

Јована Ж. Бојић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет

РАЗВИЈАЊЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ У ИНСТИТУЦИОНАЛНОМ КОНТЕКСТУ

Циљ овог рада јесте да укажемо на начин на који се одвија интеракција у институционалном контексту између наставника и ученика, али и између ученика међусобно. Будући да учioniцу страног језика одликује најчешће неприродна врста комуникације, приказаћемо технике чија би примена у настави подстакла што природнију интеракцију. Посебно ћемо се бавити трипартитним интеракцијским форматом и његовом улогом као и факторима који могу утицати како позитивно, тако и негативно на усмену продукцију. С тим у вези говорићемо о значају лексике, као важне компоненте у процесу учења страног језика, која представља језичку основу и омогућава ученицима да развију продуктивне вештине. Напослетку ћемо приказати дидактичке активности, које наставник организује унутар учионице, а које могу знатно утицати на развој комуникативне компетенције.

Кључне речи: институционални контекст, страни језик, интеракција, ученик, дидактичке активности, лексика

1. УВОД

Учење страног језика јесте комплексан процес, нарочито у институционалном контексту, будући да на њега могу да утичу различити фактори, како унутрашњи, тако и спољашњи. Један од спољашњих јесте учионица и атмосфера у њој. Нунан (1991) упоређује учионицу са „црном кутијом”² која представља учионицу као место у ком се одвијају различити облици интеракције. Дакле, у нашем случају, црна кутија представља знање страног језика, док је наставник модел који ће ученици опонашати. Други значајни фактор јесте управо улога наставника, будући да је он задужен за организацију часа и за остваривање наставних циљева.

Поред наведених фактора, потребно је да истакнемо један од савременијих приступа у настави, односно комуникативни приступ, који указује на важност коришћења језика у различитим околностима у

1 jovanabojic1@gmail.com

2 Заступници бихевиористичке теорије су упоређивали дете са црном кутијом (Шуваковић 2017: 43). Црна кутија је уствари човеков ум који је, у процесу учења, подстакнут спољашњим окружењем.

којима се реализује комуникација (Borneto 1998: 23). Наиме, у данашње време, циљ више није научити само граматику једног језика, већ да ученик развије одређене вештине које ће му омогућити да употреби језик у одређеним ситуацијама. Како би ученик био у стању да комуницира на циљном језику и да успешно преноси поруке, потребно је да му се у учионици омогући одређена изложеност језику, али и могућност да у пракси примени стечено знање. У томе му може помоћи наставник који ће различитим методама и техникама подстицати комуникативну размену.

Када говоримо о интеракцији унутар учионице, она представља комуникацију наставник-ученик и ученик-ученик. Успостављање интеракције, нарочито у институционалном контексту, није једноставно, будући да ученик у току исте примењује своје екстралингвистичко знање. Дакле, подробнија анализа интеракције показаће нам на који начин се она подстиче и одвија током часа, али ће нам такође указати и на негативне факторе који могу утицати на комуникацију.

2. ИНТЕРАКЦИОНИ МОДЕЛ НАСТАВЕ

Институционални контекст, у нашем случају учионицу, одликује неприродна конверзација, односно вештачки начин одржавања комуникације. Наиме, интеракција која се одвија између наставника и ученика може бити (а)симетрична. Будући да су образовне установе, односно школе и универзитети, специфични контексти у којима сваки саговорник има своју предодређену улогу, сагледаћемо детаљније на који начин наставник, кључна фигура унутар учионице, може успоставити интеракцију са ученицима.

Различита истраживања показала су да се интеракција у учионици страног језика одржава техником постављања питања, коју наставник примењује како би мотивисао ученике на усмену продукцију. Овим начином успостављања комуникације бавили су се Лонг (1981) и Тсуи, који су показали да током часа наставник 20–40% укупног времена поставља питања ученицима (Шуваковић 2015: 193), односно 60% (Chaudron 1988: 50) и до 70% (Stubbs 2005: 311). Дакле, у подучавању страног језика питања која поставља наставник одузимају већи део часа, али на тај начин подстиче и омогућава ученицима да говоре на страном језику, односно да развију комуникативну компетенцију.

Будући да наставник управља учионицом, односно организује наставне активности и примењује одговарајуће приступе и методе у настави, можемо рећи да је он фигура која контролише и која управља говорним токовима унутар учионице. Стратегија, коју може применити и која омогућава контролу комуникативне размене, представља трипар-

титни модел наставе³ који се састоји од питања, одговора и коментара. Одликује га интеракција наставник-ученик која укључује три основна потеза:

1) *Initiation*: Наставник има доминантну улогу будући да он започиње конверзацију постављајући питање. У зависности од нивоа језика, постоје три врсте питања која наставник може употребити:

1. Затворена питања тзв. *display questions* која захтевају кратке и једноставне одговоре (*Vieni da me? Sì/No*). На ова питања наставник већ зна одговор (Шуваковић 2015: 193).
2. Полуотворена питања која у одговору имају кратак или дужи садржај (*Cosa ti piace mangiare? Pizza*), и која подстичу вештину разумевања (Шуваковић 2015: 193).
3. Отворена питања тзв. *referential questions* (Brown 2001) захтевају сложенији одговор, па самим тим се користе на напреднијим нивоима (Шуваковић 2015: 193). На ова питања, за разлику од оних „затворених“, наставник не зна одговор.

2) *Response*: Ученик одговара на наставников упит и на тај начин указује на своју секундарну улогу.

3) *Feed-back*: Напоследку следи наставников коментар или повратна информација коју може упутити ученику током/на крају испитивања или оцењивања, а која нису типична за свакодневне конверзације ван институционалног контекста.⁴

Анализа трипартитног модела указује нам на различита задужења наставника. Наиме, током часа он није само едукатор, већ и фигура која усмерава и надгледа глотодидактичке активности. Поред тога, управља наизменичним говорним сменама, омогућавајући свим ученицима да буду активни током часа, како би подстакao развијање језичких вештина. Стога, можемо закључити да је интеракција у учионици неједнака, из разлога што наставник поседује већу интеракциону моћ у комуникацији.

3. ЛЕКСИКА КАО КЉУЧНА КОМПОНЕНТА У РАЗВИЈАЊУ ЈЕЗИЧКИХ ВЕШТИНА

Када учимо стране језике првенствено се посветимо савладавању граматике, а затим другим компонентама које карактеришу знање једног језика. Иако добро овладамо граматиком, уколико не поседујемо одређени фонд речи и не разумемо поруке које добијамо од других саговорника на страном језику, теже ћемо успоставити интеракцију,

3 Заступници трипартитног модела јесу John Sinclair и Malcom Coulthard (1975).

4 Наставници дају повратне информације о учинку ученика у виду похвале или коментара (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 239–241).

односно теже ће доћи до споразумевања. Из тог разлога, сматрамо да лексику не треба занемарити, већ је потребно да јој посветимо пажњу као и граматички. Када би ученици учили само граматичку одређеног језика, она не би била довољна за развој комуникативне компетенције, јер да би ученик проговорио на циљном језику, неопходно је да познаје како граматичку, тако и одређени број речи.

Како наводи Меара (Meara 1996: 35) *Лексичка компетенција представља сажетост језичке компетенције, она је управо циљ која којом традиционално језичку компетенцију*. Можемо рећи да лексичка компетенција у великој мери утиче на постизање комуникативне компетенције, која уствари и јесте примарни циљ учења страног језика. Бетони (Bettoni 2001) наводи да се лексичке грешке, у односу на оне граматичке више праве и да је управо недостатак вокабулара један од фактора који може нарушити комуникацију.

По мишљењу конструктивиста, постоји *критична маса* од 50 речи коју ученик треба да познаје како би почео да саставља реченице на страном језику (Шуваковић 2017: 25). Поменути језички фонд односи се на А1 ниво, док виши нивои језика захтевају веће знање вокабулара.

Истраживачи, који су се бавили овим сегментом језика, сматрају да је сваки говорник у стању да разуме већу количину вокабулара, за разлику од оне коју може поново адекватно да употреби у усменом/писменом облику (Thornbury 2007: 15). Наиме, продуктивни вокабулар обухвата све оне речи које користимо како бисмо репродуковали писане текстове или како бисмо успоставили усмену комуникацију, док се активно коришћење језика односи на правилну употребу речи.

Како би ученик успешно усвојио вокабулар и развио лексичку компетенцију, од кључног су значаја дидактичке активности које ће наставник да организује и да ефикасно предочи ученицима. Технике које Хармер (Harmer 1991: 153–180) предлаже за успешно преношење лексике, јесу оне које подстичу памћење речи или оне које се заснивају на њиховом значењу и употреби. Наставник ће изабрати одговарајућу технику у зависности од узраста ученика и од циља који је потребно постићи на крају часа. Балбони (Balboni 2008: 44–101) истиче следеће технике за усвајање лексике: спајање речи са сликама, записивање синонима, антонима, хиперонима или хипонима, и на крају, наводи *cloze* технику на основу које ученици треба да убаце одговарајућу реч у реченицу.

4. ПОЗИТИВНЕ/НЕГАТИВНЕ ПОВРАТНЕ ИНФОРМАЦИЈЕ И ИСПРАВЉАЊЕ ГРЕШАКА

Будући да је наставник кључна фигура у пружању језичког прилива у процесу учења страног језика, поред тога што треба да примени одговарајуће технике у раду, попут прилагођавања говора, неопходно је

такође да посвети пажњу и повратним информацијама које ће предочити ученику након његовог излагања. С тим у вези, сматра се да ученик само уколико активно користи циљни језик, може да добије адекватну повратну информацију (енгл. *feedback*)⁵ о свом тренутном знању (Cooper 2002: 188–191). Са једне стране, када наставник укаже ученику на грешке⁶ које прави, омогућава му да анализира и да савлада језичке потешкоће, односно да напредује у учењу. Док, са друге, уколико наставник пружи ученику повратну информацију у виду похвале, он ће га мотивисати и позитивно ће утицати на његово самопоуздање и на даљи рад.

Половином шездесетих година, развио се методолошки поступак тзв. анализа грешака која је дошла до открића да постоје различити фактори који утичу на процес учења језика и да се они не могу објаснити само утицајем који матерњи језик има над страним, већ да је потребно узети у обзир и друге елементе попут прављења грешака (Pallotti 2009: 61). Наиме, ова теорија помаже наставницима и ученицима током процеса учења страног језика, будући да указује на тренутни ниво знања језика. Како наводе Катана и Неши (Cattana, Nesci 2004: 30) анализа грешака указује да грешка не представља погрешну језичку навику, већ да је валидан инструмент који омогућава праћење учениковог напретка, али и алат који пружа податке о самом процесу учења страног језика. Дакле, можемо рећи да је циљ анализе грешака био да објасни узроке настанка грешака, које се могу јавити како због утицаја матерњег језика, тако и због погрешних претпоставки ученика (систематске грешке) или због одвраћања пажње (несистематичне грешке). Будући да је у институционалном контексту, а нарочито у учионици у којој се учи страни језик, циљ успостављање интеракције наставник-ученик и ученик-ученик, анализа грешака омогућава ученицима да превазиђу језичке препреке које могу знатно утицати на комуникацију.

Одређена истраживања истичу управо грешке као значајне елементе током учења страног језика. Наиме, Ван Лиер (Van Lier 1996), професор лингвистике на Институту Монтереј у Калифорнији, тврди да је једна од важнијих улога наставника заправо исправљање грешака будући да нам погрешни искази ученика приказују њихово тренутно знање (Koprivica-Lelićanin, Šuvaković 2011: 298). Дакле, неопходно је указати ученицима на погрешно коришћење граматичких облика како не би дошло до *фосилизације*, односно до њиховог погрешног усвајања.

У научној јавности већина истраживача сматра да је пожељно избећи исправљање грешака будући да оно активира афективни филтер код ученика и самим тим отежава комуникацију наставник-ученик. Наиме, приступ који ће наставник применити током указивања погре-

5 *Feedback* може бити позитиван (када наставник одобри учениково излагање) или негативан (када наставник исправи грешку коју је ученик начинио).

6 Кордер разликује „mistakes“ односно омашке и „errors“ тј. грешке (Mezzadri 2003: 271). Прве су последица непажње, емоционалних стања или лапсуса које ученик сам исправи, док су друге праве систематске грешке корисне за анализу знања ученика.

шних исказа може утицати на комуникативну размену и може спречити иницијативу ученика да активно учествује у настави (Ledda, Pallotti 2009: 68). Стога, можемо да закључимо да од начина исправљања може зависити успешност саме интеракције и напредовања.

Наставник, у складу са својим приступом, може да примени различите технике при исправљању грешака. Како наводи Мецадри (Mezzadri 2003: 281), наставник може да ученика одмах исправи, да сачека да заврши цео исказ и онда да му укаже на грешку, или пак може да одлучи да га уопште не исправи. Пре самог исправљања, потребно је да наставник размотри да ли је циљ вежбе флуентност⁷ или тачност исказа, а након тога да анализира грешке и да их ученицима предочи како би заједничким снагама радили на њиховом сузбијању. Активности које за циљ имају течност говора, не захтевају потпуну граматичку исправност и обрнуто (Mezzadri 2003: 277). У оба случаја важно је подстицати ученике на усмену продукцију како би се ослободили страха и треме од јавног наступа, а затим и како би развили комуникативну компетенцију.

Постоје различите технике које наставник, током усменог излагања, може изабрати при исправљању: да промени тон гласа, да понови исказ или да укаже на грешку невербалном комуникацијом. Наставник треба посебно да обрати пажњу на начин на који ће указати на погрешне исказе, будући да може доћи до нарушавања самопоуздања код ученика, а самим тим и до активирања афективних филтера (Шуваковић 2015: 195). Дакле, како би се у учioniци одржавала константна мотивисаност ученика како за рад, тако и за усмену и писмену продукцију, неопходно је да наставник примени одговарајући приступ при исправљању грешака како не би обесхрабрио ученике.

5. РАЗВИЈАЊЕ ИНТЕРАКЦИОНЕ ВЕШТИНЕ

Према *Заједничком европском оквиру* институционална настава треба да омогући ученику да оствари његове реалне језичке потребе. Наиме, ученик, поред тога што треба да овлада комуникативним вештинама, које ће му омогућити да ступи у интеракцију са другим саговорницима, треба такође да разуме одређени друштвени контекст и да употреби језик у складу са нормама (Spagnesi 2009: 366). Дакле, познавање једног језика се не заснива само на лингвистичком знању, већ захтева друге вештине које се тичу друштвено-културног знања и невербалне комуникације.

7 Комуникативни приступ (Serra Borneto 1998: 151) придаје значај и пажњу садржају учениковог излагања. Уколико се ради о препричавању неког емотивног доживљаја, наставник не би требало да исправи погрешне исказе, већ да се усредсреди на флуентност (Koprivica-Lelićanin, Šuvaković 2011: 298).

Будући да се учење страног језика не одвија у аутентичном контексту, већ у вештачком окружењу који не омогућава потпуну језичку имерзију, потребно је пружити ученицима одређени квалитет и количину језичког прилива како би дошло до адекватног развијања језичких компетенција. Дакле, инпут, коме су ученици изложени у институционалном контексту, у већини случајева, бива недовољан за постизање комуникативне компетенције. Из тог разлога, потребно је укључити све ученике у настави кроз тзв. вежбе *tasked-based*, помоћу одговарајућих метода (дијалогско-вербална), облика рада (рад у пару или групи), дигиталних медија (интернет) или технолошких средстава (аудио-визуелна средства) (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 106–107). Стога, у већем контексту развијање комуникативне компетенције не зависи само од ангажовања наставника и ученика, већ и од интеракционих формата наставе и дидактичких активности.

Развијање интеракционе вештине захтева ангажовање како рецептивних, тако и продуктивних вештина које захтевају дужи временски период како би се развиле. Складно томе, комуникација на страном језику представља једну од већих препрека са којом се ученици сусрећу током процеса учења страног језика. Кини (Chini 2005) наводи да постоји фаза тишине, тзв. тихи период⁸ (енгл. *Silent way*) током којег ученик анализира инпут и идентификује корисне и учестале структуре у свакодневној интеракцији, пре него што осети спремност и сигурност да усмено репродукује речи/реченице на циљном језику.

Трајање *тихог периода* зависи од различитих фактора, од саме личности ученика (интровертна/екстровертна), емотивних стања, па и од осећаја припадности у учионици (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 89). Дакле, током ове фазе, која је карактеристична за почетак учења језика, ученик није спреман да ступи у комуникацију, иако активно и успешно усваја језички прилив, а наставник је дужан да је испоштује како не би стварао додатни притисак.

6. ДИДАКТИЧКЕ АКТИВНОСТИ КОЈЕ ПОДСТИЧУ ИНТЕРАКЦИЈУ

Будући да ученици немају могућност да свакодневно комуницирају са изворним говорницима на циљном језику, нужно је да наставник обезбеди разноврстан језички прилив како би подстакao и мотивисao аутентичну интеракцију. Како наводи Точанац-Миливојев (Точанац-Миливојев 1997: 75) у подучавању језика, са развојем савремених метода, уџбеник није више доминантан и једини извор материјала који наставници користе у настави. Наиме, постоје многобројни технолошки алати и ваннаставна средства која нису прилагођена настави, а која

8 Ова фаза, као саставни део процеса учења страног језика, може трајати неколико дана, недеља, па чак и месеци.

у већој мери пружају аутентичан инпут (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 32). У то спадају новине/часописи, емисије, филмови, песме итд, алати које наставник, а и ученици у самосталном раду, могу искористити како би обогатили своје језичко, а и културолошко знање.

Када је реч о дидактичким активностима, наставник мора унапред да их испланира и организује, у складу са циљевима које жели да постигне и са нивоом језика на коме се ученици тренутно налазе. Нунан (Nunan 1998) истиче да је задатак наставника да у истој мери укључи учеснике и да обрати пажњу на све сегменте језика, а настава која се заснива на задацима (*task-based*) омогућава наставницима и ученицима да кроз рад у пару/групи провере научено, али и да развију како интеракциону компетенцију, тако и социјалне вештине. Заједничким способностима и стратегијама ученици ће решавати одређене задатке и потешкоће кроз одговарање/дискусију на сложена питања која ће им помоћи да раде на свом самопоуздању. Како наводи Каган (Kagan 2000) тимски рад је погодан за напредак у учењу и стварању погодног окружења за интеракцију, али бука која ће настати неће омогућити наставнику да надгледа и контролише рад.

Израда материјала и осмишљавање задатака који имају за циљ интеракцију, захтевају веће ангажовање наставника. Наиме, у већини случајева, због лакше контроле и надгледања часа, наставник прибегава писаној продукцији, док се усмена, због организационих ограничења, занемарује (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 70). Дакле, време које наставник посвећује интеракцији у учионици зависи од саме организације часа и из тог разлога ученици углавном владају боље граматиком, него усменом и писменом продукцијом.

Постоје посебне публикације које садрже листу техника за развијање рецептивних, продуктивних и интеракционих вештина. Паоло Балбони, у књизи *Fare l'educazione linguistica* (2008: 145–161), говори о активностима које наставник може да организује како би подстакао развијање лингвистичких и екстралингвистичких вештина. У то спадају игре са поделом улога (енгл. *role playing*). Када је реч о *Role-taking-y, role-making-y, roleplay-y* можемо рећи да су то активности које следе једна другу будући да ток његовог кретања почиње од потпуно „вођене“ ситуације (*role-taking*) у којој се ученицима дају упутства и одређени елементи на основу којих ће реализовати дијалог, да би се затим стигло до *role-making-a* током које се ученицима даје већа слобода и креативност. На крају се реализује *roleplay*, где ученици могу саставити дијалог на основу неке ситуације која може да се односи на свакодневне активности или на књижевни текст (Balboni 2008: 129). Кроз игру улога долази до побољшања комуникације, до развоја вербалних вештина али и до самопоуздања ученика који ће се осећати сигурнији када говоре на циљном језику.

7. ЗАКЉУЧАК

Проучавање интеракције у институционалном контексту омогућило нам је да дефинишемо циљ учења страног језика. Наиме, ученици како би били у стању да успоставе ефикасну комуникацију на циљном језику, потребно је да развију, односно да постигну комуникативну компетенцију. Поред тога што ће овладати граматиком, нужно је да ученици буду у стању да разумеју одређени контекст како би ефикасно пренели, али и разумели поруке од саговорника. Дакле, да би се одређене вештине код ученика развиле, циљ сваког часа страног језика треба бити интеракција наставник-ученик, али и ученик-ученик.

Било да се ради о учењу страних језика или о учењу других школских предмета, интеракција представља важну компоненту у учионици, будући да од ње зависи успешност комуникације. Из тог разлога примарни циљ сваког часа треба да буду разноврсни језички прилив и квалитетна интеракција између наставника и ученика која ће омогућити већу изложеност језику. Стога, наставник је дужан да користи аутентичне материјале у настави, пошто институционални контекст одликује вештачка структура комуникације коју одликују одређена ограничења.

Пре свега, настанак нових приступа и метода омогућила је примену различитих материјала и средстава у настави. Поред уџбеника, наставник може користити друге алате и материјале попут аудио, видео снимака, интернета, часописа итд. који нуде аутентичан и богатији језички прилив. Поред материјала, значајне су и технике које ће наставник применити у подучавању у складу са наставним циљевима. Пожељно је да наставник изабере одговарајуће дидактичке активности које ће омогућити свим ученицима да буду активни и да међусобно комуницирају, а које ће допринети развијању комуникативне компетенције.

Када је реч о структури комуникације у учионици, дошли смо до сазнања да се успостављање интеракције реализује углавном питањима које наставник поставља ученицима. Интеракционим моделом наставе којим смо се бавили јесте тзв. IRF (Initiation-response-feedback) који се састоји управо од питања, затим од одговора ученика и од коментара или повратне информације наставника. Питањима наставник одржава интеракцију и подстиче ученике на усмену продукцију, док *feedback*-ом указује ученицима или на погрешне исказе, или даје позитивну повратну информацију.

Када говоримо о грешкама, прва мисао која нам се јави јесте та да су грешке негативни елементи који прате цео процес учења језика. Грешке које ученици праве јесу фактори који могу утицати на њихов напредак, али их не можемо посматрати на тај начин јер нам оне указују на учениково тренутно знање. Кључна ставка јесте у начину на који ће наставник да исправи грешке, јер уколико то не уради на адекватан начин, може нарушити самопоуздање ученика и активирати низ афективних филтера.

У овом раду смо такође истакли и знање лексике, којој треба по-светити посебну пажњу будући да без овог сегмента језика не би било могуће овладати усменом/писменом продукцијом. Анализирајући ову компоненту, дошли смо до закључка да у зависности од нивоа језика, ученик треба да поседује одређени фонд речи како би успео да постигне комуникативну компетенцију и да без ње не би било могуће ефикасно преношење порука.

Дакле, у институционалном контексту, а нарочито у учионици у којој се учи страни језик, наставник треба да примени приступ који се заснива на комуникацији и на развијању рецептивних/продуктивних вештина, будући да без њих не би било могуће постићи комуникативну компетенцију. Учење страног језика је један трајан процес који захтева константан рад и ангажовање ученика, а без наставника, који постаје водич и фацитатор у учионици, напредак не би био могућ.

Литература

- Балбони 2008: P. Balboni, *Fare educazione linguistica*, Torino: Utet.
- Борнето 1998: S. Borneto, *C'era una volta il metodo*, Roma: Carrocci.
- Корда, Марело 1999: A. Corda, C. Marelo, *Insegnare e imparare il lessico*, Torino: Paravia.
- Кунан 2002: С.М. Coonan, *La lingua straniera veicolare*, Torino: Libreria UTET.
- Дијадори, Палермо, Тронкарели 2009: P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra edizioni.
- Кoprивика-Лелићанин, Шувковић 2011: M. Koprivica-Lelićanin, A. Šuvaković, „Језичке појаве у асиметричној институцијској интеракцији – случај кол центра“, *Glasnik Etnografskog instituta SANU*, 59/2, 189–206.
- Кoprивика-Лелићанин, М, Шувковић, А. „Дискурс у учионици страног језика“, *Pedagogija LXVI 2*, 297–306.
- Мезадри 2003: M. Mezzadri, *I ferri del mestiere*, Perugia: Guerra edizioni.
- Тоћанас-Миливојев 1997: D. Točanac-Milivojev, *Metode u nastavi i učenju stranog jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Шуваковић 2015: А. Шуваковић, Од интеракције и језичког прилива према разумевању и усменој продукцији у настави страног језика у раном узрасту, Крагујевац: *Наслеђе*, 31, 187–199.
- Шуваковић 2017: А. Шуваковић, *Учење два стране језика у раном узрасту*, Крагујевац: Филолошко-уметнички факултет.
- Шуваковић, Јововић 2019: А. Шуваковић, М. Јововић, „Асиметричност институционалне интеракције у универзитетској настави италијанског језика“, *Липар*, XX, 69, Универзитет у Крагујевцу.
- Шуваковић 2020: А. Шуваковић, „Дискурс и улога дискурсниh активности у учионици страног језика“, *Липар*, XXI, 71, Универзитет у Крагујевцу.

Jovana Ž. Bojić / LO SVILUPPO DELL'INTERAZIONE NEL CONTESTO ISTITUZIONALE

Riassunto / Il presente contributo intende illustrare e analizzare il modo in cui si sviluppa l'interazione in una classe in cui viene studiata una lingua straniera. Siccome il contesto istituzionale presenta varie strutture comunicative, alcune ricerche hanno affermato che l'interazione, ovvero la comunicazione insegnante-alunno, si sviluppa principalmente tramite le domande che fanno gli insegnanti e attraverso le risposte degli alunni. Quindi, abbiamo esposto vari tipi di domande che l'insegnante può fare per stimolare l'interazione in classe. Inoltre, abbiamo rappresentato alcune strategie, ovvero alcune attività didattiche che il docente può organizzare per migliorare la produzione orale dei discenti. Siamo giunti alla conclusione che lo scopo dell'apprendimento di una lingua straniera è quello di sviluppare e di raggiungere la competenza comunicativa, che sarà possibile grazie alle tecniche che applicherà l'insegnante per favorire l'interazione in classe.

Parole chiave: contesto istituzionale, interazione, alunno, lingua straniera, attività didattiche, lessico

Примљен: 28. априла 2021.

Прихваћен за штампу јуна 2021.