early Acquisition of Nouns and Verbs*. Stanford University.
- Gleason, B.J. (1973) *Code-switching in children's language*, in T. Moore (a cura di), *Cognitive development and acquisition of language*. New York: Academic Press, pp. 159-167.
- Gligorijević (1989). *Prva beogradska gimnazija od 1928-1954*. u: Avramović, Z. i dr. *Prva beogradska gimnazija „Moše Pijade“ 1939-1989*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Ignjačević, A. (2006). *Strani jezici u Srbiji*. U: *Susret kultura*, Zbornik radova Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu (887-892).
- Harmer, J (1991). *The practice of english language teaching*. London, New York: Longman.
- Harder, P. (1980). *Discourse as self-expression-on the reduced personality of the second language learner*. *Applied linguistics* 1:262-70.
- Hedge, T. (2001). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Hudson, R. (2008) *Linguistic Theory* (in) *Handbook of Educational Linguistics* 53-65. SpSJKy, B. & Hult, F. Malden: Blackwell.
- Johnson, C.E. Flores, J.S. & Ellison, F.P. (1963). "The effect of foreign language instruction on basic learning in elementary school." *Modern Language Journal*, 47: 8-11.
- Lambert, Wallace E. and Otto Kleinberg. (1967) *Children's Views of Foreign People*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Johnson, J.S. & Newport, E.L. (1989). Critical period effects in second language learning. The influence of maturational state on the acquisition of English as Second Language. *Cognitive Psychology* 21, 60-99.
- Job, R.(1993). *Linguaggio e pensiero*. Bologna: Il Mulino.

- Larsen-Freeman, D. (1991). *An explanation of the morpheme acquisition order of second language learners*. *Language learning: A journal of applied linguistics*, 26 (1), 125-134.
- Lenneberg, E. H. (1967). *Biological Foundations of Language*. New York: Wiley.
- Luise, C. M. (2006). *Italiano come lingua straniera*. Torino: Utet.
- Lyons, J. (1977). *Semantics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kangas T. (1981). *Bilingvizam da ili ne*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Kajfeš, K. (1999). Uvežbavanje vokabulara u nastavi stranog jezika: nazivi zanimanja. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Klein, W. (1986). *Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon, Press Inc.
- Krashen S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. London: Pergamon
- Krashen, S. Terrell, T.D (1983). *The Natural Approach of Language acquisition in the classroom*: San Francisco: Pergamon Press
- Kristal, D. (1995). *Kembrička enciklopedija jezika*, Beograd: Nolit.
- Kruhan, M. (1999). Izgovor , *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Lado, R. (1957). *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*
- Larsen–Freeman, D, Long, M. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Lenneberg, E.H. (1962). *Understanding Language without the Ability to Speak: A Case Report*, in "Journal of Abnormal and Social Psychology", 1962,65, pp. 419-25.
- Lenneberg, E. (1967). *Biological Foundation of language*. New York: John Wiley & Sons.

- Lutz, S., & Huitt, W. (2004). Connecting cognitive development and constructivism: Implications from theory for instruction and assessment. *Constructivism in the Human Sciences*, 9(1), 67-90.
- Macmura, J. (1967). *Bilingua's/ Linguistic Performance: A Psychological Overview*. *Journal of Social Issues* 23, pp.58-77.
- MacWhinney B, Bates E. (1984). *Cue validity and sentence interpretation in English, German and Italian*. *Journal of Verbal learning and Behavior*, 23(2), 127-150.
- Maggini, M. (2011). I ruoli e le aree disciplinari di riferimento per il docente di L2. In *Insegnare italiano a stranieri* (a cura di) P.Diadori. Milano: Monnier.
- Maksić, S. (2007). *Darovito dete u školi*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Mazzotta, P. (2001). *Didattica delle lingue straniere nella scuola di base*. Milano: Guerini.
- Mazzotta, P. (a cura di) (2002). *Europa, lingue e istruzione primaria*. Torino: Utet.
- Mazzotta, P. (2004). (a cura di). *Le lingue straniere nella scuola. Nuovi percorsi, nuovi ambienti, nuov docenti*. Torino: Utet Libreria.
- Meara, P. (1996). *The dimensions of lexical competence*. In *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. G. Brown, J. Williams, (eds), 35-53. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere*. Perugia: Guerra edizioni.
- McLaughlin, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, NJ:Lawrence Erlbaum Associates.
- McKay, P. (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezzadri, M. (2004). *Il Quadro comune europeo a disposizione della classe: Un percorso verso l'eccellenza*. Perugia: Guerra.
- Mihaljević Djigunović, J. (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.

- Milosavljević, S, Radosavljević, I. (2000). *Osnovi metodologije političkih nauka*. Beograd: Službeni glasnik.
- Močilnik (1964). Strani jezici. *Bilten*. god. VI br. 5. Beograd: Zavod za unapređivanje školstva SRS: 84-92
- Mollica, A. (2010) *Ludolinguistica e Glottodidattica*. Perugia: Guerra Soleil.
- Nikpalj, V. (1999) Podučavanje jezika uz pomoć pokreta T.P.R. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Novak, J. (2001). *L' apprendimento significativo*. Trento: Erickson.
- Nunan, D. (1990). *The Teacher as Researcher*. In Brumfit and Mitchel (eds.)1990, In Research in the Language classroom, ELT documents: British Council.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer*. Cambridge: Cambridge University press.
- Odling-Smee, F.J, K.N. Leland and M.D. Feldman (2003) Niche Construction: The Neglected Process in Evolution, Monographs in Population Biology 37, Princeton: Princeton University Press.
- Orletti, F. (2000). *La conversazione diseguale*. Roma : Carocci.
- Oyama, S (1976). *Sensitive period for the acquisition of a non native phonological system*. Journal of psycholinguistic research 5:261-85.
- Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- Penfield, W. Roberts, L (1959). *Speech and Brain Mechanism*. New York: Atheneum Press.
- Penfield, W. Roberts, L. (1963). *Langage at mecanismes cerebraux*. Presses universitaires De France.
- Plann, J. (1977). *Acquiring a Second Language in an immersion classroom*. In H. D. Brown, C.A. Yorio, and R. Crymes (eds.), Teaching and Learning English as a Second Language: Trends in Research and Practice. Washington, D.C.: TESOL 213-35.

- Piaget, J. (1972). *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino: imitazione, gioco, sogno, immagine e rappresentazione*, Firenze: La Nuova Italia.
- Pica, T. & Long, M. (1986). *The linguistic and conversational performance of experienced and inexperienced teachers*. In R.R. Day (ed.), *Taking to learn: Conversation in second language acquisition*, pp. 182-199. Rowley, MA: Newbury House
- Piva, C. (2000). *Metodi in glottodidattica*. In *Manuale di glottodidattica*, a cura di Anna De Marco. Roma: Carocci.
- Polito, M. (2000). *Attivare le risorse del gruppo classe*. Trento: Erickson.
- Porcelli, F. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola
- Porcelli, G., Dolci, R. (1999). *Multimedialità e insegnamenti linguistici*. Torino: UTET.
- Rogers, C.R. (1973). *Libertà nell'apprendimento*. Firenze: Giunti-Barbera.
- Rogers, T.S. (1981). "A Framework for Making and Using Language Teaching Games" in *Guidelines for Language Games*, Singapore: RELC, str. 1-7.
- Rossi, G. (2002). *Dizionario Enciclopedico di Enigmistica e Ludolinguistica*. Bologna: Zanichelli.
- Sapir, E. (1992). *Jezik*. Novi Sad: Dnevnik.
- Saussure, De F. (1962). *Opšta lingvistika*. Beograd: Nolit.
- Saussure, De F. (1996). *Kurs opšte lingvistike*. Sremski Karlovci-Novi Sad: Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića, prir. (Tulio De Mauro).
- Saville-Troike, M. (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Scovel, T. (1988). *A Time to Speak: a Psycholinguistic Enquiry into the Critical Period for Human Speech*. Rowley: Newbury House.
- Semplici, S. (2011). *Insegnare l'italiano ai bambini*. (a cura di Pierangela Diadori) in *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier.

- Singleton, D.M. & Ryan, L. (2004). *Language acquisition: The age factor*. (Vol. 47) Multilingual Matters.
- Smee, P., Smee, L. (2002). *Neuro-Linguistic Programming. The Key to Accelerate Learning*. Copyright Peter Smee and Linda Smee.
- Skehan, P. (1989). *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold.
- Skinner, B.F (1948). *Verbal Behavior*. Cambridge: Harvard University Press.
- Sorace, A. (1993). Incomplete vs divergent representations of unaccusativity in non-native grammars of Italian. *Second Language Research*, in Sorace, Antonella (2003). Near-nativeness. In Catherine J. Doughty & Michael H. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (pp. 130–1–51). Malden, MA: Blackwell.
- Singleton, D. (1987). *Language acquisition. The age factor*. Clevedon: Multilingual matters.
- Singleton, D. (2004). *Second Language Acquisition*. Dublin: Multilingual matters.
- Spolsky, B. & Hult, F. (2008). *Handbook of Educational Linguistics*. Malden: Blackwell.
- Stacioli, G. (1998). *Il gioco e il giocare*. Roma : Carocci.
- Stern, H. (1983) *Teaching Fundamental Concepts of Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Strelec-Jugec, B. (1999). Interaktivni kompaktni disk u nastavi. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Stromswold K. (2000). *The cognitive neuroscience of language acquisition*, in M. Gazzaniga (a cura di), *The new cognitive neurosciences*, Cambridge, mass., bradfordbook/the MIT press, pp, 908-909.
- Šuvaković, A. Koprivica-Lelićanin, M. (2011), Položaj italijanskog jezika u školskom sistemu Republike Srbije danas. *Pedagogija* br. 3, str 457-467.
- Šuvaković, A. (2013). Sličnosti i razlike između usvajanja L1 i L2 u ranom uzrastu. U: J. Vučo (gl. i od. ur) *Filološka istraživanja danas*, godina I, knjiga 2. J. Vučo i O.

Durbaba (eds) *Language and Education*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, 63-78.

Šuvaković, A. (2012). Jezik i uzrast – lingvistički sadržaji i lingvističke osobine koje se tipičn navode u istraživanjima. *Nasleđe* br. 22: 145–155.

Šuvaković, A. (2014). L'atteggiamento dei giovani allievi verso l'acquisizione/apprendimento della LS1 e della LS2 in prima e in seconda elementare. *Nasleđe* br. 29 : 301-314.

Šuvaković, A. (2014). Usvajanje dva strana jezika u ranom uzrastu u kontekstu evropske politike plurilingvizma – studija slučaja. U: B. Jovanović, M. Vilotijević (prir. i ur) *Uloga obrazovanja i vaspitanja u razvijanju humanističkih interkulturalnih i nacionalnih vrednosti*. Kosovska Mitrovica: Filozofski fakultet Univerziteta u Prištini; Beograd: Srpska akademija obrazovanja str. 983-1011

Šuvaković, U. Šuvaković, A. (2014). Obrazovanje i globalizacija. U: N. Jovanović, S. Marković Krstić, L. Milošević Radulović (prir.) *Obrazovanje i balkanska društva na putu mira i evrointegracija*. Niš: Filozofski fakultet Univerziteta u Nišu, str. 55–64.

Terrell, T. (1977). *A Natural Approach to Second Language Acquisition and Learning*: Modern Language Journal 61:325-37.

Točanac-Milivojev, D. (1997). *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

Trnavac, N., Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Tsui, A. (1995). *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.

Vilke, M. (1999). Deca i učenje stranih jezika u osnovnim školama, u *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.

Vilke, M, Vrhovec, Y. ed (1995). *Children and Foreign Language*. Zagreb: Faculty of Philosophy.

Villarini, A. (2000). Le caratteristiche dell'apprendente, L'età dell'apprendente, u Anna De Marco (ur.) *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma:Carocci.

- Visalberghi, A. (1980). *Gioco e intelligenza*, in „*Scuola e città*“. Firenze: La Nuova Italia, n.11, 30 nov, pp. 473-477.
- Vignozzi, L. (2011). *L'approccio psico-affettivo e psico-motorio*. Insegnare italiano a stranieri. Milano: Le Monnier.
- Vogel, K. (1995). *L'interlanguage, la langue de l'apprenant*, trad, de l'allemand. Toulouse: Presse Universitaire du Mirail.
- Vrcan, A. (1999). Elementi kulture i civilizacije u ranom učenju francuskog kao stranog jezika, u *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Vrhovac, Y. et al. (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vrhovac, Y. et al. (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vučo, J. (2003). *Ogledi iz lingvistike*. Cetinje: Univerzitet u Crnoj Gori.
- Vučo, J. (2005). Istituzioni e l'insegnamento di lingue straniere. Verso una politica linguistica europea, *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica* Cristina Guardiano, Emilia Calaresu, Cecilia Robustelli, Augusto Carli (ur.). Bulzoni, Roma, str. 435-447.
- Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave, *Inovacije u nastavi*. br. 19. str. 41-54. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vučo, J. (2007). Jezici u formalnom obrazovanju u Srbiji. U: *Srpski jezik i društvena kretanja*. str. 263-278. Kragujevac.
- Vučo, J. (2008). Lessico dell'italiano precoce per stranieri, in Emanuela Cresti, (a cura di), *Prospettive nello studio del lessico italiano*, Vol. 2, str. 681-685. Firenze: Firenze University Press.
- Vučo, J. (2010). Interkulturalnost kao okvir i kontekst komunikativne nastave stranih jezika u ranom uzrastu, *Inovacije u nastavi*, br. 23, str. 53–61. Beograd: Učiteljski fakultet.
- Vučo, J. (2013). O nekim specifičnostima interkulture razmene u savremenoj nastavi stranih jezika. U: *Jezici i kulture u vremenu i prostoru*, vol.1. Novi Sad: Filozofski fakultet
- Vygotskij, L. (1934). *Myslenie i rec*. Moskva: Accademia di scienze pedagogiche.

White, L. (1987). *Markedness and Second Language Acquisition: the question of transfer*. *Studeies in Second Language Acquisition* 9: 261-86.

Wolfram, W. (1991). *Interlanguage variation: a review article*. *Applied Linguistics* 12: 102-6.

Young, R. (1988). *Input and Interaction*“. *Annual Review of Applied linguistic*: 9:122-34.

ODBRANJENE NEPUBLIKOVANE DOKTORSKE DISERTACIJE:

Milatović, B. (2006). „Početna nastava stranog jezika u osnovnoj školi (na primeru nastave engleskog jezika“ pod mentorstvom prof. dr Radmile Šević, Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu.

Zavišin, K. (2013). „Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji“, pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Drljević, J. (2014). „Nastava leksike i razvoj leksičke kompetencije u početnoj nastavi italijanskog jezika na akademskim studijama“ pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mikić, J. (2014). „Korelacija udžbenika i programa u nastavi stranih jezika u osnovnim školama Srbije“ pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

IZVORI

Pravilnik o nastavnom planu za I, II, III i IV razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za III razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2005) „Prosvetni pregled“, Beograd,

Pravilnik o izmenama i dopunama Pravilnika o nastavnom planu i programu za I i II razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2005), „Prosvetni pregled“, Beograd

Pravilnik o nastavnom programu za IV razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja (2006), „Prosvetni pregled“, Beograd

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, *Službeni glasnik RS, br. 72/09, 52/11 u 55/13*

UDŽBENIČKI KOMPLETI

Maddi, L i Borgognoni, M.c (2010). *Forte 1. Corso di lingua italiana per bambini (6-11 anni) livello elementare A1*. Roma: Edilingua.

Maddi, L i Borgognoni, M.c (2010). *Forte 1+. Corso di lingua italiana per bambini livello elementare A1+*. Roma: Edilingua.

Maidment,S., Roberts,L (2009). *Happy house*. Oxford: Oxford Press

Maidment,S., Roberts,L (2009). *Happy street*. Oxford: Oxford Press

Vučo, J, Moderc, S. (2003a) *Insieme 1* , Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Vučo, J, Moderc, S. (2004a) *Insieme 2* , Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Vučo, J, Moderc, S. (2005a). *Insieme 3* , Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Vučo, J, Moderc, S. (2003b). *Priručnik Insieme 1* , Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Vučo, J, Moderc, S. (2004b). *Priručnik Insieme 2* , Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

Vučo, J, Moderc, S. (2005b). *Priručnik Insieme 3* , Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva

SAJTOGRAFIJA

Luise, M. C, Serragiotto, G. (s.a.). *Insegnare italiano come lingua straniera a bambini, insegnare italiano come lingua straniera ad adulti*. Venezia: Ca' Foscari (sul sito <http://www.itals.it>) [pristupljeno 10.01.2012]

Luise, M. C, (2007). *Modelli operativi*. Venezia: Ca' Foscari (sul sito <http://www.itals.it>) [pristupljeno 10.01.2012]

Katalog programa stalnog stručnog usavršavanja. Dostupno na: www.zuov.gov.rs [pristupljeno 15.08.2014]

Kelly, Grenfeld (July 2013). *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. European Commission, Teaching and Training. Dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf [pristupljeno 5.01.2015]

Sektor za strane jezike u Strazburu, dostupno na: <http://www.coe.int/lang> [pristupljeno 5.06.2013]

Evropski centar za moderne jezike - *Program 2004-2007 i 2008-2011*, s.a dostupno na: <http://www.ecml.at/empowerment> [pristupljeno 06.06.2013]

Key data on Teaching Language at School in Europe 2012, dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data [pristupljeno 11.03.2014]

Lisbon European Council (2000), *Presidency Conclusions*, March 23 and 24, dostupno na http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [pristupljeno 5.06.2014]

Education and training 2010, dostupno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/multiling_en.html [pristupljeno 5.06.2014]

The EU Multilingualism Policy 2007, dostupno na: <http://eacea.ec.europa.eu/static/en/lingua/documents/presentation/chaves.pfd> [pristupljeno 8.10.2014]

Key Data on Teaching Languages at school in Europe 2012, dostupno na: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data [pristupljeno 9.03.2014]

Piano d'azione 2004-2006, dostupno na: http://ec.europa.eu/education/policies/lang/policy/report_en.html [pristupljeno 2.02.2015]

Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu „Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu! “Savet Evrope F-67075 Strazbur Cedex Juna 2008. godine, dostupno na: <http://www.coe.int/dialogue> [pristupljeno 3.02.2015]

Jezici Evropske unije, dostupno na: <http://sr.wikipedia.org/> [pristupljeno 5.05.2011]

Promovisanje kvaliteta u učenju jezika, s.a, dostupno na: <http://www.ecmlt.at> [pristupljeno 23.11.2014]

O radu Saveta Evrope iz oblasti jezika, dostupno na: <http://www.coe.int> [pristupljeno 19.12.2014]

Lisbon European Council (2000), *Presidency Conclusions*, March 23 and 24, dostupno na http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm [pristupljeno 30.05.2014]

PRILOZI

PRILOG 1

Анкетни упитник за ученике првог и другог разреда 2011/2012.

(попуњава анкетар)

1. Разред: _____

2. Да ли ти се допада да учиш стране језике?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

3. Колико ти се допада да учиш стране језике?

Мало ми се допада Допада ми се Много ми се допада

Уколико је одговор на постављено питање под 2) НЕ, поставља се питање 4, а уколико је одговор ДА прелазите на питање 5.

4. Зашто ти се не допада?

а) досадно је б) не свиђа ми се наставница в) шта ће ми страни језик?

г) тешко је д) нешто друго, шта _____

5. Зашто ти се допада да учиш стране језике

а) забавно је б) наставнице се труде да нас науче играјући се са нама

в) знам да је знање страног језика корисно г) лако ми иде учење

д) нешто друго, шта _____?

6. Да ли ти се допада да учиш италијански језик?

ДА НЕ

7. Уколико је одговор НЕ постављате питање 8 и 9, а уколико је ДА прелазите на питање 10.

8. Зашто ти се не допада?

- а) досадно је б) не свиђа ми се наставница
в) тешко је г) нешто друго, шта _____

9. Због чега долазиш на часове ако ти се не допада?

- а) зато што родитељи кажу да треба да дођем
б) зато што учитељица каже да треба да дођем
в) иду сви моји другари
в) нешто друго, шта _____

10. Колико ти се допада да учиш италијански језик:

Мало ми се допада Допада ми се Много ми се допада Не знам

11. Да ли би желео/ла да имаш више часова италијанског језика у боравку?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

Уколико је одговор НЕ поставите питање 12, а уколико је одговор ДА пређите на питање 13.

12. Зашто не би желео/ла да имаш више часова?

13. Колико си научио/ла из италијанског?

Нимало Мало Много Јако много Не знам

14. Да ли су часови италијанског занимљиви?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

15. Колико су по твом мишљењу часови италијанског занимљиви?

Нимало, досадни су Мало Много Јако много

16. Шта је најзанимљивије на часовима италијанског?

а) Учење нових речи

б) Учење песмица

в) Квизови

г) Гледање лекција на компјутеру

д) Када говориш на италијанском

ђ) Играње са дугарима и другарицама

(покушајте да рангирате одговоре од најзанимљивијег до најмање занимљивог)

17. Да ли има нешто што нисте учили а ти би волео/ла да јесте?

ДА НЕ

уколико је одговор ДА поставите питање 18, а уколико је Не пређите на питање

18. Шта је то _____

19. Шта наставнице раде са вама на часу а теби се јако допада?

20. Да ли су наставнице радиле нешто са вама на часу што ти се није допало?

Да Не

Уколико је одговор Да пређите на питање 22 а уколико је Не поставите питање .

21. Шта су то наставнице радиле а теби се није допало?

22. Да ли наставнице знају како се зовеш?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

23. Да ли су наставнице италијанског строге на часовима?

ЈЕСУ НИСУ НЕ ЗНАМ

24. Да ли ти наставнице помажу на часовима да нешто научиш?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

25. Да ли наставнице захтевају да на часовима будете добри и мирни?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

26. Да ли наставнице имају са тобом другарски однос?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

27. Да ли наставнице воле децу?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

28. Да ли се наставнице културно понашају?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

29. Да ли наставнице добро објашњавају оно што ти није јасно?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

30. Да ли наставнице говоре ружне речи или вичу на часовима италијанског?

ДА, ЧЕСТО ПОНЕКАД НЕ, НИКАД НЕ ЗНАМ

31. Да ли би волео/ла да наставиш да учиш италијански и у другом односно трећем разреду?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ, НИСАМ СИГУРАН

32. Да ли би поред италијанског волео/ла да научиш још неки страни језик?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ, НИСАМ СИГУРАН

Уколико је одговор ДА поставите питање 33, а уколико је НЕ пређите на питање 34.

33. Који страни језик би волео/ла да учиш? _____

34. Да ли желиш да нам још нешто кажеш о часовима италијанског?

PRILOG 2

Упитник за родитеље ученика првог и другог разреда школске 2011/2012.

Поштовани родитељи,

Пред Вама је упитник којим желимо да стекнемо увид колико успешно спроводимо наставу италијанског језика у раном узрасту. Желели бисмо да што пажљивије прочитате свако питање и дате искрен одговор. Добијени подаци биће нам драгоцени у планирању активности за наредни период.

МАЈКА	ОТАЦ
Завршена основна школа	Завршена основна школа
Завршена средња школа	Завршена средња школа
Завршена виша школа	Завршена виша школа
Завршен факултет	Завршен факултет
Магистар наука	Магистар наука
Доктор наука	Доктор наука

1. Годиште рођења Вашег детета:

2. Пол Вашег детета: М Ж

3. Да ли се служите (говорите) неким страним језиком?

А) да, оба родитеља Б) да, један од родитеља В) не, ниједан од родитеља

4. Да ли се Ваше дете служи неким страним језиком и којим?

А) ДА (ако ДА, како и где га је научило)

Б) НЕ

5. Да ли је Ваше дете пре поласка у школу похађало часове неког страног језика и ког?

А) ДА (ког) _____ Б) НЕ

6. Где је Ваше дете похађало часове страног језика?

а) У вртићу б) школици страних језика (којој) _____
в) приватним часовима

7. Да ли сте Ви или неки други члан породице сами (без помоћи наставника) покушавали да научите своје дете неки страни језик пре поласка у школу?

А) ДА Б) НЕ

8. Да ли је Ваша породица, заједно са дететом, живела у иностранству дуже од годину дана ?

А) ДА Б) НЕ

Ако је одговор на питање 7 ДА, у којој земљи је живела? _____

9. Да ли сматрате да би Ваше дете могло почети учење два страна језика од првог разреда?

А) ДА Б) НЕ В) НЕ ЗНАМ

10. Који од наведених страних језика сматрате најкориснијим да их Ваше дете учи у данашње време?

- | | |
|----------------|------------------------------|
| а) енглески, | д) руски |
| б) италијански | ђ) француски |
| в) кинески | е)шпански |
| г) немачки | ж) неки други (који):_____ |

11. Ако би постојала могућност да Ваше дете од првог разреда учи два страна језика, за која два бисте се определили? Молим Вас да заокружите два одговора.

- | | |
|----------------|------------------------------|
| а) енглески, | д) руски |
| б) италијански | ђ) француски |
| в) кинески | е)шпански |
| г) немачки | ж) неки други (који):_____ |

12. Да ли сте задовољни наставом италијанског коју дете похађа у продуженом боравку?

- а) сасвим задовољан/а
- б) углавном задовољан/а
- в) ни задовољан/а ни незадовољан/а
- г) углавном незадовољан/а
- д) сасвим незадовољан/а
- ђ) не могу да проценим

13. Да ли сте задовољни системом провере знања?

- а) сасвим задовољан/а
- б) углавном задовољан/а

- в) ни задовољан/а ни незадовољан/а
- г) углавном незадовољан/а
- д) сасвим незадовољан/а
- ђ) не могу да проценим/а

14. Да ли сте задовољни наставницама италијанског језика?

- а) сасвим задовољан/а
- б) углавном задовољан/а
- в) ни задовољан/а ни незадовољан/а
- г) углавном незадовољан/а
- д) сасвим незадовољан/а
- ђ) не могу да проценим

15. Колико сте задовољни постигнутим знањем италијанског Вашег детета до сада?

- а) сасвим задовољан/а
- б) углавном задовољан/а
- в) ни задовољан/а ни незадовољан/а
- г) углавном незадовољан/а
- д) сасвим незадовољан/а
- ђ) не могу да проценим

16. Због чега Ваше дете похађа наставу италијанског језика?

- а) Јер оба родитеља сматрају да дете треба време проведено у боравку искористи, поред осталог, и за учење италијанског
- б) Јер један од родитеља то од њега тражи

в) Јер велики број другара одлази на наставу италијанског

г) Јер учитељице из боравка сугеришу да иде на наставу

д) Јер је дете изразило жељу

ђ) нешто друго, шта _____

17. Како Ваше дете доживљава наставу италијанског језика у продуженом боравку?

а) Сасвим је задовољно, и радо иде на часове

б) Углавном је задовољно

в) Нити је задовољно, нити је незадовољно, одлази на часове рутински

г) Углавном је незадовољно

д) Сасвим је незадовољно, и тешко одлази на часове

ђ) Не могу да проценим

18. Да ли сте задовољни информацијама које добијате о раду и напредовању Вашег детета када је реч о настави италијанског?

а) сасвим задовољан/а

б) углавном задовољан/а

в) ни задовољан/а ни незадовољан/а

г) углавном незадовољан/а

д) сасвим незадовољан/а

ђ) не могу да проценим

19. Како оцењујете однос наставница италијанског језика према Вашем детету?

а) Дете је сасвим задовољно односом

б) Дете је углавном задовољно односом

в) Није ни задовољно ни незадовољно односом

г) Дете је углавном незадовољно односом

д) Дете је сасвим незадовољно односом

ђ) Не могу да проценим

20. Да ли Вам дете код куће препичава шта је научило и како се одвијају часови италијанског?

ДА НЕ ПОНЕКАД

21. Да ли наставнице ословљавају Ваше дете по имену?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

22. Да ли бисте желели да Ваше дете и наредне школске године похађа наставу италијанског језика као и до сада?

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

20. На основу разговора са Вашим дететом и учитељицама из продуженог боравка молимо да оцените колико доле понуђене особине поседују наставнице италијанског језика које предају Вашем детету. *Оцена 1 – не поседују њу особину; оцена 5 – ња особина је код наставница у њуној мери изражена.*

а) Помажу деци 5 4 3 2 1

б) Једнаке су према свима 5 4 3 2 1

в) Воле децу 5 4 3 2 1

д) Подстичу децу на рад и учење италијанског 5 4 3 2 1

ђ) Захтевају ред и дисциплину 5 4 3 2 1

е) Културно се понашају 5 4 3 2 1

- | | |
|--|-----------|
| ж) Имају другарски однос према ученицима | 5 4 3 2 1 |
| з) Стрпљиве су у раду са ученицима | 5 4 3 2 1 |
| и) Вређају ученике | 5 4 3 2 1 |
| ј) Добро објашњавају градиво | 5 4 3 2 1 |

21. Да ли Вас нешто нисмо питали а Ви желите да поделите са нама?

ВЕЛИКО ХВАЛА НА САРАДЊИ!

PRILOG 3

Анкетни упитник за студенте мастер студија италијанистике

Поштоване колеге и колегинице,

Подаци овог упитника користиће се искључиво у сврху научног истраживања и унапређивања методике наставе италијанског језика, посебно у оквиру предмета Стратегије и технике наставе италијанског језика. Све информације које наведете поверљиве су, а идентитет појединца није релевантан за циљ поменутог истраживања.

Молимо вас да на питања одговорите искрено, детаљно и да се за све недоумице обратите испитивачу.

(на бројчано скалирана питања одговарате тако сто заокружујете један број од 1 до 5, где 1 има вредност апсолутне 0, а број 5 представља највећу вредност)

1. У којој мери сте задовољни адекватношћу тема које су обрађене на предавањима?

- а) сасвим задовољан/на
- б) углавном задовољан/на
- в) ни задовољан ни незадовољан/на
- г) углавном незадовољан/на
- д) сасвим незадовољан/на
- ђ) не могу да проценим

У оквиру мастер студија нисам изабрала предмет Стратегије и технике наставе италијанског језика, нити сам током ранијих година студија похађала методичке предмете стога не могу да одговорим на ово питање као ни на наредна два.

2. На скали од 1 до 5 оцените степен применљивости у настави теоријских знања која сте стекли на предавањима (1 представља одсуство применљивости, а 5 апсолутну применљивост).

1 2 3 4 5

/

3. У којој мери сте на мастер студијама продубили своја дидактичко-методичка знања у односу на знања стечена на претходним годинама студија:

/

4. У којој мери сте задовољни организацијом праксе по школама:

а) сасвим задовољан/на

б) углавном задовољан/на

в) ни задовољан ни незадовољан/на

г) углавном незадовољан/на

д) сасвим незадовољан/на

ђ) не могу да проценим

5. У којој мери сте задовољни бројем часова:

а) сасвим задовољан/на

б) углавном задовољан/на

в) ни задовољан ни незадовољан/на

г) углавном незадовољан/на

д) сасвим незадовољан/на

ђ) не могу да проценим

6. У којој мери сте задовољни праксом:

- а) сасвим задовољан/на
- б) углавном задовољан/на
- в) ни задовољан ни незадовољан/на
- г) углавном незадовољан/на
- д) сасвим незадовољан/на
- ђ) не могу да проценим

7. Наведите наставне методе које сте највише користили док сте изводили праксу:

Образложите одговор и унесите евентуалне предлоге:

8. Оцените активност ученика током ваших часова:

1 2 3 4 5

9. У којој мери сте задовољни начином на који сте држали часове и уколико бисте могли да ли бисте и ста промениле?

- а) сасвим задовољан/на
- б) углавном задовољан/на
- в) ни задовољан ни незадовољан/на
- г) углавном незадовољан/на
- д) сасвим незадовољан/на
- ђ) не могу да проценим

10. Шта је ученицима најзанимљивије на часовима италијанског?

- а) Учење нових речи
- б) Учење песмица
- в) Квизови
- г) Гледање лекција на компјутеру
- д) Када говориш на италијанском
- ђ) Играње са дугарима и другарицама

11. Да ли сте знали имена све деце?

ДА НЕ УГЛАВНОМ

12. Да ли сте као наставнице италијанског биле строге на часовима:

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

13. Да ли сте захтевале да на часовима ученици буду мирни:

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

14. Да ли сте имале другарски однос са ученицима:

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

15. Да ли би по Вашем мишљењу ученици волели да наставе учење италијанског и у другом односно трећем разреду:

ДА НЕ НЕ ЗНАМ

16. Колико сте задовољни постигнутим знањем италијанског токо године ваших ученика:

- а) сасвим задовољан/а
- б) углавном задовољан/а
- в) ни задовољан/а ни незадовољан/а
- г) углавном незадовољан/а
- д) сасвим незадовољан/а
- ђ) не могу да проценим

17. Молимо да оцените колико доле понуђене особине поседујете као наставнице италијанског језика. *Оцена 1 – не поседујем њу особину; оцена 5 – ња особина је код мене као наставница у њуној мери изражена.*

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| а) Помажем деци | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| б) Једнака сам према свима | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| в) Волим децу | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| д) Подстичем децу на рад и учење италијанског | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ђ) Захтевам ред и дисциплину | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| е) Културно се понашам | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ж) Имам другарски однос према ученицима | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| з) Стрпљивасам у раду са ученицима | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| и) Вређам ученике | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |
| ј) Добро објашњавам градиво | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

18. Од предложених особина одаберите ону коју процењујете да је ученици највише цене код вас као наставника:

а) пријатан и топао однос према ученицима

б) разумевање ученика

в) јасно, прегледно и занимљиво излагање

г) ведро расположење

д) праведно и објективно оцењивање

ђ) спољни изглед, начин одевања

е) нешто друго, и то: _____

19. Који проблеми ученика вас посебно заокупљају као наставника?

а) успех у учењу

б) дисциплина и изостанци

в) лични проблеми ученика

г) будућност ученика

д) ништа посебно

ђ) нешто друго, и то: _____

20. Шта, према вашем мишљењу, утиче на стварање позитивног става у односу наставник-ученик?

а) присан и топао однос наставника према ученицима

б) разумевање и поштовање личности ученика

в) спремност наставника да помогне ученику

г) објективно оцењивање

д) равноправан однос према свим ученицима

ђ) занимљиво излагање наставника

е) нешто друго, и то: све наведено је подједнако битно

21. Који је најчешћи узрок неразумевања између наставника и ученика?

- а) пркосан став ученика према наставнику
- б) неспособност наставника да разуме ученика
- в) потцењивачки став наставника према ученику
- г) став наставника да он мора бити увек у праву
- д) разлика у годинама

ђ) нешто друго, и то: _____

22. Од чега зависи дисциплина ученика на наставном часу?

- а) од начина излагања наставника
- б) од занимљивости наставног градива
- в) од строгости наставника
- г) од кућног васпитања
- д) од способности наставника да заинтересује

ђ) нешто друго, и то: _____

23. Што ученицима причињава највише задовољства на наставном часу?

- а) квалитет односа наставника према ученицима
- б) занимљивост наставног градива
- в) похвале и охрабривање ученика од стране наставника
- г) уважавање мишљења ученика
- д) духовитост наставника

ђ) јасно, прегледно и занимљиво излагање наставника

е) нешто друго, и то: _____

24. Шта процењујете да већина ученика осећа према вама?

а) симпатију - љубав

б) дивљење

в) поштовање

г) страхопоштовање

д) страх

ђ) антипатију-мржњу

е) презир

ж) равнодушност

з) нешто друго, и то: _____

25. Могу ли и знам ли да откривам како се ученици сусрећу с

проблемима у настави и како их изражавају?

1 2 3 4 5

26. Да ли сам довољно објективан у свом раду и могу ли разликовати своја мерила од мерила мојих ученика?

1 2 3 4 5

27. Ученици расправљају о питањима из градива

1 2 3 4 5

28. Предавања се ослањају само на уџбенике

1 2 3 4 5

29. То што се учи своди се само на оно што професор зна

1 2 3 4 5

30. Часови укључују и мишљења ученика о теми

1 2 3 4 5

31. Час се организује кроз дебату или дискусију

1 2 3 4 5

32. Ученици имају прилику да објасне своје идеје

1 2 3 4 5

33. Знање стиче дете својом активношћу

1 2 3 4 5

34. Ученици треба да уче оно шта ауторитети процене да је битно

1 2 3 4 5

35. Ученици треба да буду активно укључени у планирање и одлучивање шта ће да уче.

1 2 3 4 5

36. Званичан наставни програм није потребно прилагођавати интересовањима ученика.

1 2 3 4 5

37. Потребно је да наставници прилагођавају захтеве завичног наставног програма интересовањима ученика.

1 2 3 4 5

39. Све што вас нисмо питали а желели бисте да поделите са нама:

PRILOG 4

Анкетни упитник за ученике другог и трећег разреда 2012/2013.

(попуњава анкетар)

1. У којој мери ти се допада настава италијанског ове године у односу на прошлу?

Више Исто Мање Не знам

2. Какав је италијански ове године по твом мишљењу у односу на прошлу?

Тежи Лакши Исти Не знам

3. Да ли је лакше учити италијански језик уз читање и писање?

Да Не Не знам

4. Колико си по твом мишљењу научио ове године у односу на прошлу?

.Више Исто Мање Не знам

5. Да ли би желео/ла да имаш још више часова италијанског?

Да Не Не знам

6. Да ли има нешто што ниси учио/ла а ниси?

Да Не Не знам

Шта:

7. Да ли желиш да наставиш учење италијанског језика и следеће године?

Да Не Не знам

6. Да ли ће Ваше дете похађати наставу италијанског језика и наредне школске године?

ДА

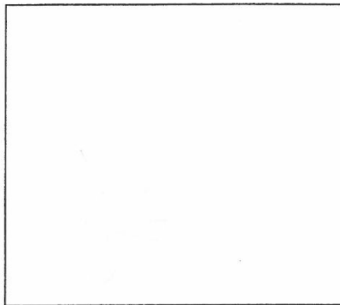
НЕ

НЕ МОГУ ДА ПРОЦЕНИМ

PRIOLOG 6
PIKASO DIKTAT

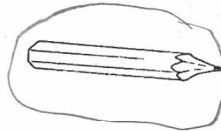
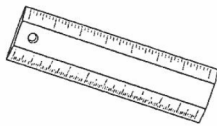
TEST

1. Disegna un gatto

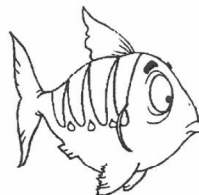
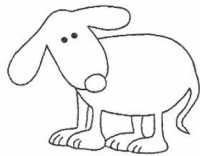


16

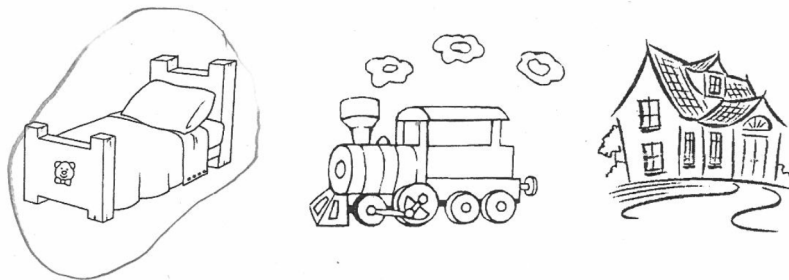
2. Cerchia la matita



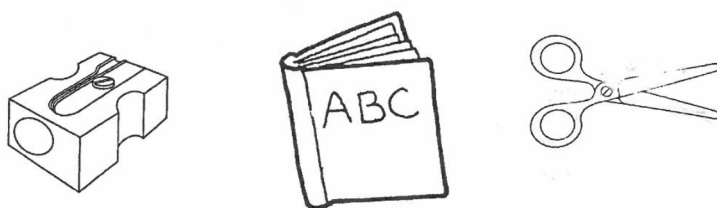
3. Colora la pecora



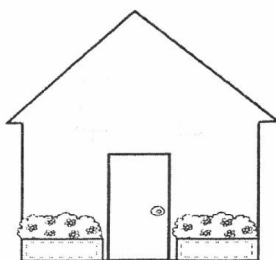
4. Cerchia il letto



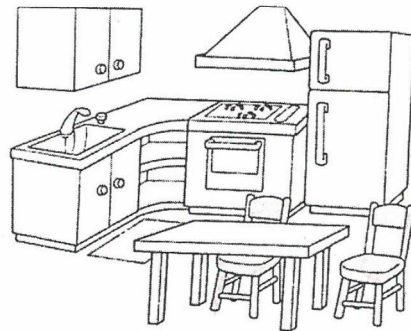
5. Colora di verde le forbici



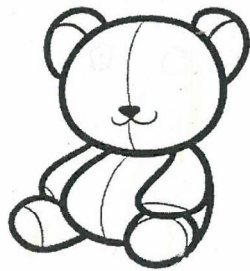
6. Disegna due finestre



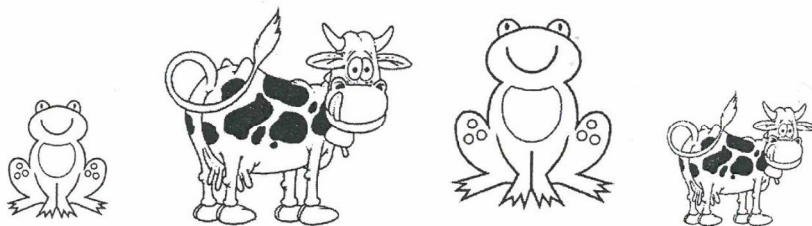
7. Colora di marrone tutte le sedie in cucina



8. Disegna gli occhi e colora l'orsetto di giallo



9. Cerchia la mucca piccola



PRIOLOG 7
MINI GLOSAR

Pozdrav

Buongiorno

--	--	--

Buona sera

--	--	--

Arrivederci

--	--	--

Ciao

--	--	--

Upoznavanje

Come ti chiami?

--	--	--

Mi chiamo

--	--	--

Come stai?

--	--	--

Bene

--	--	--

Grazie

--	--	--

Quanti anni hai?

--	--	--

Ho sette (otto) anni

--	--	--

Brojevi

Uno

--	--	--

Due

--	--	--

Tre

--	--	--

Quattro

--	--	--

Cinque

--	--	--

Sei

--	--	--

Životinje

Animale

Cocodrillo

Gatto

Asinello

Pecora

Rana

Mucca

Pesce

(frase) Come fa il/la ...?

Porodica

Madre

Mamma

Padre

Papà

Fratello

Sorella

Nonno

Nonna

Zio

Božić i Nova godina

Albero di Natale

--	--	--

Addobbi

--	--	--

Regalo

--	--	--

Pupazzo di neve

--	--	--

Babbo Natale

--	--	--

Palla di neve

--	--	--

Felice Anno Nuovo

--	--	--

Rodendan

Buon compleanno

--	--	--

Auguri

--	--	--

Torta

--	--	--

Candellina/e

--	--	--

Igračke

Giocattoli

--	--	--

Figurine

--	--	--

Orsetto

--	--	--

Trenino

--	--	--

Bambola

--	--	--

Bicicletta

--	--	--

Pallone

--	--	--

Prostorije i predmeti u kući

Casa

--	--	--

Camera

--	--	--

Salotto

--	--	--

Cucina

--	--	--

Bagno

--	--	--

Letto

--	--	--

Televisore

--	--	--

Pridevi

Piccolo

--	--	--

Grande

--	--	--

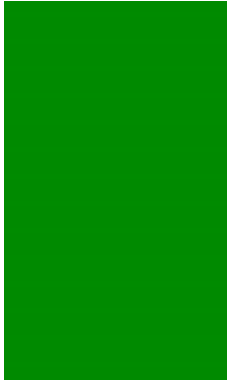
Presente

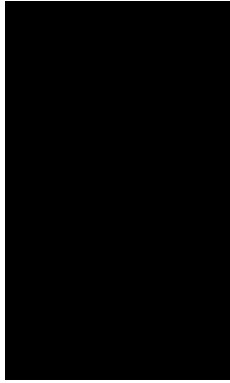
--	--	--

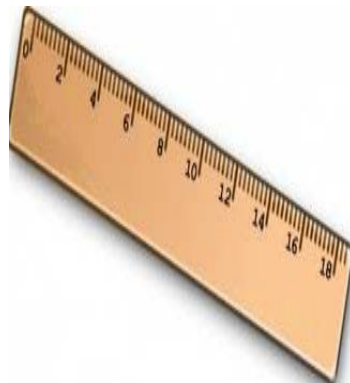
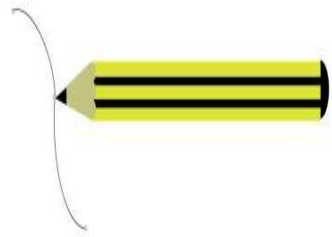
Assente

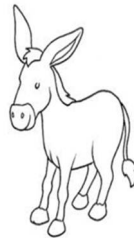
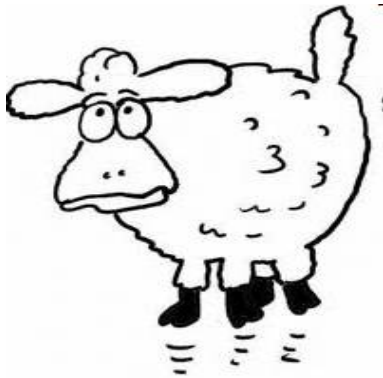
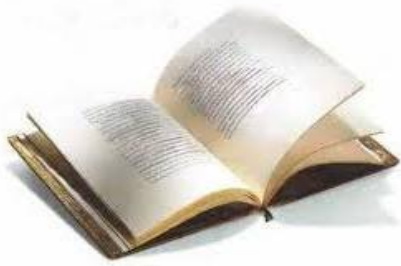
--	--	--

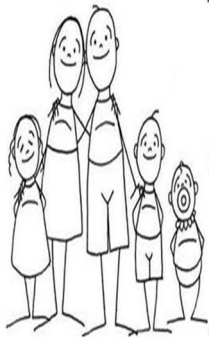
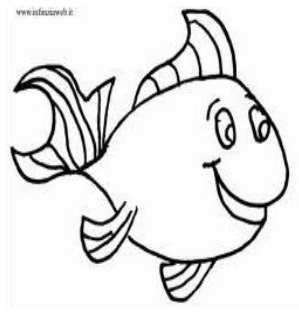
PRILOG 8
VIDEO TEST



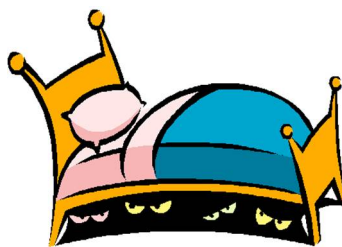












PRILOG 9

Информација о учењу страних језика

У Републици Србији се традиционално уче страни језици у свим основним и средњим школама. Од 2003. године уведено је обавезно учење два страна језика у свим основним школама (од 1. разреда први страни језик, а од 5. разреда други страни језик). У средњим стручним школама обавезно је учење једног, а у гимназијама два страна језика.

Страни језици (енглески, француски, немачки и руски) изучавају се у основној школи у првом и другом циклусу. Као обавезан наставни предмет изучавају се током целог основног образовања, са 2 часа недељно, а као обавезан изборни предмет остварују се са 2 часа недељно од 5. до 8. разреда. Ученик има могућност да бира који ће страни језик учити до краја другог циклуса основног образовања, на основу листе страних језика, коју нуди школа. Уколико се ученик одлучи да учи одређени страни језик не може га мењати у току школовања. Поједине школе, у оквиру изборних предмета, нуде и трећи страни језик уколико имају компетентног наставника. Фонд часова страних језика: Први страни језик се учи од 1. разреда основне школе са 2 часа недељно, а на крају основног школовања ученици имају око 600 часова првог страног језика. Други страни језик се учи од 5. до 8. разреда са 2 часа недељно, а на крају основног школовања ученици имају око 300 часова другог страног језика.

У средњим стручним школама учи се један страни језик, са 2 часа недељно. У наставном плану гимназије-општег, природно-математичког или друштвеног смера, први и други страни језик остварују се у првом разреду са 2 часа недељно.

Страни језик у средњој стручној школи се учи са по 2 часа недељно, а на крају четворогодишњег образовања фонд часова износи око 300 часова страног језика.

Страни језици у гимназијама се уче са по 2 часа недељно, а након завршене матуре ученици су имали укупно око 600 часова страног језика.

Постоје две образовне установе које су решењем Министарства просвете и науке проглашене за школе од националног значаја у Републици Србији. То су:

„Филолошка гимназија“ у Београду и „Карловачка гимназија“ у Сремским Карловцима.

У Филолошкој гимназији уче се следећи страни језици: италијански, немачки, француски, руски, шпански, кинески, јапански, енглески и класични језици. *Наставним планом и програмом за обдарене ученике* у Филолошкој гимназији утврђано је да се први страни језик остварује са 5 часова недељно, а други страни језик са 3 часа недељно од првог до четвртог разреда.

У Карловачкој гимназији уче се следећи страни језици: класични језици (старогрчки и латински), енглески, кинески, немачки, италијански, шпански и руски.

У Републици Србији се школе опредељују за учење следећих језика: енглески, француски, руски, немачки, италијански, шпански, а у неким школама се уче кинески и грчки језик.

У односу на расположиви наставни кадар (наставници се школују на катедрама за стране језике на факултетима у Србији) школе бирају језике које ће понудити својим ученицима.

Заинтересованост за поједине језике варира у зависности од неколико чинилаца:

- Културолошка традиција и пријатељске везе појединих општина или региона са одређеним државама, језик и културу (нпр: у Источној Србији се традиционално бира немачки језик; будући да су многе породице раздвојене јер део породице живи и ради у Немачкој, а старија генерација остаје са најмлађима у свом крају);
- Економски разлози (нпр: у Пироту активно ради француска фабрика „Мишлен“ и као ефекат успешне сарадње Србије и Француске интересовање за учење француског језика је порасло у овом региону); већа могућност запошљавања уколико се познаје одређени језик, повећана понуда на тржишту рада разних неформалних обука за учење функционалног страног језика.
- Утицај медија (нпр: емитовање латино-америчких серија на многим телевизијским каналима директно је утицало на повећано интересовање за учење шпанског језика);

- Пораст броја кинеских држављана који раде и живе у Србији, али и добре економске релације и политички односи. Остварене су културне везе (културни центар Конфуције) који је центар развоја културних веза Србије и Кине што омогућава размену студената и стручњака између две земље. Ове околности узрокујеу спремност НР Кине да подржи учење кинеског језика у Србији.

У оквиру Министарства просвете, науке и технолошког развоја постоји 18 школских управа чија се седишта налазе у градовима: Београд, Нови Сад, Сомбор, Зрењанин, Зајечар, Јагодина, Ниш, Чачак, Ваљево, Крушевац, Лесковац, Нови Пазар, Ужице, Крагујевац, Пожаревац, Краљево, Косовска Митровица и Ранилуг, а . на основу података које су прикупљени из школских управа (подаци из 2009. године) заступљеност учења страних језика је следећа:

Енглески језик

Од 1. разреда -	399 767 ученика
Од 5. разреда -	180 440 ученика
Укупно	580 207 ученика

Немачки језик

Од 1. разреда -	18 994 ученика
Од 5. разреда -	67 997 ученика
Укупно	86 991 ученика

Француски језик

Од 1 разреда -	16 186 ученика
Од 5. разреда -	63 248 ученика
Укупно	79 434 ученика

Руски језик

Од 1. разреда -	9270 ученика
Од 5. разреда -	51861 ученика
Укупно	61 131 ученика

Италијански језик

Од 1. разреда -	570 ученика
Од 5. разреда -	7 307 ученика
Укупно	7 877 ученика

Шпански језик

Од 1. разреда -	33 ученика
Од 5. разреда -	3 061 ученика
Укупно	3 094 ученика

Министарство просвете, науке и технолошког развоја кроз пројектне активности наставља са развојем учења страних језика у основним и средњим школама Републике Србије. Од школске 2010/2011. године постоји заинтересованост за увођењем кинеског језика у основне и средње школе према потребама ученика, родитеља и локалне заједнице.

Будући да је заступљеност учења кинеског језика занемарљива, Министарство је школске 2012/2013. године започело реализује Пилот пројект „Учење кинеског језика у школама у Републици Србији“ у сарадњи са Ханбан седиштем института Конфуџе Народна Република Кина, а у складу са извршавањем међудржавног споразума. У школској 2013/2014. години настављена је реализација овог пилот пројекта којим је планирано да 16

наставника - волонтера из НР Кине реализује наставу у 33 школе у седам Школских управа у Републици Србији.

Информацију сачинила

Марија Јоксимовић, саветник

У Београду, 10. март 2014.године

PRILOG 10

**Pregled godišnje statistike izvedbi programa stalnog stručnog usavršavanja
nastavnika stranih jezika, za period od 01.09.2012 do 31.01.2013.**

каталошки број програма	назив програма	компетенција	област	број одржаних семинара	средња оцена програма	број учесника
807	E-learning и Blended learning у настави немачког језика	K1	страни језик	1	3,63	14
808	E-learning у настави страних језика	K1	страни језик	1	0,00	#N/A
809	Евалуација и сертификација у настави француског језика	K1	страни језик	3	3,81	54
812	Schule im Wandel (Школа у променама)	K1	страни језик	1	3,96	8
814	Variety as the Spice of ELT	K1	страни језик	1	3,94	22
815	Аутономија наставника и ученика у настави страних језика	K1	страни језик	1	3,19	23
818	Ефикасно оперативно планирање наставе немачког језика кроз унапређивање компетенција наставника	K1	страни језик	4	3,86	54
820	Зимска школа: годишњи семинар за стручно усавршавање наставника и професора руског језика	K1	страни језик	1	0,00	#N/A
822	Ка бољем разумевању (5) – модул 1	K1	страни језик	8	3,86	123
824	Континуирано усавршавање професора француског језика	K1	страни језик	1	0,00	#N/A
828	Педагошка радионица за професоре француског језика	K1	страни језик	1	0,00	#N/A
830	Развијање усменог изражавања у настави енглеског језика	K1	страни језик	5	3,88	111
831	Речник као наставно средство у настави енглеског и немачког језика	K1	страни језик	1	3,68	18
833	Тестирање и провера постигнућа ученика у настави немачког језика	K1	страни језик	3	1,32	16
834	Увођење и примена савремених ИТ и нових аудиовизуелних наставних средстава	K1	страни језик	3	1,28	24

BIOGRAFIJA AUTORA

Aleksandra B. Šuvaković, rođena je 16.03.1977. u Kosovskoj Mitrovici. Osnovnu školu i gimnaziju završila je u Gornjem Milanovcu. U aprilu mesecu 2001. godine stekla je zvanje diplomirani profesor italijanskog jezika i književnosti na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, a u oktobru 2008. odbranila master rad „Italijanski jezik u osnovnim školama u Srbiji u kontekstu evropske politike učenja stranih jezika“ pod mentorsvom prof. dr Julijane Vučo. Školske 2010. upisuje doktorske studije na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu, tokom kojih je bila doktorand-saradnik.

Od 2010. do 2013. zaposlena je na mestu savetnik-koordinator za strane jezike u Zavodu za unapređivanje obrazovanja i vaspitanja (ZUOV) u Beogradu. U oktobru 2013. izabrana je u zvanje lektora za italijanski jezik i lingvistiku na Filološko-umetničkom fakultetu Univerziteta u Kragujevcu, na kome je od 2011. bila angažovana kao honorarni predavač za predmete Italijanski jezik 1 i 2 .

Boravila na tri stručna usavršavanja u Italiji: u Napulju (2000), Sijeni (2011) i u Peruđi 2013.

Od oktobra 2010. do septembra 2013. predstavnik ZUOV-a na TEMPUS MASTS projektu, u okviru koga je boravila na više studijskih boravaka u zemlji i inostranstvu. Istraživač je na naučno-istraživačkom projektu *Nastava i učenje: problemi, ciljevi i perspektive* koji finansira Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije (2011-2015).

Sama ili u koautorstvu, objavila je četrnaest naučnih radova u časopisima kategorisanim M24, M51, M52, te u zbornicima sa skupova (M63), međunarodnim tematskim zbornicima (M14) i tematskom zborniku vodećeg nacionalnog značaja (M44)

Udata i majka je dve kćerke-bliznakinje.

IZJAVA O AUTORSTVU

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а Aleksandra Šuvaković
број уписа 080054

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

"NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO
DRUGOG STRANOG JEZIKA U RANOM UZRASTU"

- 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, 10.09.2015.

AŠuvaković

**IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE
DOKTORSKOG RADA**

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора ALEKSANDRA ŽURAKOVIĆ
Број уписа 080051
Студијски програм ITALIJANSKI JEZIK I KULTURNOST
Наслов рада "NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO DRUGOG STRANOG JEZIKA VAŽANOM VZRASTU."
Ментор PROF. DR. JULIJANA VUČO
Потписани ALEKSANDRA ŽURAKOVIĆ

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.

у Београду, 10.09.2015.

Потпис докторанда

Žurković

IZJAVA O KORIŠĆENJU

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

"NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA KAO DRUGOG STRANOG
JEZIKA U RANOM UZRASTU"

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).

У Београду, 10.09.2015.

Потпис докторанда

