

Александра Б. Шуваковић¹
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за италијанистику

Милена Б. Јововић
Универзитет у Крагујевцу
Филолошко-уметнички факултет
Катедра за италијанистику

АСИМЕТРИЧНОСТ ИНСТИТУЦИОНАЛНЕ ИНТЕРАКЦИЈЕ У УНИВЕРЗИТЕТСКОЈ НАСТАВИ ИТАЛИЈАНСКОГ ЈЕЗИКА²

Циљ овог рада је да укажемо на све значајнију тему управљања учионицом *classroom management*, у којој централно место заузима анализа квалитативних и квантитативних карактеристика асиметричне интеракције између наставника и студената. Спровели смо истраживање на узорку од 126 студената Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу. Инструмент истраживања био је анкетни упитник. Анализом резултата утврдили смо у којој мери се асиметрија у комуникацији помера у смеру ка студенту у зависности од нивоа ЗЕО; да ли је корелација између дужине говора наставника обрнуто пропорционална нивоу језичког знања студента; у којој мери наставник прилагођава свој говор, тзв. *teacher's talk* нивоу знања студената; као и да ли је веће преузимање речи од стране студената пропорционално језичкој, односно комуникативној компетенцији.

Кључне речи: интеракција, асиметричност, комуникација, учионица страних језика, студенти

1. УВОД

Учионице у којима се одвија час страног језика, у нашем случају италијанског језика у академској заједници (у даљем тексту СЈ), по много чему се разликују од „учионица” и часова (не)језичких вештина страних језика. Оно што карактерише час и учионицу СЈ јесте непосредна и константна интеракција између наставника, који је неретко и културни медијатор, и студената, али и студената међусобно. Преношење знања и вештина страног језика не представља пуко преношење металингвистичког знања, лингвистичких анализа и знања о језику, већ подразумева

1 aleksandra-s@eunet.rs

2 Рад је настао у оквиру научно-истраживачког пројекта ОИ 147026 *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

овладавање комуникативном компетенцијом³ циљног језика (у даљем тексту ЦЈ). Још једна у низу улога наставника током оркестрирања активности на часу јесте и учествовање у свим разменама (како вербалним тако и невербалним), настојећи да упрости сценарија и улоге које ученици преузимају, у складу са нивоом знања. Говор наставника, тзв. *teacher's talk*⁴ треба да буде прилагођен како би се ученицима омогућило разумевање ЦЈ. Он пре свега мора бити оријентисан на доступност инпута учениковим тренутним способностима. С тим у вези говор наставника и говор унутар учионице могу да одреде и сам квалитет интеракције у погледу њене „густине” и расподеле времена између говора студената и наставника на часу. У овом раду представимо резултате емпиријског истраживања спроведеног на А1, А2, Б1, Б2 и Ц1 нивоу ЗЕО. Циљ нам је да анализом резултата укажемо у којој се мери асиметрија у комуникацији помера у смеру ка студентима, у зависности од постигнућа на СЈ, али и да сагледамо корелацију дужине говора наставника и преузимања речи у односу на постигнућа испитаника.

2. ФАКТОРИ КОЈИ УТИЧУ НА УПРАВЉАЊЕ УЧИОНИЦОМ И (А)СИМЕТРИЧНОМ РАЗМЕНОМ У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Попут „диригента у учионици” наставник на нивоу интеракције има доминантну улогу у карактеристичном конверзационом формату, који је честа мета проучавања истраживача. Најчешће је то трипартитни модел интеракције који се састоји од питања-одговора и коментара. Питања која наставник поставља су таква да им се одговор зна унапред, али се ученицима/студентима даје прилика да се изразе на ЦЈ. Ова врста питања, сходно функцији коју имају, назива се *display questions*, тј. питања приказивања. Коментари који следе у виду похвале, одобравања или, пак, неодобравања нису својствена природној конверзацији. У овом формату механизам вођења интеракције потпуно је у рукама наставника који комуникацију отвара и затвара; бира саговорника, било да питање поставља унапред одређеном ученику или целом одељењу; даје реч одређеном учеснику итд. Давање речи у учионици је, сходно томе, нешто ново, што учење у овом контексту разликује од природног контекста, где је преузимање речи вид непрекидног преговарања саговорника, јер никада не може бити утврђено и установљено ко ће када преузети реч (Шуваковић 2017: 193).

3 Комуникативна компетенција се дефинише као способност коришћења вербалних и невербалних кодова у сврху достизања циља у оквиру комуникативног чина. Она није заснована само и искључиво на познавању језика и правила која у њему владају, већ се поставља много шире и подразумева скуп лингвистичких, паралингвистичких, кинезичких, проксемиких и осталих друштвених вештина којима у већој мери овладају и деца до завршетка основне школе, односно до четрнаесте године живота (Каџаги 2001: 19–42, Балбони, 1999: 20).

4 Што су узраст и ниво знања нижи то је изговор наставника спорији, тон гласа виши уз бројне паузе и понављања.

Очигледно је да код трипартитног конверзационог модела, типичног за учионицу, наставник увек зна смер у коме ученик може да пође, чиме отварамо питање асиметричне комуникације. Надаље, бројни аутори наводе да не постоји разлика између више и мање искусних наставника када је реч о њиховој доминацији током конверзације са ученицима, већ све зависи од формата интеракције и организованих активности о којима ће бити речи.

С тим у вези, Балбони (2002: 78–88) уводи акроним S.P.E.A.K.I.N.G који нам указује на све елементе које је потребно узети у разматрање приликом организовања активности на часу CJ, односно приликом управљања учионицом. У наставку рада бавићемо се искључиво комуникативним чиниоцима у интеракцији, оним што он назива *Act Sequence* као и „психолошким кључем” *Key*, односно говором наставника у учионици, тзв. *teacher’s talk*-ом и његовом улогом у интеракцијској (а)симетрији. „*Teacher’s talk* представља поједностављени начин говора како би његов исказ ученици разумели и како би им олакшао учење” (Diadori, Troncarelli, Palermo 2009: 249). Наставник, опредељујући се за ову врсту обраћања, жели да премости разлике које постоје у компетенцијама ученика на матерњем – L1 и CJ. Основне карактеристике говора наставника у почетним фазама учења CJ јесу: а) спорији говор; б) наглашавање; ц) понављање; д) парафразирање; е) конкретни примери; ф) сужен лексички фонд (Orletti 2000: 12).

- s. (Scene), сцена, односно учионица са једним од три формата интеракције о којима ће бити речи у наставку рада;
- p. (Participants) учесници и њихове улоге (студенти, наставници...);
- e. (Ends) циљеви и исходи предочени одраслим ученицима у циљу мотивације да учествују у интеракцији;
- a. (Act Sequence) – комуникативни чинови и начин на који дају облик интеракцији водећи рачуна о ефектима које имају на учеснике, у нашем случају студенте;
- k. (Key) „психолошки кључ” представља тон и начин на који се наставник обраћа студентима. Поменути психолошки кључ може да нагласи или неутралише дискурсну асиметрију у односу на улоге наставник–студенти.
- i. (Instrumentalities) расположиви дидактички инструменти у учионици;
- n. (Norms) норме које утичу на комуникативну акцију и реакцију (више значаја имају у вишејезичним и мултикултуралним учионицама);
- g. (Genre) комуникативни жанр, неизбежан у учионици страних језика (објашњења, подстицаји, исправљања, питања, рад у групи у пару итд.).

3. КОМУНИКАТИВНА ГУСТИНА И (А)СИМЕТРИЧНА РАЗМЕНА У НАСТАВИ СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Реч је о комуникативној размени између учесника са неједнаким приступом комуникативним правима и потребама (наставник/студент; лекар/пацијент итд.). Међутим, асиметричну институционалну интеракцију у настави страних језика не треба посматрати као неприродну

говорну *размену*, већ пре, као жив микроорганизам одређене заједнице, у нашем случају учioniце страних језика, са дефинисаним скупом правила функционисања у одређеном тренутку. „Организација циклличних смењивања говорног језика и потенцијалне релације у зависности од одабраног формата наставе одређује комуникативну *густину*” и (а) симетрију (Diadori, Palermo, Troncarelli 2009: 229). Суштински, на квалитативном нивоу, наставник може да искаже своју интеракцијску *премоћ* узурпирајући време током кога говори на часу; он је тај који отвара и затвара интеракцију са студентима или између студената; мења тему; користи егзибициони или трипартитни модел питања који га ставља у повлашћени положај што се интеракцијске (не)равнотеже тиче, као и предвидивости одговора студената, дакле на квалитативном нивоу се могу смењивати асиметрична интеракција (објашњавања, испитивања...), те наставник може да монополизује и до 70% (Stubbs 1990). Кастелани и Ведовели нам указује на могућност организовања размене по три модела од којих сваки има одређене последице на густину комуникацијске размене.

- Фронтални час, монолошки са неслободним интервенцијама студената – „звездасти модел” (Vedovelli 2002: 121).
- Колективна интеракција са слободним преузимањем речи како студената тако и наставника – наставник као модератор говорних чинова, тема и преузимања речи – „мрежаста модел” (Vedovelli 2002: 126).
- Рад у групи, интеракција међу једнакима са интервенцијом наставника искључиво на захтев студената – „модел острваца” (Vedovelli 2002: 122).

Ведовели (2002: 125–126) нуди математички прорачун интеракције у поменути три модела

- n : број субјеката учесника интеракције
- Na : број комуникацијских „чворова” остварених комуникативних размена
- N : број комуникацијских „чворова” потенцијалних комуникативних размена
- D : густина комуникације
- $$\frac{N=n \times (n-1)}{2} \qquad \frac{D=100 \times (Na)}{N} \%$$
- пр: $N = \frac{5 \times (5-1)}{2} = 10$ потенцијалних комуникативних чворова
- $D = \frac{100 \times 4}{10} \% = \frac{400}{10} \% = 40\%$ могућег протока комуникације у групи.

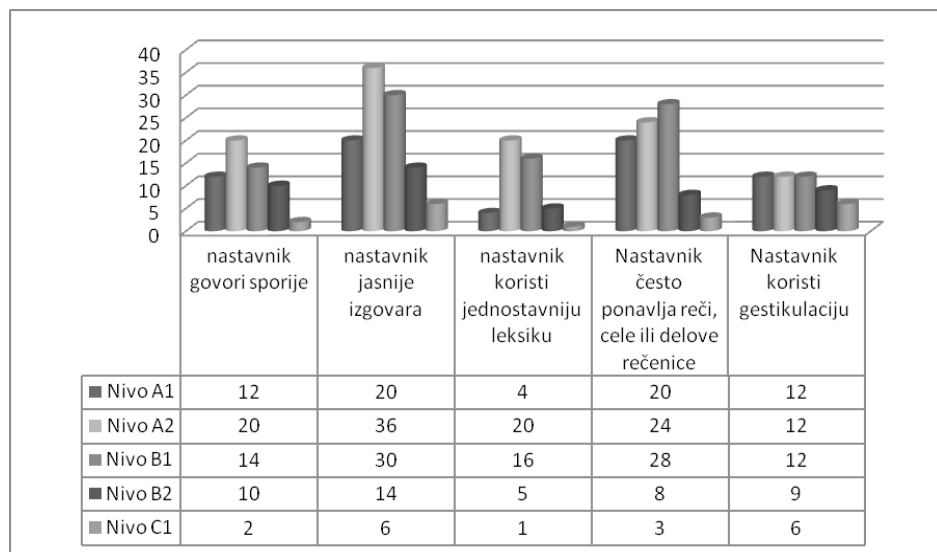
Међутим, вредно је запазити да се поменути математички прорачун може применити само уколико је настава страних језика организована у малим групама, јер већ са 5 учесника у размени коначних, потенцијалних комуникативних чворова би било десет, а комуникативна густина би износила 100%. Извесно је, међутим, да модел, односно

дидактички формат који наставник одабере утиче на густину комуникације, а највећу могућност нам ипак оставља „модел острваца”, тако да и у институционалним оквирима са великим бројем студената, организацијом активности у групама од по четири студента омогућава се највиши проток комуникације, остварених, али и потенцијалних размена.

4. ОПИС ИСТРАЖИВАЊА, АНАЛИЗА И ДИСКУСИЈА О РЕЗУЛТАТИМА

Спровели смо истраживање на узорку од 126 студената италијанистике Филолошко-уметничког факултета Универзитета у Крагујевцу са Катедре за италијанистику, али и студената којима је италијански други страни језик (нивои А1 и Б1). Инструмент истраживања је анкетни упитник. Истраживању је приступило 24 студента који су похађали ниво А1, 40 студената нивоа А2, 36 студената нивоа Б1, 16 студената нивоа Б2 и 10 студената Нивоа Ц1. Анализом резултата утврдили смо у којој мери се асиметрија у комуникацији помера у смеру ка студенту у зависности од нивоа ЗЕО; да ли је корелација између дужине говора наставника обрнуто пропорционална нивоу језичког знања студента; у којој мери наставник прилагођава свој говор тзв. *teacher's talk* нивоу знања студената; као и да ли је веће преузимање речи од стране студената пропорционално језичкој, односно комуникативној компетенцији.

4.1. ГОВОР НАСТАВНИКА, ТЗВ. *TEACHER'S TALK*



Графикон 1. Карактеристике говора наставника, *teacher's talk* у односу на ниво ЗЕО

Анализом резултата закључујемо да студенти који похађају ниво А1 као три доминантне карактеристике говора наставника, тзв. *teacher's talk*, истичу *јаснији изговор* и *бројна понављања*, а потом следи карактеристика *сјоријеи изговора* и *коришћење гестикације*. Вредно је напоменути, будући да је реч о студентима прве године Филолошко-уметничког факултета којима је италијански изборни предмет, да се они не излажу природном и спонтаном италијанском говорном језику те сматрамо да је стога *сјорији изговор* идентификован као секундарна карактеристика. Са друге стране, силабус за ниво А1 и фонд часова не омогућавају овој групи студената да развију вештину према којој би могли да увиде једноставност, односно разноврсност лексике којој су изложени у инпуту. Целокупан лексички фонд и рецептивни и активни не прелази 2000 лексема.

Студенти који похађају ниво А2 јаснији изговор наставника у односу на природни-спонтани говор Италијана уочавају као основну карактеристику *teacher's talk*-а. *Понављања* као карактеристику стављају на друго место, а *сјорији изговор* и *коришћење једноставније лексике* на треће место. Исто као и студенти који похађају ниво А1 и студенти А2 нивоа немају у потпуности развијену комуникативну компетенцију ЦЈ, те гестикацију, односно, невербалну комуникацију у интеракцији стављају на последње место у евалуацији *teacher's talk*-а.

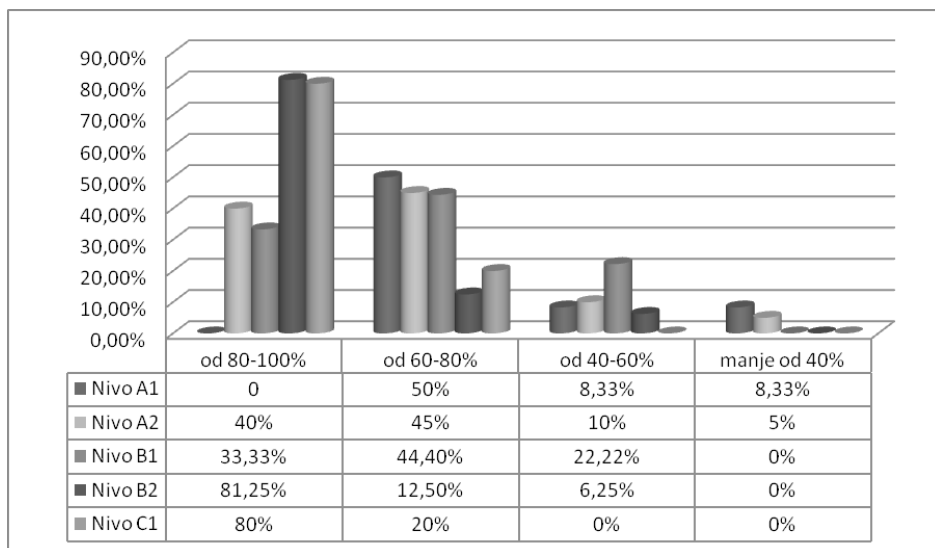
Идентична ситуација у опажању студената се понавља и код студената који похађају Б1 ниво када је реч о *јаснијем изговору*, *понављањима* и *препознавању олакшане лексике* коју наставник користи. У складу са нивоом они препознају и да наставник не говори *сјорије* у односу на аутентични изговор, а невербалну комуникацију, као и студенти претходна два нивоа, стављају на последње место.

Ситуација у перцепцији говора наставника се на нивоу Б2 у потпуности мења. Ниво Б2 похађају студенти треће године и као основну карактеристику издвајају *јасан изговор*, потом *сјорији изговор*, *понављања* су на трећем месту, *гестикација* на четвртом а *једноставнија лексика* је препозната као последња карактеристика *teacher's talk*-а.

Студенти завршне године италијанистике, ниво Ц1, поседују комуникативну компетенцију те *невербалну комуникацију* и *јаснији изговор* наставника вреднују као две главне карактеристике, за којима следи понављање, док спорији изговор и једноставнију лексичку стављају на последње место.

На основу приказа резултата можемо да закључимо да се *teacher's talk* у управљању учионицом у потпуности помера ка студенту и његовим потребама на одређеном нивоу ЗЕО.

4.2. ПРОЦЕНАТ РАЗУМЕВАЊА ОБРАЂАЊА НАСТАВНИКА НА ИТАЛИЈАНСКОМ ЈЕЗИКУ



Графикон 2: Проценат разумевања говора наставника према нивоима ЗЕО

На нивоу А1 ниједан од испитаника није одговорио да разуме од 80% до 100% инпута који долази од наставника, док је 50% испитаника одговорило да разуме од 60% до 80% говора наставника и једнак проценат студената, њих 8,33% нивоа А1 чији је став да разумеју тек од 40 до 60% обрађања или, чак, и мање од тога.

Како ниво језичких вештина расте проценат разумевања се повећава, те на А2 нивоу 40% студената разуме од 80 до 100% говора наставника; 45% разуме од 60 до 80%; 10% студената разуме од 40 до 60%; и 8% разуме мање од 40% онога што наставник у интеракцији изговори.

На нивоу Б1, 40% студената сматра да разуме од 80 до 100% језичког инпута који долази од стране наставника; 44,40% сматра да разуме од 60 до 80%, док се 22,22% изјаснило да разуме од 40 до 60%. Ниједан студент који похађа ниво Б1 се није изјаснио да разуме 40% и мање инпута.

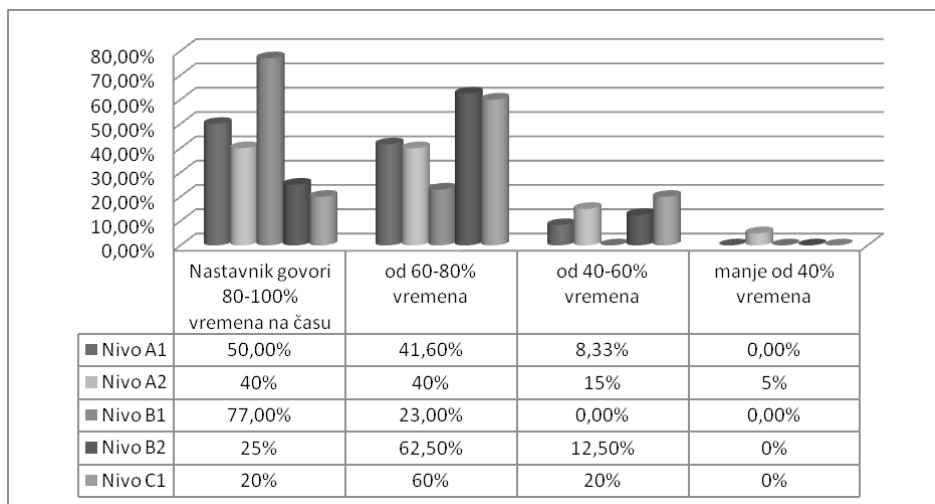
Проценат разумевања, даље, позитивно корелира са језичким нивоом тако да више од 81% студената нивоа Б2 сматра да разуме од 80 до 100% говора наставника, 12,5% њих сматра да разуме од 60 до 80%, тек 6,25% разуме од 40 до 60% и ниједан не сматра да разуме 40% и мање.

Резултати на нивоу Ц1 су такви да се 80% студената разуме 80% и више целокупног инпута; 20% њих од 60 до 80% и нико се није определио да да одговор да има вештину разумевања мању од тога.

Будући да се рецептивне вештине развијају пре него продуктивне, било да је реч о учењу СЈ или усвајању матерњег језика, посебно када је реч о разумевању слушањем, можемо да закључимо да иста позитивно

корелира са нивоом ЗЕО, те је највиши проценат разумевања говора наставника и одсуства неразумевања на нивоима Ц1 и Б2 и обрнуто, најмањи проценат је присутан на почетном, односно нивоу А1 и А2 током којих се консолидују рецептивне вештине.

4.3. ВРЕМЕ ТОКОМ КОГА ГОВОРИ НАСТАВНИК – (А) СИМЕТРИЈА



Графикон 3: Време на часу током кога говори наставник

Дужина говора наставника у интеракцији обрнуто је пропорционална нивоу језичких и комуникативних вештина које поседују студенти. Тако на нивоу А1 наставник говори од 80 до 100% времена према ставу 50% студената; око 40% студената сматра да наставник говори између 60 и 80% времена на часу а нешто мање од 10% сматра да је узурпирано време и интеракцијска неравнотежа између времена које користи наставник у интеракцији између 40 и 60% времена часа. Нико од испитаника на нивоу А1 не сматра да наставник говори 40% времена и мање.

Приближних ставова су и студенти А2 нивоа од којих 40% њих сматра да наставник доминира у самосталном говору током 80 до 100% часа, исти проценат сматра да је то време између 60 и 80% времена часа, а 15% да наставник користи између 40 и 60% времена. Само 5% студената А2 нивоа сматра да наставник користи мање од 40% времена на часу током кога само он говори.

Ставови студената који похађају ниво Б1 о дужини времена на часу током које говори наставник (в. графикон 3) нису у складу са очекиваним резултатима. Реч је о групи студената треће године којима је италијански изборни предмет и код којих су на завршном испиту, непосредно пре анкетања уочене потешкоће готово у свим тестираним вештинама.⁵

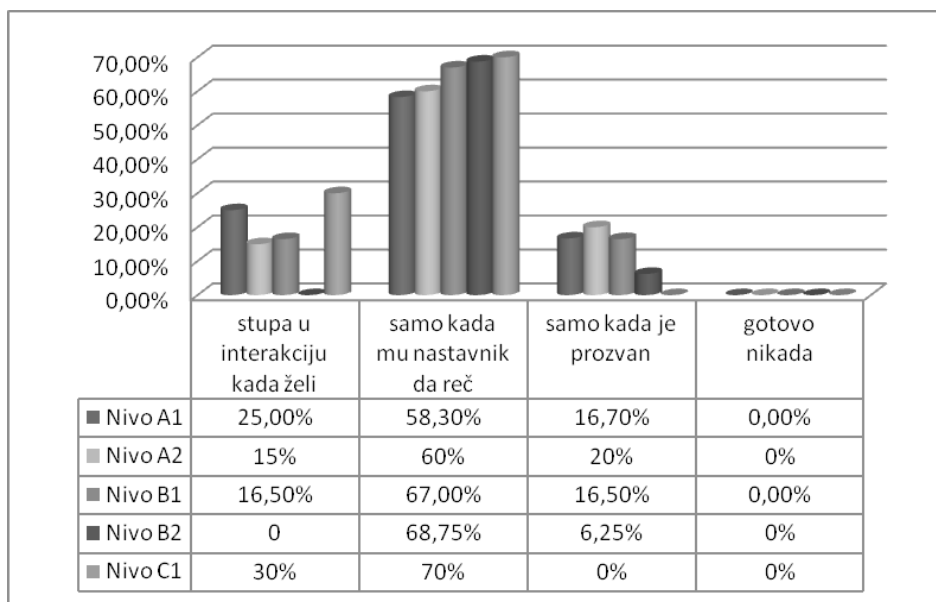
5 Поменута група студената је током три године променила три наставника вештина што је знатно унело забуну и лоше се одразило на завршном нивоу Б1.

Став студената Б2 нивоа није значајно ближи симетрији у интеракцији у односу на ниже нивое, тако њих 25% сматра да наставник „узима себи” од 80 до 100% времена на часу, 62,50% сматра да је то време за степен краће и да износи од 60 до 80%, 12,5% сматра да наставник говори током 40 до 60% времена и ниједан од испитаника не сматра да наставник говори 40% и мање процената током наставе.

Резултати испитаника Ц1 нивоа ипак говоре у прилог симетрији и организованијем преузимању времена између наставника и студената. Тако 20% студената сматра да наставник говори од 80 до 100% времена на часу, исто толико сматра да је то време између 40 и 60% трајања часа, док 60% испитаника сматра да наставник, ипак, доминира у интеракцији на часу у времену говора и да то време износи од 60 до 80% укупног времена излагања ЦЈ.

Интеракцијски модел на свим нивоима није допринео стварању симетрије између времена током кога говори наставник и времена које је на располагању студентима чиме се створила интеракцијска неравнотежа, односно асиметрија која негативно корелира са нивоом ЗЕО. На нижим нивоима продужава се време говора наставника. Извесно су групе у којима се учи ЦЈ, тј. италијански језик врло бројне, те се наставник махом одлучивао за „звездасти” формат интеракције – свака размена полази од њега према појединачном студенту чиме се, као што смо већ говорили, оставља највише времена монолошким интервенцијама наставника (објашњењима, повратним информацијама о исказу студента итд.).

4.4. НАЧИН НА КОЈИ СТУДЕНТИ СТУПАЈУ У ИНТЕРАКЦИЈУ НА ЧАСУ



Графикон 4: Начин на који студенти ступају у интеракцију

Анализом резултата на свих пет нивоа утврдили смо да нема студената који никада не ступају у интеракцију. Ипак највећи број студената на свим нивоима у интеракцију ступа када му наставник да реч што нам опет указује на поставку „звездастог“ интеракцијског формата. Прилично уједначено преузимање речи од стране студента јесу ситуације „када студент пожели“ и „ситуације када је прозван“. Куриозитет представљају резултати студената нивоа А1 где се чак 25% студената изјаснило да у интеракцију ступају онда када желе, уједначени су резултати студената нивоа А2 и Б1, док изненађујуће резултате имамо на трећој години, Б2 нивоа, где се ниједан студент није определио за овај одговор. Будући да је реч о комплексном нивоу на коме је наставу изводио страни лектор, основано можемо да закључимо да је афективни филтер одиграо негативну улогу, али и то да интеракцијски формат није оставио могућност студентима да ту емоционално-психолошку баријеру превазиђу. Очекиване резултате показује статистика одговора на нивоу Ц1, где 30% учесника узима реч када жели, а њих 70% се за реч јавља и чека одобрење наставника. На овом нивоу наставник не прозива студенте што говори у прилог да се сви јављају за реч и да су заступљена друга два формата интеракције и рад у групама. .

4.5. УПОТРЕБА МАТЕРЊЕГ ЈЕЗИКА НА ЧАСУ ИТАЛИЈАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА

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

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

- Ниво А1: 2,75
- Ниво А2: 2,4
- Ниво Б1: 2,61
- Ниво Б2: потпуно одсуство матерњег језика
- Ниво Ц1: потпуно одсуство матерњег језика

Добијени резултати су очекивани, осим на нивоу Б1, који похађају студенти на изборном предмету и чије смо специфичности као групе већ објаснили. У сваком случају тенденција би требало да буде таква да се у неком од следећих истраживања време употребе матерњег језика линеарно смањује на сва три нивоа где тренутно на скали од 1 до 4 прелази 50%.

4.6. СТАВ НАСТАВНИКА У ОДНОСУ НА СТУДЕНТЕ

СКАЛА 1-4 1- најмања вредност	Пријатељски став	Ауторитативан	Наставник увек спреман да пружи додатна објашњења
Ниво А1	3,70	2,83	3,70
Ниво А2	3,65	2,35	3,80
Ниво Б1	3,80	2,56	3,94
Ниво Б2	3,75	2,60	4,0
Ниво Ц1	3,80	1,40	4,0

Табела 1: Став наставника у односу на студенте

Када је реч о пријатељском ставу наставника према студентима можемо да закључимо да је он према евалуацији прилично уједначено оцењен на свих пет језичких нивоа и прилично високо позициониран на скали од 1 до 4.

Ауторитативност у ставу највише опажају студенти А1 нивоа, а незнатне осцилације у перцепцији таквог става приметне су у опадању на нивоима А2, Б1 и Б2. Студенти на нивоу Ц1 ауторитативни став оцењују просечно тек са 1,40/4.

На свим нивоима приметна је негативна корелација, односно, што је став наставника више евалуиран као пријатељски мање је процењен као ауторитативан.

Спремност наставника да студентима пружи додатна појашњења усклађена је са њиховом оценом пријатељског става према њима и позитивно корелира на свим нивоима, с тим што је на нивоима Б2 и Ц1 оцена студената 4/4.

4.7. У КОЈОЈ МЕРИ СУ ОБЈАШЊЕЊА ЈАСНА НА СКАЛИ 1–4

- Ниво А1: 3,75
- Ниво А2: 3,80
- Ниво Б1: 3,75
- Ниво Б2: 4,0
- Ниво Ц1: 3,50

Спремност наставника да пружи додатна објашњења на часу позитивно корелира са одговорима студената у којој мери су та објашњења јасна и то на свим нивоима осим на нивоу Ц1 што не чуди с обзиром на то да је реч о изузетно високом нивоу знања језика и поседовања свих вештина комуникативне компетенције према исходима на последњој години студија.

5. ЗАКЉУЧАК

Институционалну интеракцију, у нашем случају, на курсевима италијанског језика током основних академских студија, обележава чврста асиметрија између говора наставника, са једне стране, и студената, са друге. Разлог томе лежи у јасно дефинисаним улогама у учионици и чак физичкој дистанци (положају, распореду седења); потом у улози наставника који током наставе нужно користи време пружајући студентима потребна објашњења на уштрб времена у коме би дошло до интеракције свих учесника наставе. Таква монолошка улога током часова битно се одразила и на проток временских интервала и асиметрију у комуникацији што потврђују и резултати (в. графикон 3 и 4). На асиметрију у институционалном оквиру каква је универзитетска настава са великим бројем студената указују и резултати који се односе на „преузимање односно давање речи” од стране наставника студенту. Ограничен временски период, бројност и хијерархијска обележја учионице онемогућавају комуникацијску симетрију какву нам предлаже Балбони, тзв. „острвца”. Вредно је напоменути када је о расподели времена реч да у обзир нисмо узели, због врсте истраживања какво смо спровели, а које је квантитативно и које не оставља могућност процене, колико времена током наставе пролази у „тишини” док се студент припрема да ступи у интеракцију са другима или са наставником. Такву процену и резултате би било могуће остварити само квалитативном *постериорном* анализом видео записа. Неприродност интеракције, такође, није било могуће директно измерити анкетним упитником, а њу карактеришу истоврсни комуникативни чинови, егзибициона питања, повратне информације наставника итд. Међутим, на основу резултата који се тичу *teacher's talk-a* утврдили смо да *неприродност* у говору и обраћању наставника постоји посебно на нижим нивоима ЗЕО. Како смо и видели све до Б1 нивоa студенти као основне карактеристике говора наставника издвајају јаснији изговор, понављања, коришћење једноставније лексице. Са карактеристиком говора наставника, а то је *јасноћа изговора*, срећемо се и на Б2 нивоу као доминантном, премда на оба завршна нивоa студенти увиђају значај невербалне комуникације. Дакле, без сумње испитујући говор наставника утврдили смо постојање неприродности у односу на спонтани изговор матерњих говорника италијанског језика који не „управљају учионицом страних језика”. Те измене у говору су обрнуто пропорционалне нивоима ЗЕО. Исто тако, и трајање његовог говора, односно монополизација времена током часа се смањује преласком на више нивое, једнако као и употреба матерњег језика. Са друге стране, проценат разумевања таквог говора је у позитивној корелацији са нивоом ЗЕО као и преузимање речи од стране студената током часа. О неизбежности хијерархије унутар учионице у институционалним оквирима говоре и ставови студената о пријатељском, односно ауторитарном ставу наставника (в. табелу 1).

Концепт „управљања учионицом страних језика”, иако подразумева и уважавање карактеристика студената, мотивацију и потребе, ипак у први план ставља интеракцију, а самим тим је говор наставника тачка од које се мора кренути у даљим истраживањима са тежњом да могући интеракцијски и комуникацијски формати буду што симетричнији.

Литература

Балбони 1999: P. Balboni, *Educazione bilingue*, Perugia: Guerra.

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

Качари 2001: C. Cacciari, *Psicologia del linguaggio*, Bologna: Il Mulino.

Дијадори. Палермо, Тронкарели 2009: P. Diadori, M. Palermo, D. Troncarelli, *Manuale di didattica dell'italiano L2*, Perugia: Guerra edizioni.

Орлети 2009: Orletti, F. *La conversazione disuguale. Potere e interazione*, Roma: Carocci.

Ведовели 1997: M. Vedovelli, *Indagini sociolinguistiche nelle scuole e nella società italiana*, Milano: Materiali Linguistici Università di Pavia.

Шуваковић 2016: А. Шуваковић, Од интеракција и језичког прилива према разумевању и усменој продукцији у настави страног језика у раном узрасту, Крагујевац: *Наслеђе*, 31, 137–160.

Aleksandra B. Šuvaković, Milena B. Jovović / INTERAZIONI ISTITUZIONALI ASIMMETRICHE NELL'INSEGNAMENTO DELLA LINGUA ITALIANA A LIVELLO UNIVERSITARIO

Riassunto / L'obiettivo del presente contributo è quello di sottolineare la rilevanza del formato interazionale usato nell'insegnamento istituzionale e nel *classroom management*. L'interazione nell'apprendimento guidato di una lingua non materna non può ridursi alla sola trasmissione del sapere. Gli studenti si aspettano di sviluppare anche le competenze linguistico-comunicative in lingua straniera, dunque le interazioni che avvengono in una classe rappresentano un microorganismo di quella „società” con delle regole di comportamento ben precise. Una prima questione riguarda l'organizzazione dei flussi di parlato, un insieme di relazioni potenziali che secondo il formato prescelto possono determinare la densità comunicativa. La ricerca che abbiamo condotto comprende solo il livello quantitativo delle interazioni asimmetriche, la campionatura comprende 126 studenti presso Università di Kragujevac, Facoltà di Filologia. I risultati ottenuti usando un questionario di rilevanza mettono a fuoco la percezione delle interazioni da parte degli studenti e indicano che l'asimmetria comunicativa si sposta verso gli studenti con la crescita del livello QCE; il parlato del docente, i tempi che monopolizza e i turni di parole dipendono dal livello QCE.

Parole chiave: interazione, asimmetria, comunicazione, aula, studenti

Примљен: 26. јуна 2019.

Прихваћен за штампу јула 2019.