

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

ОД ИНТЕРАКЦИЈЕ И ЈЕЗИЧКОГ ПРИЛИВА ПРЕМА РАЗУМЕВАЊУ И УСМЕНОЈ ПРОДУКЦИЈИ У НАСТАВИ СТРАНОГ ЈЕЗИКА У РАНОМ УЗРАСТУ²

Синтагма „интеракција у учионици” односи се на специфичан контекст одређен унапред детерминисаним саговорницима – наставником и ученицима, местом односно школском учионицом и постављеним циљем који се састоји у учењу/подучавању страног језика. Интеракција унутар учионице спада у групу спољашњих фактора који умногоме утичу и одређују процес раног учења. Циљ овог рада је да укаже на значај потенцијалних интеракцијских модела у настави страног језика у раном узрасту који у ограниченом временском периоду дају оптималне резултате. У том смислу је квалитет прилагођеног језичког прилива од велике важности. Његовим остваривањем кроз идеју формата у рутинским операцијама исти постаје предиспониран да као такав буде усвојен, и то најпре на рецептивном, а потом, у зависности од индивидуалних разлика међу млађим ученицима, и искоришћен у говорном чину на страном језику, односно продуктивном нивоу. Премда су интеракцијски модели у почетној настави страног језика умногоме ограничени узрасним карактеристикама млађих ученика, правилно каналисана комуникација у интеракцији и прилагођен језички прилив у великој мери могу да усмере млађе ученике ка олакшаном овладавању рецептивним и продуктивним вештинама на циљном, страном језику.

Кључне речи: интеракција, језички прилив, рецептивне и продуктивне вештине, млађи ученици, страни језик

УВОД

Сталном прогресијом између пете и дванаесте године живота деца уче нове начине размишљања који у периоду адолесценције најзад постају систематични и логични. Поменути узраст је период експанзивног когнитивног, емотивног, социјалног и физичког раста. Дечије разумевање потиче из директног искуства, дакле кроз предмете и ви-

1 aleksandra-s@eunet.rs

2 Резултати изложени у овом раду представљају само део обимнијег истраживања спроведеног за потребе писања одобрене докторске дисертације, а у оквиру научно-истраживачког пројекта ОИ 147026 *Настава и учење: проблеми, циљеви и перспективе*, који финансира Министарство просвете, науке и технолошког развоја Републике Србије.

зуелне представе, што умногоме одређује и могући начин подучавања (McKay, 2006: 7).

Из поменутих разлога, млађи ученици током раног учења страног језика не обраћају пажњу на форму онога што изговоре, већ искључиво на поруку коју желе да пренесу. Њихов приступ се базира искључиво на меморисању и формулама (Pallotti, 1998: 290). Исправљање грешака до којих долази и учење самих граматичких правила на овом узрасту немају утицаја на само језичко усвајање. Ученици немају свест о граматичким правилима којима су овладали, и само понекад долази до аутокорекције и то искључиво ако се воде сопственим осећајем за неко језичко правило (Freddi, 2004: 68).

Треба напоменути да је и усвајање лексике на страном језику (у даљем тексту СЈ) умногоме различито од усвајања лексике на матерњем језику (у даљем тексту Л1). Ученик је већ развио концептуални и семантички систем усвајања лексике у Л1 и улога коју ће то искуство одиграти може бити двојка и то у зависности од степена еквиваленције између Л1 и СЈ. Што је степен еквиваленције виши, улога коју Л1 остварује биће у функцији олакшања усвајања лексике СЈ и обратно (Gass, 1997: 229). Даље, ученици нису у могућности да у значајној мери повећају свој лексички фонд пуким излагањем језичком приливу циљног језика (у даљем тексту СЈ), као што је то случај са усвајањем лексике Л1.

Управо из поменутих разлога дидактичка интеракција у настави страног језика наводи на нужно разматрање *формати* у којима се одвијају активности раног учења СЈ. Хипотеза на којој се заснива интеракционистички приступ, учење посматра као друштвени процес који се дешава у специфичном окружењу, коришћењем „употребних инструмената” и њиховим ситуационим увежбавањем. Стога се кључ учења страног језика тумачи кроз његово битисање у конструкцији употребних елемената било да је реч о концептуалним или чак прогресивним активностима које унапређују рефлексију и упоређивање матерњег и страног језика.

1. Развијање рецептивних вештина у интеракцији у раном узрасту

„Деца између пете и седме године живота још увек посматрају предмете у свом окружењу, удаљеност међу њима, откривају везе које постоје и потом све то класификују” (Vrhovac, 1999: 113). На основу тога може се закључити да ће се у почетку раног учења страног језика код млађих ученика пре развијати рецептивне, неголи продуктивне вештине. У рецептивне спадају разумевање и читање, а у продуктивне говор и писање (Vučo, 2003: 180).

С тим у вези, идеја *формати* у рутинским ситуацијама је од изузетног значаја у школским условима будући да се тако доноси језички прилив – инпут који је предиспониран да буде усвојен (Coonan, 2001: 56). По Брунеровим речима „формат је почетни стандардизован микро инте-

ракцијски образац између одраслог и детета, уз јасно назначену поделу улога које се временом могу и мењати... састоји се од предвидивих акција на познатом месту” (Bruner, 1983: 120–121).

У прилог основаности да се акценат у настави у раном узрасту стави на развијање рецептивних вештина говоре и резултати истраживања којим је било обухваћено педесет млађих ученика, изворних говорника енглеског језика који су учили шпански језик. Истраживање је трајало пет месеци, а учесници су били подељени у две групе.

У првој експерименталној групи од ученика се од самог почетка захтевало да током интеракције на часу усмени одговори буду на шпанском као страном језику (*full two way*). Резултат је да током првих 14 недеља нико од ученика није учествовао у било каквој усменој размени на циљном језику. У другој групи је био спроведен (*restricted two way*), односно ученицима је остављена могућност да одаберу хоће ли њихови одговори бити на матерњем, страном или у форми невербалне комуникације.

Добијени резултати, након пет месеци експериментисања, показали су да су обе групе постигле исти успех у тестираној вештини разумевања, али не и када је реч о продукцији. Боље резултате показала је друга група, у којој је ученицима остављена могућност да сами одлуче о тренутку и начину на који ће се изразити (Garry, 1975: 89–95).

Оваква истраживања упућују на закључак да не треба тражити и очекивати од ученика да одмах приступе усменој комуникацији већ им треба омогућити *шихи период* као и употребу матерњег језика и невербалне комуникације у циљу развијања вештине разумевања као иницијални стадијум у процесу учења/усвајања страног језика.

2. *Квалитет разумљивој језичкој приливи – input-a*

Током интеракције на часу ученик може да постави или понови питање или фразу тако да наставник који преузима улогу саговорника схвати да инпут који је дао није довољно јасан и разумљив и да представља у том тренутку камен спотицања за ученика и његово даље учешће у активностима или разговору. Стога је веома је битно да језички садржај који се упућује почетницима буде такав да они могу да препознају или макар наслуте значење. То подиже макро одлике средине у којој се рано учење дешава и битно утиче на успешност процеса (Kajfeš, 1999: 194–195).

Сузан Гас је 2001. године описала фазе које карактеришу трансформацију инпут-а у институционализованим условима учења страног језика (у даљем тексту УСЈ):

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

Присуство или одсуство екстралингвистичких фактора такође може помоћи да се расветли значење непознатих звукова у СЈ, а и само окру-

жење може да осигура овај вид подршке уколико подразумева „конкретне референте” – субјекте, односно догађаје, које ученици могу видети, осетити и чути током исказа који садржи речи чије значење није унапред познато (Vilke, 1999: 181). Најјаснији пример може се наћи у усвајању Л1 и у говору који се назива *motherese talk*. Најважнија карактеристика тог говора јесте принцип „овде и сада” (Vilke, 1999: 182–283). Њиме се осликава оно што се дешава баш тог момента и што дете може непосредно да уочи. Никада се тај говор не односи на активности које су на неки начин дислоциране у времену и простору, и не помињу се дешавања која ће уследити следеће недеље (Pallotti, 1998: 162–165; Freddi, 1999: 135).

3. Од слушања према разумевању

Премда и савремени приступи настави СЈ почињу развијањем вештине слушања и говора истовремено, чињеница је да деца и Л1 усвајају тако што најпре слушају и разумеју, па тек онда говоре. Развијање вештина слушања и подучавања и подучавање тим вештинама основ су успешне наставе ЦЈ, јер је разумевање СЈ исказа основ реалне лингвистичке компетенције (Hedge, 2001: 228). Само излагање СЈ није довољно да се овлада вештином разумевања, јер је у њеној бити пре свега вештина слушања. У свакодневной комуникацији слушање је вештина која се највише користи, у просеку око 45% времена (Исто). Током тог поступка ученик користи све расположиве когнитивне стратегије како би дешифровао лингвистичке координате. Млађи ученици свакако пре и боље ситуационе, док старији имају способност дешифровања и прагматских координата порука које чују.

У раном узрасту веома је важан и одабир модела слушања којима се ученици излажу будући да је њихова вештина имитације изузетно наглашена (Mihaljević Djigunović, 1999: 83). Предвокална фаза треба да потраје онолико колико је њима потребно и одређено индивидуалним афективним и когнитивним карактеристикама (Kruhan, 1999: 100–101). Почетна фаза разумевања одвија се у десној хемисфери на основу глобалне перцепције извесног дешавања. Ова фаза је од нарочите важности, посебно код млађих ученика код којих је и њено трајање нешто дуже у односу на адолесценте и одрасле. Може се говорити о неколико методолошких принципа како уредити активности које воде развијању вештине разумевања:

1. интензивно разумевање: реч по реч;
2. екстензивно-глобално разумевање: разумевање смисла текста; и
3. екстензивно-селективно разумевање: разумевање тачно одређених информација.

Последње две стратегије разумевања су врло присутне у свакодневной комуникацији (Димитријевић, 1999: 153).

Пре почетка слушања, ученике треба мотивисати и припремити за оно што ће чути и то на начин што ће наставник повезати и поновити већ познате појмове са онима које ће чути у тексту. Постоји неколико техника у литератури са циљем да побуде пажњу, концентрацију и занимање ученика за одређену тему:

- а) навођење: конверзација између наставника и ученика са циљем да се утврди праг предзнања и познавања лексике на одређену тему;
- б) антиципација: анализом садржаја и свих елемената који окружују текст активношћу предикције се покушава замислити шта би се могло десити надаље;
- ц) истраживање кључних речи: током прве две поменуте активности, наставник може увести кључне речи за разумевање текста (Mihaljević Djigunović, Isto: 85).

Током активности слушања пред ученицима је увек тачно одређен задатак. Може их бити и више, од лакшег ка тежем (нпр. вежба у којој треба обележити „тачно или нетачно”; вежба вишеструког избора, односно избора између три елемента итд.). Такође, задаци се могу решавати и транскодификацијом исказа који слушају (преточити саслушано у цртеж, обојити, довршити цртеж на основу текста који слушају итд.). За развијање вештине слушања, уочава се да није неопходна вештина писања јер се поменуте вежбе могу изводити и илустрацијама, знаковима, цртежима итд. На тај начин се млађи ученици концентришу на исказ, слушају и истовремено нешто „раде”, понављају, проналазе информације итд. (Hedge, 2001: 227, Mihaljević Djigunović, Isto: 86).

У фази после слушања потребно је осмислити активности којима ће се поновити и учврстити лингвистичке структуре, подстаћи усмена продукција млађих ученика али и повезати вештина разумевања са осталим вештинама (увежбавање тачног изговора, интонација, ритам реченице или њеног дела). Једна од активности која се може применити у фази након слушања и која своје корене има у шездесетим годинама XX века заснива се на слушању и понављању мањих делова целине. На тај начин, извесно, неће доћи до осећаја индивидуалне анксиозности код ученика, јер се вежба доживљава пре као имитација него као продукција самосталног говорног чина (Hedge, Isto: 228; Mihaljević Djigunović, Isto: 88).

4. Од разумевања према продуктивним вештинама

Настава и учење страних језика, било у раном узрасту или касније, имају циљ да развију комуникативне компетенције на СЈ. 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 (Cacciari, 2001: 19–42, Balboni, 1999: 20).

Да би дошло до говорног чина, који је перформанса језичке компетенције, интегративног дела комуникативне компетенције, ученици морају овладати, бар делимично, лексичком компетенцијом (Comski 1965: 3–5). „Лексичка компетенција је стожер језичке компетенције, она је цигла са којом градимо” (Meaga, 1996: 35). „Знати једну реч значи знати њен облик, значење и употребу” (Cameron, 2001: 78). Нејшн врши поделу лексичке компетенције на активно и рецептивно знање. Познавање усмене или писане форме речи представља учениково рецептивно, а правилно изговарање и употреба чине активно знање и обезбеђују језичку продукцију, говорни чин (Nation, 2014: 20–22). „Значај који знање лексике има најсликовитије је приказао Крешен говорећи да је уобичајено да се при одласку у иностранство понесе речник језика који се тамо говори” (Diadori, Palermo, Troncarelli, 2009: 149).

„Деци треба понудити лексику на ЦЈ коју лако могу да повежу са предметима и њима блиским ситуацијама (речи које се односе на игру, породицу, школу, животиње...). Они најпре усвајају тзв. садржајне речи (именице, глаголе и придеве)” (Vilke, 1999: 183). Асоцијативно представљање речи у раном узрасту има значајан утицај на успешност да нова јединица постане „intake”, односно усвојена. Асоцијација може бити реч-предмет, слика-реч, предмет-слика итд. Уколико је реч о глаголима радњу треба представити пантомимом али истовремено не треба избегавати употребу Л1 по сваку цену. Веома је важно и систематско повлањање уведених речи.

У усвајању Л1, деца узраста до пет година, а млађи ученици узраста од седам до дванаест година, користе тзв. радну фонолошку меморију, која је од изузетног значаја у почетку раног учења лексике. На основу фонолошких обележја изговорених речи или синтагми у конкретним ситуацијама (*донеси њлаву лоптицу*) на том узрасту деца памте фонолошки траг у сећању и убрзано лоцирају нову реч чак и после краћег излагања истој. На тај начин се ствара предиспозиција да ученик памтећи фонолошку представу трајно усвоји нову реч која је везана за одређени предмет или појам (Cardona, 2001: 102). Семантичка радна меморија се активира након фонолошке и на њу у великој мери може утицати позитиван и негативан трансфер Л1 (исто).

5. Модели интеракције у раном учењу страног језика

Попут „диригента у учионици” (Pica & Long, 1986: 88) наставник чак и на нивоу интеракције са ученицима 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 даје прилика

да се изразе и прикажу на ЦЈ. Ова врста питања, сходно и функцији коју имају, назива се *display questions*, тј. питања приказивања. Коментари који следе у виду похвале, одобравања или пак неодобравања, нешто су што никако није својствено природној конверзацији. У природном окружењу саговорници би се након одговора захвалили и тиме означили крај комуникације (Pica & Long, 1986: 89–90). У овом формату механизам вођења је потпуно у рукама наставника који комуникацију отвара и затвара. Он је тај који бира саговорника на задато питање, било да питање поставља унапред одређеном ученику или целом одељењу, те по дизању руке реч даје одређеном ученику. Давање речи у учионици је, сходно томе, нешто ново, што учење у овом контексту разликује од природног учења, где је преузимање речи вид непрекидног преговарања, јер никада није утврђено и установљено ко ће када узети реч (Pica & Long, 1986: 92–96).

Међутим, очигледно је да код трипартитног конверзационог модела, типичног за учионицу и почетке учења ЦЈ, наставник увек зна смер у коме ученик може да пође, јер унапред зна одговор. Надаље, исти аутори наводе да не постоји разлика између више и мање искусних наставника када је реч о њиховој доминацији током конверзације са ученицима.

У млађем узрасту трипартитни модел интеракције је свакако једини могућ али треба водити рачуна о свим предностима и манама као и о *feedback-у*³ и његовом утицају на ученике. Системско прибегавање *feedback-у* може довести до потпуне зависности ученика од коментара наставника према коме даље оцењује сопствену продукцију и тиме преликава улогу коју имају *рушине* у усвајању Л1 (Tsui, 1985: 42).

Велики број истраживања, међу којима је важно поменути Лонг 1981. и Тсуи 1985, говоре о важности постављања питања ученицима у процесу учења и показују да 20–40% свега што наставник на часу изговори јесу управо питања. Она се у зависности од узраста и знања језика даље дела на три врсте:

1. Затворена питања

(*Vieni da me? Sì, No*), на која се очекује само потврдан или одричан одговор, и која пре подстичу вештину разумевања неголи језичку продукцију

2. Полуотворена

(*Cosa ti piace mangiare? Pizza*), одређена једноставним садржајем у одговору.

3. Отворена питања, која су прилагођена старијем узрасту и вишем нивоу знања ЦЈ, захтевају сложену синтаксичку целину у одговору (Pallotti, 1998: 280).

Интеракција и комуникација у којој млађи ученик учествује може се поделити на три типа:

- а) Једносмерна комуникација, у којој ученици слушају или читају на циљном језику и не морају да дају никакве одговоре (ТВ, радио, читање књига и других часописа).

3 Повратна информација или реакција.

- б) Двосмерна комуникација са ограничењем. Ученик одговара на питања постављена на ЦЈ, али у својим одговорима не користи исти већ матерњи језик, или неки други страни језик као и невербалну комуникацију, најчешће климање главом.
- ц) Потпуна двосмерна комуникација, ученик говори користећи ЦЈ, слуша поруке и одговара на истом језику.

Сва три комуникациона типа имају одређено место у процесу раног учења страног језика и самим тим сваки од њих има своју специфичну тежину у датом тренутку. Многа истраживања базирана су тако да истичу значај прва два поменута типа јер доприносе оснаживању самог ученика у временском току и делују стимулативно и поспешујуће у достизању трећег финалног типа комуникације (Ellis, 1994: 21).

6. Микрофактори у интеракцији

6.1. Учесталост

Учесталост представља дужину изложености одређеној језичкој структури која је видљивија или која се у језику више чује. Деца обраћају више пажњу на речи које су на крају самог исказа него на речи које су негде у средини (Slobin, 1971, и Freddi, 1990: 80). Такође, уколико се нека структура уопште не чује (не постоји изложеност ученика истој) тешко да ће доћи до њеног усвајања, али ни ту не постоји директна повезаност између изложености и редоследа усвајања.

У два спроведена истраживања добијени су опречни резултати у вези позитивне корелације учесталости, односно изложености ученика некој структури и њеног усвајања. Браун је 1973. године у свом истраживању, које је трајало четири године, открио да су сва деца усвојила четрнаест граматичких структура одређеним редоследом. Усредсредило се на истраживање фреквентности поменутих структура мислећи да су усвојене исте оне које су најфреквентније у разговору са вршњацима или породицом. Испоставило се да су сви закључци указивали на потпуно други смер. Све те рано и секвенцијално усвојене структуре заправо и нису биле оне које су родитељи или вршњаци користили. На томе је и заснован његов закључак да нема директне повезаности између фреквенције речи и израза које користи најближе окружење и њиховог усвајања. Деца усвајају и мање фреквентне речи које препознају као корисне и потребне (Brown, 1973: 362). Међутим, резултати једног другог, нешто каснијег истраживања Ларсена и Фримана указују на позитивну корелацију фреквенције речи и израза на ЦЈ, односно броја понављања неке структуре коју млађи ученик чује или и чује и види, и онога што усвоји. Што је фреквенција већа то ће реч, односно структура, бити брже усвојена (Larsen-Freeman 1976: 125).

Битно је да се разуме разлика да ученик може на два начина да користи неку структуру у свом говору: а) као продуктивну структуру

уграђену у граматички код ЦЈ; б) као један неизанализиран фрагмент. Све менталне и когнитивне структуре код деце су тако организоване да постепено уграђују стране *item-e*⁴ новог језика у свој систем. Млађи ученици имају способност да усвајају различите структуре у различито време, јер УСЈ није моментални процес, и без обзира на то колико пута буду изложени одређеној структури неће доћи до њеног усвајања уколико се иста тренутно не уклапа у њихов развојни језички пут. Пуко меморисање одређених делова реченица које садрже извесну структуру је највише што они у том тренутку могу постићи (Dulay, Burt, Krashen, 1982: 39–43).

Ова истраживања указују на двосмерну улицу која представља УСЈ на који умногоме утиче друштвена околина (вршњаци, наставник, родитељи).

6.2. *Feedback* – повратна информација

У УСЈ, *feedback* се углавном односи на одговор, односно повратну информацију коју наставник упућује ученику на бази његовог усменог или писаног исказа и која умногоме може утицати на његову мотивацију, афективни филтер, анксиозност. Постоји три врсте *feedback*-а:

- а) исправљање грешака које ученици чине;
- б) одобравање или како се још назива „позитивни *feedback*”;
- в) проширени *feedback*, односно делимична измена одговора ученика на начин да им се не скреће пажња да је дошло до исправке. Овај тип *feedback*-а назива се и експанзија. Исправљање и експанзија све више привлаче пажњу истраживача (Plann, 1977: 219–222).

6.3. *Исправљање и позитивна повратна информација* – позитивни *feedback*

Искуства наставника говоре да исправљање грешака код ученика, било да је реч о граматички или изговору, може да доведе до фрустрације. План је у свом истраживању навео да морфолошке и граматичке грешке које су правили млађи ученици, усвајајући шпански језик, нису подложне исправљању.

Наставници ученика трећег разреда покушали су да привуку пажњу ученика усмено исправљајући све грешке до којих је долазило, а уз то су тражили од њих да понове исправан облик. Наставници који су предавали у четвртном разреду покушали су да науче ученике исправним облицима путем формалнијег начина. Исписивали су на табли правилне облике и објашњења, а од ученика су тражили усмени *drill* правилних облика, као и њихов писани облик у радним свескама. На крају експери-

4 Јединице, односно лексичке јединице.

мента обе групе наставника су установиле да је путем обе методе у оба реда дошло тек до незнатног побољшања (Plann, 1977: 222).

6.4. Експанзија

Експанзија подразумева систематично моделовање тачног и потпунијег одговора млађих ученика, а да се притом не скреће свесно пажња ученика на ту активност. Ефекти експанзије су били предмет проучавања и код усвајања Л1. Спроведена су различита истраживања експанзије у УСЈ и сва су имала различит резултат. Казден је спровела експеримент у коме експанзија реченица код млађих ученика, након периода од три месеца, свакога дана по сат времена, није битније утицала на промену исказа млађих ученика (1965: 8–9), док је Нелсон 1973, током експеримента који је трајао 13 недеља, утврдио да се десио помак у лингвистичкој тачности исказа (према Gentner, 1982: 301–334).

Исправљање са позитивном повратном информацијом као и експанзија у поменутих истраживањима није била од користи, можда управо из разлога што је занемарен значај фактора временске изложености млађих ученика и њихов развојни пут у УСЈ. „Ученикова временска изложеност одређеној структури и контакт са СЈ може бити од већег значаја за успешно овладавање језиком него и сам узраст” (Carroll, 1969: 63). Занемарена је чињеница да је усвајање и проширивање вокабулара из спољашње средине, који је пребогат, како речима тако и значењима, условљено анализом и раздвајањем лингвистичких звукова, *криптичном лексичком масом*, као и овладавањем комплексним артикулационим обрасцима.

7. Према закључивању

Сама настава страног језика у раном узрасту омеђена је когнитивним карактеристикама млађих ученика, што се директно одражава на моделе интеракције у којима долази до излагања млађих ученика циљном језику. У тренутку у коме се реализује почетни интеракцијски *формат*, одрасли, искуснији саговорник, у нашем случају наставник страног језика, тежи да користи увек исте лингвистичке формуле како би олакшао разумевање мање искусном саговорнику, односно млађем ученику. Он на тај начин почиње да антиципира страни језик повезан са конкретном ситуацијом на тачно одређеном месту, памти форме, почиње да их користи (временом долази до замене улога), а у завршној фази их претвара у *обрасце (patterns)* применљиве и у другим ситуацијама, додајући им неки нови облик. На основу тога може се закључити да ће се у почетку раног учења страног код млађих ученика најпре развијати рецептивне вештине, о чему сведоче и бројна истраживања (види Пог. 1). С тим у вези од велике је важности да језички садржај који се упућује почетницима буде такав да они могу да препознају или макар наслуће значење. На тај начин се подижу макро одлике средине у којој се рано учење дешава,

што битно утиче на успешност процеса. Искусни наставници ЦЈ свесни су значаја стварања окружења уз употребу нових аудио и видео средстава, али и моторичких активности, које подупиру разјашњавање нових значења почетницима. Вештине слушања и разумевања уживају посебно место у настави СЈ нарочито на самом почетку. Рецептивност је суштински елемент који кроз интерактивну наставу води ка успешном учењу ЦЈ.

Деца на самом почетку УСЈ у учионици показују потребу да проговоре на ЦЈ, јер за њих то представља забаву и смех, односно игру као искуствено проверени начин стицања сазнања. Међутим, ограничења трипартитног конверзационог модела огледају се пре свега у извештачности и искључивој примени у учионици. Предвидивост таквог модела може бити, и јесте, тачка ослонаца несигурнијим ученицима. Ученике би требало што више осамостаљивати да и у почетним фазама учења навикну да буду на известан начин аутономни и да сами препознају валидност и вредност свог израза. Спона која постоји између усмене продукције – *output-a* и учења није линеарна, јер учествовање деце није мерљиво у смислу квантитета продукованог. Веће учешће током часа може бити добар индикатор будуће успешности и постигнућа, али треба имати на уму да и стидљива али пажљива деца са добром рецепцијом постижу једнако добре резултате на тестовима знања као првопоменути. Многа истраживања базирана су тако да истичу значај једносмерне и двосмерне комуникације са ограничењем јер доприносе оснаживању самог ученика у временском току и делују стимулативно и поспешујуће. Да би ученици били мотивисани да се изразе на страном језику, потребно је створити неколико услова:

- а) Контекст односно средина треба да мотивише ученике да развијају и користе страни језик. Аутентични контекст међу вршњацима јесте добра потка јер ученик користи СЈ током игре, давања или извршавања наређења зарад извршавања задатака.
- б) Мотивација за усмену продукцију не треба да зависи од пуке воље ученика већ и од чињенице да му је изражавање на ЦЈ неопходно у остваривању неког циља или потребе у интеракцији са вршњацима (нпр. у игри).
- ц) Интеракција међу вршњацима и *рушине* подстичу усмени аутентичан и спонтан исказ.
- д) Понашање и став наставника према грешкама односно омашкама. Битно је подржати почетни усмени исказ ученика, зачетак језичке компетенције, његову течност и усклађеност са ситуацијом на коју се исказ односи.

Мноштво је аутентичних, спонтаних и неформалних прилика у школи у којима је могуће применити неке технике, попут драматизације, дијалога, игара, са циљем подстицања усмене продукције.

Литература

- Braun 1973: R. Brown *A first language: the early stages*. Cambridge MA: Harvard University press, pp. 437.
- Bruner 1983: J. S. Bruner *Child's talk: Learning to use the language*. New York, Norton: trad.it. Il Linguaggio del bambino. Roma: Armando, 1987.
- Каčари 2001: C. Cacciari *Psicologia del linguaggio*. Bologna: Mulino
- Kameron 2001: L. Cameron *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kardona 2001: M. Cardona *Il ruolo della memoria nell'apprendimento dell' lingue*. Torino: Utet
- Kerol 1977: J. Carroll 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.
- Čomski 1972: N. Chomsky Gramatika i um. Beograd: Nolit.
- Kunan 2001: C. M. Coonan L'inglese come lingua straniera nella scuola dell'infanzia (in) *Lingue straniere nella scuola dell'infanzia*. Perugia: Guerra Soleil (47-88).
- Dijadori, Palermo, Troncarelli 2009: P. Diadori M. Palermo, D Troncarelli *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra Edizioni
- Dimitrijević 1999: N. Dimitrijević *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Dulej, Bert, Krešen 1982: H. Dulay, M. Burt, S. Krashen *Language two*. Oxford: Oxford University Press
- Elis 1994: R. Ellis *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Fredi 1990: G. Freddi *Il bambino e la lingua*. Padova-Torino: Liviana-Petrini.
- Fredi 1994: G. Freddi *Glottodidattica: fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: Libreria UTET
- Fredi 2004: G. Freddi *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: Utet.
- Gentner 1982: D. Gentner *Early Acquisition of Nouns and Verbs*. Stanford University
- Hedž 2001: T. Hedge *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press.
- Geri 1975: J. O. Garry 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.
- Gas, Silinker 2008: M. S. Gass, L. Selinker *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. NYU: Taylor & Francis.
- Larsen-Frimen, Long 1991: D. Larsen-Freeman, M. Long *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman.
- Luize 2006: C. M. Luise *Italiano come lingua straniera*. Torino: Utet.
- Kajfeš 1999: K. Kajfeš *Uvežbavanje vokabulara u nastavi stranog jezika: nazivi zanimanja. Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Mekkej 2006: P. McKay *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meara 1996: P. Meara The dimensions of lexical competence. In Performance and Competence in *Second Language Acquisition*. G. Brown, J. Williams, (eds), 35-53. Cambridge: Cambridge University Press.

- Mihaljević Djigunović 1998: J. Mihaljević Djigunović *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Hejshn 2001: P. Nation *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Paloti 1998: G. Pallotti *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.
- Plan 1977: J. Plann 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.
- Pika&Long 1986: T. Pica & M. Long 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
- Tsui 1995: A. Tsui *Introducing classroom interaction*. London: Penguin.
- Vilke 1999: M. Vilke *Deca i učenje stranih jezika u osnovnim školama, u Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Vrhovac 1999: Y. Vrhovac et al. *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naklada Ljevak.
- Vučo 2003: J. Vučo *Ogledi iz lingvistike*. Cetinje: Univerzitet u Crnoj Gori.

Aleksandra B. Šuvaković

FROM INTERACTION AND LINGUISTIC AFFLUX TOWARDS UNDERSTANDING AND ORAL PRODUCTION IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE IN EARLY AGE

Summary

The syntagm “interaction in the classroom” refers to a specific context defined by collocutors determined in advance – the teacher and pupils, the place i.e. the classroom and the established goal of learning/teaching a foreign language. Classroom interaction is considered an external factor which influences and determines the process of early learning to a great extent. The aim of this paper is to indicate the importance of potential models of interaction in foreign language learning at an early age that provide optimal results in a limited timeframe. In that context, the quality of the adapted linguistic afflux is very important. By its realization through the idea of format in routine operations, it becomes predisposed to be adopted as it is, firstly at a receptive and then at a productive level, i.e. speaking in a foreign language, depending on individual differences among younger pupils. Although the interactive models in the initial phases of foreign language teaching are largely limited by the younger pupils’ traits dependent on their age, a correctly channelled communication and an adapted linguistic afflux can guide younger pupils towards an easier mastering of the receptive and productive skills in the target foreign language.

Key words: interaction, linguistic afflux, receptive and productive skills, younger pupils, foreign language

*Примљен 25. августа 2015. године
Прихваћен 17. септембра 2015. године*