

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Nevena P. Ceković

**DISKURSNI MARKERI U
GOVORNOJ PRODUKCIJI NA
ITALIJANSKOM KAO DRUGOM JEZIKU**

doktorska disertacija

Beograd, 2016

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Nevena P. Ceković

**SPOKEN DISCOURSE MARKERS
IN L2 ITALIAN**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2016

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Невена П. Цекович

**ДИСКУРСНЫЕ МАРКЕРЫ В
РАЗГОВОРНОМ ИТАЛЬЯНСКОМ
КАК ВТОРОМ ЯЗЫКЕ**

докторская диссертация

Белград, 2016

Mentor:

Prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

Datum odbrane:

Mom D.R.

Diskursni markeri u govornoj produkciji na italijanskom kao drugom jeziku

Sažetak

Diskursni markeri (DM), reči i izrazi poput *allora*, *quindi*, *cioè*, *ecco*, *insomma* i drugih, predstavljaju predmet lingvističkih proučavanja već nekoliko decenija, ali ih i dalje odlikuje nedovoljno jasan teorijski status po pitanju terminološkog određenja, definicije, kategorijske pripadnosti, funkcionalne deskripcije i klasifikacije. U poslednje dve decenije DM su i predmet sve intenzivnijih studija iz oblasti glotodidaktike i teorije usvajanja drugog jezika, koje još uvek nisu urodile odgovorima na pitanja kada se i kako markeri usvajaju, i kako ih podučavati.

Cilj ovog rada je da skrene pažnju na nedovoljno prisustvo u didaktičkom procesu ovih važnih, učestalih i pragmatički polifunkcionalnih elemenata razgovornog jezika, da ponudi njihov potencijalni repertoar u vidu nastavnih ciljeva prilagođenih datim nivoima jezičke kompetencije i da potvrdi da se oni mogu uspešno podučavati. U tu svrhu, sprovedeno je i u radu detaljno predočeno jednogodišnje eksperimentalno istraživanje koje je uključilo dvadeset srbofonih ispitanika III godine studija italijanskog jezika na beogradskom Filološkom fakultetu (ciljni nivo B2) i obuhvatilo korpus sačinjen od približno tri i po sata audio snimaka asimetričnih interakcija koji su zatim ortografski transkribovani. Istraživanje je imalo za cilj da se utvrdi razlika u kvalitetu i kvantitetu markera u govornoj produkciji ispitanika iz eksperimentalne grupe, podvrgnute četrnaestonedeljnim eksplicitnim instrukcijama sa fokusom na forme i funkcije DM prema okviru Presentacija – Praksa – Produkcija, i da se uporedi sa produkcijom ispitanika iz kontrolne grupe, lišene takvih instrukcija.

Rezultati analize, bazirane na funkcionalnom opisu italijanskih DM iz pragmatičke perspektive koji je ponudila C. Bazzanella, pokazali su da je na odloženom šestonedeljnom *post-testu* eksperimentalna grupa nadmašila kontrolnu u pogledu obima upotrebljenih formi, učestalosti DM, njihove jake polifunkcionalnosti, ali ne i obima upotrebljenih funkcija. Analiza je potvrdila tip interakcije kao ključnu varijablu u (ne)ispoljavanju određenih funkcija u produkciji ispitanika (izostale su zahtevanje pažnje, kontrola prijema, prekidanje i fatička funkcija od strane sagovornika) i ukazala na neke od opštih karakteristika markera u italijanskom kao drugom jeziku:

sintagmatska i paradigmatska polifunkcionalnost, varijabilnost kolokacije i preferencija izvesnih funkcionalnih kategorija prema određenim pozicijama, podložnost primovanju, idiosinkratičke preferencije u upotrebi izvesnih formi.

Zaključci sadržani u radu poslužili su nam kao osnova za preciziranje potencijalnog repertoara formi DM u međujeziku i izradu funkcionalne taksonomije u didaktičke svrhe, i podstakli nas na razmišljanja o budućim koracima koja bi bacila nužnu svetlost za konačno sagledavanje statusa ove aktuelne, ali i nedovoljno proučene jezičke pojave, naglasivši potrebu za preispitivanjem nastavnih ciljeva i planiranjem didaktičkih intervencija tako da uključuju DM, čime se omogućava adekvatan razvoj pragmatičko-diskursne kompetencije kod učenika.

Ključne reči: diskursni markeri, italijanski kao drugi jezik, pragmatička kompetencija, srbofoni studenti.

Naučna oblast: Nauka o jeziku

Uža naučna oblast: Italijanski jezik

UDK:

Spoken Discourse Markers in L2 Italian

Summary

The discourse markers (DMs), words and expressions such as *allora*, *quindi*, *cioè*, *ecco*, *insomma* and others, have been a subject of increasingly focused linguistic studies since the 1970s. Yet, they are still a topic of lively academic discussions both in terms of their terminological definitions and the possible classifications and descriptions of their functions. As a consequence of such insufficiently clear theoretical status of DMs, the applied linguistics and theory of L2 have only recently expressed more interest for this phenomenon, which, however, has not yet yielded definitive answers to the questions: when and how DMs are acquired, and how to teach them?

The aim of this thesis is to underline the insufficient presence of these important, frequent and pragmatically multifunctional elements of spoken language in the teaching process, to offer their potential inventory as a list of teaching objectives at certain levels of linguistic competence and to confirm that they can be successfully taught. For this purpose, we present in the paper an experimental research conducted over one year on twenty Serbian students of L2 Italian, attending the third year at the Department of Italian of the University of Belgrade (target level B2), based on the corpus of approximately three and a half hours of audio recordings of asymmetric interactions that were subsequently orthographically transcribed. The research aimed at determining the difference in the quality and quantity of DMs in the oral production between the experimental group, subjected to fourteen-weeks explicit instructions with the focus on forms and functions of DMs, within the framework Present – Practice – Produce, and the control group that was not given such instructions.

The results of the analysis, based on the functional description of Italian DMs proposed by C. Bazzanella from the pragmatic perspective, indicated that the experimental group outperformed the control one at the six-weeks delayed post-test in terms of the range of the forms used, the frequency of DMs, their greater multifunctionality, but not in terms of the range of used functions. The analysis confirmed the type of interaction as a key variable in the presence and absence of certain functions in the students' production (attention getting, checking

comprehension, interrupting and addressee's phatic function were missing) and pointed out some general characteristics of DMs in L2 Italian: syntagmatic and paradigmatic multifunctionality, variability of position and the preference of some functional categories towards certain positions, submission to priming, idiosyncratic preferences in the use of certain forms.

The conclusions contained in the paper have served as a basis for specifying the potential inventory of DMs in the interlanguage and for the elaboration of functional taxonomy for didactic purposes, as well as for considerations on future steps that would throw some necessary light on the final definition of the status of this topical, yet insufficiently researched phenomenon, emphasizing the need to redefine teaching objectives and planning of didactic interventions in order to include DMs, which will enable the students to develop an adequate pragmatic-discourse competence.

Keywords: discourse markers, L2 Italian, pragmatic-discourse competence, L1 Serbian

Field of study: Language Science

Specific field of study: Italian Language

UDC:

Sadržaj

1. UVOD	1
1.1. Predmet i ciljevi	7
1.2. Metodologija.....	10
1.3. Termin	12
2. TEORIJSKI OKVIR: RAZLIČITI PRISTUPI PROUČAVANJU DISKURSNIH MARKERA	18
2.1. Studije o engleskom jeziku.....	18
2.1.1. Deborah Schiffrin.....	18
2.1.2. Bruce Fraser	21
2.1.3. Diane Blakemoore.....	23
2.1.4. Andreas Jucker i saradnici.....	24
2.2. Studije o italijanskom jeziku	25
2.2.1. Monica Berretta.....	27
2.2.2. Gaetano Berruto	31
2.2.3. Luca Serianni i saradnici	32
2.2.4. Maurizio Dardano i Pietro Trifone.....	33
2.2.5. Emanuela Cresti	34
2.2.6. Elizaveta Khachaturyan.....	35
2.3. Referentni pristup: Carla Bazzanella i saradnici.....	37
2.3.1. Pripadnost klasi	38
2.3.2. Definicija.....	41
2.3.3. Sintaksičke, distributivne i prozodijske karakteristike.....	41
2.3.4. Funkcionalna klasifikacija.....	45
2.3.4.1. Interakcione funkcije	46
2.3.4.2. Metatekstualne funkcije.....	54
2.3.5. Polifunkcionalnost.....	56
2.4. Osnove za odabir referentnog pristupa	62
2.4.1. Opšte karakteristike.....	62
2.4.2. Klasifikacija i definicija	68
3. EMPIRIJSKI OKVIR: DISKURSNI MARKERI U DRUGOM JEZIKU	72
3.1. Pragmatička kompetencija.....	73

3.2. Diskursni markeri i nivoi jezičke kompetencije	77
3.3. Usvajanje diskursnih markera u drugom jeziku.....	84
3.4. Pedagoške implikacije.....	92
3.5. Didaktički materijali.....	97
3.6. Nastava italijanskog kao drugog jezika u Srbiji	109
3.7. Eksperimentalne studije	112
3.8. Studije o italijanskom kao drugom jeziku	118
3.8.1. Teorijsko-metodološke pretpostavke analiziranih studija.....	125
3.8.2. Rezultati o zastupljenosti formi i funkcija diskursnih markera u međujeziku	126
4. PILOT-STUDIJA: DISKURSNI MARKERI U MEĐUJEZIKU SRBOFONIH STUDENATA	134
4.1. Korpus ITALSERB	134
4.2. Uzorak	139
4.3. Analiza podataka.....	141
4.3.1. Prva godina studija (ciljni nivo A2 ⁺).....	141
4.3.2. Druga godina studija (ciljni nivo B1).....	142
4.3.3. Treća godina studija (ciljni nivo B2).....	143
4.3.4. Četvrta godina studija (ciljni nivo C1).....	145
4.4. Odnos formi i funkcija diskursnih markera i nivoa kompetencije	146
5. GLAVNO ISTRAŽIVANJE: DISKURSNI MARKERI U GOVORNOJ PRODUKCIJI SRBOFONIH STUDENATA	151
5.1. Osnove za postavku istraživanja.....	151
5.2. Metodologija.....	153
5.2.1. Učesnici.....	153
5.2.2. Prikupljanje podataka	160
5.2.3. Instrukcije.....	162
5.3. Analiza podataka.....	170
5.3.1. Neposredni <i>post-test</i>	171
5.3.1. <i>Pre-test</i> i odloženi <i>post-test</i>	172
5.4. Rezultati kvantitativne analize	180
5.4.1. Forme diskursnih markera.....	180
5.4.2. Funkcije diskursnih markera	184

5.5. Rezultati kvalitativne analize	189
5.5.1. Forme i funkcije diskursnih markera	189
5.5.2. Opšte karakteristike diskursnih markera u drugom jeziku.....	203
5.5.3. Stavovi ispitanika	208
5.6. Diskusija.....	210
6. ZAKLJUČAK.....	218
6.1. Zastupljenost diskursnih markera u nastavnom procesu	218
6.2. Repertoar formi i funkcija diskursnih markera u međujeziku	221
6.3. Efikasnost didaktičke intervencije	226
6.4. Ograničenja našeg istraživanja.....	229
6.5. Smernice za buduća istraživanja.....	231
LITERATURA	237
PRILOZI.....	281
Prilog 1. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa I godine studija (pilot-studija)	281
Prilog 2. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa II godine studija (pilot-studija)	281
Prilog 3. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa III godine studija (pilot-studija)	282
Prilog 4. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa IV godine studija (pilot-studija)	283
Prilog 5. Sistem normi za anotiranu ortografsku transkripciju govornog korpusa ITALSERB (Ceković-Rakonjac 2012: 180-181), u skladu sa standardima CLIPS (Savy 2005: 26-28).....	284
Prilog 6. Neposredni <i>post-test</i>	286
Prilog 7a. Tema 2. zadatka za govornu produkciju na <i>pre-testu</i> (nivo B1).....	287
Prilog 7b. Tema 2. zadatka za govornu produkciju na <i>pre-testu</i> (nivo B1).....	287
Prilog 8a. Tema 2. zadatka za govornu produkciju na <i>post-testu</i> (nivo B2).....	288
Prilog 8b. Tema 2. zadatka za govornu produkciju na <i>post-testu</i> (nivo B2)	288
Prilog 9a. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz eksperimentalne grupe sa <i>pre-testa</i>	289
Prilog 9b. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz kontrolne grupe sa <i>pre-testa</i>	310

Prilog 10a. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz eksperimentalne grupe sa <i>post-testa</i>	328
Prilog 10b. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz kontrolne grupe sa <i>post-testa</i>	350
Prilog 11. Primer didaktičke jedinice iz Zamora <i>et al.</i> (2006: 192-193)	372
Prilog 12. Didaktička aktivnost: <i>role-play</i> (materijal istraživača).....	374
Prilog 13. Didaktička aktivnost: samoevaluacija jezičkih veština (materijal istraživača)	374
Prilog 14. Didaktička aktivnost: pisani sastav (materijal istraživača).....	374
Prilog 15. Didaktička aktivnost: kombinaciona i konstrukciona vežba (materijal istraživača, prema Bazzanella 1994a: 145-163).....	375
Prilog 16. Didaktička aktivnost: komplementaciona vežba (materijal istraživača, prema De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 121).....	377
Prilog 17. Didaktička aktivnost: komplementaciona vežba (materijal istraživača, prema De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 126).....	378
Prilog 18. Didaktička aktivnost: <i>role-play</i> (materijal istraživača, prema De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 152).....	379
Prilog 19. Didaktička aktivnost: kombinaciona vežba i višestruk izbor (materijal istraživača, prema Zamora <i>et al.</i> 2006: 182-208)	379
Prilog 20. Didaktička aktivnost: konstrukciona vežba (materijal istraživača)	381
Prilog 21. Didaktička aktivnost: jednoglasni odgovor (materijal istraživača) .	382
BIOGRAFIJA AUTORA	383

Spisak Tabela

Tabela 1. Kriterijumi za razlikovanje pragmatičkih i semantičkih konektora	39
Tabela 2. Interakcione funkcije diskursnih markera	45
Tabela 3. Metatekstualne funkcije diskursnih markera	45
Tabela 4. Pregled najvažnijih formi diskursnih markera u studijama o engleskom jeziku ..	63
Tabela 5. Pregled najvažnijih formi diskursnih markera u studijama o italijanskom jeziku	64
Tabela 6. Skala za diskursnu kompetenciju (kohezija i koherencija) prema Zajedničkom evropskom okviru (Council of Europe 2001: 125).....	78
Tabela 7. Forme diskursnih markera i nivoi jezičke kompetencije	80
Tabela 8. Forme diskursnih markera u govornoj produkciji prema nivoima jezičke kompetencije (up. Lo Duca 2006: 158-161, Tabela 7).....	82
Tabela 9. Redosled usvajanja komponenti leksičkog elementa (Bernini 2003: 27).....	90
Tabela 10. Progresivni redosled pojavljivanja konektora u međujeziku.....	92
Tabela 11. Pregled studija o usvajanju diskursnih markera u engleskom i drugim stranim jezicima.....	115
Tabela 12. Rezultati glotodidaktičkih studija o zastupljenosti formi diskursnih markera prema nivoima kompetencije u italijanskom kao drugom jeziku.....	127
Tabela 13. Govorni korpusi italijanskog kao drugog jezika.....	136
Tabela 14. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata I godine	142
Tabela 15. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata II godine.....	143
Tabela 16. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata III godine	144
Tabela 17. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata IV godine	145
Tabela 18. Procentualna zastupljenost diskursnih markera u poređenju sa drugim rečima od I do IV godine studija	147
Tabela 19. Procentualna zastupljenost diskursnih markera od I do IV godine studija.....	148
Tabela 20. Repertoar formi diskursnih markera u međujeziku srbofonih studenata.....	150
Tabela 21a. Sociolingvistički podaci o ispitanicima iz Eksperimentalne grupe	156
Tabela 21b Sociolingvistički podaci o ispitanicima iz Kontrolne grupe.....	157
Tabela 22a. Ocene ispitanika iz Eksperimentalne grupe na ispitima iz predmeta Savremeni italijanski jezik.....	159
Tabela 22b. Ocene ispitanika iz Kontrolne grupe na ispitima iz.....	159

predmeta Savremeni italijanski jezik.....	159
Tabela 23a. Forme i funkcije diskursnih markera obuhvaćene instrukcijama (didaktički priručnik, Zamora <i>et al.</i> 2006).....	165
Tabela 23b. Forme i funkcije diskursnih markera obuhvaćene instrukcijama (materijal istraživača).....	167
Tabela 24a. Pregled ciljeva instrukcionih časova (prvi semestar).....	168
Tabela 24b. Pregled ciljeva instrukcionih časova (drugi semestar)	169
Tabela 25. Rezultati neposrednog <i>post-testa</i>	172
Tabela 26. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika Eksperimentalne grupe na <i>pre-testu</i>	173
Tabela 27. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika Eksperimentalne grupe na <i>post-testu</i>	175
Tabela 28. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika Kontrolne grupe na <i>pre-testu</i>	177
Tabela 29. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika Kontrolne grupe na <i>post-testu</i>	178
Tabela 30. Razlika u udelu diskursnih markera u produkciji ispitanika na <i>pre-testu</i> i <i>post-testu</i>	180
Tabela 31. Razlika u broju formi diskursnih markera u produkciji ispitanika na <i>pre-testu</i> i <i>post-testu</i>	181
Tabela 32a. Zastupljenost formi markera kod Eksperimentalne grupe na <i>pre-testu</i>	181
Tabela 32b. Zastupljenost formi markera kod Eksperimentalne grupe na <i>post-testu</i>	182
Tabela 33a. Zastupljenost formi markera kod Kontrolne grupe na <i>pre-testu</i>	182
Tabela 33b. Zastupljenost formi markera kod Kontrolne grupe na <i>post-testu</i>	183
Tabela 34a. Zastupljenost funkcija markera kod Eksperimentalne grupe na <i>pre-testu</i>	184
Tabela 34b. Zastupljenost funkcija markera kod Eksperimentalne grupe na <i>post-testu</i>	185
Tabela 35a. Zastupljenost funkcija markera kod Kontrolne grupe na <i>pre-testu</i>	185
Tabela 35b. Zastupljenost funkcija markera kod Kontrolne grupe na <i>post-testu</i>	186
Tabela 36. Polifunkcionalnost formi diskursnih markera kod ispitanika	206
Tabela 37. Potencijalni repertoar formi diskursnih markera prema nivoima kompetencije	223
Tabela 38. Poređenje najrelevantnijih rezultata Eksperimentalne i Kontrolne grupe na svim testovima.....	229
Tabela 39. Predlog funkcionalne klasifikacije diskursnih markera u didaktičke svrhe	235

Spisak skraćenica

DCT – konstrukciona didaktička tehnika koja se sastoji u vođenoj rekonstrukciji replika govornika i(li) sagovornika (engl. *discourse-completion task*)

DM – diskursni markeri

EG – eksperimentalna grupa ispitanika

III – eksplicitni okvir podučavanja prema obrascu Ilustracija – Interakcija – Indukcija

KG – kontrolna grupa ispitanika

L1 – maternji jezik tj. onaj koji se prvo usvoji i to u sredini u kojoj se živi

L2 – drugi, nematernji jezik tj. onaj koji učenik usvaja nakon svog maternjeg i to u sredini u kojoj se maternji govornici datog jezika njime služe u svakodnevnoj komunikaciji

LS – strani jezik tj. onaj koji se uči u institucionalnim okvirima u matičnoj zemlji, odnosno izvan sredine u kojoj je taj jezik maternji ostalim govornicima

NS – maternji govornik datog jezika (engl. *native speaker*)

NNS – nematernji govornik datog jezika, učenik (engl. *non-native speaker*)

PPP – eksplicitni okvir podučavanja prema obrascu Prezentacija – Praksa – Produkcija

ZEO – Zajednički evropski okvir (engl. *Common European Framework*)

„[...] I take pragmatics to be an account of the process by which the language user takes a sentence representation provided by the grammar and, given the context in which the sentence is uttered, determines what messages and what effects the speaker has conveyed“ (Fraser 1996: 167)

1. UVOD

Porast lingvističkih interesovanja za razgovorni jezik u XX veku doveo je najpre do sučeljavanja odlika pisanog i govornog jezika u cilju njihove borbe za civilizacijsko, kulturološko, sociološko, antropološko i drugo preimućstvo, borbe koja je zatim proizvela dihotomnu podelu i živu akademsku diskusiju o njihovim različitim gramatikama, ali i koja je na koncu utihnula usaglašavanjem stavova da je, pre nego o dualističkoj opoziciji, reč o *kontinuumu* sačinjenom od prelaznih stadijuma ispoljavanja utvrđenih različitosti, manje ili više karakterističnih za jedan ili drugi dijamezički varijetet (up., npr. Nencioni 1976, Ochs 1979, Biber 1988, Bazzanella 1994a). Zahvaljujući upravo takvom sučeljavanju stavova u prvi plan izbila je analiza fundamentalnih odlika razgovornog jezika i interakcije licem u lice, kao kanonskog modela usmene komunikacije koji karakteriše razmena reči, putem vokalno-auditivnog kanala, između jednog govornika i jednog (ili više) sagovornika zajednički prisutnih u datoj situaciji (up., npr. Lyons 1977: 637).

Na italijanskoj lingvističkoj sceni, studije o razgovornom jeziku doživljavaju procvat u poslednje dve decenije XX veka (up., npr. Nencioni 1976; Parisi & Castelfranchi 1979; Sornicola 1981, 1982; Berruto 1985, 1993; Sabatini 1985; Voghera 1992, 2001; Duranti 1992; Bertuccelli Papi 1993; De Mauro 1994, De Mauro *et al.* 1993; Berretta 1994; Bazzanella 1994a; Dardano 1994). Pod budnim okom ovih i brojnih drugih autora, kao prototipske za razgovorni jezik, ne samo italijanski, izdvajaju se pored ostalih, sledeće njegove odlike: u prvom redu, spontanost i ograničena mogućnost planiranja i organizovanja vlastitog diskursa u realnom vremenu, koje za posledicu imaju njegovu osobenu sintaksičku i tekstualnu strukturu, kao i izvestan stepen ne fluentnosti (fragmentarna sintaksa, promena teme, ponavljanje, redundancija, reformulacija, modulacija, pogrešan start, autokorekcija, hezitacija, prisustvo ispunjivača tj. poštapalica ili pauza); zatim, neposrednost i prisustvo (sa)govornika čime je omogućeno upućivanje na kontekst (deiksa) i na zajednička predznanja (implicitnost, elipsa), pribegavanje neverbalnim sredstvima, uključivanje učesnika (fatička funkcija), pružanje povratne informacije tj. povratna sprega ili retroakcija (engl. *feed-back*).

U sklopu proučenih odlika svoje mesto našli su i diskursni markeri (u daljem tekstu DM). Premda u jezičkoj praksi prisutni od davnina, i uzimajući u obzir da je svest

o njihovoj ulozi zabeležena još u XVII veku, u studijama o partikulama (Locke 1959, Leibniz 1949, nav. u Wierzbicka 1986; Peregrini 1960, nav. u Hölker 2005), DM su dugo i nezasluženo boravili u senci naučnih interesovanja, ako izuzmemo preskriptivne i purističke pokušaje stigmatizacije njihove upotrebe i viđenje isključivo u ulozi poštapalica, uzrečica ili pukih ispunjivača (*intercalari, riempitivi*, engl. *fillers*) kakvi su, npr. u srpskom jeziku „ovaj“, „znaš“, i dr. Smatrano je da je njihova jedina uloga da ispunjavaju prazninu u govornom lancu i da su lišeni bilo kakvog posebnog značenja. I zaista, interakcija licem u lice i otežano planiranje govornog diskursa uslovljavaju učestalu upotrebu DM u funkciji ispunjivača, koji služe održanju kontinuiranosti govora, s tim da ta njihova funkcija u pisanom diskursu gotovo potpuno iščezava i da to svakako nije jedina funkcija koju DM vrše. Uprkos semantičkoj opcionalnosti kao uvreženoj karakteristici DM i tvrdnjama da njihovo izostavljanje ne čini tekst negramatičnim niti nerazumljivim (Brinton 1996: 267), ne može se reći da su zbog te svoje karakteristike markeri suvišni ili redundantni (Schourup 1999: 231). U nastavnoj praksi, o čemu imamo i ličnih svedočanstava, učenici koji bi koristili ovu podvrstu markera u usmenim izlaganjima, a naročito u pisanim sastavima, prekorevani su od strane nastavnika koji bi im skretao pažnju da „ne počinju rečenicu sa pa“ ili „dakle“, odnosno sa *allora* ili *dunque* u italijanskom (up. Bazzanella 1994a: 152, Andorno & Ribotta 1999: 125, Stević 2010: 88). Poštapalice su identifikovane kao verbalni štapovi (engl. *verbal crutches*) ili kao „ortopedska pomagala“ u govoru učenika (Šipka 2009: 129; up. Piper & Klajn 2014: 216), a uzrok njihove upotrebe pronalažen je u neznanju, navici, nedostatku kompetencije. S druge strane, o čemu takođe možemo posvedočiti iz ličnog nastavnog iskustva, učestao je slučaj da se učenici zapitaju o značenju npr. *allora* u govoru nastavnika, odnosno da već u početnoj, a naročito u naprednijim fazama učenja stranog jezika, primera radi prilikom prevođenja na maternji jezik, iskazuju potrebu za odgonetanjem funkcionalnosti i tih „malih reči“ koje lako izmiču interpretaciji.

Iz takve senke markeri će se promoliti sedamdesetih godina XX veka, kada raste svest o njihovom prisustvu i značaju u govornoj razmeni (Sacks *et al.* 1974) i kada se zaslugama tekstualne lingvistike pažnja naučne javnosti sa rečenice pomera na nadrečenične celine i usredsređuje na koheziona sredstva i konektore, pod čijim velom je i utrt put njihovom izučavanju. Štaviše, na temu duge zapostavljenosti DM u okviru

tradicionalne gramatike reklo bi se da ih zadesila slična sudbina kao i konektore (up. Samardžić 2000: 398f), odnosno da njihova funkcionalnost nije mogla biti adekvatno vrednovana iz perspektive rečenice i postojećih gramatičkih podela reči, već je trebalo sačekati nastanak i razvoj mladih grana nauke o jeziku – i to najpre tekstualne lingvistike kao preteče, a zatim i pragmatike, i u okviru njih pomeranje težišta interesovanja sa rečenice na tekst, kako bi DM dobili na značaju koji im pripada u svojstvu novije, funkcionalne kategorije u poređenju sa onim tradicionalnim gramatičkim.

Počevši od osamdesetih, koje se uzimaju za početak sistematskog proučavanja ovih *par excellence* elemenata razgovornog jezika (up. Fraser 1990, Bazzanella 2001b, Schiffrin 2001, Khachaturyan 2011), pa nadalje, u potonjim decenijama, DM uspevaju da dobiju sve zapaženije mesto jasno se izdvajajući u zasebnu jezičku kategoriju, za koju se ustanovljava da osim tekstualnih i kohezivnih ostvaruje i druge značajne, pre svega socijalne, interakcione i pragmatičke funkcije. Kako se semantička perspektiva pokazala nedovoljnom u proučavanju markera, tumačenih prvenstveno kao desemantizovanih ekspletiva, ukazala se potreba za novim gledištima i celovitijim sagledavanjem ovog fenomena, kakvo su ponudile analiza diskursa i pragmatika. Pa ipak, taj proces nije glatko tekao: početkom osamdesetih, na italijanskoj lingvističkoj sceni, zanimanje za DM kritikovano je kao bavljenje neozbiljnim jezičkim pitanjima (Bazzanella 2009: 1468).

Jedan od autora (up. Labov & Fanshel 1977, Zwicky 1985) koji je, prema Fraseru (1999: 932-933), među prvima skrenuo pažnju na DM, iako ih nije takvim imenovao, kao na klasu vrednu proučavanja, jeste Levinson (1983: 87-88):

„there are many words and phrases in English, and no doubt most languages, that indicate the relationship between an utterance and the prior discourse. Examples are utterance-initial usages of but, therefore, in conclusion, to the contrary, still, however, anyway, well, besides, actually, all in all, and so on. It is generally conceded that such words have at least a component of meaning that resists truth-conditional treatment [...]. What they seem to do is indicate, often in very complex ways, just how the utterance that contains them is a response to, or a continuation of, some portion of the prior discourse.“

Ovakva lingvistička stremljenja morala su imati odjeka i u nastavi jezika. Sredinom osamdesetih, u Italiji, dolazi do prevazilaženja preskriptivne orijentacije u prezentovanju formalnih elemenata i širenja svesti o potrebi za obraćanjem pažnje na razgovorni jezik i na didaktičkom nivou. O tome svedoče sve brojnije didaktičke studije (up., npr. Giampiccoli 1984, GISCEL 1986, Zuccherini 1988, Brasca & Zambelli 1992), ali i jezički priručnici namenjeni nastavi italijanskog kao maternjeg jezika u koje, naročito tokom devedesetih, sve više prodiru primeri nestandardne jezičke upotrebe i sadržaji koji, doduše ne uvek eksplicitno, upućuju na bitne odlike govornog jezika, među kojima i na DM. Jedan od prvih takvih primera jeste Sabatini (1980: 129, 1984). Na taj način postavljeni su temelji didaktike razgovornog jezika i pokrenuta sociološka i funkcionalna razmatranja u vezi sa jezikom, koja su svoju primenu doživela i u oblasti italijanskog kao drugog ili stranog jezika, gde sve više, naročito u prvoj deceniji XXI veka, dobijaju na značaju.

Zasluzenu pažnju ovi elementi razgovornog jezika zavredeli su napokon tako pod okriljem brojnih naučnih disciplina: analize diskursa, analize konverzacije, etnometodologije, sociolingvistike, psiholingvistike, pragmatike, semantike, a u novije vreme i primenjene, kognitivne, korpusne i interakcione lingvistike. To zapaženo mesto u nauci o jeziku DM i danas imaju, a razlozi zbog kojih njihova aktuelnost već decenijama ne jenjava su višestruki, do te mere da određeni autori o izučavanju DM govore kao o tržištu u lingvistici koje godišnje produkuje na desetine članaka i koje je u stalnom porastu (Fraser 1998b: 301; up. Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011: 8).

Nesumnjivo je, najpre, da je u pitanju jedna složena jezička pojava, u potpunosti prihvaćena u „tradicionalnoj“ lingvistici tek u poslednjoj deceniji XX veka (Bazzanella 1999: 42; up. 1995), a koju je, dakle, moguće posmatrati kroz prizmu brojnih i različitih disciplina i pristupa. Bazzanella (2001a: 41) napominje da je za sagledavanje DM nužna jedna takva perspektiva kakva je, primera radi, pragmatička, koja obuhvata razne važne elemente konteksta, njegove različite komponente, tok interakcije. I upravo se takva perspektiva poslednjih decenija pokazala plodnim tлом za vrlo aktivna istraživanja na temu italijanskih DM (up. Caffi & Hölker 2002: 511). Sem toga, razvojem i dostignućima i drugih mladih grana kakva je, na primer, korpusna lingvistika, pružaju se nove osnove u vidu pouzdanijih, kvantitativnih temelja za verifikovanje pređašnjih i

postavku budućih (kvalitativnih) istraživanja, i novi zamajac proučavanjima razgovornog jezika, a samim tim i DM.

Nadalje, izvesno je i da reč o pojavi koja budi interesovanja lingvističkih pregalaca različitih usmerenja, čak i kada oni deluju na polju iste discipline ili istog jezika. U nastojanju, naime, da odrede teorijski status markera brojni lingvisti, u skladu sa svojim teorijskim polazištima, istraživačkim metodama i neposrednim ciljevima, pristupaju im sa raznih stanovišta.

Eventualne različitosti među autorima potire činjenica da su jednoglasni u stavu da DM predstavljaju bitno obeležje razgovornog jezika (up., npr. Lichem (1985: 214), koji ih naziva „morfo-sintaksičkim karakteristikama razgovornog jezika“; Serianni & Castelvechi 1989; Wierzbicka 1991; Berruto 1993; Berretta 1994; Bazzanella 1994a, 1995; Voghera 2001; Aijmer 2002), bez prenebregavanja njihove važnosti i u pisanom diskursu (up., npr. Bazzanella 2001c, Jucker & Ziv 1998, Fraser 1990, Brinton 1996). Jednoglasno se posebno naglašava njihova visoka učestalost u govornom diskursu, po čemu se markeri izdvajaju od ostalih reči (up. Berruto 1985; Wierzbicka 1991; Berretta 1994; Bazzanella 1995; Brinton 1996; Aijmer 2002; Lo Duca 2006). Tako Frank-Job (2006: 364) u italijanskom korpusu *LIP* (De Mauro *et al.* 1993) nalazi visoku učestalost DM u svim tipovima konverzacije, naročito u radio-kvizu (LIP FB14) gde je približno jedna od 10 reči diskursni marker (po redosledu učestalosti to su: *ma, ciao, ecco, pronto, va bene (ve be'), senti, allora, dimmi, sentiamo, ho capito, vedi, guarda, insomma, niente, volevo dire*). I Licari i Stame (1988: 163) ističu frekventnost markera i na fragmentu od svega 96 reči iz korpusa ustanovljavaju da čine 32%. Allwood (1996) ubraja markere među deset najčešćih formi reči; Altenberg (1990, nav. u Aijmer 2002: 2-3) navodi da zajedno sa pozdravima, izrazima zahvalnosti i izvinjenja čine 9, 4% tokena svih vrsta reči i četvrtu po veličini klasu reči, iza glagola, zamenica i imenica; Svartvik (1980) otkriva da se engleska „partikula“ *well* javlja u proseku na svakih 150 reči, a Luke (1987) utvrđuje pojavu po jednog markera na svakih 1,5 sekundi kontinuiranog govora. Zanimljivo je i da Lenk (1998) nalazi da se engleski *however* javlja kao DM u oko 50% slučajeva, a *still* u 4,4%-7,5%, zavisno od korpusa, kao i da Stenström (1990: 162, nav. u Aijmer & Simon-Vanderbergen 2011: 228) otkriva *yeah* kao marker u 100% primera, a *of course* u 11% i *well* u 86% slučajeva. *You know* i *I*

mean, veoma frekventni u funkciji markera, predstavljaju i najučestalije spojeve dve reči u (britanskom) engleskom jeziku (O’Keeffe, McCarthy & Carter 2007: 65).

Lingvisti su većinom saglasni i po pitanju izvesnih drugih karakteristika DM, kao što su: polifunkcionalnost, gramatička heterogenost, ne doprinošenje propozicionom sadržaju iskaza, zavisnost od konteksta (o kojima će u narednom, 2. poglavlju detaljno biti reči). Po svemu sudeći, upravo je polifunkcionalnost markera ta koja omogućava njihovo sagledavanje iz više različitih perspektiva (a u čemu Kroon (1995: 97, nav. u Bazzanella 1999: 42) vidi njihovu versatilnost tj. svestranost, engl. *versatility*). U tom smislu, zanimljivi su i načini na koje se DM kvalifikuju: „*discourse glue*“ (Fraser 1990: 385), „*discourse oil*“ (Fraser 2009: 897), „*what distinguishes human language from the languages of robots*“ (Wierzbicka 1986: 519).

Novije studije (Fischer 2006, Guil *et al.* 2008) doprinose i skretanju pažnje na bitnu ulogu markera u iskazu posmatranu iz ugla teorije učtivosti, zbog koje se iskaz koji ih sadrži „percipira kao prijateljskiji, topliji, tečniji, prirodniiji“, odnosno „previše direktan, oštar i grub“ ukoliko markeri iz njega izostaju (Nigoević 2010: 108). Proizvodnja diskursa bez markera mogla bi ga, štaviše, učiniti teško razumljivim za slušaoca odnosno „nemogućom misijom“ za govornika (Svartvik & Stenström 1985: 352, nav. u Brinton 1996: 36).

Pa ipak, daleko od toga da možemo reći da su stavovi o DM usaglašeni, a teorijski status markera i dalje ostaje nedovoljno precizno utvrđen: jedinstven teorijski stav čak i o samom njihovom terminološkom određenju, kao i o definiciji, funkcionalnoj deskripciji i klasifikaciji još uvek nije, naime, postignut. Verujemo da upravo pomenuta njihova polifunkcionalnost otežava zauzimanje jedinstvenog stava, a kako markere nije moguće identifikovati na jednoznačan način ne izostaju ni kvalifikacije kao: „*classe sfuggente*“ (Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011: 8, Bazzanella 2008: 222), „*mystery particles*“ (Longacre 1976), „*linguistic Cinderellas*“ (Enkvist 1972), „*fuzzy concept*“ (Jucker & Ziv 1998: 2), „*the most ambiguous oral expressions*“ (Hartmann 1998: 662), „*melting pot of problems and perspectives*“ (Pons Borderia 2006). S druge strane, činjenica je i da su sve učestaliji pokušaji dostizanja sveobuhvatnog teorijskog okvira u vidu zbornika radova (Fischer 2006, s ciljem pronalaženja „puta kroz džunglu različitih pristupa“, *ibid.* 1; Andersen & Fretheim 2000; Dedaić & Mišković-Luković 2010, Borreguero Zuloaga & Gómez-Jordana Ferary 2015), naučnih skupova ili projekata

posvećenih ovoj temi. U međuvremenu, u nedostatku čvršćih teorijskih okvira, razumljivo je i zbog čega određeni aspekti DM, kakvi su njihovo usvajanje u drugom (tj. stranom) jeziku ili prevođenje još uvek nisu dovoljno proučeni.

Međutim, upravo ta neusaglašenost akademskih stavova čini DM aktuelnim poljem lingvističkih istraživanja, predstavljajući ujedno i plodotvorni intelektualni podsticaj u pravcu njihove što bolje proučenosti i čvrste teorijske i empirijske utemeljenosti. Za konačno, jasnije preciziranje statusa DM nužno je vreme, a potrebna su, naročito u oblastima nedovoljno proučenim na ovu temu kakva je primenjena lingvistika, i dodatna istraživanja. Naš rad je nastao s idejom da bude jedno od njih.

1.1. Predmet i ciljevi

Bez pretenzije da ćemo uspeti da ponudimo konačne odgovore, ali zato čvrsto rešeni da rasvetlimo ovu temu čineći svojevrstan iskorak u aktuelno, ali i nedovoljno poznato, cilj naše teze jeste da pruži doprinos upravo na međi teorijske i primenjene lingvistike, približavanjem teorijskih postavki nauke o jeziku i njene mlade grane, pragmatike, sa njihovom empirijskom primenom u glotodidaktici (*Glottodidattica*), tačnije u usvajanju (*Linguistica acquisizionale*, engl. *Second language acquisition*) i nastavi drugog (stranog) jezika (*Didattica della lingue seconde*, engl. *Language teaching*). Naš pristup odabranoj temi imaće tako multidisciplinarni karakter, proizašao iz ukrštanja pragmatičke, glotodidaktičke i korpusne (engl. *corpus-based*, up. Tognini-Bonelli 2001) perspektive. U domenu nastave drugog jezika, važnost ovog istraživanja ogledaće se u skretanju pažnje na DM kao predmet koji zaslužuje veću pažnju u nastavnom procesu, naročito u pogledu osveščivanju učenika o postojanju markera i njihovim mnogostrukim funkcijama.

Put ka našem cilju povešće nas najpre u smeru preciziranja trenutnog statusa DM i pružanja odgovora na pitanja: šta su markeri i šta ih karakteriše, kako se definišu, koje su im forme i funkcije, kakvog su gramatičkog i semantičkog statusa, kako se klasifikuju, i dr. Učinićemo to odnoseći se prvenstveno na *italijanski jezik*, premda u određenim slučajevima, kako po ovom tako i po drugim pitanjima, zbog njihove važnosti ne možemo prenebrežnuti ni druge jezike koji spadaju u domen naših interesovanja: engleski, kao jezik o kome je na temu DM najviše učinjeno, a ni srpski, koji nam je instrument za rad. Imajući svakako u vidu da su DM karakteristični i za

pisani jezik, mi ćemo, međutim, proučiti njihovu upotrebu u *razgovornom jeziku*, iako je poklapanje funkcija markera u ova dva medijuma katkad neminovno.

Naša studija biće *sinhronijskog* karaktera (za dijahronijski razvoj DM u italijanskom jeziku, uglavnom u pravcu procesa gramatikalizacije, v., npr. Lichem 1985; Bazzanella 2001a, 2001b, 2010; Bazzanella *et al.* 2005; Bosco & Bazzanella 2005; Waltereit 2006; Frank-Job 2006; Dal Negro 2005; za engleski jezik, v. Sweetser 1990, Brinton 1996, Traugott & Dasher 2002, Mosegaard-Hansen & Rossari 2005).

Put ka cilju vodi nas i do bavljenja *italijanskim kao drugim jezikom*, gde ćemo pod drugim jezikom (L2), onim koji učenik usvaja nakon svog maternjeg (L1) i to u sredini u kojoj se maternji govornici datog jezika njime služe u svakodnevnoj komunikaciji, podrazumevati i onaj strani, tj. jezik koji se uči u institucionalnim okvirima i to izvan zemlje u kojoj je on maternji ostalim govornicima, izuzev kada smatramo da je bitno eksplicitno ga razlikovati (LS). Naime, uprkos brojnim i raznovrsnim ulogama koje DM mogu vršiti, maternji govornik (NS, engl. *native speaker*) datog jezika bez poteškoća njima upravlja u interakciji i primereno ih upotrebljava u različitim kontekstima. S druge strane, ukoliko nematernji govornik tj. učenik (NNS, engl. *non-native speaker*) njima ne ovlada uopšte ili barem ne tako kako je primereno ciljnom jeziku, to može biti očigledan znak deficita u njegovoj jezičkoj kompetenciji, ali i uzrok nesporazuma u komunikaciji.

U našem radu ćemo se, štaviše, baviti analizom markera u *govornoj produkciji učenika*, dotičući se govora nastavnika isključivo u slučajevima kada je on postaje relevantan za usmenu produkciju od strane učenika. Fokus na veštinu govorne proizvodnje podržan je i već utvrđenim nalazima da usmena produkcija i recepcija (govorenje i slušanje) čine oko 75%, a pisana produkcija i recepcija (pisanje i čitanje) tek 25% ukupnih čovekovih jezičkih aktivnosti. Nadalje, zbog brojnosti i širokog obima ove funkcionalne kategorije koja može uključivati kako reči, tako i izraze, pa čak i čitave rečenice, u našoj analizi fokusiraćemo se prvenstveno na *monoleksičke DM*, ali nećemo zapostaviti ni ostale.

Naša studija biće *eksperimentalnog* karaktera, a analiza koju ćemo u njoj sprovesti prvenstveno kvalitativna. Ma koliko to bilo zahtevno u slučaju DM kao nedovoljno precizno definisane kategorije, nastojaćemo, međutim, makar parcijalno, da podatke sagledamo i sa kvantitativnog stanovišta. Empirijski deo našeg rada počivaće

zapravo na jednoj pilot-studiji i jednom eksperimentalnom istraživanju, čije će uporište činiti korpus transkribovane govorne (dijaloške i monološke) produkcije srbofonih studenata Katedre za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu.

Na ovom glotodidaktičkom, centralnom polju našeg rada potražićemo u suštini odgovore na pitanja kako se DM usvajaju i uče u italijanskom kao L2 i kako ih podučavati, i to kroz pokušaj ostvarivanja tri istraživačka cilja koja smo pred sebe postavili.

Naš prvi istraživački cilj sastoji se u skretanju pažnje na neophodnost sistematskog pristupa DM u didaktici italijanskog kao L2, naročito u pogledu senzibilizacije ključnih aktera nastavnog procesa o učestalosti i važnosti markera, kao i o njihovim mnogostrukim funkcijama u ciljnom jeziku. U sklopu ovog cilja potražićemo odgovor na sledeće istraživačko pitanje:

1. U kojoj meri su DM zastupljeni u nastavnom procesu vezanom za italijanski kao L2?

Polazeći od pretpostavke da ovim elementima nije posvećeno dovoljno pažnje u nastavnom procesu, očekujemo da ćemo izdvojiti neznantan broj udžbenika i silabusa italijanskog kao drugog jezika u kojima su oni eksplicitno tretirani, kao i da ćemo identifikovati metode i nastavne tehnike pogodne za realizaciju sistematskog didaktičkog pristupa.

Drugi naš cilj tiče se pokušaja da ustanovimo repertoar formi i funkcija DM u međujeziku, kao i da ih dovedemo u vezu sa nivoima znanja u italijanskom kao L2. S tim u vezi potražićemo odgovore na pitanja:

2. Koje forme i funkcije se javljaju na kojim nivoima kompetencije italijanskog kao L2? Postoje li korelacije između nivoa kompetencije i određenih formi ili funkcija markera?

Pretpostavka je da postoji sekvencijalni redosled u usvajanju markera, da sa porastom kompetencije raste i obim različitih formi koje učenik upotrebljava, odnosno da je upotreba ovih elemenata na nivou B2 učenikove kompetencije (prema Zajedničkom evropskom okviru, Council of Europe 2001) svedena na ograničen broj formi, a da je od nivoa B2+ prisutna njihova raznovrsnost. Pretpostavka je i da će, za razliku od učenika na nižem nivou kompetencije koji vlada veoma učestalim formama,

učenik na višim nivoima uspeti da ovlada i onim manje frekventnim. Smatra se i da sa porastom kompetencije učenik primerenije vlada markerima tj. bolje ih kontroliše i efikasnije koristi, praveći manje grešaka u njihovoj upotrebi. Imajući navedeno u vidu, očekujemo da ćemo uspeti da utvrdimo potencijalni repertoar formi i funkcija u međujeziku učenika italijanskog, kao i da ćemo ustanoviti postoji li korelacija između određenih formi ili funkcija DM s jedne, i datih nivoa znanja u L2 (početnom, srednjem i naprednom), s druge strane. Sem toga, očekujemo i da ćemo biti u mogućnosti da sugerišemo nivo kompetencije u L2 koji smatramo pogodnim za realizaciju ciljane didaktičke intervencije s fokusom na DM.

Na taj način postavice ćemo značajne temelje za sprovođenje jedne takve, efikasne intervencije, s precizno utvrđenim formama i funkcijama DM koji bi se uvrstili u nastavni proces na odgovarajućem, ciljnom nivou znanja, a koja čini okosnicu našeg trećeg cilja. S njim u vezi, istražićemo uticaj podučavanja DM na polju govorne produkcije srbofonih studenata italijanskog kao L2, odnosno ispitaćemo efikasnost longitudinalnog eksplicitnog okvira u podučavanju markera u poređenju sa odsustvom ciljanih instrukcija i pružiti odgovor na sledeće pitanje:

3. U kojoj meri su longitudinalne eksplicitne instrukcije efikasne kod srbofonih studenata italijanskog kao L2 u poređenju sa odsustvom ciljanih instrukcija?

Pod pretpostavkom da je davanje instrukcija delotvornije od odsustva instrukcija i fokusa na ciljne odlike L2, očekivano je da će eksperimentalna grupa ispitanika, podvrgnuta eksplicitnom *inputu* s fokusom na odabrane forme i funkcije markera u ciljnom jeziku, nadmašiti onu kontrolnu, lišenu takvih instrukcija, upotrebom većeg broja i šireg obima formi i funkcija DM u svojoj govornoj produkciji. Analiza formi i funkcija markera upotrebljenih od strane ispitanika, pokazaće, prema našim očekivanjima, da izlaganje eksplicitnom *inputu* fokusiranom na DM doprinosi njihovoj primerenijoj upotrebi u okviru učenikove veštine govorne produkcije, odnosno da pozitivno utiče na kvalitet i kvantitet ovih razgovornih elemenata u produkciji ispitanika.

1.2. Metodologija

Kako bismo ostvarili nameravane ciljeve i pružili odgovore na ova pitanja najpre ćemo u narednom, 2. poglavlju prodočiti postojeći teorijski okvir lingvističkih

proučavanja DM: predstavimo odabrane, uticajne pristupe na temu markera u relevantnoj literaturi vezanoj najpre za engleski (npr. pristup D. Schiffrin sa stanovišta koherencije u diskursu, gramatičko-pragmatički pristup B. Fräsera, pristup D. Blakemoore s aspekta teorije relevantnosti, i dr.), a zatim za italijanski jezik (npr. pristup M. Berrette iz ugla tekstualne lingvistike, zatim semantički pristup E. Khachaturyan, pristup C. Bazzanelle iz perspektive pragmatike, i dr.). Pristupe ćemo izložiti prema imenima vodećih autora koji su se bavili ovom temom, uglavnom pridržavajući se hronološkog redosleda pojavljivanja njihovih radova u javnosti. Na ovakav, „autorski“ pristup, inače uobičajen u stručnoj literaturi (up., npr. Mišković-Luković 2006, Nigoević 2010), odlučili smo se da bismo što slikovitije prikazali raznovrsnost ponuđenih, gotovo personalizovanih pristupa DM, a i zato što ih, upravo zbog njihove raznovrsnosti, nije nimalo lako podvesti pod isti „krov“.

Iako se evidentno radi o pristupima koji se odnose na dva različita jezika, na ovakav korak smo se odlučili iz nekoliko razloga: svaki od pristupa smatramo relevantnim za jezik kojim se bavi; pristupi se međusobno razlikuju po svom karakteru, čak i ako se bave istim jezikom; DM postoje u oba jezika; i na kraju, oba jezika spadaju u domen našeg interesovanja, jer je na ovu temu posle italijanskog, kao nama najbitnijeg, najviše učinjeno upravo u engleskom jeziku. Kroz sumiranje razlika i sličnosti između pomenutih pristupa pokušaćemo da ukažemo na opšte odlike DM, njihovo razlikovanje od ostalih kategorija, vidove njihovog definisanja, opisivanja funkcija i klasifikovanja, kako bi se ova jezička pojava smestila najpre u odgovarajuće teorijske okvire. Ujedno, opredelićemo se i za referentan pristup na kome će počivati dalji naš rad, a to je pristup C. Bazzanelle.

Empirijske okvire ponudićemo u 3. poglavlju, uvidom u dosadašnje radove na ovu temu iz domena učenja i usvajanja engleskog i italijanskog kao L2. Analiza teorijskih i metodoloških pretpostavki tih istraživanja omogućiće nam da ustanovimo njihov obim, dostignuća, ali i nedostatke, zatim, da na osnovu njihovih rezultata izdvojimo forme i funkcije italijanskih DM prisutne u međujeziku učenika, sugerišući potencijalni repertoar markera u međujeziku, kao i da utvrdimo postoji li korelacija između upotrebe određenih formi i funkcija markera, s jedne, i datih nivoa komunikativne kompetencije (početni, srednji i napredni) u L2, s druge strane. U istom poglavlju analiziraćemo prisustvo DM u nastavnim materijalima: otkrićemo u kom vidu

i u kojoj meri su DM zastupljeni u relevantnim udžbenicima za učenje IL2 i doneti svoj sud o tome da li postojeći način prezentovanja ove građe, kao bitan faktor nastavnog procesa, smatramo i odgovarajućim za njeno uspešno usvajanje.

Važan korak do cilja ove teze predstavlja 4. poglavlje u kome ćemo prikazati našu pilot-studiju, koja nam prvenstveno služi da u užem obimu postavimo temelje našeg glavnog istraživanja i da za njegovu primenu odaberemo ciljni nivo kompetencije u italijanskom kao L2. Identifikovaćemo forme i funkcije DM zastupljenih u međujeziku i govornoj produkciji odabranih ispitanika, a ponudićemo i opis šireg korpusa na kome počiva naša teza.

Sledi 5. poglavlje, koje se ističe kao sama srž našeg rada, budući da u njemu predočavamo glavno, eksperimentalno istraživanje. Ono se sastoji u primeni glotodidaktičkog, eksplicitnog *inputa* sa DM u nastavi italijanskog kao LS na akademskom nivou: opisaćemo detaljno teorijsko-metodološke pretpostavke na kojima počiva i sprovesti analizu sakupljenih podataka.

Napokon, na rezultate i zaključke koji proizilaze iz te analize ukazaćemo u poslednjem, 6. poglavlju, u kome ćemo preispitati naše polazne pretpostavke, pružiti odgovore na istraživačka pitanja i ujedno ponuditi smernice za buduće radove na ovu temu.

1.3. Termin¹

Imajući pred sobom tako složene zadatke, prvi korak koji smo odabrali da učinimo u cilju njihovog uspešnog realizovanja predstavlja navođenje, u ovom odeljku, niza najučestalijih termina pod kojima se DM javljaju u stručnoj literaturi koju smo proučili o srpskom, engleskom i italijanskom jeziku, kako bismo definisali naš predmet proučavanja i ukazali, s njim u vezi, na izuzetnu terminološku raznovrsnost.

Za početak, DM predstavljaju izraze poput podvučenih u sledećim primerima:

- (1) a. Sad, na to pitanje nije lako odgovoriti. (Piper 2001: 203)
- b. Now, *where were we?* (Fraser 1990: 383)
- c. Allora, *sapete che il 7 dicembre abbiamo fatto questo consiglio di classe!* (Bazzanella 1994a: 152)

¹ Izmenjeni delovi ovog odeljka objavljeni su u Ceković-Rakonjac 2011: 135-136.

Nadalje, termini pod kojima se DM pominju u stručnoj literaturi veoma su brojni. Kako smo već od samog početka bavljenja ovom temom uočili terminološku neusaglašenost među autorima koji se njom bave, čak i na nivou proučavanja svakog od pomenutih jezika pojedinačno, jasno je da za potrebe ovog rada naša lista neće biti iscrpna, a ni kompletna.

U literaturi na srpskom jeziku naišli smo tako na sledeće termine: *diskursni markeri* (Polovina 1999, Piper 2001, Popović 2009, Prčić 2010, Ceković-Rakonjac 2011, Mišić Ilić & Lopičić 2011, Panić 2012, Koprivica Lelićanin 2014), *markeri diskursa* (Mišković-Luković 2006), *markeri (citiranja)* (Panić 2012), *(strukturni) markeri* (Stević 1997), *partikule* (Polovina 1987, Savić & Polovina 1989, Ristić 1994, Stević 1997), *razgovorne partikule* (Savić 1993), *konverzacione partikule* (Šokica 1987, Savić 1993), *pragmatske partikule* (Ivić 2004, 2005), *diskursne partikule* (Šipka 2010), *fatičke reči* (Polovina 1987, 1999), *čestice* (Stević 1997), *označivači* (Stević 1997), *diskursni obeleživači* (Prčić 2010), *pragmatički konektori* (Samardžić 1999), *tekstualni konektori* (Samardžić 2000, Terić 2009), *diskursivni konektori* (Terić 2009), *diskursivni signali* (Terić 2009, up. Samardžić 1999), *diskursni signali* (Stević 2010).

U literaturi na engleskom jeziku nailazimo takođe na izuzetno puno termina: *discourse markers* (Schiffrin 1987, 2001; Fraser 1990, 1999, 2009; Redeker 1990; Jucker & Ziv 1998; Lenk 1998; Schourup 1999; Ceković-Rakonjac 2013), *pragmatic markers* (Fraser 1996, 2009; Brinton 1996; Andersen & Fretheim 2000, Aijmer & Simon-Vanderbergen 2004, 2011), *conversational markers* (Licari & Stame 1988), *discourse particles* (Mosegaard Hansen 1996, Schourup 1999, Aijmer 2002, Fischer 2006, Dedaić & Mišković-Luković 2010), *pragmatic particles* (Östman 1981), *utterance particles* (Luke 1987), *pragmatic formatives* (Fraser 1987), *pragmatic connectives* (Van Dijk 1979), *sentence connectives* (Halliday & Hasan 1976), *phatic connectives* (Bazzanella 1990), *discourse connectives* (Blakemoore 1992), *discourse operators* (Redeker 1991), *gambits* (Keller 1979), *hedges* (Ziv 1988), *continuatives* (Romero Trillo 1997), *metadiscoursal items* (Blagojević 2004), *signalling devices* (Blagojević 2012). Da se spisak na tome ne završava, ukazuju i Brinton (1996: 29) navodeći, između ostalih npr. *continuers*, *fillers*, *fumbles*, *initiators*, *pragmatic expressions*; zatim Fraser (1998b: 301, 1999: 932, 2006: 190) koji mu pridodaje i: *extrasentential links*, *cue phrases*, *pragmatic operators*, *semantic conjuncts*, *indicating*

devices; kao i Mosegaard Hansen (1998: 3), Jucker i Ziv (1998: 1), ali i Mišković-Luković (2006: 47), koja navodi da su u optičaju i termini poput: *metalinguistic operators, pragmatic devices, utterance indicators, conversational greasers*.

U studijama na temu italijanskog jezika terminologija je, međutim, usaglašenija. Dominira naziv *segnali discorsivi* (Mara 1986, koja ga uvodi; Serianni & Castelvechhi 1989; Bertuccelli Papi 1993; Bazzanella 1994a, 1995, 2008, 2011; Berretta 1994; Fellin & Pugliese 1994; Dardano & Trifone 1995; Sabatini 1997; Voghera 2001; Khaciaturian 2001, 2002; Caffi & Hölker 2002; Khachaturyan 2011; Bardel 2003; Ferraris 2004; Cresti & Gramigni 2004; D'Achille 2003; Berruto 1993, 2006; Andorno 2007; Kenda 2008; Stević 2010; Serianni & Antonelli 2011; Nigoević & Sučić 2011; Ceković 2014).

Uz ovaj, javljaju se i brojni drugi nazivi: *riempitivi* (Bustorf 1974), *segnali del dialogo* (Bustorf 1974), *elementi di articolazione* (Stammerjohann 1977), *connettivi testuali* (Berretta 1984, Samardžić 1995, 2009), *connettivi pragmatici* (Bazzanella & Di Blasi 1982, Berretta 1984, Stati 1986, Ellero 1986), *elementi pragmatici* (Lichem 1985), *particelle conversazionali* (Mara 1986), *particelle discorsive* (Berruto 1993, Berretta 1994, Andorno 2003a), *segnali di articolazione* (Manili 1986, Berruto 1987), *segnali del discorso* (Berretta 1994), *marche di discorso* (Orletti 1994, Ferraris 2004), *marcatori/segnali di discorso* (Orletti 1994), *marcatori discorsivi* (Contento 1994), *marcatori pragmatici* (Stame 1994, Caffi & Hölker 2002), *marcatori della conversazione* (Stame 1999), *marcatori conversazionali* (Stame 1999), *avverbi pragmatici* (Conte 1988), *indicatori fatici* (Bazzanella 1994b, Diadori, Cotroneo & Pallecchi 2007), *ausilii dialogici* (Cresti 2000, Frosali 2008).

Važno je napomenuti da ovakva terminološka raznovrsnost nesumnjivo proističe, s jedne strane, iz složenosti ove jezičke pojave, njenih brojnih funkcija i različitih aspekata koji mogu biti predmet analize, i s druge strane, iz različitih teorijskih pretpostavki i pristupa koje, shodno tome, autori primenjuju u njenom proučavanju. Primera radi, isti autor, između ostalog zavisno i od pristupa koje sledi može upotrebljavati različite termine tokom svog višegodišnjeg opusa, baveći se zapravo sve vreme istim predmetom (npr. C. Bazzanella, v. § 2.3. za detaljan popis upotrebljenih termina; up. i B. Fraser i K. Aijmer).

U ovom radu, mi ćemo usvojiti jedinstveni termin *diskursni marker*, i to iz tri razloga: prvo, kako bismo istakli ulogu koju markeri mogu vršiti na nivou diskursa i

interakcije (pre nego na nivou rečenice ili iskaza), drugo, da bismo naglasili njihovu ulogu markiranja (signaliziranja ili označavanja), odnosno njihov funkcionalan karakter, i treće, kako bi smo ih izdvojili od drugih, tradicionalnih kategorija reči.

U tom smislu, primera radi, termin *partikula* učinio nam se nedovoljno adekvatnim za opisivanje jedne tako specifične, funkcionalne kategorije koja može poticati od različitih vrsta reči i uključivati čak i rečenice (kao što će se dalje u radu videti na primeru engleskog i italijanskog jezika), a naročito ako se ima u vidu da se on obično odnosi na sve one nepromenjive reči za koje se ne može reći da se lako uklapaju u bilo koju od postojećih, jasno definisanih sintaksičkih kategorija.² Schourup (1999: 229) zapaža da je naziv *diskursne partikule* dominirao do sredine osamdesetih (kada je vodstvo preuzeo termin DM, užeg i specifikovanijeg značenja), kao i da se u novije vreme on sve više odnosi na skalarne i modalne partikule. Za *pragmatske partikule*, s druge strane, Ivić (2004: 16) ističe da u domaćoj literaturi još nije „uhvatio korena“.

Ni termin *konektor* nismo smatrali prihvatljivim premda je, naročito u povelju izučavanja markera, posebno u okvirima tradicije tekstualne lingvistike u Italiji, često poistovećivan sa terminom diskursni marker ili njime obuhvaćen (v. ceo § 2.2.), jer bi upotreba tog termina neopravdano stavila u prvi plan kohezivne funkcije i tekstualnu ulogu markera. Po našem mišljenju, konektori, baš kao i druge kategorije, mogu biti markeri i vršiti njihovu ulogu, ali markeri nisu (samo) konektori i njihove se brojne funkcije ne mogu svesti na konektorske. Ova dva pojma, saglasni smo sa Badurinom (2008: 107), „[...] prožimaju se i pretapaju, ali i ostaju manje-više vjerni svojim teorijskim provenijencijama, čuvaju svoje *teorijske identitete*“ (up. Pons Borderia (2006: 80) koji DM smatra hiperonimom u odnosu na konektore i Fraser (1990: 389) koji napominje da je, kada izraz funkcioniše kao DM, to onda njegova isključiva uloga u rečenici, odnosno da ne može istovremeno vršiti i neku drugu funkciju (prilošku, npr.))³.

² Up. „[T]he class of ‘particles’ is distinguished entirely negatively: particles are the words left over when all the others have been assigned to syntactic categories“ (Zwicky 1985: 292, nav. u Schourup 1999: 229).

³ Pons Borderia (1998: 15-16) navodi i zanimljiv primer sa engl. *but* i špan. *pero*, koji se na osnovu njihovih gramatičkih karakteristika mogu klasifikovati kao veznici, zbog tekstualnih funkcija kao međurečenični konektori, zbog argumentacione uloge kao argumentacijski konektori, zbog pragmatičkih funkcija kao DM, zbog mogućnosti izražavanja emotivnih faktora i epistemičkih stavova govornika kao modalne partikule.

Ni termin *signal*, skovan prema italijanskom *segnale (discorsivo)*, nije nam se učinio kao dobar izbor: iako slikovit u pogledu funkcija i prikladan u kontekstu poimanja govorne razmene kao saobraćaja, u kome učesnici jedni drugima daju signale (za uzimanje, nastavak ili ustupanje reči, npr.), konstatujemo da ipak nije imao odjeka u domaćoj literaturi u dužem periodu, svakako ne onakvog kakav i danas ima termin diskursni marker. Iz tog razloga, verujemo da bi naziv DM prevagnuo i nad terminom *diskursni označivači* (up. Stević 1997) koji bi se dao iznedriti po uzoru na već rasprostranjene nazive „*diskursne oznake*“ među hrvatskim autorima (Badurina 2008; Badurina & Matešić 2013; Nigoević 2010, 2011; Nigoević & Neveščanin 2011⁴), odnosno „*diskurzni označevalci*“ među slovenačkim (Verdonik 2006, Verdonik, Žgank & Pisanski Peterlin 2007).

Što se termina *pragmatički marker* tiče, iako ne poričemo njegovu prihvatljivost i transparentnost u skretanju pažnje na pragmatičke funkcije markera, odnosno korisnost u sve jasnijem razlučivanju od termina DM kojem prednost daju pristupi zasnovani na koherenciji, tj. oni koji ističu ulogu markera u uspostavljanju odnosa koherencije u diskursu, a koji se vezuju za analizu diskursa i baziraju na govornim korpusima (Andersen & Fretheim 2000: 3),⁵ ipak ćemo ga ostaviti po strani, držeći se odabranog termina, već usvojenog u ranijim radovima (up., npr. Ceković-Rakonjac 2011, Ceković & Radojević *in press*), između ostalog i zbog njegove trenutne veće rasprostranjenosti. Ostaje nam, razume se, mogućnost da preispitamo ovu odluku u nekom od budućih radova i eventualno damo prednost novom terminu.

Napokon, a pre prikaza najrelevantnijih teorijskih lingvističkih studija na temu DM u engleskom i italijanskom jeziku u narednom poglavlju, napomenimo i to da za ekvivalente ovog srpskog termina uzimamo naziv *segnali discorsivi* u italijanskom, odnosno *discourse markers* u engleskom. Na taj način, a u cilju izbegavanja ionako značajnih terminoloških previranja, pridružujemo se tendenciji dominirajuće upotrebe

⁴ Up. i druge nazive, npr.: *signali kontekstualne uključenosti* (Silić 1984), *konektori* (Silić 1984, Velčić 1987), *čestice* (Glovacki-Bernardi 2004, Piškorec 2005, up. Tekavčić 1989), *partikule* (Glovacki-Bernardi 2004), *pragmemi* ili *diskurzni konektori* (Pintarić 2002).

⁵ Up.: „*Le etichette di 'connettivo pragmatico' e 'avverbio pragmatico' nascono in un ambito più legato alle tradizioni logico-pragmatiche di studi di linguistica testuale, mentre le etichette di 'segnale discorsivo' o di 'particella discorsiva' nascono piuttosto nelle tradizioni di studi di analisi della conversazione [...]*“ (Andorno 2003a: 178f).

ovih termina u tim jezicima⁶, kao i pokušaju svođenja raznovrsnih elemenata pod „jedinstveni konceptualni kišobran“ (Jucker & Ziv 1998: 2) kako bi se dostigla opšta teorijska, pa tako i terminološka usaglašenost stavova na temu DM.

⁶ Up. i npr. rus. *дискурсные маркеры*; šp. *marcadores del discurso, marcadores discursivos, operadores pragmáticos*; katal. *marcadors discursius*.

2. TEORIJSKI OKVIR: RAZLIČITI PRISTUPI PROUČAVANJU DISKURSNIH MARKERA

Uporedo sa navedenim, različitim terminoloških određenjima u naučnoj literaturi nailazimo i na više različitih pristupa proučavanju DM. Razlika među njima ogleda se u načinima na koje pojedini autori definišu, opisuju i klasifikuju predmetnu kategoriju. Imajući tako na raspolaganju raznovrsna izvorišta, odabrali smo da posebnu pažnju u ovom poglavlju rada poklonimo predstavljanju pristupa koje smatramo najrelevantnijim, i to najpre na polju engleskog jezika (§ 2.1.), a zatim i italijanskog (§ 2.2.), u okviru kojeg ćemo prikazati pristup kojim ćemo se poslužiti kao referentnim u ovom radu (§ 2.3.) i obrazložiti naš odabir (§ 2.4.).

2.1. Studije o engleskom jeziku⁷

2.1.1. Deborah Schiffrin

Utirući put izučavanju DM u brojnim jezicima, autorka pristupa proučavanju engleskih markera iz perspektive diskursa i njegove koherencije, koja se ostvaruje uspostavljanjem odnosa između susednih jedinica diskursa. Produkcija koherentnog diskursa, po njenom mišljenju (Schiffrin 2001: 54), predstavlja jedan interakcioni proces u kome se govornici nužno oslanjaju na različite tipove komunikativnog znanja: ekspresivno i/ili socijalno (veština upotrebe jezika u ispoljavanju ličnog i socijalnog identiteta, iznošenju stavova, izvođenju činova, regulisanju interpersonalnih odnosa), kognitivno (veština predstavljanja pojmova i ideja putem jezika), tekstualno (veština organizovanja formi i prenošenja značenja u okviru jezičkih jedinica dužih od rečenice). U tom smislu, markeri se mogu definisati kao „skup jezičkih elemenata koji deluju u kognitivnom, ekspresivnom, socijalnom, i tekstualnom domenu“ (*ivi*). Posmatrajući, dakle, diskurs iz sociolingvističke perspektive, i to ne samo kao jedinicu jezika, već i kao proces socijalne interakcije, autorka nastoji da prouči upotrebu i distribuciju ovih formi u diskursu, njihovo značenje i socijalni kontekst u kome se ispoljavaju.

⁷ §§ 2.1.1. i 2.1.2. u delimično izmenjenom obliku objavljeni su u Ceković-Rakonjac 2011: 137-143.

Definisanju ove kategorije D. Schiffrin (1987) pristupa sa funkcionalnog i teorijskog aspekta. Prema funkcionalnoj definiciji, markeri, kao neobavezni elementi iskaza, koji imaju obično inicijalni položaj i funkciju uslovljenu konverzacijom koja je u toku, dovode se u vezu sa jedinicama govora (rečenicama, govornim činovima, tonskim jedinicama), budući da se upravo u njihovim okvirima javljaju, i određuju kao „*sequentially dependent elements which bracket units of talk*“ (ibid. 31). S druge strane, prema teorijskoj definiciji, DM se uzimaju za

„*members of a functional class of verbal (and nonverbal) devices which provide contextual coordinates for ongoing talk*“ (ibid. 41).

U funkciji kontekstualnih koordinata, markeri pomažu govornicima prilikom produkcije i interpretacije koherentne konverzacije na lokalnom (između susednih iskaza) i globalnom nivou organizacije (između širih delova i/ili struktura diskursa).

U više navrata, u svojim studijama Schiffrin (1986, 1987, 2001, 2006) detaljno proučava 11 engleskih DM: *oh, well, and, but, or, so, because, now, then, I mean, y'know*. Rezultati njenih analiza ukazuju na to da oni ne pripadaju jedinstvenoj gramatičkoj kategoriji, već da se daju ubrojiti u veznike (*and, but, or, because*), priloge (*now, then*), uzvike (*oh*) i dr., kao i to da jedan isti marker može pripadati različitim vrstama reči: npr. *so* (veznik i prilog). Čak i kada bi se mogli jasno svrstati u jednu određenu vrstu, napominje autorka (Schiffrin 1987: 40), teško da bi se mogli definisati kao pripadnici jedinstvene klase diskursnih jedinica, budući da svaka reč može posedovati karakteristike klase iz koje potiče, i zbog toga predlaže da se DM posmatraju kao skup jezičkih izraza koji objedinjuje raznovrsne gramatičke kategorije reči.

Markeri se međusobno razlikuju i na osnovu svog semantičkog sadržaja. Iako navodi da ima markera (kao *oh* ili *well*) koji semantički gledano predstavljaju prazne reči, u smislu da nimalo ne doprinose istinosnim uslovima propozicije iskaza, Schiffrin (ibid. 318) smatra da DM zapravo odabiraju određeni značenjski odnos iz mnoštva potencijalnih značenja sadržanih u govoru i da zatim taj odnos prikazuju. Markeri, prema tome, mogu doprinosti značenju diskursa (te tako *oh* može prikazivati novu ili neočekivanu informaciju za primaoca poruke), a mogu i prosto reflektovati značenje koje je već semantički transparentno (kao što, recimo, *but* reflektuje jasno kontrastivno značenje).

U pokušaju da odredi kriterijume na osnovu kojih se određena reč može upotrebljavati kao DM, Schiffrin (1987: 328) navodi sledeće karakteristike: sintaksička izdvojenost iz okvira rečenice; obično inicijalna pozicija u iskazu; posedovanje izvesnog opsega prozodijskih odlika; funkcionalnost, kako na lokalnom, tako i na globalnom nivou; funkcionalnost na različitim nivoima diskursa. Model diskursa koji autorka (*ibid.*) predlaže podrazumeva, naime, pet različitih nivoa: „participacioni okvir (*participation framework*) obuhvata govornikov odnos prema diskursu i odnos govornik–sagovornik; informacioni nivo (*information state*) tiče se organizacije i razvoja znanja u diskursu; ideaciona struktura (*ideational structure*) prikazuje odnose među idejama (propozicijama); struktura akcije (*action structure*) prikazuje redosled govornih činova u diskursu; struktura razmene (*exchange structure*) u vezi je sa konverzacijskim mehanizmima“ (Mišković-Luković 2006: 60-61).

Svoju funkciju u povezivanju iskaza markeri mogu vršiti na različitim nivoima ili planovima diskursa, i to kako na pojedinačnom, tako i na više njih istovremeno: iako se uloga svakog markera primarno dovodi u vezu sa jednim od pomenutih nivoa diskursa, njihova upotreba može se okarakterisati kao multifunkcionalna. Tako marker *because* u (1) može istovremeno delovati na ideacionom i na akcionom planu, u smislu povezivanja zahteva da se izvrši određena radnja sa obrazloženjem za iznošenje takvog zahteva; slično tome, marker *but* u (2) može povezivati iskaz koji je definisan na četiri različita plana istovremeno (participacionom, ideacionom, akcionom planu, i na planu razmene), na primer⁸ (Schiffrin 2001: 57):

(1) *Yeh, let's get back, because she'll never get home.*

(2) *A: [The rabbis preach, [“Don't intermarry“*

*B: [But I did- [But I did say those intermarriages that we have in
this country are healthy.*

⁸ I u svim potonjim primerima ćemo obeležavati sa „A“ perspektivu govornika, a sagovornika sa „B“. Uglastim zagradama u (2) označeni su delovi teksta gde u dva navrata dolazi do preklapanja njihovih turnusa.

2.1.2. Bruce Fraser

Autor proučava engleske DM sa gramatičko-pragmatičkog stanovišta, podrazumevajući pod njima najčešće leksičke izraze čija je uloga da markiraju različite tipove poruka sadržanih u diskursu tj. da signaliziraju odnos koji govornik namerava da uspostavi između iskaza uvedenog markerom i nekog prethodnog iskaza, zbog čega definiše marker kao

„an expression which signals the relationship of the basic message to the foregoing discourse“ (Fraser 1996: 186).

U razmatranjima na temu semantike, Fraser navodi da je specifično značenje DM uslovljeno datim jezičkim i pojmovnim kontekstom, te predlaže da se posmatraju kao kategorija sa specifičnim pragmatičkim značenjem koje obuhvata pojedine aspekte govornikove komunikativne namere i karakteriše ih kao:

„syntactic, lexical, phonological linguistic devices which play no role in determining the semantic meaning of the basic propositional content of a discourse segment of which they are a part, but do have a critical role in the interpretation of the utterance“ (*ibid.*, nav. u Fraser 2009: 892).

Markerom se može smatrati onaj izraz koji dovodi u vezu dva segmenta diskursa i koji ne doprinosi propozicionom sadržaju nijednog od njih, što znači da bi eliminisanjem markera propozicioni sadržaj datog segmenta ostao nepromenjen, npr. (Fraser 1999: 944):

(3) A: *Harry is quite tall.*

B: *In contrast, George is quite short.*

Za razliku od konceptualnog značenja, kakvo imaju izrazi *boy* ili *justice*, DM poseduju proceduralno značenje budući da signaliziraju način na koji se interpretacija segmenta koji uvode dovodi u vezu sa interpretacijom segmenta koji prethodi (Fraser 1998a: 257).

Zajednička karakteristika DM jeste, naime, ta da oni dovode u vezu pojedine aspekte datog segmenta diskursa (propozicije, rečenice, iskaza, poruke) u kome se javljaju (tzv. S2), sa pojedinim aspektima segmenta koji mu prethodi (S1) (Fraser 1999: 938). Pomenuti segmenti, po Fraserovom mišljenju (*ivi*), ne moraju nužno biti susedni, kao što ni DM ne moraju nužno *uvoditi* S2: uprkos stavu da se gotovo svi DM najčešće

javljaju u inicijalnom položaju (4a), oni se, doduše retko, mogu javiti i u medijalnom (4b), a još ređe i u finalnom položaju (4c):

- (4) a. *Harry is old enough to drink. However, he can't because he has hepatitis.*
b. *It is freezing outside. I will, in spite of this, not wear a coat.*
c. *We don't have to go. I will go, nevertheless.*

Sagledavajući sintaksičke osobenosti engleskih DM, autor zaključuje da oni ne čine jedinstvenu kategoriju, već da potiču prvenstveno od veznika, priloga i predloga, s tim da ipak zadržavaju sintaksičke odlike karakteristične za kategoriju od koje potiču. U nastojanju da razluči markere od ostalih vrsta reči, Fraser (1990: 388) navodi primere gde razlikuje funkciju koju, npr., *now* može imati kao DM (5a), od one u kojoj se javlja kao prilog za vreme (5b):

- (5) a. *John left. Now, Mary was really frightened.*
b. *John left. Now Mary was really frightened.*

Nadovezujući se na podelu koju su uvele Schiffrin (1987) i Sweetser (1990), Fraser (1999) razlikuje dve osnovne grupe DM, u zavisnosti od odnosa koje signaliziraju:

1. Markeri koji povezuju poruke (*DMs which relate messages*) – dele se na najmanje tri osnovne podgrupe (koje se zatim mogu podvrgnuti daljim unutrašnjim podelama), a njihova se osnovna funkcija ogleda u dovodenju u vezu određenih aspekata poruka sadržanih u segmentima S2 i S1:

- kontrastivni (*contrastive markers*) – signaliziraju da je eksplicitna interpretacija S2 u kontrastu sa interpretacijom S1, kao npr. *but, however, in contrast, on the contrary, instead, despite*, itd.;
- elaboracijski (*elaborative markers*) – ukazuju na, uslovno rečeno, paralelan odnos između S2 i S1, te da poruka sadržana u S2 može predstavljati dopunu i elaboraciju poruke iz S1, kao npr. *and, above all, I mean, equally, otherwise*, itd.;
- inferencijalni (*inferential markers*) – signaliziraju da se poruka sadržana u S2 može smatrati zaključkom koji proizilazi iz S1, npr. *so, of course, as a consequence/conclusion, then*, itd.;
- temporalni (*temporal markers*) – signaliziraju temporalne aspekte segmenata S2 i S1, npr. *then, after, as soon as, before, eventually*, itd.;

2. Markeri koji povezuju teme (*DMs which relate topics*) – nazivaju se još i markerima promene teme (*topic change markers*), a glavna im je funkcija dovođenje u vezu teme sadržane u S2 sa temom iz S1, s tim da takva funkcija, za razliku od funkcije markera iz prve grupe, podrazumeva i aspekt upravljanja diskursom. Gledano iz tog ugla, DM poput *back to my original point, before I forget, by the way, that reminds me, with regards to* i dr., služe govorniku da signalizira svoje namere vezane za vraćanje na prethodnu temu, dopunu ili produžetak započete teme, uvođenje digresije, uvođenje nove teme (Fraser 2009).

U kasnijim radovima Fraser (2009, up. 2006) parcijalno modifikuje i dalje razrađuje prvobitnu podelu, razlikujući četiri glavne grupe, kako ih on naziva, pragmatičkih markera: 1. osnovni (*basic markers*), pomoću kojih govornik signalizira tip poruke, tj. njenu ilokucionu snagu; 2. komentari (*commentary markers*), koji mu služe da izrazi svoj stav prema osnovnoj poruci; 3. DM (*discourse markers*), kojima signalizira željeni odnos između dva susedna segmenta diskursa; 4. markeri upravljanja diskursom (*discourse management markers*), kojima signalizira svoje namere u vezi sa temom i strukturom diskursa.

2.1.3. Diane Blakemoore

Autorkin rad na temu kognitivnih procesa uključenih u proizvodnju i interpretaciju iskaza bazira se na postavkama teorije relevantnosti (Sperber & Wilson 1986), prema kojoj ljudskom komunikacijom upravlja princip optimalne relevantnosti (*optimal relevance*) koji podrazumeva, prvo, da govornik iznosi svoje uverenje da je iskaz koji proizvodi dovoljno relevantan da bi bio vredan procesiranja od strane sagovornika, i drugo, da je taj nivo relevantnosti najviši koji je on u stanju da ostvari imajući u vidu vlastita interesovanja i preferencije (Blakemoore 2004: 230).

Kako govornik ima za cilj da ostvari optimum relevantnosti uz minimum napora u procesiranju i kako bi u tome uspeo, on upotrebljava DM tj. sredstva čija je uloga da efikasno ograniče sagovornikovu interpretaciju iskaza u skladu sa principom relevantnosti (Blakemoore 1992: 137), odnosno u pravcu govornikovih nameranih kontekstualnih efekata. Stepenn relevantnosti iskaza merljiv je, naime, brojem efekata koji iz njega proizlaze i količinom napora u procesiranju neophodnom za dobijanje tih efekata: iskaz je relevantniji ako iz njega proizlazi veći broj efekata, odnosno manje

relevantan ako je potreban veći napor u procesiranju, nužnom da bi se ti efekti dobili (Blakemoore 2004: 230).

Stoga Blakemoore (1992) deli DM u dve grupe, gde prvu čine izrazi koji ukazuju na ulogu iskaza u diskursu (*anyway, incidentally, by the way, finally*), a drugu oni koji naznačuju vrstu kontekstualnog efekta: kontekstualnu implikaciju (*so* u (6), *therefore*), potkrepljivanje (*after all* u (7), *furthermore, moreover, indeed, also*) i opovrgavanje postojeće pretpostavke (*but, however* u (8), *still, nevertheless*). Na primer (*ibid.* 139-141, naša emfaza):

(6) A: *You take the first turning on the left.*

B: *So we don't go past the university (then).*

(7) *You have to have another drink. After all it is your birthday.*

(8) *David is here. However, you can't see him.*

Posmatrajući, sem toga, markere iz semantičke i kognitivne perspektive, kroz prizmu istinosno ili neistinosno uslovljenog, odnosno konceptualnog (*conceptual/representational*) ili proceduralnog (*procedural*) jezičkog značenja, Blakemoore (1992; up. 2002) smatra da DM ne doprinose istinosnim uslovima iskaza koji ih sadrži, već da samo ukazuju na način na koji ti iskazi treba da budu interpretirani, odnosno da poseduju proceduralno značenje.

2.1.4. Andreas Jucker i saradnici

Po uzoru na Brintona (1996), Jucker i Ziv (1998: 3) opisuju DM prema sledećim karakteristikama:

- fonološke i leksičke: kratki oblici koji čine zasebnu tonsku grupu i teško se uklapaju u tradicionalne vrste reči;

- sintaksičke: fakultativni elementi, koji se javljaju izvan sintaksičke strukture i ograničeni su na inicijalnu poziciju u rečenici;

- semantičke: imaju neznatno ili nemaju propozicionalno značenje;

- funkcionalne: multifunkcionalni su i istovremeno deluju na različitim jezičkim nivoima;

- sociolingvističke i stilističke: veoma učestali, karakterističniji za (neformalni) usmeni diskurs nego za pisani, stilistički stigmatizovani i tipični za govor osoba ženskog pola.

Sem toga, primenjujući kognitivno-interakcioni pristup DM i podrazumevajući pod njima signale koje učesnici konverzacije upotrebljavaju u pregovaranju vezanom za zajednička znanja kojima raspolažu (*common ground*, Grice 1989), odnosno pri iznošenju pretpostavki vezanih za sagovornikovo znanje (*presumed knowledge*), Jucker i Smith (1998) razlikuju:

- markere prijema informacije (*reception markers*, npr. *yeah, oh, okay, really?*), kojima sagovornik signalizira prijem dolaznog materijala, i
- markere prezentovanja informacije (*presentation markers*, npr. *like, you know, I mean*), koji govorniku služe za modifikovanje materijala koji treba da predstavi, i koji se nadalje dele na markere koji modifikuju samu informaciju (*information-centered presentation markers*, npr. *like*) i one koji povezuju informaciju sa pretpostavljenim znanjem sagovornika (*addressee-centered presentation markers*, npr. *you know, I mean*).

Tako će, primera radi, *well* u (9) biti marker prezentovanja, u (10) marker prijema, a u (11) i jedan i drugi istovremeno (Jucker & Smith 1998: 174):

(9) *Well, I think its time to go.*

(10) A: *Is it time to go?*

B: *Well, ...*

(11) A: *Is it time to go?*

B: *Well, I think most people will be coming from across campus.*

2.2. Studije o italijanskom jeziku

Preteču opsežnih proučavanja italijanskih DM nalazimo u studijama Bustorfa i Stammerjohanna iz '70-ih godina, kao rezultat tradicionalog bavljenja nemačkih romanista italijanskim razgovornim jezikom u XX veku.⁹

Bustorfu (1974) se pripisuju zasluge za skretanje pažnje stručne javnosti na reči poput: *allora, dunque, comunque, già, ma, senti, pronto, ecco, insomma* koje on naziva ispunjivačima (*riempitivi*), a koje su tradicionalno smatrane dijaloškim signalima (*segnali del dialogo*, nem. *Dialogsignale*) i pripisivana im je funkcija apelovanja na

⁹ Up. Berretta (1994: 239). Rezultati ove tradicije vidljivi su i kasnije, npr. u klasifikaciji DM ponuđenoj u Mara (1986).

sagovornikovu pažnju. Napominjući da su do tad razmatrane jedino njihove sintaksičke, ali ne i komunikativne i pragmatičke funkcije, i tražeći u tom smislu pravilnosti u njihovoj upotrebi, autor (*ibid.* 22) najpre uočava razliku u upotrebi *allora* u primerima (1), gde je u funkciji priloga za vreme, i (2), gde podstiče donošenje odluke, a zatim i sinonimni odnos između iskaza (3a)-(3c):

- (1) *allora ero assai giovane.*
- (2) (e) *allora, che si fa?*
- (3) a. *allora, che facciamo?*
b. *dunque, che facciamo?*
c. *insomma, che facciamo?*

Bustorf (*ibid.*) zaključuje da je uloga ovih elemenata da na određeni način strukturiraju pisani ili govorni tekst i napominje kako je u budućnosti nužno pružiti njihov sistematski opis, za koji, međutim, Stammerjohann (1977) veruje da je ostvariv u okvirima tekstualne lingvistike, na nadrečeničnom nivou. Ovaj autor proučava elemente artikulacije (*elementi di articolazione*): *allora, senti/a, dunque* i dr., razlikujući među njima signale otvaranja, korekcije i zatvaranja, i zapaža da se oni mogu naći na početku, unutar ili na kraju iskaza.

U nastojanju da otkrije zavisnost njihove upotrebe od toga da li je u pitanju naracija tj. priča ili konverzacija tj. dijalog, Stammerjohann (*ibid.*), primera radi, u signale otvaranja priče ili dijaloga uz formulu otvaranja bajki *c'era una volta* i inicijalnog *c'è* u vicevima svrstava i *allora*, kod kojeg razlikuje upotrebu sa i bez pauze, zaključujući da takva razlika u upotrebi ne proizilazi iz distinkcije između naracije i konverzacije, već iz hijerarhijski različitih nivoa artikulacije teksta (*allora* sa pauzom ima širi opseg delovanja od onog bez pauze). Autor (*ibid.*) nalaže i traženje odgovora na neka od bitnih pitanja vezana za upotrebu ovih elemenata: mogu li se međusobno razmenjivati, kumulirati tj. grupisati, te ima li socio-stilističkih razlika u njihovoj upotrebi.

2.2.1. Monica Berretta

Čvršće temelje za proučavanje DM postavila je M. Berretta (1984) opisujući, upravo sa stanovišta tekstualne lingvistike, forme i funkcije tekstualnih ili pragmatičkih konektora (*connettivi testuali/pragmatici*)¹⁰ u razgovornom jeziku.

Za razliku od semantičkih (rečeničnih) konektora, koji su predmet analize tradicionalnih gramatika i semantike, i koji iskazuju precizan semantički odnos (npr. uzrok, vreme, adverzativnost, tj. onaj koji se obično tumači kao značenjski odnos između rečenica), tekstualni konektori povezuju delove teksta kao jedinice diskursa ili iskaza, ne izražavajući semantički već odnos koji govornik ustanovljava između delova svog diskursa, npr. nastavak ili prekid, zatim objašnjenje (*cioè*), egzemplifikaciju (*per esempio*), autokorekciju tj. samopopravku (*o meglio, anzi*), sažimanje (*insomma, in breve*); kao u primeru, gde je prvo *ma* pragmatičko i njime govornik signalizira prekid u samom toku diskursa, dok je drugo *ma* semantičko i izražava adverzativnost (*ibid.* 248):

(4) *Ma, dicevo appunto, l'imbarazzo della semeiotica medica è incominciato quando hanno incominc/ si son/ i medici si sono accorti che esistevano dei sintomi, ma non esistevano le malattie.*

U pogledu formi konektora, Berretta (*ibid.* 243) napominje da se radi o otvorenoj klasi tj. da nije moguće navesti konačan spisak jezičkih elemenata koji u savremenom italijanskom mogu vršiti ulogu tekstualnih konektora, već samo onih najfrekventnijih, niti su morfološke i sintaksičke kategorije kojima oni pripadaju unapred utvrđene. Kao tekstualni konektori mogu se, naime, upotrebiti: uzvici (*eh*), veznici (*e, ma, perché*), prilozni (*cioè, intanto, appunto*), brojevi (*primo, secondo*), predloške sintagme (*per esempio, in realtà*), performativni izrazi (*dice, ripete*) i čitave (čak složene) rečenice.

U vezi s odnosom formi i funkcija konektora, Berretta (*ibid.* 244-246) zaključuje da postoji maksimalan ambigvitet kod manje eksplicitnih i morfološki jednostavnijih formi, npr. *e* (koje ispoljavaju i tendenciju kombinovanja u nizu: *e quindi, quindi allora, itd.*), i potpuna transparentnost kod složenih i eksplicitnih formi (koje dozvoljavaju i da

¹⁰ Kao srpski ekvivalent za ovaj italijanski naziv prihvatljivim se čini i termin *konektivi* (up., npr. Berruto 2006: 90 koji termine *connettivi* i *connettori* navodi kao istoznačne), ali se odlučujemo za upotrebu termina *konektori* budući da ga smatramo funkcionalno svrsishodnijim u srpskom jeziku i da je već ustaljen u domaćoj literaturi (up., npr. Samardžić 1999, 2000; Terić 2009).

se unutar njih umetnu drugi konektori), kakva je podvučena, umetnuta rečenica u primeru:

- (5) *E quindi l' IMPOSSIBILITÀ, per tornare al punto – questo è un esempio, ho aperto una parentesi per un esempio – quindi l'impossibilità di*

Berretta (*ibid.* 249) zapaža da tekstualni konektori nisu podložni prebacivanju u indirektni govor, izuzev ako ne pretrpe transformaciju, npr. upotrebom analitičkog izraza ili leksikalizacijom, kao u slučaju prelaska u indirektan govor inicijalnog *ma* iz već navedenog (4), a za razliku od drugog, semantičkog *ma* koje ostaje nepromenjeno:

- (6) *X, ricollegandosi a quanto diceva prima, prosegue dicendo che... i medici si sono accorti che esistevano dei sintomi, ma non esistevano le malattie.*

Autorka (*ibid.* 250) primećuje i da su tekstualni konektori sintaksički autonomni: ispoljavaju tendenciju pojavljivanja na početku ili kraju rečenice, često im sledi ili prethodi pauza, a kad se jave unutar rečenice ponašaju se kao umetnuti elementi ostajući „imuni“ na sintaksički domet rečenice, nemoguće ih je podvrgnuti negaciji i modifikovati prilozima (npr. *proprio ora* moguće je samo u slučaju vremenskog *ora*, ali ne i onog pragmatičkog).

Imajući u vidu navedeno, Berretta (*ibid.* 248) naglašava da je potrebno utvrditi kriterijume na osnovu kojih će se izraditi taksonomija konektora i napominje da identifikacija semantičke naspram pragmatičke upotrebe konektora ne donosi uvek pouzdane rezultate.¹¹

Temelji proučavanja DM značajno su konsolidovani u autorkinom potonjem radu (Berretta 1994) u kome se fokusira na ove elemente, smatrajući njihovu učestalu upotrebu jednom od odlika razgovornog jezika (uz fragmentarnost tj. „iscepanost“ diskursa, dominantnost semantike nad sintaksičkim pravilima, čvrstu povezanost sa datom situacijom) i pripisujući im ulogu artikulisanja i povezivanja teksta, kao i

¹¹ Up. Licari & Stame (1988: 171) koje ukazuju na postojanje ambigvitetnih slučajeva u kojima granica razlikovanja između semantičke i konverzacijske tj. pragmatičke upotrebe markera nije uvek dovoljno jasna. Up. i Stati (1986) koji takođe uvodi distinkciju između tzv. sintaksičkih i pragmatičkih konektora, ali nudi i naznaku klasifikacije pragmatičkih konektora razlikujući među njima one koji uvode: primer, generalizaciju, parafrazu; sličnu ili suprotnu ideju; objašnjenje ili samopopravku; zaključak; odnosno one koji u dijalozima: povezuju govornikov iskaz sa prethodnim diskursom (metatekstualni konektori); uvode sagovornikov iskaz kao „reakciju“ na onaj govornikov; ukazuju na govornikovu želju da promeni temu; signaliziraju povratak na glavnu temu; uvode iskaze koji sadrže slaganje ili neslaganje.

upravljanja interakcijom, ulogu koju npr. vrši inicijalni *allora* u studentovom odgovoru na ispit (ibid. 246, naša emfaza; za ostale markere v. dalje):

(7) A: *ci spiega che cos'è il cosiddetto „monitor“?*

B: *allora, il monitor è diciamo così una mhm una specie di strumento di controllo presente diciamo così nella testa di un individuo, nel senso che specificamente dal punto di vista dell'apprendimento linguistico perché poi in realtà sembra che il monitor sia uno di quegli elementi, a differenza per esempio del filtro e dell'organizzatore, sembra essere un elemento che ha delle funzioni più relative a principi cognitivi e quindi non solo di controllo linguistico e comunque è quell'elemento che controlla in qualche modo la produzione consapevole della lingua.*

Štaviše, Berretta (ibid. 247-248) nalazi da DM vrše (neretko istovremeno) dve osnovne funkcije: 1) tekstualnu, u vezi s organizacijom teksta, i 2) socijalnu ili fatičku, vezanu za interakciju sa sagovornikom:

1) U funkciji organizacije teksta, a u svojoj ulozi elemenata artikulacije, DM signaliziraju delove teksta i iskazuju njihove međusobne odnose (poput uloge koju u pisanom jeziku igra interpunkcija), dok u ulozi demarkatora (*demarcativi*, tj. elemenata artikulacije u užem smislu)¹² signaliziraju početak (uzimanje reči, npr. *allora, ora, dunque, beh, ecco*), nastavak i završetak teksta (okončanje/ustupanje reči, npr. *no, capito, chiaro, vero*), pri čemu su tipično odvojeni od ostatka iskaza intonacionom pauzom. Tekstualnu ulogu, bilo u monologu ili u konverzaciji, često vrše i tekstualni ili pragmatički konektori i to tako što ukazuju na postojeći tip odnosa između delova teksta (slično onome što na semantičkom i sintaksičkom nivou čine veznici): npr. između date tvrdnje i njenog opravdanja, primera, reformulacije ili objašnjenja, itd. Tako npr. u (7) *perché poi* otvara digresiju i ukazuje da ona predstavlja opravdanje za tvrdnju, a *comunque* označava kraj digresije i povratak na glavnu temu diskursa, signalizirajući i da usleđuje zaključak. Među tekstualnim konektorima naročito su učestali: *cioè* koji uvodi reformulaciju, autokorekciju i(li) objašnjenje; *perché* i *infatti* koji uvode

¹² Pripadljivim nam se čini i termin *demarcativi* (Samardžić 1991, 1999, 2006; up. *demarcativni konektori* kod Terić 2009: 170), ali iz doslednosti sa odabranim terminom *konektori* (up. fusnota 10 ovaj §) i u nemogućnosti upućivanja na obimniju domaću literaturu, ostajemo pri ponuđenom.

argumentaciju; *così, allora, quindi, insomma, comunque* za posledice i zaključke; *e i ma* u otvaranju iskaza za dodavanje i uvođenje nove teme.

2) U svojoj fatičkoj funkciji (*fatismi, indicatori fatici*), DM služe održavanju kontakta i socijalnog odnosa sa sagovornikom: privlače mu pažnju (*sentì, veda, guarda, ascolta, sai, scusa*) i održavaju njenu budnost (*figurati, immaginati*), podstiču ga na izražavanje slaganja (*no?, vero?, capisci?, capito?*), ali i iskazuju govornikovo slaganje (*certo, già, chiaro, giusto, m-m, ah, (sì) sì, ho capito*) i ublažavaju lične tvrdnje (umetanjem *non so, (mi) sembra, probabilmente, per dire, praticamente, in pratica*, ili upotrebom, obično pri zatvaranju, opštih formula poput *così, cose così, quelle cose lì, roba del genere*).

Demarkatori, tekstualni konektori i fatički markeri mogu se kumulirati, kao u primeru slede sačinjenog od demarkatora otvaranja *e*, anaforičkog konektora *allora* (koji upućuje na prethodno opisanu situaciju tj. teškoću prilikom parkiranja u prisustvu grupe mladih) i fatičkog markera *niente* (*ibid.* 248, naša emfaza):

(8) *e- allora niente, ho detto «parcheggiatemela voi per favore».*

Napokon, Berretta (*ibid.* 249) zapaža i da se neki od navedenih markera veoma učestalo koriste, „bez određene funkcije koja bi se dala identifikovati“, odnosno da ispoljavaju varijacije u zavisnosti od tipa teksta, datog jezičkog varijeteta, idiolekatskih preferencija, a u vidu opštih i blago emfatičkih uzrečica tj. poštapalica (*intercalari*) ili kao nespecifični tekstualni konektori (npr. *cioè, così, ecco, insomma*).¹³

¹³ Up. Stame (1994: 207, 1999; Licari & Stame 1988) koja govori o „slaboj“ funkciji DM (*funzione debole*), obično usmerenoj na kontrolu vlastitog diskursa i na održanje konverzacije, smatrajući je bliskom funkciji za koju Schiffrin (1987: 321) misli, u slučajevima kad se markeri upotrebljavaju za previše obimne i raznovrsne ciljeve u diskursu, da slabi njihov doprinos komunikaciji. Stame (1999: 183), međutim, ističe da se pomenuta „slaba“ funkcija ne može svesti na onu ispunjivačku, niti na manifestaciju idiosinkratičkog stila. Zajedno sa Contento, Licari i Mizzau, Stame pripada grupi okupljenoj oko interdisciplinarnog projekta proučavanja DM na Univerzitetu u Bolonji (sa stanovišta psiholingvistike, didaktike stranih jezika, psihologije komunikacije) u periodu od 1987. do 1999. godine. Grupa je imala za cilj da sastavi repertoar frekventnosti DM u upotrebi u razgovornom italijanskom jeziku i da analizira njihove specifične funkcije u konverzaciji, i to posmatrajući pragmatičke funkcije markera kroz dinamiku *dvostrukog kretanja (doppio movimento)*; Stame 1994, 1999; Licari & Stame 1988, 1989; Contento 1994) tj. izražavanje slaganja vs. neslaganja, približavanja vs. udaljavanja, prihvatanja vs. odbijanja. Projekat, međutim, nije urodio značajnim rezultatima (up. Stame 1999: 169).

2.2.2. Gaetano Berruto

Među par desetina odlika italijanskog razgovornog jezika, Berruto (1985: 134-135) svrstava DM ističući njihovu ulogu u otvaranju i zatvaranju diskursa, artikulaciji teksta, unutrašnjem strukturiranju verbalne interakcije. To su, npr.: *guardi/a* (kao marker otvaranja), *per esempio* (u slabije kontrolisanim registrima, kao potvrdna replika/odgovor sagovornika), *niente* (marker otvaranja ili zatvaranja), *non so* (umetni marker ublažavanja/hezitacije), *dice* (uvodnik ili marker citiranja/indirektnog govora).

Prema Berrutu (1993: 42-43), ova obimna kategorija uključuje zapravo nekolicinu potkategorija, ilustrovanih u narednom primeru: signale ublažavanja (*diciamo*, koji može vršiti i korekciju ili reformulaciju), demarkatore (*insomma*, koji ukazuje na zaključak, ali i na ublažavanje i nesigurnost pri iznošenju tvrdnje; *no*, marker zatvaranja, koji se javlja i u fatičkoj funkciji, u cilju podstrekivanja potvrde ili slaganja; *ecco*, takođe u funkciji zatvaranja, zaključivanja i naglašavanja, premda može biti i formula otvaranja), pragmatičke konektore (koji signaliziraju vrstu semantičkog odnosa između delova teksta, kao *cioè*, koji uvodi reformulaciju ili objašnjenje, a može biti i ispunjivač, i tada je desemantizovan), fatičke markere (*eh*, u funkciji potvrde onoga što je rečeno, ali i zatvaranja ili ispunjene pauze, kao u poslednjem redu):

- (9) [...] *mentre quello di prima era- una cos- più- diciamo... medioborghese, ecco... poi man mano che si va in alto nelle classi sociali, eh, c'è un tipo di- dialetto romano molto più- raffinato... che non si riconosce a prima vista ma però si sente che è romano, insomma, no... e questo non lo saprei fare, cioè... di tipo, di sapore intellettuale... ecco... diciamo, no... però questo non, eh..., cioè, sarebbe [...].*

Na osnovu navedenih, višestrukih funkcija¹⁴ Berruto (*ibid.* 43) napominje da su mnogi od ovih elemenata polisemični i da na razne načine doprinose semantičkom i informativnom sadržaju teksta, kao i konstruisanju odnosa između govornika i sagovornika. Sem toga, mnogi od njih mogu se i kumulirati (npr. u (9) *ecco, diciamo i no*).

¹⁴ Iste funkcije markera identifikuje i D'Achille (2003); up. i Berretta (1994).

2.2.3. Luca Serianni i saradnici

Serianni i Castelvechi (1989) pod DM podrazumevaju elemente koji imaju dve funkcije: kao signali delimitacije tj. demarkatori (signali otvaranja ili zatvaranja pozicionirani na početku ili na kraju (dela) teksta), i kao konektori (elementi koji povezuju delove teksta ili vrše njihovu unutrašnju artikulaciju). Obe grupe markera potiču od raznih gramatičkih kategorija: glagola, veznika, uzvika, itd., čak i rečenica, a zajedničko im je i to da se ne upotrebljavaju zbog svoje semantičke vrednosti, već da teže da se „liše“ značenja kako bi isključivo vršili funkciju tekstualne kohezije: npr. marker *dico* u (10), ne znači doslovno *io dico*, već prosto ima ulogu formule otvaranja, kojom govornik usmerava na sebe pažnju primaoca poruke tj. sagovornika (*ibid.* 362):

(10) *Dico, ti sembra questo il modo di comportarsi?*

Osim toga, mnogi markeri mogu se upotrebiti i kao demarkatori i kao konektori, npr., *eh* kao demarkator otvaranja (11a) ili zatvaranja (11b), odnosno kao konektor-ispunjivač (11c) (*ivi*):

(11) a. *Eh, questa macchina è proprio bella!*

b. *Questa macchina è proprio bella, eh?*

c. *Questa macchina... eh ... è proprio bella.*

Imajući u vidu da je u razgovornom jeziku vreme na raspolaganju za planiranje diskursa znatno kraće od onog u pisanom jeziku, Serianni (*ibid.* 363) smatra da upotreba DM, čak i prividno redundantna, često garantuje komunikativnu prikladnost teksta, na uštrb, recimo, formalne savršenosti, svojstvene pisanim tekstovima: otud se u zamišljenom dijalogu na temu pozajmice može očekivati da pitanje obiluje demarkatorima otvaranja utoliko više što je izraženije govornikovo strahovanje da direktno pristupi temi, odnosno da odgovor sagovornika sadrži veći broj DM koji ukazuju na nelagodnost ukoliko on ispoljava rezerve prema ponuđenoj temi:

(12) A: *Ehm... io... sì ... insomma, avresti cinque milioni da prestarmi?*

B: *Io... veramente... ecco, non ho molta disponibilità di liquidi in questo momento.*

U osnovne tipove DM Serianni (*ibid.* 363-364) svrstava: formule pozdravljanja, npr. *buongiorno, arrivederci*; ispunjivače, poput *allora, insomma, dunque*, itd. (Bustorf 1974, nav. u Serianni & Castelvechi 1989: 363); zatim veznike, npr. *ed, e quindi*, kao posebnu klasu u okviru tekstualnih konektora (Berretta 1984: 243, nav. u Serianni &

Castelvecchi 1989: 363); ističući da u dužim, monološkim izlaganjima funkciju markera mogu vršiti čak i cele rečenice, i to: u svrhu vraćanja na prethodno izloženo (*come dicevo prima; ma, per tornare al punto*), planiranja nastupajuće teme i održavanja budnosti sagovornikove pažnje (*come vedremo tra breve; come avrò modo di dirvi in seguito*), najavljivanja završetka izlaganja (*mi pare che sia tutto; per oggi basta così*).

U potonjim radovima, autor (Serianni & Antonelli 2011: 91) modifikuje svoj stav o DM, tako što među njih ne ubraja više tekstualne konektore,¹⁵ već formule ublažavanja (*per dire, diciamo, in un certo senso*), hezitacije ili oklevanja (*mhm, vediamo, dunque*), egzemplifikacije (*mettiamo, diciamo*), rečenične reformulacije (*voglio dire, cioè*), kontrole prijema poruke i razumevanja (engl. *feed-back: mi senti?, no?, capito?, vero?, non trovi?*), kao i demarkatore (reči ili izrazi koji otvaraju ili zatvaraju diskurs, konverzaciju ili turnus: *Come va?, Che si dice?, A presto*, kao i pozdravi).

2.2.4. Maurizio Dardano i Pietro Trifone

Kako to čini Serianni u ranim radovima, Dardano i Trifone (1995) takođe u DM, za koje navode da potiču od različitih morfoloških kategorija i rečenica, ubrajaju demarkatore, koji ističu tačke prelaska između jednog tekstualnog bloka i onog narednog, kao i konektore, koji signaliziraju logičko-semantičke odnose između dva dela teksta: distinkcija između pomenutih funkcija nije, međutim, izričita budući da isti element može istovremeno i spajati i delimitirati delove teksta, ali je markerima svakako zajedničko to da regulišu unutrašnju artikulaciju teksta. Osim toga, upotreba DM, koje autori (*ibid.*) vide kao kohezijska sredstva i u njih ubrajaju forme poput: *allora, figurati, mah, come abbiamo già visto, come ti dicevo, secondo me*, učestalija je u usmenoj komunikaciji, dok u pisanoj njihovu funkciju delom vrši interpunkcija.

Dardano i Trifone (*ibid.* 539) preciziraju da konektori mogu imati semantičku i pragmatičku vrednost: semantički konektori (13a) ističu vrstu odnosa (uzročni, vremenski, logički ili dr.) između dve proste ili složene rečenice i potpadaju pod

¹⁵ Up. Serianni & Antonelli (2006: 56), gde se uz ostale navedene kategorije među DM ubrajaju i tekstualni konektori i kohezijska sredstva (*coesivi*).

tradicionalnu kategoriju koordinativnih i subordinativnih veznika, dok pragmatički konektori (13b) prvenstveno iskazuju odnos govornika prema iskazu:

- (13) a. *ha quarant'anni ma non li dimostra*
b. *ma non dire scemenze!*

2.2.5. Emanuela Cresti

Za DM E. Cresti (2000: 137) konstatuje da ne čine leksičku klasu već da ih određuju njihove funkcije, koje mogu „ispunjavati“ različiti leksički izrazi, premda je uočljivo postojanje izvesnih leksičkih i sintagmatskih preferencija u obavljanju određenih funkcija. Uz napomenu da imaju slobodnu distribuciju i da se mogu javiti više puta u istom iskazu, ali i da je proučavanje njihovog intonacionog karaktera tek u povoju, autorka (Cresti 2000: 138-145, naša emfaza; up. Cresti & Gramigni 2004) na osnovu najbitnijih od brojnih funkcija koje oni mogu vršiti, razlikuje sledeće DM:

- Pokretači ili incipitne forme (*incipit*): najučestaliji su, javljaju se obično na početku iskaza, čine ih prilozici (*allora, dunque, comunque, quindi, no, sì, insomma, ecco*) ili veznici u priloškoj funkciji (*e, e poi, ma, pero, perché*), lične zamenice (najrasprostranjenija je *io*), uzvici (*ehm, uhm, ooh*), a funkcija im je da upućuju na konkretnu govornu situaciju i da ekspliciraju govornikovu želju da započne ili nastavi svoju reč:

- (14) *allora / senti / per l' acquisto della prima casa / ci sono vari documenti da presentare //*;

- Fatički markeri (*fatici*): drugi po učestalosti, služe proveriti da komunikacija (naročito telefonska) dobro funkcioniše i obezbeđivanju da kanal ostaje otvoren. Mogu se naći u bilo kojoj poziciji u iskazu i najčešće su sačinjeni od flektivnih glagolskih formi, glagola percepcije (*senti* u (14), (*hai*) *capito, vedi/ete, guarda, sa, dico, scusi*), ali i prideva i priloga (*vero, no*), uzvika (*eh*), s tim da fatičku ulogu mogu vršiti i idiosinkratički izrazi (*naturalmente, generalmente, infatti*) koje govornik katkad ubacuje u svoj iskaz:

- (15) [...] *naturalmente / del colore delle ditte //* [...];

- Oslovljivači ili alokutivne forme (*allocutivi*): zaduženi za kontrolu komunikacije kroz direktno obraćanje sagovorniku upotrebom vlastitih imena, naziva

socijalnog statusa ili uloge, ličnih zamenica, opisnih prideva; slobodne su distribucije, mada se obično nalaze na početku iskaza; tradicionalno spadaju u vokative:

(16) *mi dica / signorina //*

- Podstrekači ili konativne forme (*conativi*): ređi nego oslovljivači, služe pokušaju da se izvrši direktan pritisak na sagovornika kako bi nešto preduzeo, odustao od datog ponašanja ili ga promenio. Leksički su raznovrsni, čine ih: imenice (*forza*), priloz i predlozi u priloškoj upotrebi (*su*), glagolske sintagme (*dai, vai*), pridevi (*attento*). Obično se javljaju na kraju iskaza i češći su u razmenama s višim stepenom poverenja između sagovornika, u govoru mladih osoba ili odraslih koji se obraćaju deci:

(17) *dammi dumilacinquecinquanta / vai //*

- Komentari ili parentetične forme (*incisi*): ovi, metalingvistički markeri služe govorniku da neposredno komentariše sadržaj svog iskaza, u vidu njegove interpretacije ili jezičke instrukcije pre svega usmerene ka sagovorniku. Nisu toliko učestali u porodičnim i privatnim interakcijama koliko u onim javnim tj. u svim onim izlaganjima koja teže objektivnosti. Imaju raznovrsne leksičke manifestacije: npr. u formi modalnih priloga i onih koji služe iznošenju vlastitog mišljenja *probabilmente, naturalmente, praticamente* i *generalmente* u (18); zatim, formula *cioè, ovvero, voglio dire, come si dice* i *per esempio* u (19), putem kojih se metalingvistički komentariše jezički materijal izraza, a javljaju se unutar ili na kraju, ali ne i na početku iskaza, jer nije moguće komentarisati iskaz koji još nije realizovan:

(18) *siccome / generalmente / vanno tutti a picchiarsi / in piazza Indipendenza*

(19) *perché ci sono alcuni / per esempio / che sono ladri //*

2.2.6. Elizaveta Khachaturyan

Od ostalih studija na temu DM, rad E. Khachaturyan (Khaciaturian 2001, 2002; Khachaturyan 2010, 2011) izdvaja se po svom semantičkom pristupu njihovom proučavanju, i to s fokusom na: *diciamo, senti, guarda, davvero, veramente*.¹⁶ Pod DM Khachaturyan (2011: 96) podrazumeva klasu (nepragmatičkih) jedinica jezika, koje su

¹⁶ Pristup je zasnovan na *la théorie de l'énonciation* (A. Culioli) i razrađen u okviru projekta realizovanog na Univerzitetu Pariz 7 s ciljem proučavanja DM u francuskom i ruskom jeziku.

u ravni sa tradicionalnim vrstama reči (imenice, pridevi, glagoli, itd.) i koje poseduju opšta, formalna svojstva, a ne samo ona funkcionalna.

U okviru klasifikacije bazirane na semantičko-formalnim kriterijumima, potencijalno naročito korisne u kontrastivnoj analizi, čiji je tvorac D. Paillard (2009, nav. u Khachaturyan 2011: 98), a koju Khachaturyan (2011: 98-105¹⁷) primenjuje na italijanski jezik, DM se dele na sledeće klase:

a) diskursni markeri u užem smislu (*segnali discorsivi*, fr. *mots du discours*): najproučenija klasa, koja uglavnom ima formu priloga, kakvi su npr. *davvero* i *veramente*:

(20) *È un film d'azione, alla Maurizio Merli e anche un po' all'americana. Un film davvero bello, vedrete. [...]*

b) partikule ili čestice (*particelle*, fr. *particules énonciatives*): među koje se obično ubrajaju elementi tradicionalno definisani kao tekstualni veznici, npr. *d'altronde*, *pure*, *altrimenti*:

(21) *Questo è un grave sacrificio che ci viene imposto. D'altronde bisogna accettare le regole del gioco democratico.*

c) modalizatori (*modalizzatori*, fr. *modalisateurs*): najmanje proučena klasa elemenata tradicionalno opisanih kao „indikatora umanjenja preciznosti“ (Bazzanella 1995: 238, nav. u Khachaturyan 2011: 103), koji se često javljaju kao verbalni tikovi ili ispunjivači i koje obično karakteriše delimična ili potpuna desemantizacija, premda Khachaturyan (*ivi*) smatra da svaki element čuva određenu semantiku, kojom se može objasniti njegova tipična upotreba u specifičnom kontekstu. Npr.:

(22) *[...] aveva impiegato intere pagine del Popolo d'Italia a denigrare il padre della sua interlocutrice, e poi, giunto al potere, gli aveva praticamente confiscato La Stampa. [...]*

d) markeri govorenja (*segnali del dire*, fr. *mots du dire*): čine ih obično elementi formirani od *verba dicendi*: *diciamo*, *per così dire*, *a dir il vero*, *vuol dire*, *dico*, itd., a služe isticanju odnosa između komponenti komunikacije i ukazivanju na distancu između onoga što se želi reći i onoga što je rečeno:

¹⁷ Svi primeri koji slede preuzeti su iz novinskih članaka.

(23) *Proposte di assoluzione non ce ne saranno molte, ma – ha anticipato il rappresentante dell'accusa – non mancheranno richieste di condanna a pene miti per degli imputati, diciamo di serie C, che hanno finito per aderire all'organizzazione per delinquere di don Raffaele Cutolo per paura [...]*

Svaka klasa DM ima specifičnu ulogu u diskursu i svoje semantičko-sintaksičke odlike, a svaki pojedinačni marker, čija forma često ukazuje na pripadnost određenoj klasi, poseduje svoj semantički identitet koji ostaje nepromenjiv u bilo kojem kontekstu i koji ga izdvaja od ostalih markera sa sličnim funkcijama (*ibid.* 106).¹⁸ Semantički identitet markera dobija se analizom njegovih mogućih upotreba i varijacija u kontekstu, a u identifikovanju individualnih svojstava markera važnu ulogu ima i leksema od koje on vodi poreklo i s kojom je u vezi (*ibid.* 97-98).

2.3. Referentni pristup: Carla Bazzanella i saradnici

Najveći doprinos proučavanju DM u italijanskom jeziku, i to iz pragmatičke perspektive, po našem uverenju pružila je C. Bazzanella. Njen pristup DM uzećemo kao referentan za naš rad, te ćemo ga najpre izložiti, a potom (v. § 2.4.) navesti i obrazloženja svoje odluke da se pozovemo upravo na ovaj pristup. Prateći autorkin tri decenije dug opus na ovu temu,¹⁹ svedoci smo postojanog napora uloženog u ustanovljavanje termina, definisanje, opisivanje i klasifikovanje DM.

U svojim ranim radovima, autorka ih, naime, naziva: *connettivi pragmatici* (Bazzanella & Di Blasi 1982, Bazzanella 1988), *connettivi pragmatici fàtici* (Bazzanella 1985), *phatic connectives* (Bazzanella 1990), *indicatori fatici* (Bazzanella 1994b), da bi u onim potonjim, uz upotrebu engleskih naziva *discourse markers* (Bazzanella 2006, Danieli & Bazzanella 2002, Bazzanella & Damiano 1999) i *pragmatic markers* (Bosco & Bazzanella 2005, Bazzanella *et al.* 2005), ustalila, barem što se studija na

¹⁸ Tako autorka (Khaciaturian 2001, 2002) izdvaja slučajeve u kojima, nasuprot utvrđenoj međurazmenjivosti DM (v. § 2.3.1.), primera radi, marker *sentì* ne može biti zamenjen markerom *guarda*, kao što ni *davvero* i *veramente* ne mogu biti međusobno razmenjivi.

¹⁹ Up. (ko)autorske radove navedene u Literaturi.

italijanskom jeziku tiče, termin *segnali discorsivi* (up., npr. Bazzanella 1994a, 1995, 2001a, 2008, 2011) koji je i dalje naširoko prihvaćen u literaturi.²⁰

2.3.1. Pripadnost klasi

U inicijalnim pokušajima određivanja DM, Bazzanella (up. Bazzanella & Di Blasi 1982, Bazzanella 1985) ih izdvaja u kategoriju pragmatičkih konektora (*connettivi pragmatici*), u koju se ubrajaju različite jezičke forme (veznici, prilozi, predloške sintagme, glagolske sintagme, uzvici i dr.) koje na različite načine realizuju tekstualnu koheziju, i fokusira se na onaj mehanizam kohezije kod kojeg je isključivo ili pretežno semantički odnos taj koji eksplicira kohezionu funkciju. Poredeći primere (Halliday & Hasan 1976: 228, nav. u Bazzanella & Di Blasi 1982: 112):

- (24) a. "A snowstorm preceded the battle."
b. "Before the battle, there had been a snowstorm."
c. "Before they had fought the battle, it had snowed."
d. "They fought the battle. Previously, it had snowed."

u kojima logički sled ostaje nepromenjen, iako je različito realizovan, uočljivo je da se, za razliku od primera (24a) - (24c), gde je vremenski sled iskazan različitim tipovima strukturalnih odnosa, jedino u (24d), u kome je temporalna relacija izražena prilogom *previously*, može naći eksplicitna forma kohezije između dva događaja (Bazzanella & Di Blasi 1982: 112).

Pozivajući se na već ponuđene binarne opozicije prema kojima se razlikuju: *pragmatic vs. semantic* (van Dijk 1977); *testuali vs. semantici* (Berretta 1984); *social vs.*

²⁰ Premda prihvata termin *pragmatic marker* koji je ponudio Brinton (1996: 30, nav. u Bosco & Bazzanella 2005: 447; up. Bazzanella *et al.* 2008: 240), navodeći da, za razliku od *discourse marker*, on bolje obuhvata opseg funkcija koje ovi elementi obavljaju (Bosco & Bazzanella 2005: 447), možemo zaključiti da autorka daje prednost potonjem terminu budući da on bolje ističe funkcije DM, odnosno da je sveobuhvatniji i adekvatniji za različite gramatičke jedinice koje mogu biti upotrebljene u njihovoj funkciji: prilozi, veznici, glagolske sintagme, itd. (Bazzanella 2006: 451). Osim toga, autorka uočava i postojanje (parcijalne) korespondencije između engleskog *discourse markers* i italijanskog *segnali discorsivi*, za koji ističe i da se ne može poistovetiti sa terminima *connettivi* i *particelle*: nazivanje DM konektorima značilo bi svođenje njihovih funkcija na kohezione, a svrstavanje u partikule bilo bi neadekvatno za „teške“ elemente, kao što su prilozi, glagolske sintagme, pa čak i čitave rečenice ili izrazi (npr. *per così dire*) (Bazzanella 2001a: 44). Up.: „*I connettori corrispondono in parte ai segnali discorsivi, in quanto una delle loro funzioni è proprio quella di connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali*“ (Bazzanella 2008: 195).

cognitive (Lyons 1969); *internal vs. external* (Halliday & Hasan 1976)²¹; *socio-expressive vs. referential* (Hymes 1974); i Bazzanella (1985, Bazzanella & Di Blasi 1982) razlučuje pragmatičku od semantičke upotrebe konektora. Osnovni kriterijumi za ovu distinkciju prikazani su u Tabeli 1.

Tabela 1. Kriterijumi za razlikovanje pragmatičkih i semantičkih konektora
(Bazzanella 1985: 84; up. Bazzanella & Di Blasi 1982: 111-114)

Pragmatički konektori	Semantički konektori
1. “ <i>express relations between speech acts</i> ” (van Dijk 1977: 166);	1. “ <i>express relations between denoted facts</i> ” (van Dijk 1977: 166);
2. “ <i>will often be sentence initial, followed by a pause and expressed with a specific intonation contour</i> ” (van Dijk 1977: 166);	2. “ <i>non si trovano in genere all’inizio di frase, seguiti da pausa ed espressi con una particolare intonazione</i> “;
3. “ <i>the time sequence is in the speaker’s organization of his discourse</i> ” (Halliday & Hasan 1976: 239);	3. “ <i>the time sequence [...] is in THESIS, in the context of what is being said</i> ” (Halliday & Hasan 1976: 239).

U narednim primerima navedeni su isti konektori, bilo da su pragmatički (P) ili semantički (S), radi njihovog jasnijeg razlikovanja (Bazzanella & Di Blasi 1982: 113-114, Bazzanella 1985: 85-86, naša emfaza):

- (25) a. ma sta' zitto (P)
b. Avevamo il Vangelo, ma nessuno lo leggeva (S)
- (26) a. Allora, ci vediamo (P)
b. A un certo punto non vedono più, allora tornano indietro (S)
- (27) Dunque, ha scelto di parlare della pax romana e dunque del periodo di Augusto (P, S).

Nadalje, u cilju razlikovanja upotrebe u kojoj određeni leksički element vršeći ulogu DM realizuje posebne, pragmatičke funkcije, od primarne upotrebe, koju karakteriše doslovno značenje istog elementa u normalnom kontekstu, Bazzanella (1995: 226-227, naša emfaza), između ostalog, ukazuje na sledeće:

²¹ Up. podelu konektora na unutrašnje i spoljašnje u Samardžić (1991, 1995).

a) koordinativni veznik *e* u pragmatičkoj upotrebi (28a) iskazuje odnos između govornih činova, za razliku od primarne upotrebe (28b) gde iskazuje odnos između činjenica:

- (28) a. A: *Gianni è svenuto.*
B: *E ha ripreso conoscenza?*
b. *Giovanni è grande e grosso.*

b) prilog za vreme kao DM ukazuje na “vreme diskursa” tj. jezički kodifikuje aktuelni trenutak proizvodnje iskaza (29a), gubeći svoju osobenu vremensku funkciju prisutnu u primarnoj upotrebi gde kodifikuje razvoj događaja, npr. posteriornost u (29b):

- (29) a. *Non siamo poi così lontani dalla verità.*
b. *Abbiamo messo cento millilitri di sabbia, poi la professoressa ha messo l'acqua.*²²

Sem toga, podudaranje sa trenutkom govorne situacije ističe i Present, kao isključivo vreme u kome se mogu upotrebiti glagolske sintagme (*sai, diciamo, capisci*) u funkciji DM; up.:

- (30) a. *C'era un nebbione, capisci?*
b. **C'era un nebbione, capivi?*²³

c) DM se mogu zameniti drugim markerima koji, iako su drugačijeg značenja, vrše istu funkciju u datom kontekstu (31), za razliku od primarne upotrebe (32), u kojoj se mogu zameniti jedino elementima sa odgovarajućim značenjem:

- (31) a. *Eccomi qua che dico le stesse cose, no?*
b. *Eccomi qua che dico le stesse cose, vero?*

- (32) a. *Siamo d'accordo o no?*
b. **Siamo d'accordo o vero?*

²² Autorka (Bazzanella & Di Blasi 1982: 113) konstatuje i izvesne slučajeve u kojima se rečenica uvedena semantičkim konektorom, kao npr. (29b) može transformisati u hipotaktičnu („*Dopo aver messo cento millilitri di sabbia, la professoressa ha messo l'acqua*“), za razliku od rečenice uvedene pragmatičkim konektorom („*Siamo arrivati verso le sei e mezzo e poi c'erano tanti che stavano male*“), u kojoj *poi* ne odgovara realnom vremenskom odnosu („*prima, sul pullman, stavano male, poi sono arrivati*“), već služi isključivo uvođenju dodatne, prethodno zaboravljene informacije.

²³ Agramatični primeri obeleženi su asteriskom (*).

2.3.2. Definicija

Nakon prvobitnih pokušaja određivanja DM (suštinski u okviru pragmatičkih konektora kao značajne teme u tradiciji italijanske tekstualne lingvistike), Bazzanella (1994a: 150; 1995: 225) ih izdvaja u zasebnu kategoriju, koju definiše na sledeći način:

*„I segnali discorsivi sono quegli elementi che, svuotandosi in parte del loro significato originario, assumono dei valori aggiuntivi che servono a sottolineare la strutturazione del discorso, a connettere elementi frasali, interfrasali, extrafrasali ed a esplicitare la collocazione dell’enunciato in una dimensione interpersonale, sottolineando la struttura interattiva della conversazione”.*²⁴

2.3.3. Sintaksičke, distributivne i prozodijske karakteristike

Bazzanella (1995: 225), nadalje, ukazuje na nepostojanje jedinstvene gramatičke kategorije u koju bi se DM dali uvrstiti, budući da u italijanskom jeziku oni mogu pripadati različitim vrstama reči, kao što su: koordinativni veznici (*e, ma*), priloški veznici (*cioè*), rečenični prilozi (*praticamente*), uzvici (*eh*), glagolske sintagme (*guarda*), predložke sintagme (*in qualche modo*), rečenični izrazi (*come dire*), pa čak i čitave rečenice (*per così dire*).²⁵ Imajući, dakle, u vidu da pripadaju heterogenim gramatičkim kategorijama, DM ne čine morfološku niti leksičku, već funkcionalnu klasu: pripadnost određenog elementa ovoj klasi utvrđuje se na osnovu funkcije koju on vrši kao diskursni marker (up., npr. Bazzanella *ibid.*, 2001a, 2001c, 2006).²⁶

²⁴ Navedenu definiciju autorka u nekoliko navrata potom neznatno modifikuje (zamenjujući npr. originalni termin *conversazione* terminom *testo*, šireg značenja i bez restrikcija u pogledu upotrebljenog medijuma komunikacije, up. Bazzanella 2001b: 184-185, 2001a: 44, 2001c: 80, 2003: 406), a u novijim studijama uključuje u nju i ulogu koju markeri mogu vršiti na kognitivnom nivou: „*Discourse markers are items external to propositional content which are useful in locating the utterance in an interpersonal and interactive dimension, in connecting and structuring phrasal, inter-phrasal and extra-phrasal elements in discourse, and in marking some on-going cognitive processes and attitudes*“ (Bazzanella 2006: 456; up. Bazzanella 2005: 137, 2008: 222, 2010: 1339; up. i Schiffrin 2001: 54 koja u svojoj novijoj definiciji takođe ističe kognitivnu ulogu markera).

²⁵ Bazzanella (*ivi*) napominje da veznici čine najveću skupinu unutar DM.

²⁶ „*We could speak of DMs’ [discourse markers] ’transverseness’ with regard to other grammatical categories; the class of DMs is not grounded on fixed morphological and syntactical features, but on their contextual use in a given text (both written and spoken)*“ (Bazzanella 2006: 451).

Analizirajući zajedničke sintaksičke karakteristike tako kategorisanih italijanskih DM, Bazzanella (1995: 228-230) izvodi sledeće zaključke:

- Propozicioni sadržaj: DM ostaju „eksterni“ u odnosu na propozicioni sadržaj²⁷ budući da ne doprinose u značajnoj meri informativnoj vrednosti iskaza i da ne utiču na uslove istinitosti propozicije.²⁸ Nemoguće je, naime, postaviti pitanje koje bi za odgovor imalo DM (33a), niti se markeri mogu ubaciti u alternativna („da ili ne“) pitanja (33b):

(33) a. *A: Le strutture, voglio dire, sono antichitate.*

B: Sono antichitate le strutture?

*A: *Voglio dire.*

b. **Le strutture sono antichitate, voglio dire o no?*

DM se ne mogu zameniti pro-formama (koje upućuju na propozicioni sadržaj), kao što u primeru *lo stesso* ne može upućivati na *voglio dire*:

(34) **I servizi, voglio dire, scarseggiano, e lo stesso (voglio dire) le infrastrutture.*

DM se, poput rečeničnih priloga i za razliku od onih u funkciji predikata, ne mogu se modifikovati pomoću upitnog priloga za količinu:

(35) **Quanto praticamente il capitolo è finito?*

- Mogućnost eliminacije: DM se ne preuzimaju u eho-rečenicama (repetitivnim) (36); iščezavaju u indirektnom govoru (37); a u slučaju parafraze (38), njihova eliminacija nema uticaja na semantičkom nivou tj. propozicioni sadržaj iskaza ostaje nepromenjen:

(36) *A: Non sanno orientarsi sulla pagina scritta.*

²⁷ Premda se kvalifikacija DM kao „eksternih“ u odnosu na propozicioni sadržaj može činiti nezgrapnom u srpskom jeziku (nezgrapnijom npr. od „periferni“), upotrebili smo je da bismo oslikali autorkino insistiranje (up. Bazzanella 2001a: 44-45; 2001c: 81) pri definisanju ove karakteristike DM sa kojom je i većina drugih autora saglasna, upravo na pojmu „eksteriornosti“ (*esteriorità al contenuto proposizionale*) imajući pod tim u vidu da se zadržava „centralna“ semantička vrednost markera te da ona utiče na sveukupno značenje iskaza. Autorka navodi i da taj pojam smatra odgovarajućim za određivanje DM kao „non propositional linguistic items“ koje nudi Mosegaard Hansen (1996: 106 nav. u Bazzanella 1999: 107), odnosno za njihovu „semantic cancellability“ kod drugih autora (van Dijk 1979, Jucker & Ziv 1998, nav. u Bazzanella 2001c: 81, up. Bazzanella 2006: 454), a pod kojom se podrazumeva da DM ne pripadaju propozicionom sadržaju i da ne modifikuju uslove istinitosti iskaza, odnosno da ne poseduju semantički sadržaj.

²⁸ Na eksteriornost u odnosu na propozicioni sadržaj, po autorkinom mišljenju (Bazzanella 2001a: 45, 2001c: 81), ukazuje i razmenjivost DM (*inter-sostituibilità*), ilustrovana u (31), § 2.3.1.

B: Mancano, sai, delle capacità di base.

A: Mancano delle capacità di base.

(37) a. *A: Mi ha detto: „Guardi, così non si va più avanti.“*

b. *B: Mi ha detto che così non si può più andare avanti.*

c. *B: *Mi ha detto che guardi così non si può più andare avanti.*

(38) a. *Scusa, sai, ma non ce la faccio proprio, capisci.*

b. *Il parlante si scusa, ma non può soddisfare la richiesta.*

• Negacija: DM u rečenici ne podležu eventualnoj negaciji tj. nisu u opsegu negacije, između ostalog i zbog njihovog učestalog umetanja (parentetičnosti) u rečenici koje ih održava „eksternim“ u odnosu na propozicioni sadržaj čitavog iskaza:

(39) *Paolo non, diciamo, rispetta gli impegni.*

U analizi zajedničkih distributivnih i prozodijskih karakteristika DM, koje takođe idu u prilog njihove semantičke perifernosti²⁹, Bazzanella (1995: 230-233) navodi sledeće:

• Kolokacija: nemaju fiksnu kolokaciju tj. mogu zauzimati varijabilan položaj unutar iskaza, bilo da je inicijalan (40a), medijalan (40b) ili finalan (40c), gde je uočljivo i da se jedan marker, kao navedeni *insomma* ili *diciamo, ecco*, može naći čak u sve tri pozicije, a katkad, kao inicijalni *va be'* u (41), može ispoljavati preferenciju ka samo jednoj od njih:

(40) a. *A: A me piacciono i cantautori italiani: Baglioni, Barbarossa.*

B: Insomma ti piacciono gli italiani di un certo tipo.

b. *Anche se ci dice che non è molto preparato, però, insomma, lì c'è arrivato eccome.*

c. *E' una parola di due, di due parole insomma.*

(41) *Va be', passiamo ad un'altra domanda.*

U sprezi sa intonacijom, kolokacija može ponekad proizvesti drugačije funkcionalne vrednosti DM; npr. inicijalni *guarda* (42), sa uzlaznom intonacijom, prvenstveno služi zahtevanju pažnje (v. § 2.3.4.1.), dok onaj finalni (43), sa silaznom

²⁹ Up. Bazzanella 2006: 454-455, 2001a: 45, 2001c: 81.

intonacijom, pojačava iskaz ističući uverenje govornika, odnosno vrši funkciju modulacije (v. § 2.3.4.1):

(42) *Guarda, non puoi sbagliare.* (govornik prijatelju pokazuje put)

(43) *No, te lo meriti, guarda.*

- Mogućnost kumuliranja i „ulančavanja“: DM imaju tendenciju da se kumuliraju u formi sekvence (*cumuli*) od dva ili više markera u okviru koje svaki ponaosob vrši drugačiju funkciju (kao u (44), gde *ma* služi preuzimanju reči (v. § 2.3.4.1.), a *guardi* zahtevanju pažnje (v. § 2.3.4.1.)), odnosno teže da se „ulančavaju“ u vidu sekvence (*catene*) u kojoj različiti markeri obavljaju istu ili sličnu funkciju, obično ispunjivačku (v. § 2.3.4.1.), kao *ecco, cioè, voglio dire* u (45):³⁰

(44) *Ma guardi, io eh quello che posso dire è questo [...]* (radio-emisija)

(45) *Ecco, cioè, voglio dire, non sono del tutto d'accordo.*

Neposredno ponavljanje istog markera (*sì sì, certo certo, bene bene*) nije, međutim, uobičajeno, izuzev u određenim slučajevima, npr. kad je u funkciji slaganja (v. § 2.3.4.1.), čime se postiže intenzifikacija:

(46) *Sì sì infatti sì sì sì molto molto.*

- Prozodija: DM vrlo često čine jednu tonsku grupu i u potpunosti se ponašaju kao parentetični elementi (47) čiji je tipični prozodijski profil parentetična (nezavisna) intonacija, ali se mogu naći i unutar šire tonske jedinice (48):³¹

(47) *Il nostro amico, sai, ha qualche problema.*

(48) *Attraverso questo filtro diciamo di Plutarco possiamo venire a conoscenza di molti dati.*

³⁰ Up. Bazzanella 2006: 455.

³¹ Up. Bazzanella 2006: 455, 2001a: 46.

2.3.4. Funkcionalna klasifikacija

Imajući u vidu pomenute karakteristike DM, Bazzanella (1994a, 1995) predlaže originalnu taksonomiju markera na osnovu funkcija koje oni mogu vršiti: na nivou interakcije (gde ih sagledava kako iz ugla govornika, tako i iz ugla sagovornika), i na nivou metateksta, usložnjavajući dalje podelu ovih dveju makrofunkcija na nivou brojnih mikrofunkcija.³² Preglednosti radi, navedenu funkcionalnu klasifikaciju DM najpre ćemo prikazati u Tabelama 2 i 3, a zatim detaljno objasniti.

Tabela 2. Interakcione funkcije diskursnih markera

(Bazzanella 2001a/b/c, 2003; up. Bazzanella 1994a, 1995, 2006, 2008, 2010, 2011)

Interakcione funkcije	
Iz perspektive govornika	Iz perspektive sagovornika
1.a Uzimanje reči	1.b Prekidanje
2.a Ispunjivačka funkcija	2.b engl. <i>Back-channelling</i>
3.a Zahtevanje pažnje	3.b Potvrđivanje pažnje
4.a Fatička funkcija	4.b Fatička funkcija
5.a Modulacija	5.b -
6.a Kontrola prijema	6.b Prijem, spoznaja; zahtevanje objašnjenja
7.a Zahtevanje slaganja i(li) potvrde	7.b Slaganje i(li) potvrda
8.a Ustupanje reči	8.b -

Tabela 3. Metatekstualne funkcije diskursnih markera

(Bazzanella 1994a, 1995; up. Bazzanella 2001a/b/c, 2006, 2008, 2010, 2011)

Metatekstualne funkcije	
1.	Demarkacija
2.	Fokalizacija
3.	Reformulacija
	3.1. Parafraza
	3.2. Korekcija
	3.3. Egzemplifikacija

³² Na osnovu ovih makrofunkcija Bazzanella (2001b: 186, 2001c: 85) govori o dvojnoj polarnosti DM (*doppia polarità*).

2.3.4.1. Interakcione funkcije

Ogledaju se prvenstveno u spontanim, neformalnim dijalozima i podrazumevaju „implicitno povezivanje iskaza u kome se DM javljaju sa odnosom govornika prema interakciji koja je u toku“ (Bazzanella 1995: 232). Budući da u govornoj razmeni, a naročito u interakciji licem u lice, učestvuju kako govornik (aktuelni govornik, *parlante in corso*) tj. onaj ko proizvodi iskaz u datom trenutku, tako i sagovornik (naredni govornik, *interlocutore*) tj. onaj koji, osim što i sam može postati govornik (npr. prekidajući ili preklapajući aktuelnog govornika), može čak i bez uzimanja reči ipak aktivno sudelovati u razmeni i konstruisanju poruke (npr. ćutanjem, upotrebom neverbalnih signala ili pojedinih DM), interakcione funkcije sagledavaju se iz takve, dvostruke perspektive (up. Bazzanella 1995: 233, 241).

Štaviše, sagledavanjem upotrebe DM od strane govornika i od strane sagovornika, pored interakcione dimenzije komunikacije i važnosti uloge sagovornika kao svojevrsnog koautora³³, naglašava se i (parcijalna) simetričnost funkcija koje markeri mogu vršiti u interakciji, a koja je u Tabeli 2 i u primerima grafički istaknuta, obeležavanjem perspektive govornika sa „a“/„A“, odnosno sagovornika sa „b“/„B“.³⁴

Iz perspektive, dakle, najpre govornika, Bazzanella (1995: 233-241, 1994a: 152-156) identifikuje sledeće funkcije DM:³⁵

1. Uzimanje reči (*presa di turno*) – DM u ovoj funkciji (*allora, dunque, ecco, ma, e*) služe uspostavljanju kontakta i (pre)uzimanju reči, na samom početku interakcije (tj. diskusije na času u (49)) ili u toku interakcije (tj. usmenog odgovaranja u školi u (50) gde, pored ostalih (v. dalje), nailazimo i na ulančane DM u ovoj funkciji³⁶, na

³³ Up. Bazzanella 1994a, 1990.

³⁴ Reč je o „idealnoj“ uparenosti funkcija, retko ostvarivoj u svakodnevnoj konverzaciji, gde markerima govornika mogu odgovarati markeri sagovornika u simetričnim funkcijama: npr. ako govornik zahteva razumevanje putem *capisci* u potvrdnoj ili upitnoj formi, sagovornik koristi *capisco* ili drugi DM da bi potvrdio svoje razumevanje. Ovakvi, simetrični parovi uglavnom se ne javljaju u sledu, pa se mogu smatrati „daljinskim“ parovima (up. Bazzanella 1990: 641, 1994b: 236), odnosno takvim kod kojih je reč o uparivanju *in absentia* (lat., up. Bazzanella 2006: 463).

³⁵ Svi primeri su iz stvarnih interakcija i preuzeti su iz Bazzanella (1995: 232-249), s našom emfazom, osim ukoliko nije drugačije naznačeno. Za potrebe ovog rada nastojali smo, gde god je bilo moguće, da odaberemo primere iz nastavne prakse, odnosno iz svakodnevice, TV/radio-emisija i sl.

³⁶ Bazzanella (1994a: 152) u ovom slučaju govori o kumuliranju, ali ćemo mi, vodeći se njenom naknadno uvedenom distinkcijom (v. § 2.3.3.), ovo tumačiti kao ulančavanje. (Up. različito tumačenje istog primera u Bazzanella 1994a: 147 i 2006: 455).

početku odgovora koji daje učenik, čime „dobija na vremenu“ u pokušaju da isplanira svoj, inače nepreciznu i „iscepanu“ repliku):

(49) *Allora, sapete che il 7 dicembre abbiamo fatto questo consiglio in classe.*

(50) *A: che cosa altro hai trovato in questo romanzo?*

B: mah (allora) cioè sicuramente ho trovato più che altro il fatto di non essere considerato persona! che non è nessuno! cioè il la consapevolezza di (-) di essere (-) di quasi di non essere cioè di essere di essere niente di essere impotenti (-) di fronte a quello che capita! cioè questo è: è logicamente relativo al personaggio al personaggio protagonista di Pirandello! (Bazzanella 1994a: 152)

U određenim slučajevima, *mah* (51), *be'*, *beh* osim za uzimanje reči tj. otpočinjanje turnusa, mogu poslužiti i u funkciji modulacije (v. dalje) odnosno ublažavanja relevantnosti odgovora koji uvode, a koji govornik ne smatra zadovoljavajućim u izvesnom pogledu:

(51) *A: Perché hai scritto questo libro?*

B: Mah, il punto di partenza è appunto un personaggio di straordinarie dimensioni, di fascino grandissimo.

2. Ispunjivačka funkcija (riempitivi) – ispunjivači (*non so, niente, come (posso) dire?, per così dire, diciamo*) služe zadržavanju reči (engl. *floor-holding*) i ukazuju na teškoću u planiranju diskursa, tipičnu za spontani govor. Često se javljaju zajedno s ispunjenim/glasnim pauzama (*pause piene*, npr. *ee, ehm, mm*) (52), neispunjenim/nemim pauzama tj. ćutanjem (*pause vuote*) (53), produžavanjem vokala koji im prethodi (engl. *drawling*), te markerima korekcije (v. 2.3.4.2.) kakav je *cioè* unutar turnusa u već navedenom (50), gde se takođe javlja i ispunjivač *niente* (rasprostranjen u upotrebi kod mladih osoba) ukazujući na nesigurnost ili teškoću u formulisanju iskaza:

(52) *A: Dante vuole ad un certo punto ammonire eh ammonire l'umanità e in particolare chi?*

B: In particolare praticamente eh le due autorità che sono poste a capo dello Stato cioè la chiesa e l'Impero. (odgovaranje u školi)

(53) *Alla base, a mio avviso, c'era un forte risentimento popolare, perché diversamente l'ampiezza e la durata del movimento non so... non avrebbe avuto la dimensione che ha avuto* (radio-emisija)

Na teškoću u formulisanju iskaza, usled koje govornik ne nalazi odgovarajući termin i pokušava da „dobije na vremenu“ kako bi to učinio, ukazuju i ispunjivači poput *come (posso) dire?, per così dire, diciamo*, često praćeni pauzama:

(54) *Siamo molto felici di averla ospite in trasmissione. Non le nascondiamo una certa, ee, come dire, una certa apprensione.*

U izvesnim slučajevima, ispunjivači mogu odavati osobeno psihološko stanje govornika (umor, uzbuđenje, napetost, itd.), kao u TV intervjuu oslobođenog taoca, gde ponavljanje *non so*, zajedno s drugim DM, pauzama, „iscepkanom“ sintaksom i pogrešnim startovima, ističe njegovu dezorijentisanost:

(55) *Più tardi, però, cioè, non so, il terzo giorno penso che qualche mulo, mah anche lì, il mulo può andare bene non so per un'ora o due al giorno, è impossibile poter andare, non so cinque o sei ore al giorno.*

3. Zahtevanje pažnje (*richiesta di attenzione*) – u funkciji zahtevanja i održavanja sagovornikove pažnje često se, pored ostalih (*ehi, mi segui/e?*), koriste glagoli u imperativu (*senti/a* (56), *guarda/i/ate* (57), *vede/i/a, di', dimmi, dica*):

(56) *Senti, all'età di Dante si può ancora parlare di questa autorità universale?*
(odgovaranje u školi)

(57) *No, guardate, il problema non è questo.*

Ovi markeri mogu vršiti i funkciju prekidanja (v. dalje), samostalno (58) ili nakon drugog markera u toj funkciji, kao u (59) gde *senta* nakon *ma* služi da se prekine student koji daje pogrešan odgovor na ispitu:

(58) *Guardi, Lei dica quello che vuole, io me ne vado.* (u toku svađe)

(59) *A: La sincronia riguarda lo sviluppo nel...*

B: Ma, senta, ci pensi bene.

4. Fatička funkcija (*fatismi*) – služi uspostavljanju kontakta između sagovornika i isticanju pripadnosti pojedinca zajedničkoj grupi tj. aspekta „socijalne kohezije“ komunikacije. Među fatičke markere ubrajaju se: vokativi vlastitih imena (kao u (60) iz TV emisije, gde se čak uspostavlja prividna familijarnost) i oblici oslovljavanja (alokutivne forme, *allocutivi*, npr. *caro ragazzo, signorina mia*), zatim *sai*

u (61) i ranije navedenom (38a), *capisci* (38a), *come sai, lo sapete, lei dice, come dice lei, eh?* koji naglašavaju „zajednička predznanja“ ili enciklopedijska znanja tj. ona koja dele aktuelni govornik i sagovornik, a u vezi su sa situacionim i jezičkim kontekstom, kao i činjenicama iz „spoljnog“ sveta:

(60) A: *Pronto? Chi parla?*

B: *Pinuccia.*

A: *Da dove chiama, Pinuccia? Quanti anni ha, Pinuccia?*

(61) «*Per prenderla [la tesi], l'ho presa: su Emily Dickinson, sai, quella poetessa americana dell'ottocento, quella specie di donna terribile...*» (književno delo)

5. Modulacija (*meccanismi di modulazione*) – modulatori se mogu upotrebiti u cilju pojačavanja ili ublažavanja (mitigacije) propozicionog sadržaja iskaza, delujući obično na polju preciznosti, u smislu njenog redukovanja (*praticamente* (62), *in un certo senso* (63), *in qualche modo, circa*) ili pojačavanja (*appunto* (64), *davvero, proprio*, a koji sledstveno tome vrše i funkciju fokalizacije (v. § 2.3.4.2)):

(62) *Saussure praticamente è vissuto nel millenovecento...* [ćutanje] (ispit na fakultetu)

(63) «*”Lei è stato compagno d’università di Alberto, non è vero?” [...] “Beh, in un certo senso sì [...] Per la verità, ero tre anni più avanti, inoltre in una facoltà diversa.”*» (književno delo)

(64) *È appunto quello che ho detto.*

Modulatori mogu delovati i na ublažavanje ili pojačavanje jedne od komponenti govornog čina, tako što ističu izraz duševnog stanja (*davvero, proprio* u (65)), umanjuju ili uvećavaju autoritet i moć govornika (*secondo me* u (66a) i (66b)), kao i stepen njegovog „ograđivanja“ od iskaza (*diciamo, mi sembra* (67a), *forse, magari, se non sbaglio, penso io, dicono*, odnosno *certamente, naturalmente, come tutti sanno, lo dicono tutti* (67b)):

(65) *Sono proprio dispiaciuta di questa situazione.*

(66) a. *Non so, ma forse, secondo me, potresti tentare.*

b. *Secondo me, le cose stanno esattamente in questi termini.*

(67) a. *Airone è in edicola, mi sembra, da due giorni.*

b. *I 130 sono un limite ridicolo. Gli italiani sono, lo dicono tutti, i migliori guidatori del mondo.*

Sem toga, ovi markeri (poput *un po', direi*) mogu biti upotrebljeni u svrhu jezičke učtivosti (engl. *politeness*, v. Lakoff 1973, Brown & Levinson 1987), kad govornik ne želi da otvoreno protivreči starijem sagovorniku (kao *in un certo senso* u (63)), odnosno kad želi da izbegne konflikt ili dovođenje sagovornika u neprijatnost (engl. *face-saving*, v. Goffman 1967). Nasuprot tome, a u cilju upravo intenziviranja sukoba i protivljenja sa sagovornikom mogu se koristiti drugi markeri (*insomma* u (68) izgovoren visokim tonom i silaznom intonacijom):

(68) *È meglio fare così, insomma..*

6. Kontrola prijema (*controllo della ricezione*) – *eh, capisci, capito* služe govorniku da proveri ispravan prijem iskaza od strane sagovornika i da zatraži od njega potvrdu da je iskaz shvaćen:

(69) *Allora alle otto, eh?* (bolničarka pri zakazivanju pregleda)

U određenim situacijama, govornik može uporno upotrebljavati *capisci?*, *capito?*, čak i onda kad je proposicioni sadržaj lako razumljiv, ukoliko izostanu DM od strane sagovornika kojima bi pokazao svoje razumevanje:

(70) *Prendi la prima strada a destra. Quella, capito?*

7. Zahtevanje slaganja i(li) potvrde (*richiesta di accordo e/o conferma*) – *no?*(71), (*non è*) *vero?* (72), *ti pare?*, *non è così?*, *eh?* služe traženju potvrde i(li) slaganja tj. saglasnosti od sagovornika, koji se često unapred podrazumevaju:

(71) *È stato detto che è stato un genio dello spettacolo, del teatro e del cinema, no?*
(TV emisija)

(72) *«Sbirciò di fianco, diffidente, in direzione della bicicletta. “L’hai chiusa, non è vero?“»* (književno delo)

8. Ustupanje reči (*cedere il turno*) – u finalnoj poziciji, DM služe ustupanju reči, kao npr. *no?* (73) uz učestalo istovremeno zahtevanje potvrde, ili vokativ u cilju odabira narednog govornika (74), a moguća je i upotreba stereotipne formule *prego* (75), karakteristične za formalni registar i situacije u kojima postoji rigidna podela uloga (npr. voditelj/gost u emisijama na radiju ili TV):

(73) *Era bello, no?*

(74) *Cosa ne pensa, Bianchi?*

(75) *Adesso tocca a lei. Prego.*

Iz perspektive sagovornika, interakcione funkcije identifikovane od strane Bazzanella (1995: 242-246, 1994a: 156-160), jesu sledeće:³⁷

1. Prekidanje (*meccanismi di interruzione*) – kako bi prekinuo aktuelnog govornika, eventualno preklapajući se s jednom reči (kao u (76) gde je preklapanje navedeno unutar simbola + i *) ili s kratkom pauzom u njegovom iskazu (77), sagovornik može koristiti prekidače *ma, allora, scusa(mi), scusate, (scusa/i) un attimo/un momento, ma scusa, insomma:*

(76) A: *Altri hanno invece privilegiato un aspetto più tecnico, e cioè hanno +detto**

B: *+Ma* lei difende gli obiettori fiscali per ragioni professionali o perché ci crede?* (TV emisija)

(77) A: *Potremmo riparlare un'altra volta...*

B: *Allora non vuoi proprio darmela vinta.*

U izvesnim slučajevima, markeri poput *cioè*, mogu poslužiti u svrhu prekidanja, ali i uzimanja reči i reformulisanja upravo rečenog (v. § 2.3.4.2.):

(78) A: *E oggi quello che io trovo grave è che abbiamo della gente con le stellette; mi va benissimo curare i soldati, ma non avere delle stellette sulle spalle. Questo per me è un tradimento di grossi valori...*

B: *Cioè lei è contro qualunque prelato o prete o sacerdote che abbia le stellette.*

(TV emisija)

2. engl. Back-channelling, potvrđivanje pažnje (*attenzione in corso/conferma di attenzione*)³⁸ – u trenucima kad sagovornik ne namerava da uzme reč, već samo da

³⁷ Svi primeri preuzeti su iz Bazzanella (1995: 242-246), s našom emfazom, osim ukoliko nije drugačije naznačeno.

³⁸ Sic. Za razliku od funkcija navedenih pod 2.b i 3.b u Tabeli 2, § 2.3.4., baziranoj na potonjim studijama, autorka u ovim izvorima ne razlikuje eksplicitno *back-channelling* i funkciju potvrđivanja pažnje, koju naziva *attenzione in corso* (Bazzanella 1995) odnosno *conferma dell'attenzione* (Bazzanella 1994a) (up. *ibid.* 65: „*Quelli che sono tradizionalmente, a partire da Yngve 1970, etichettati back-channels (ad es. «mmh», «ti seguo», «sì, sì», «esatto») saranno suddivisi successivamente, in questo volume, tra «segnali di conferma di attenzione» [...] e «segnali relativi all'accordo» [...]. In questo capitolo, però, ed in quello sulle interruzioni, adotteremo la terminologia corrente per maggiore facilità di rimando alle altre trattazioni che utilizzano questo termine.*“; odnosno *ibid.* 193: „[...] i back-channels, soprattutto nella forma di segnali di conferma di attenzione [...], sono in genere pronunciati con un tono e/o volume uguale, se non inferiore alla parola/enunciato che viene interrotto“). Kako smo mišljenja da su ove dve funkcije suštinski nerazlučive, a nakon uvida u dostupnu literaturu i da njihova distinkcija služi autorki u cilju isticanja simetričnosti odgovarajućih funkcija od strane govornika i sagovornika na nivou klasifikacije (v. § 2.3.4. i fusnota 34; up. Bazzanella 1994a: 158: „[...] per la maggior parte dei segnali discorsivi, [...] la simmetria è più a livello di classificazione che non di occorrenza [...]“), odlučili smo da ih zajedno predstavimo, dopunivši ih drugim izvorima. (Up. i Bazzanella 2010: 1342, gde

signalizira svoju pažnju koja je u toku, potvrđuje spremnost za nastavak (najčešće telefonske) komunikacije i učešće u njoj putem: *sì* (79), *sìii*, *ti seguo*, ispunjenih pauza poput *mh* (80), koji osim kao tzv. *back-channels* tj. propratni markeri³⁹ (paralelni sa ispunjivačima od strane govornika; up. Bazzanella 2011), mogu poslužiti sagovorniku i da (naporedo sa zahtevanjem pažnje od strane govornika) potvrdi svoje pažljivo praćenje (up. Bazzanella 2011):

(79) A: *Di solito noi diamo più attenzione...*

B: *sì*

A: *ad altri fenomeni secondari.*

(80) A: *È andata dal medico...*

B: *mh?*

A: *e le ha consigliato una cura particolare.*

U određenim slučajevima, sagovornikova upotreba markera *davvero?* može, osim na pažnju, ukazivati i na činjenicu da mu je informacija saopštena od strane aktuelnog govornika nova i neočekivana, te da u vezi s njom traži od njega dalja pojašnjenja, kao i da nastavi svoju reč:

(81) A: *Oggi c'è stato..., mi è dispiaciuto, c'è mancato il collegamento col santuario di Biella.*

B: *Davvero?* (radio-emisija)

4. Fatička funkcija (*fatismi*) – poput aktuelnog govornika, premda znatno ređe, i sagovornik može, a da pri tom ne uzima reč, koristiti fatičke markere: *so bene* (82), *lo credo* (83), kako bi naglasio da raspolaže zajedničkim iskustvom ili znanjima, odnosno kako bi istakao svoju solidarnost sa govornikom:

(82) A: *è pesante avere sempre delle scadenze strette/./ =*

B: *= so bene/./ =*

A: *= anche se quasi tutti sono in questa situazione (-) non mi sembra giusto!*

(Bazzanella 1994a: 160)

(83) A: *è un periodo tremendo!*

back-channels naziva *segnali di attenzione in corso*, a kao zasebna postoji i funkcija *conferma dell'attenzione*).

³⁹ Up. propratni signali ili pozadinske akcije, odnosno minimalni odgovor, žeton, nastavljaj, propusnica, Stević (1997).

B: *lo credo!* (Bazzanella 1994a: 160)

5. Prijem i spoznaja, zahtevanje objašnjenja (*ricezione e acquisizione di conoscenza, richiesta di spiegazione*) – učestali u konverzaciji su i markeri prijema poruke i spoznaje tj. primanja na znanje, kojima sagovornik ukazuje ne samo da je slušao, već i da je razumeo govornika: *sì* (kojem ponekad prethodi ili sledi ponavljanje dela ili čitavog tuđeg iskaza) (84), *(ho) capito* (85), *ah, o(o)h* (ukazuje na prijem praćen čuđenjem), *eh* (neodobravanjem), *aah* (na prisustvo neočekivane i neželjene informacije) (86), *ecco, ma pensa, noo!, non mi dire:*

(84) A: *Vogliamo parlare dei movimenti del viso, per esempio, no? che sono molto più importanti di altri movimenti del corpo.*

B: *Di altri movimenti, sì.* (TV emisija)

(85) A: *Non potevo non restare alla testa di una... della rivendicazione della città!*

B: *Ho capito.* (radio-emisija)

(86) A: *Ne ho comprati due.*

B: *Aah.*

A: *Erano talmente belli!*

U slučaju kad sagovornik nije siguran da je dobro primio poruku ili kad nije razumeo propozicioni sadržaj iskaza koji je proizveo govornik, može da od njega zatraži objašnjenje, čak i prekidajući ga, pomoću: *eh?* (87), *cioè i per esempio?*(88), *ad esempio?, come?, cosa?:*

(87) A: *Andrò via il 27.*

B: *Eh?*

(88) A: *I movimenti del viso sarebbero una delle fonti più attendibili, peccato che sono talmente rapidi; per questo +si chiamano**

B: *+cioè* per esempio?* (TV emisija)

6. Slaganje i(li) potvrda (*accordo e/o conferma*) – *sì* (89), *già, (va) bene, benissimo, giusto, naturale, certo, vero, verissimo, okay, proprio così, assolutamente* (90), *perfetto, come no, ecco* ukazuju, često uz preklapanje kao kod *esatto* u (91), na slaganje tj. saglasnost sagovornika u vezi s propozicionim sadržajem govornikovog iskaza, pri čemu ono može biti i delimično, kao u slučaju ispunjene pauze *mhh* (92), *eh be', mah!, insomma:*

(89) «– *Andiamo, – disse Giovannino e Serenella disse: – Sì.*» (književno delo)

- (90) A: *Questa storia delle lucciole bisogna spiegarla...*
 B: *Assolutamente*. (TV emisija)
- (91) A: *Qui non ci sono morti, non c'è dramma, non ci +sono* carestie*
 B: +*esatto**
 A: *c'è soltanto un episodio su cui ci divertiamo un po'.*
- (92) A: *allora vedi anche tu che alcune cose le sai e poi su altre cose c'è qualche incertezza (-) devi studiare di più (-) sei più eh?*
 B: *mhh ./.* (Bazzanella 1994a: 159)

2.3.4.2. Metatekstualne funkcije

Premda „manje relevantne za proučavanje razgovornog jezika od interakcionih“ (Bazzanella 1994a: 160), metatekstualne funkcije DM igraju važnu ulogu u strukturiranju teksta i u okviru njih Bazzanella (1995: 246-249, naša emfaza) razlikuje sledeće mikrofunkcije:

1. Demarkacija (*demarcativi*) – *insomma, allora, comunque, senti, a proposito* kao demarkatori služe govorniku za razgraničavanje različitih delova teksta: početka, nastavka, završetka (93), i organizovanje njegove tematske strukture (94), odnosno promenu teme ili digresiju (kao u (95) gde *senti* pored ove vrši i funkciju zahtevanja pažnje), i njihova je upotreba takođe u vezi s problemima koje nameće usmena komunikacija (teškoće u planiranju, nemogućnost brisanja, linearizacije, itd.):

- (93) *Allora era il segretario della Cisl, oggi è senatore del M.S.I. Insomma, è il capo dei «boia chi molla».* (radio-emisija)
- (94) *Stavamo cercando di capire cosa sono le bugie, come si mente. Il dottor V. parlava del linguaggio non verbale. Allora, vogliamo parlare delle espressioni del viso?* (TV emisija)
- (95) A: *Avete fatto buone vacanze?*
 B: *Sì grazie, ottime, in montagna. E voi?*
 A: *Anche noi, grazie. Senti, avrei bisogno di un favore.*

2. Fokalizacija (*focalizzatori*) – uloga fokalizatora ili fokusnih markera jeste isticanje datog elementa, odnosno stavljanje fokusa na određene delove teksta, i u njih se ubrajaju *proprio* (96), *appunto* (97), *ecco*, *(ti) dico*, *voglio dire*, koji se katkad mogu ponavljati ili kombinovati:

(96) «Credo proprio che per un certo periodo ho avuto una piccola cotta, per te!»
(književno delo)

(97) *Un anziano, circa due mesi fa è morto, perché è svenuto vicino alla sua vasca da bagno, è stato chiamato il medico che appunto non si è prodigato urgentemente.* (TV emisija)

3. Reformulacija (*indicatori di riformulazione*) – imajući u vidu da se ova učestala pojava u spontanom diskursu, uzrokovana ograničenom mogućnošću njegovog planiranja i signalizirana reformulatorima (*cioè, diciamo, anzi, insomma, be'*), može uprošćeno podeliti na: parafrazu (u kojoj se zadržava korespondencija između dva data elementa), korekciju (korespondencija izostaje) i egzemplifikaciju (gde je jedan element nadređen drugom koji služi da bi ga potkrepio primerom), razlikuju se sledeće funkcije DM:

i) Parafraza (*indicatori di parafrasi*) – među parafrastičke markere ubrajaju se: *cioè* (98), *diciamo, voglio dire, in altre parole*:

(98) *Anche persone che in teoria dovrebbero essere addestrate a cogliere segnali di menzogna, falliscono, cioè non riescono a ottenere percentuali superiori al caso.* (TV emisija)

ii) Korekcija (*indicatori di correzione*) – ovu funkciju mogu vršiti korektori:⁴⁰ *diciamo* (99), *anzi* (100), *insomma, cioè, non so, no* i *voglio dire*, koji u (101) čak potvrđuje prethodnu korekciju:

(99) *Se Baggio era assillato da una settimana, diciamo, non da una settimana, è da mesi che si preparava a questa partita, aveva previsto anche che poteva avere qualche problema psicologico* (radio-emisija)

(100) *Le sue idee si erano un po', anzi si erano profondamente trasformate.*

(101) *C'è un rapporto casuale, no, causale voglio dire causale.*

U izvesnim slučajevima, može biti reč o dostizanju veće preciznosti pre nego o korekciji u pravom smislu (102); korekcija se može i preklopiti sa formulacijom (prekinute) reči (103), a mogući su i slučajevi u kojima se, u sklopu ponovnog planiranja diskursa, vrši popravka pogrešnog starta (104):

(102) *Hanno risposto a questo concorso cento ragazzi, insomma giovani.* (TV emisija)

⁴⁰ Za detaljniju analizu ovih markera v. Bazzanella 1986.

(103) *I pagani ormai erano stati eh scon- insomma distrutti totalmente (predavanje na fakultetu)*

(104) *Dato che ho molto mal di schiena, male ai reni, quelle cose lì, come, diciamo cosa mi consiglia lei? (radio-emisija)*

iii) Egzemplifikacija (indicatori di esemplificazione) – mettiamo (105), *facciamo* (106), *diciamo, prendiamo, ecco, per/ad esempio* kao egzemplifikatori služe govorniku da navede primer kako bi ga sagovornik bolje razumeo ili da pruži složeniju argumentaciju:

(105) *In Italia qualsiasi esercizio pubblico, mettiamo un negozio di parrucchiere, ha un giorno di chiusura infrasettimanale.*

(106) *Ci vuole un antibiotico, facciamo l'Augmentin.*

2.3.5. Polifunkcionalnost

Karakteristika DM jeste i njihova „osetljivost“ na kontekst, kako situacioni tj. vanjezički (*contesto*) tako i tekstualni tj. jezički (*cotesto*):⁴¹ primarno značenje („semantičko jezgro“, engl. *core meaning*, up., npr. Schourup 1999: 253-257, Aijmer 2002: 23-25) markera suštinski ostaje nepromenjeno, ali u zavisnosti od datog (van)jezičkog konteksta ono može poprimiti specifične nijanse tj. vrednosti (Bazzanella 1995: 225, 2001c: 84). Ova važna osobina DM, koja podrazumeva da oni mogu vršiti više funkcija, u zavisnosti od konteksta u kom su upotrebljeni i prema kom se te funkcije interpretiraju, naziva se *polifunkcionalnost* (multi-/plurifunkcionalnost; *polifunzionalità*, engl. *multifunctionality*), u okviru koje Bazzanella (2008, 2006) razlikuje dva aspekta:⁴²

⁴¹ Priključujući se diskusiji na temu konteksta (up., npr. Malinowski 1923, Hymes 1974, Givón 1989), autorka (up. Akman & Bazzanella 2003, Bazzanella & Bosco 2001, Bazzanella & Baracco 2004, Bazzanella 2001a, 2008) razlikuje globalni i lokalni kontekst, podrazumevajući pod globalnim kontekstom (*contesto globale*) skup komponenti datih *a priori*, koje ne variraju tokom interakcije, a sačinjene su pretežno od sociolingvističkih parametara (starosna dob, status, socijalne uloge učesnika, tip interakcije, vremensko i prostorno određenje). Pod lokalnim kontekstom (*contesto locale*), pod koji zapravo potpada jezički kontekst, podrazumeva komponente koje se aktiviraju u toku same interakcije i mogu uticati na njen razvoj, modifikujući je (npr. akcija koja se odvija u određenom trenutku, gestovi, pokreti lica i tela, prozodija, i dr.).

⁴² V. za detaljniju analizu polifunkcionalnosti pojedinih DM: *allora* (Bazzanella *et al.* 2008); *anche* (Andorno 2003a); *bene* (Bazzanella 2001c); *davvero* (Khachaturyan 2011); *diciamo* (Bazzanella 1995; Khachaturian 2002; Khachaturyan 2010, 2011; Hölker 2005); *ecco* (Bazzanella 1995); *guarda* (Bazzanella 2001c, Khachaturian 2001, Manili 1986, Fuschi 2013); *infatti* (Bruti 1999); *ma* (Sabatini 1997); *niente*

- paradigmatski (lat. *in absentia*), prema kome isti marker može vršiti različite funkcije u različitim kontekstima, a u zavisnosti od pozicije, intonacije, jačine glasa kojim je proizveden, te drugih elemenata konteksta: up., npr. *guarda* u (42) i (43) (§ 2.3.3.), *voglio dire* u (45) i (101) (§ 2.3.3. i 2.3.4.2.), *praticamente* u (52) i (62) (§ 2.3.4.1.), *insomma* u (68), (93) i (103) (§ 2.3.4.1. i 2.3.4.2.);
- sintagmatski (lat. *in praesentia*), prema kome je određenom markeru u datom iskazu moguće istovremeno pripisati više od jedne funkcije: up., npr. (58), (73), (78), (88) (§ 2.3.4.1.) i (95) (§ 2.3.4.2)⁴³.

Da su DM osetljivi na situacioni kontekst, Bazzanella (2008, 2011) ukazuje i time što na upotrebu markera utiču određeni, međusobno zavisni sociolingvistički parametri odnosno:⁴⁴

a) individualna varijabla, na osnovu koje se lako daju ustanoviti navike ili idiosinkratičke preferencije pojedinca u veoma učestaloj, često gotovo nesvesnoj upotrebi izvesnih DM (npr. *non so* u ranije navedenom (55), § 2.3.4.1.; zatim *appunto*, *diciamo*, *insomma*), u funkciji ispunjivača, na nivou gotovo „verbalnog tika“.⁴⁵ Sem toga, ovakva, idiolekataska upotreba određenog DM od strane govornika, može uticati, u vidu svojevrsnog „okidača“ (*innesco*, *contagio*), na upotrebu istog markera u datom kontekstu od strane sagovornika (čak i ako je prethodno koristio druge DM), izazivajući efekat primovanja (engl. *priming*), ilustrovan primerom s ispita na fakultetu (Bazzanella 1995: 256, naša emfaza; up. Guil 2009: 230):

(Stame 1994, Licari & Stame 1988); *no* (Stame 1994, Licari & Stame 1988, Kenda 2008); *praticamente* (Bazzanella 1988, 1995); *sai* (Bazzanella 1995, Manili 1986); *senti* (Bazzanella 2001c, Khaciaturian 2001, Manili 1986, Fuschi 2013); *sì* (Kenda 2008); *veramente* (Khachaturyan 2011).

⁴³ Sintagmatska polifunkcionalnost vrlo često čini problematičnim prevođenje DM, gde se njihova korespondencija u različitim jezicima ne može svesti na leksički nivo, već se mora ustanoviti na funkcionalnom nivou (Bazzanella 2008), a kako to nije tema našeg rada, odustali smo i od mogućnosti upotrebe glosa. Za detaljan uvid u problematiku prevođenja, v. Bazzanella 1999, 2001a, 2006, 2008. Za studije iz kontrastivne analize, v. Ceković & Radojević *in press*, Nigoević 2010, Nigoević & Neveščanin 2011, Nigoević & Bilić 2009, Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011, Bazzanella *et al.* 2007, Aijmer & Simon-Vanderbergen 2004, kao i Tekavčić 1989, Licari & Stame 1989, Bruti 1999, Khachaturyan 2010 (v. i popis drugih studija u Nigoević 2010: 121f). Za komparativne studije, v. Dal Negro 2005.

⁴⁴ Isključićemo, međutim, geografsko poreklo kao varijablu koju ne smatramo relevantnom za našu temu (detaljnije o tome u Bazzanella 2008: 225, 2011, 2001c: 82, 2001a: 50-51).

⁴⁵ Bazzanella (1985: 92) zapaža i da broj DM raste kod određenog govornika u zavisnosti od umora, nepoznavanja ili složenosti teme, premda napominje da takva zapažanja nisu potkrepljena kvantitativnim podacima, odnosno da upotreba DM zavisi i od emocionalnog stanja govornika (Bazzanella 2006: 459), npr. izloženosti stresu, već oslikanoj primerom (55), § 2.3.4.1.

(107) A: [...] *si era scoperto che praticamente le lingue romanze derivavano dal latino [...] i dialetti si formano praticamente per il contatto [...] è un continuo praticamente mutamento [...]*

B: *Sì, dunque, la teoria delle onde praticamente è una teoria formulata da Schmidt.*

b) starosno doba - Mladi maternji govornici italijanskog često koriste drugačije DM od ostalih starosnih kategorija, pri čemu su takvi markeri, kao i uopšteno oni interakcioni, podložni prilično brzim promenama u vremenu, u smislu njihovog pojavljivanja, rasprostranjivanja i brzog „padanja u zaborav“, karakterišuću tako različite generacije (npr. nekad učestao *voglio dire*, zamenjen je sa *niente*, zatim sa *non esiste* i *dai*), a za razliku od drugih markera, kao npr. *praticamente*, koji opstaje u vremenu (Bazzanella 2005: 139).

Štaviše, Bazzanella (1990: 644) izdvaja kao učestale u školskim interakcijama među mladima, i to uzrasta od osnovne škole do univerziteta, DM kao što su: *praticamente, cioè, così, niente, diciamo*, napominjući da je obim markera u porastu od nivoa nižih razreda osnovne škole (gde dominiraju ispunjene pauze *ehm, eh* i markeri *no, appunto*; up. Bazzanella & Di Blasi 1982: 116), do viših razreda osnovne i do nivoa srednje škole (gde se javljaju brojni *ciò* i *diciamo così*; up. *ivi*), sve do univerziteta, gde studenti, naročito zainteresovani da pokažu i uvere nastavnika u svoje znanje, koriste više DM kako bi uključili sagovornika u interakciju i umešnije ispunili hezitacije, kao u primeru odgovora studenta na nastavnikov zahtev “*Mi dica che cos'è il fonema*“:

(108) *Praticamente il fonema niente è un'unità diciamo [ćutanje].*

Serianni i Castelvechi (1989: 377) takođe zapažaju obilato prisustvo *ciò* u govoru mladih, kritikovano od strane purista, premda ga, kako navode, Durante (1981: 274) pravda govornikovim nastojanjem da iskaz učini jasnim, kao i da pokaže svoju spremnost na dijalog. Izvesne sociolingvističke studije (Andersen 2001) potvrđuju generalno različitu upotrebu DM od strane adolescenata i odraslih, odnosno učestalu upotrebu određenih vrsta markera kod mladih osoba.

c) pol – Uključujući se u široku diskusiju na temu osobnosti jezika govornika ženskog pola (up., npr. Lakoff 1975, Attili & Benigni 1979, O'Barr & Atkins 1980, Östman 1981, Beattie 1983, Holmes 1986), Bazzanella (1990, up. 1985) najpre stiče utisak da žene radije koriste DM *sai* i *guarda*, a muškarci *senti* (napominjući doduše da

je u pitanju nedovoljno pouzdan statistički podatak zbog apsolutne dominacije žena u referentnom korpusu), a zatim nalazi da se DM smatrani tipičnim za žene: markeri zahtevanja pažnje i slaganja, te fatički markeri (*guardi, sa, vede, capisce*) ne dovode u značajnu vezu sa polom govornika (Bazzanella & Fornara 1995).⁴⁶ Autorka (Bazzanella & Fornara 1995, up. Bazzanella 2001c) zaključuje da je „pol“ najmanje značajan kao nezavisni parametar tj. da ne predstavlja presudnu varijablu za upotrebu DM, već da ga treba analizirati zajedno sa ostalim varijablama koje se tiču date interakcije, a koje mogu imati čak i značajniju ulogu od pola (npr. kontekst i konverzacione uloge).

d) profesija – Nastavnici učestalo koriste određene DM, poput *capito?* u funkciji zahtevanja pažnje i kontrole prijema, kako u učionici tako i u svakodnevnom životu (čak i onda kad ne postoji poteškoća da budu shvaćeni), ili *capisci* u ranije navedenom (38a) u kom nastavnik u telefonskom razgovoru s prijateljem odbija naposljetku njegov poziv za večeru (up. Bazzanella 1990: 644).

e) vrsta medijuma, tip teksta i interakcije – Interakcioni DM češći su u dijalozima u razgovornom jeziku, dok su oni metatekstualni karakterističniji za pisani jezik: iako se forme markera u razgovornom i pisanom jeziku mogu razlikovati (up. Brinton 1996: 33, Fraser 1990: 389f) i premda je, npr. upotreba ispunjivača neuobičajena u pisanom jeziku (izuzev kada on svrsishodno reprodukuje govorni jezik), podelu interakcioni = razgovorni i metatekstualni = pisani ne treba uzeti za rigidnu (up. Bazzanella 2001c, 2001b, Stame 1994).⁴⁷ Tipovi i specifične funkcije DM variraju zapravo u odnosu na tip teksta i njegovu strukturu (tj. prisustvo dijaloških ili narativnih odlomaka u njemu; up. Bazzanella 2010).⁴⁸ Tako Stenström (1990: 149f, 152, nav. u

⁴⁶ U korpusu sačinjenom od istopolnih, muško/ženskih intervjua za posao, predočenom u Bazzanella & Fornara (1995) najrelevantnije razlike između polova tiču se ukupnog broja upotrebljenih DM i većeg broja markera potvrđivanja pažnje i slaganja (*ecco, sì (beh) certo/sì, esatto*) kod osoba ženskog pola. Ovakve nalaze autorke objašnjavaju time da, koristeći ove markere više od muškaraca, žene iskazuju svoju veću „uključenost“ u interakciju (naročito onu u kojoj je prisutna jaka simpatija između sagovornica). Ovu, procentualno najbrojniju kategoriju DM kod ispitanika oba pola, autorke dovode u vezu sa interakcionim kontekstom (intervjui za posao gde je od suštinske važnosti razmena informacija između ispitivača i kandidata, iz čega verovatno proizilazi potreba za signaliziranjem da je informacija shvaćena), isto kao i fatičke markere, druge po brojnosti, budući da se u ovakvom tipu konteksta javlja nastojanje ka maksimalnoj kooperaciji kako bi se olakšala razmena.

⁴⁷ Pored, npr. *bene* koji se učestalo se koristi i u razgovornom i pisanom jeziku, interesantno je da čak i DM kao *guarda, senti, odi*, mogu izaći iz okvira fizičkog konteksta u kom se ispoljavaju i naći se kako u telefonskim razgovorima tako i u pisanom jeziku (up. Bazzanella 2008, 2001c).

⁴⁸ Up. i Samardžić (2009) koja analizira „tekstualne konektore“ u razgovornom italijanskom jeziku, na korpusu sačinjenom od pisanih (Danteovih i Calvinovih) tekstova.

Aijmer 2002: 34) nalazi da su u engleskom London-Lund razgovornom korpusu gotovo sve kategorije DM manje učestale u monologu (naraciji) nego u dijalogu, da su one sadržane u monologu ograničene na funkciju planiranja i organizacije diskursa, kao i da su, što je u potpunosti razumljivo, u unapred planiranim monolozima markeri koji u njima vrše funkciji organizovanja takođe manje učestali nego u dijalozima.

Na odabir određenog DM u datom tipu teksta može uticati veća ili manja formalnost, kao i simetričnost odnosno asimetričnost interakcije: primera radi, neočekivano je da student upotrebi *capito?* obraćajući se nastavniku.⁴⁹ Bazzanella (1995: 227-228) ističe da se DM, s jedne strane, mnogo koriste u dijalozima u razgovornom jeziku, u neformalnim i slabo kontrolisanim situacijama, i da su još učestaliji u telefonskim razgovorima i drugim situacijama u kojima izostaje neverbalna podrška tipična za interakciju licem u lice (gestovi, mimika, itd.), a da se, s druge strane, ređe upotrebljavaju u formalnim situacijama, zbog veće kontrole od strane govornika u pogledu vlastitog načina jezičkog izražavanja (up. Schoroup 1999: 234; Fraser 1990: 389f; Aijmer 2002: 34; up. i Fraser Gupta 2006: 245, koja tvrdi i da govornici upotrebljavaju veći broj DM što je konverzacija neformalnija). Upravo je učestala upotreba markera u formalnim situacijama predmet njihove socijalne stigmatizacije i osude iz ugla stilistike kao znak nefluentnosti i nemara govornika prema ličnom iskazu (up. Brinton 1996: 33, Schiffrin 1987: 310-311).

Sem toga, Bazzanella (1990: 636, 1995: 237-238) navodi da se s porastom intimnosti među sagovornicima redukuje upotreba fatičkih markera, kao da je suviše pribegavanje jezičkim sredstvima da bi se naglasila familijarnost koja se inače podrazumeva. Slično tvrdi i Berretta (1994: 248), navodeći da učestalost fatičkih markera opada u interakcijama s jasno utvrđenim ulogama učesnika (npr. konverzacija u porodici, uslužne razmene, itd.). Suprotno ovoj tezi, međutim, govore rezultati do kojih

⁴⁹ Za detaljniji uvid u korelaciju između upotrebe DM u L1 i uloge nastavnika/učenika u školskoj interakciji, v. Bazzanella 1994b, 1994a. Za DM u govoru nastavnika, v. analize u Diadori 2004, Diadori, Cotroneo & Pallecchi 2007, bazirane na korpusu CLODIS (*Corpus di Lingua Orale dei Docenti di italiano a Stranieri*) Univerziteta za strance u Sijeni; v., npr. i Grassi 2007, Fellin & Pugliese 1994, Montolíó Durán & Unamuno 2001, De Fina 1997, Walsh 2006, Fele & Paoletti 2003. O DM kod studentske populacije maternjih govornika italijanskog, v. u Bozzone Costa 1991. Za autokorekcije srbofonih studenata italijanskog kao L2 u pisanom korpusu VALICO v. Vučo 2009. Za ulogu markera u označavanju socijalnih odnosa između sagovornika v. Andersen *et al.* 1999.

dolaze Jucker i Smith (1998; up. § 2.1.4.) u vezi s upotrebom većeg broja, kako ih oni nazivaju, markera prezentovanja (npr. *you know*) u konverzaciji među prijateljima u odnosu na onu među neznancima (gde su, međutim, učestaliji prijemni markeri, npr. *yeah*). Ove nalaze autori obrazlažu time da ako govornik raspolaže većim pretpostavkama u vezi sa sagovornikovim znanjem, što je slučaj među prijateljima, onda se time stvara bolja osnova za sugerisanje sagovorniku kako da obradi informaciju, čime raste i verovatnoća za upotrebu markera prezentovanja. Slično tome, Redeker (1990) ukazuje da prijatelji međusobno više koriste DM, nego što to čine neznanci. Svi ovi nalazi ukazuju da je tip interakcije, odnosno stepen prisnosti među učesnicima bitan faktor u upotrebi DM, ali bi, imajući u vidu njihovu oprečnost, to svakako trebalo dodatno ispitati.

Podsećamo da određene studije ukazuju i na bitnu ulogu markera u ostvarivanju učtivosti (o čemu je bilo reči u Uvodu, § 1., kao i u vezi sa modulacijom u § 2.3.4.1., a up. Bazzanella 2008: 184, kao i Aijmer 2002: 51, koja napominje da blizinski parovi sačinjeni od priveska (engl. *tag-question*, npr. u srpskom: *zar ne?, je l' da?*) i responsa na njega doprinose sveukupnoj učtivosti konverzacije i intimnosti između sagovornika⁵⁰).

Zaključak je (up. Bazzanella & Fornara 1995, Bazzanella 1985, 1990) da se pri utvrđivanju korelacije između upotrebe DM i sociolingvističkih varijabli, pored navedenih parcijalnih korelacija, mora uzeti u obzir i sveukupnost brojnih faktora (npr. interakcioni kontekst, cilj interakcije, psiho-socijalna dinamika, uloge učesnika, društvena klasa, stepen obrazovanja), kao i mogućnost njihovog preplitanja u datoj komunikativnoj situaciji, u zavisnosti od koje uticaj pojedinih varijabli na DM proističe kao manje ili više relevantan. U tom pravcu, u novije vreme sve više pažnje pridaje se proučavanju tipa teksta/interakcije kao relevantnom faktoru u upotrebi italijanskih DM (up., npr. Bazzanella *et al.* 2008, Guil *et al.* 2008, Cortinovic 2010).

⁵⁰ Schiffrin (2001: 68) takođe skreće pažnju da je upotreba DM „osetljiva“ na vrstu socijalne situacije (npr. učionica, uslužne razmene), kao i na kulturne norme učtivosti.

2.4. Osnove za odabir referentnog pristupa

U ovom odeljku obrazložit ćemo svoju odluku da se u radu pozovemo na pragmatički pristup C. Bazzanelle, uzimajući u obzir najpre opšte karakteristike DM, a zatim i njihovu klasifikaciju (navedenu u § 2.3.4.) i definiciju (§ 2.3.2.) koje je ponudila ova autorka. Pokušaćemo da uporedimo prethodno opisane pristupe, kako bismo istakli sličnosti i razlike među njima, a naročito u poređenju sa nama referentnim pristupom.

2.4.1. Opšte karakteristike⁵¹

Kako smo u uvodu (§ 1.) napomenuli, uprkos međusobnim razlikama u pristupu, (bilo da je on pragmatički, diskursni, gramatički, semantički, kognitivni, interakcioni ili tekstualni), brojni autori (up., npr. Schiffrin, Fraser, Blakemoore, Jucker, § 2.1., kao i § 2.2.: Berretta, Berruto, Serianni, Dardano i Trifone, Cresti, Khachaturyan, § 2.3.: Bazzanella) ipak su saglasni po pitanju određenih karakteristika DM, koje ćemo u ovom odeljku rezimirati.

Gramatički gledano, po mišljenju gotovo svakog od autora ponaosob, pa tako i C. Bazzanelle, DM ne čine jedinstvenu kategoriju reči. Kako se iz analiziranih pristupa engleskim i italijanskim markerima moglo uočiti, prikladnije je reći da markeri čine jednu *gramatički heterogenu kategoriju*, koja može poticati od veznika, priloga, predloga, glagola, uzvika i dr.

Pa ipak, čak i na polju proučavanja istog jezika, kao što je to slučaj kod Schiffrin i Frasiera ili Bazzanelle i Cresti, uočljiva su izvesna nepodudaranja u vezi sa tim koje se kategorije reči mogu javiti u funkciji DM. Tako, primera radi, Fraser (1990: 391, 1999: 942–943), za razliku od Schiffrin, isključuje mogućnost svrstavanja među DM uzvika (npr. *oh*) i vokativa, koje Bazzanella i Cresti nedvosmisleno ubrajaju u DM (Cresti, s druge strane, navodi u funkciji DM i lične zamenice, kao i Serianni i Castelvechi koji, sem toga, u markere svrstavaju i pozdravne formule). Argument na kome Fraser temelji svoj stav jeste taj da ovi izrazi, za razliku od ostalih markera, ne signaliziraju odnos između segmenata, već da radije predstavljaju neku vrstu komentara, zasebne poruke (*oh*, primera radi, može stajati samostalno u rečenici) ili dopune primarnoj poruci

⁵¹ Ovaj odeljak, u izmenjenom obliku, objavljen je u Ceković-Rakonjac 2011: 146-149.

sadržanoj u rečenici. Stoga se slažemo sa stavom koji iznose Berretta i Schourup (1999: 236) da je, kada su u pitanju njihova gramatička svojstva, DM nužno posmatrati kao *otvorenu klasu*.

I dok se autori slažu da je reč o jezičkim elementima, koje Fraser specifikuje kao sintaksička, leksička i fonološka sredstva, predlažući istovremeno i njihovo izdvajanje u zasebnu, pragmatičku klasu, zanimljivo je, međutim, da jedino Schiffrin u ovu klasu ubraja i neverbalna jezička sredstva. Sem toga, u DM svrstavaju se kako reči, tako i izrazi, čak i rečenice, što dodatno otežava kategorizaciju ovih elemenata: za Juckera i Ziva markeri su tako kratki oblici, a Bazzanella i većina italijanskih autora (u prvom redu Serianni i Castelvechi), u DM evidentno ubrajaju i čitave rečenice.

Valja, sem toga, ponovo skrenuti pažnju na teškoću prilikom razlikovanja DM od ostalih kategorija, ilustrovanog nekolicinom primera (v. (5) u § 2.1.2.; (1) i (2) u § 2.2.; (4) u § 2.2.1.; (13) u § 2.2.4.; (25) - (29) u § 2.3.1.), kao i njihovo (delimično) preklapanje sa kategorijom konektora (up. Berretta, Berruto, Serianni, Dardano & Trifone, Bazzanella: § 2.3., fusnota 20 i 2.3.1.). Na ovu teškoću ukazuje i Nigoević (2010: 109), podsećajući na Bazzanelline sintaksičke i tekstualne provere (mogućnost eliminacije, međurazmenjivost, nemogućnost zamene pro-formom i negacije, i dr., koje smo mi istakli u § 2.3.1. i 2.3.3.), a na osnovu kojih se može odrediti da neki element vrši funkciju DM u datom kontekstu.

Pitanjem formi koje autori ubrajaju u DM, zbog njihove raznovrsnosti i prevelikog broja (Fraser 2006: 196 beleži postojanje preko 100 DM u engleskom jeziku, a i mi smo u Bazzanellinom opusu, ujedno i najobimnijem za italijanski jezik, zabeležili više od 100 markera), ne možemo se, međutim, za potrebe ovog rada iscrpnije pozabaviti osim što ćemo pružiti opšti pregled najvažnijih formi na koje se analizirani autori u svojim radovima fokusiraju, navodeći u Tabeli 4 one koje se tiču engleskog, odnosno u Tabeli 5 – italijanskog jezika. Napomenimo i to da su među najviše proučenim formama posebno izdvajaju u engleskom *well*, a u italijanskom *allora* i *diciamo*.

Tabela 4. Pregled najvažnijih formi diskursnih markera u studijama o engleskom jeziku

Autor	Forme
Schiffrin	<i>and, because, but, I mean, now, oh, or, so, then, well, y'know</i>
Fraser	<i>above all, after, and, as a consequence/conclusion, as soon as, back to my</i>

	<i>original point, before I forget, before, but, by the way, despite, equally, eventually, however, I mean, in contrast, in spite of, instead, nevertheless, now, of course, on the contrary, otherwise, so, that reminds me, then, with regards to</i>
Blakemoore	<i>after all, also, anyway, but, by the way, finally, furthermore, however, incidentally, indeed, moreover, nevertheless, so, still, therefore</i>
Jucker i Smith	<i>I mean, like, oh, okay, really?, well, yeah, you know</i>

Tabela 5. Pregled najvažnijih formi diskursnih markera u studijama o italijanskom jeziku

Autor	Forme
Berretta	<i>ah, allora, anzi, appunto, ascolta, beh, capisci?, capito?, certo, chiaro, chiaro, cioè, comunque, cose così, così, così, dice, dunque, e, ecco, eh, figurati, già, giusto, guarda, ho capito, immaginati, in breve, in pratica, in realtà, infatti, insomma, intanto, ma, (mi) sembra, m-m, no?, non so, o meglio, ora, per dire, per esempio, perché, perché poi, praticamente, primo, probabilmente, quelle cose lì, quindi, ripete, roba del genere, sai, scusa, secondo, senti, (si) sì, veda, vero?</i>
Berruto	<i>cioè, dice, diciamo, ecco, eh, guardi/a, insomma, niente, non so, per esempio</i>
Serianni i saradnici	<i>a presto, allora, arrivederci, buongiorno, capito?, Che si dice?, cioè, come avrò modo di dirvi in seguito, come dicevo prima, Come va?, come vedremo tra breve, diciamo, dico, dunque, e quindi, ecco, ed, eh, ehm, in un certo senso, insomma, io, ma, mettiamo, mhm, mi pare che sia tutto, mi senti?, no?, non trovi?, per dire, per oggi basta così, per tornare al punto, sì, vediamo, veramente, vero?, voglio dire</i>
Dardano i Trifone	<i>allora, come abbiamo già visto, come ti dicevo, figurati, ma, mah, secondo me</i>
Cresti	<i>allora, attento, cioè, come si dice, comunque, dai, dico, dunque, e poi, e, ecco, eh(m), forza, generalmente, guarda, (hai) capito, infatti, insomma, io, ma, naturalmente, no, ooh, ovvero, per esempio, perché, pero, praticamente, probabilmente, quindi, sa, scusi, senti, sì, signorina, su, uhm, vai, vedi/ete, vero, voglio dire</i>
Khachaturyan	<i>a dir il vero, altrimenti, d'altronde, davvero, diciamo, dico, guarda, per così dire, praticamente, pure, senti, veramente, vuol dire</i>
Bazzanella	<i>a proposito, ad esempio(?), ah, allora, anzi, appunto, assolutamente, be', beh, bene, benissimo, capisce(?), capisci(?), capisco, capito?, (ho) capito, caro ragazzo, certamente, certo, cioè, circa, come (posso) dire?, come dice lei, come dire, come no, come sai, come tutti sanno, come?, comunque, cosa?, così, dai, davvero, di', dimmi, dica, diciamo, dicono, direi, dunque, e, ecco, eh(?), eh be', ehi, esatto, facciamo, forse, già, giusto, guarda, guardi, guardate, in altre parole, in qualche modo, in un certo senso, insomma, lei dice, lo credo, lo dicono tutti, lo</i>

	<i>sapete, ma, mah(!), magari, ma pensa, ma scusa, mettiamo, mh(h), mi segui, mi segue, mi sembra, naturale, naturalmente, niente, no(?), non è così?, (non è) vero?, non esiste, non mi dire, non so, noo!, oh, okay, penso io, per così dire, per esempio(?), perfetto, poi, praticamente, prego, prendiamo, proprio (così), sa, sai, scusa(mi), scusate, (scusa/scusi) un attimo/un momento, se non sbaglio, secondo me, senti, senta, sì, sicuramente, signorina mia, so bene, (ti) dico, ti pare?, ti seguo, un po', va be', (va) bene, veda, vede, vedi, verissimo, vero(?), voglio dire</i>
--	--

Nadalje, u vezi sa distributivnim karakteristikama DM, Schiffrin i Fraser ističu da se engleski markeri obično javljaju u inicijalnom položaju, mada ne isključuju mogućnost da se, doduše retko, jave i u medijalnom i finalnom položaju. Jucker i Ziv navode, međutim, da su markeri ograničeni na inicijalnu poziciju. S druge strane, Bazzanella na primeru italijanskog jezika navodi mogućnost da se markeri jave u sva tri pomenuta položaja, bez specifikovanja bilo kakve učestalosti javljanja u datim pozicijama. Svesna da po mišljenju mnogih lingvista DM generalno preferiraju inicijalnu poziciju, Bazzanella (2001a: 45) stiče utisak da kod italijanskih markera nije toliko bitna inicijalnost koliko varijabilnost položaja. Slobodnu distribuciju markera ističu i Serianni, Cresti i Khachatryan, dok Berretta nalazi da ispoljavaju tendenciju javljanja na početku ili na kraju rečenice, ali dopušta mogućnost i njihovog javljanja unutar rečenice. Izvesno je, dakle, da DM mogu imati *različitu distribuciju unutar iskaza* (inicijalnu, medijalnu ili finalnu).

Proučavajući semantički aspekt DM, većina autora, među kojima i Bazzanella, s čijim se sudom slažemo i po ovom pitanju, jedinstvena je u stavu da oni *ne doprinose propozicionom sadržaju iskaza*, što potkrepljuju tvrdnjom da bi u slučaju eliminacije markera propozicioni sadržaj iskaza ostao nepromenjen (v. (3) u § 2.1.2.; (38) i (39) u § 2.3.3.). Fraser i Blakemoore napominju i da DM imaju proceduralno, a ne konceptualno značenje. Istini za volju, izvesni autori tvrde i da markeri ipak mogu imati izvesno, neznatno propozicionalno značenje: Jucker i Ziv ili Schiffrin, koja ih vidi kao neobavezne, semantički prazne reči, smatra i da oni zapravo prikazuju odabrani značenjski odnos iz mnoštva potencijalnih značenja. Bazzanella precizira da oni ostaju „eksterni“ u odnosu na propozicioni sadržaj (v. § 2.3.3., fusnota 27), da primarno značenje markera suštinski ostaje nepromenjeno, a da u zavisnosti od datog konteksta može poprimiti specifične vrednosti; slično tome, Serianni i Castelvechi tvrde da markeri teže da se „liše“ značenja kako bi vršili svoju funkciju. Kao desemantizovane,

markere vide Berruto i Khachaturyan, s tim da Berruto navodi čak da su oni generalno polisemični i da na razne načine mogu doprinositi semantičkom sadržaju teksta, dok Khachaturyan napominje da svaki pojedinačni marker, nezavisno od konteksta upotrebe, čuva svoj semantički identitet.

Schiffrin, Fraser i Bazzanella ističu da je uloga DM bitno *uslovljena kontekstom*, kako jezičkim tako i situacionim, s tim da, za razliku od Frasera, Schiffrin i Bazzanella u svojim pristupima veliku pažnju posvećuju sociolingvističkim, odnosno interakcionim aspektima upotrebe markera. Važnost konteksta istaknuta je i kod drugih autora (npr. Blakemoore ili Khachaturyan), a kod Bazzanelle je pitanje „osetljivosti“ markera na kontekst izuzetno pažljivo razmotreno (v. § 2.3.5.).

Iz analiziranih pristupa DM nesumnjivo proizilazi i zaključak da je reč o jednoj *funkcionalnoj kategoriji reči i izraza*. Budući da način na koji interpretiraju funkcionalnost markera služi autorima kao polazište prilikom pokušaja njihove klasifikacije, potrebno je najpre razmotriti uloge koje oni pripisuju DM. Pomenuta funkcionalnost manifestuje se tako, primera radi, za Schiffrin na različitim planovima diskursa, za Frasera na nivou poruka i tema sadržanih u diskursu, a za Bazzanellu na nivou interakcije i metateksta. Bazzanella nije, međutim, prva ni jedina koja razlikuje ova dva funkcionalna nivoa, budući da u identičnom obliku (up. Bruti 1999 koja im pridodaje i kognitivni nivo) ili sličnom, a suštinski istovetnom, na njih nailazimo i kod nekolicine drugih autora: Berretta, kao i Aijmer (2002), vrši podelu na socijalnu ili fatičku i tekstualnu funkciju, Brinton (1996) razlikuje interpersonalnu i tekstualnu funkciju markera, kao uostalom i Müller (2005) i Nigoević (2010) koje razlučuju interakcijske i tekstualne funkcije.

Kao rezultat naše analize različitih pristupa proučavanju DM, nameće se zaključak da je svrsishodnije govoriti o *polifunkcionalnosti* (tj. *multifunkcionalnosti*) kao distinktivnom obeležju markera, imajući u vidu da, kako Schiffrin (v. (1) i (2) u § 2.1.1.), Jucker i Smith, Berretta, Berruto (v. (9) u § 2.2.2.), Serianni i Castelvechi ((11) u § 2.2.3.), Dardano i Trifone, kao i Bazzanella ističu, jedan marker može vršiti više različitih funkcija istovremeno.⁵² Štaviše, paradigmska i sintagmatska

⁵² Kod Frasera je pitanje multifunkcionalnosti DM nedovoljno razmotreno, na šta ukazuje i Schiffrin (2001: 60).

polifunkcionalnost koju razlikuje Bazzanella (§ 2.3.5.) vidljiva je i na primerima koje navode Jucker i Smith (up., u § 2.1.4., (9) i (10) za paradigmatiku, odnosno (11) za sintagmatsku polifunkcionalnost).

U pokušaju da rezimiramo stavove autora po pitanju funkcija DM, navešćemo najpre da Schifffrin smatra da se uloga markera ogleda u omeđavanju jedinica govora (rečenica, govornih činova) i određivanju kontekstualnih koordinata konverzacije (između susednih iskaza i širih delova diskursa), te da markeri daju značajan doprinos ostvarivanju koherencije diskursa (primetno je da, u poređenju sa ostalim autorima, upravo ova autorka eksplicitno insistira na ulozi markera u koherenciji⁵³). Prema Fraseru, markeri signaliziraju odnose između segmenata diskursa (rečenica, iskaza) dovodeći u vezu određene aspekte (poruke, teme) segmenta u kom se javljaju sa onim koji mu prethodi, i igraju ključnu ulogu u interpretaciji iskaza. Blakemoore ih vidi kao sredstva za ograničavanje sagovornikove interpretacije iskaza u skladu sa principom relevantnosti,⁵⁴ a Jucker i Smith kao signale u pregovaranju između učesnika konverzacije vezanom za njihova zajednička znanja.

Svi analizirani italijanski autori,⁵⁵ na čelu sa Bazzanellom, a uz izuzeće E. Khachaturyan, ističu ulogu markera u strukturiranju ili artikulaciji diskursa, npr. u njegovom otvaranju i zatvaranju. Ne izostaje ni tradicionalno naglašavanje njihove funkcije apelovanja na sagovornikovu pažnju (up. Bustorf, Serianni i Castelvechi) koja odgovara interakcionoj funkciji markera u Bazzanellinom tumačenju, kao ni uloge markera u povezivanju delova diskursa (up. Bazzanella, Berretta, Serianni i Castelvechi). Opšti zaključak koji nam se nameće jeste onaj, u skladu sa Bazzanellinim, kao sveobuhvatnijim u poređenju sa viđenjem funkcija kod ostalih autora, a prema kome markeri *igraju značajnu ulogu u strukturiranju diskursa u smislu signaliziranja odnosa između njegovih sastavnih delova* (rečenica, iskaza, odnosno, da upotrebimo Fraserov termin, segmenata).

⁵³ Schifffrinin stav da DM doprinose koherenciji doživeo je kritike (v. Blakemoore 2002), kao i njen model diskursa (v., npr. Fraser 1990, Redeker 1991).

⁵⁴ I Blakemoorin pristup je, uz sledbenike, doživeo i osporavanje (up., npr. Mosegaard Hansen 1998, Fraser 2006, Pons Borderia 2008).

⁵⁵ Up. i Lichem (1985), Manili (1986).

Možemo zaključiti da se Bazzanellini nalazi o opštim karakteristikama DM podudaraju sa nalazima većine ostalih analiziranih autora, bilo da je Bazzanella ta koja ih temelji na tuđim (npr. Berrettinim) ili da su prevashodno drugi autori ti koji slede njene nalaze: stoga, odabirući da prihvatimo upravo njene zaključke smatramo da oslikavamo generalni stav i drugih autora po ovom pitanju. Štaviše, od svih autora jedino Bazzanella nudi tako celovit opis DM u italijanskom jeziku (up. Pons Borderia 2006: 79 koji ga poredi sa generalnim opisima kakvi postoje za još samo dva svetska jezika, od kojih nijedan nije engleski). Tako su, primera radi, kod Bazzanelle detaljno razmotrena i ona pitanja kojih se drugi autori samo sporadično dotiču, kao što su, npr., kumuliranje markera (up. Berretta, Berruto) ili njihova međurazmenjivost (up. Bustorf (§ 2.2., (3a)-(3c)); Khaciaturian (§ 2.2.6., fusnota 18) koja nalazi i primere kada markeri ne mogu biti međusobno razmenjivi).

2.4.2. Klasifikacija i definicija

Nakon što smo razmotrili funkcije koje autori pripisuju DM, sagledaćemo i način na koji pristupaju njihovoj klasifikaciji, uz prethodnu konstataciju da svaki od autora, na sebi svojstven način, nudi neku vrstu taksonomije (Schiffrin, Fraser, Blakemoore, Jucker u § 2.1.; Berretta, Berruto, Serianni, Dardano i Trifone, Cresti, Khachaturyan u § 2.2.; Bazzanella u § 2.3.). Schiffrin razlikuje pet nivoa diskursa na kojima markeri mogu locirati iskaze. Fraser se nadovezuje na njenu podelu i u dva navrata ih deli, i to najpre na dve osnovne grupe (markeri koji povezuju poruke: kontrastivni, markeri elaboracije, inferencijalni i temporalni; i markeri koji povezuju teme), a zatim i na četiri glavne grupe tzv. pragmatičkih markera (osnovni, komentari, DM, markeri upravljanja diskursom), ostavljajući mogućnost daljih unutrašnjih podela unutar grupa. Blakemoore vrši podelu na dve grupe, prema tome da li markeri ukazuju na ulogu iskaza u diskursu ili na vrstu kontekstualnog efekta (kontekstualnu implikaciju, potkrepljivanje i opovrgavanje pretpostavke), kao i Jucker i Smith koji razlikuju markere prijema i prezentovanja informacije (gde se ovi potonji nadalje dele u dve grupe).

Uz prve pokušaje klasifikacije italijanskih DM (up., npr. Mara 1986, po uzoru na nemačku tradiciju; zatim Stati 1986, v. § 2.2.1., fusnota 11; Stammerjohann, v. § 2.2., koji razlikuje signale otvaranja, korekcije i zatvaranja), značajna je Berrettina

klasifikacija koja obuhvata pragmatičke konektore, demarkatore i fatičke markere, i Berrutova, koji joj pridodaje i signale ublažavanja. S druge strane, Dardano i Trifone, kao i Serianni i Castelvechi svode svoju klasifikaciju samo na demarkatore i konektore, a Serianni i Antonelli eliminišu iz nje konektore i uvode formule ublažavanja, hezitacije, egzemplifikacije, reformulacije, kontrole prijema i razumevanja. Cresti u svoju originalnu, petočlanu klasifikaciju uključuje: pokretače, fatičke markere, oslovljivače, podstrekače i komentare, a Khachaturyan u svojoj četvoročlanoj podeli razlučuje diskursne markere u užem smislu od partikula, modalizatora i markera govorenja. Bazzanella, kako smo predočili, svoju taksonomiju bazira na distinkciji između interakcionih funkcija (gde razlikuje do osam vrsta markera iz perspektive govornika i sagovornika; v. Tabela 2, § 2.3.4.) i onih metatekstualnih (gde navodi tri osnovne kategorije; v. Tabela 3, § 2.3.4.).

Imajući u vidu da nijedan od autora nije ponudio potpunu i definitivnu klasifikaciju DM, smatramo da zbog svoje preglednosti, preciznosti i jezgrovitosti klasifikacija koju je izvršila C. Bazzanella može poslužiti kao valjano istraživačko sredstvo, a i kao polazište za eventualnu dalju razradu u cilju pronalaženja konačnog rešenja za ovaj problematični aspekt fenomena kojim se bavimo. Ova autorka je, naime, uložila značajan trud u izradu taksonomije DM, u vidu radne platforme koju u brojnim studijama revidira, razrađujući ponuđene i uvodeći nove mikro- i makrofunkcije DM, koje prenosimo u nastavku.

U prvim studijama, pored pragmatičkih, pominju se i metatekstualni konektori (Bazzanella & Di Blasi 1982), i donosi prva radna klasifikacija interakcionih funkcija uz ustanovljavanje simetričnosti manjeg broja funkcija od strane govornika i sagovornika (Bazzanella 1990). Zatim se, za potrebe analize osobnosti školske interakcije, modifikuju postojeće i uvode nove interakcione funkcije (npr. razlučuju se mehanizmi razmene reči; Bazzanella 1994b), nakon čega se ustanovljavaju metatekstualne mikrofunkcije (Bazzanella 1994a) i proširuje broj funkcija od strane govornika (Bazzanella 1995).

Sledi proširivanje broja funkcija i od strane sagovornika te, kao rezultat proučavanja *ItalAnt* korpusa staroitalijanskog jezika, dodatno specifikovanje metatekstualnih funkcija, i to demarkatora (1. artikulacija na delove: uvod/prezentacija, prelaz/tranzicija, nabranje, digresija (početak digresije i završetak digresije),

zatvaranje; 2. markeri citiranja i indirektnog govora; 3. markeri upućivanja) i fokalizatora (na lokalnom i globalnom nivou) (Bazzanella 2001a, 2001c, 2003; up. Bazzanella 2001b, 2010).

U novijim studijama, između ostalog pod uticajem Teorije relevantnosti i kognitivne lingvistike (up. Bazzanella 2006: 463), uvodi se još jedna makrofunkcija DM – kognitivna (proceduralni markeri, epistemički i modulatori), a do tad prisutni modulatori od strane govornika postaju mehanizmi učtivosti (Bazzanella 2005, 2008; up. Bazzanella 2006), da bi zatim i kognitivni modulatori prerasli u mehanizme intenzifikacije (Bazzanella 2011).

Pri tom, za svaku od predočenih taksonomija autorka neizostavno napominje da je ne treba smatrati rigidnom ni konačnom (up., npr. Bazzanella 1995: 232, 2001c: 85, 2005: 140, 2006: 456),⁵⁶ skrećući neretko pažnju i na teškoću prilikom (često višeznačnog) pripisivanja funkcija markerima⁵⁷, a imajući svakako u vidu njihovu izraženu polifunkcionalnost i „osetljivost“ na kontekst i njegove brojne parametre (up., npr. Bazzanella & Di Blasi 1982: 114; Bazzanella 1990: 637, 1994b: 242, 1995: 232, 2008: 46)⁵⁸.

Svesni, dakle, da se taksonomije moraju smatrati fleksibilnim, da nisu definitivne niti same sebi cilj, već korisno heurističko sredstvo za proučavanje DM, a raspoložuci mogućnošću odabira jedne od više ponuđenih funkcionalnih klasifikacija,

⁵⁶ Problem izrade taksonomija nije nov u pragmatici (za širi uvid, npr., v. Givón 1989, Jucker & Ziv 1998, Bazzanella 2008). Aijmer (2002: 26) je optimista po pitanju mogućnosti uspešnog sastavljanja taksonomije DM, za razliku od Mosegaard Hansen (1998: 77) koja smatra sledeće: „[...] *compared to many other areas within linguistics, the study of markers is a relatively recent phenomenon, and attempting an exhaustive taxonomy of content categories in this domain [...] simply seems premature as long as there is little consensus both about the function of individual morphemes, and about exactly which items should be included in the class of markers.*”

⁵⁷ Up., npr. Samardžić (2000: 398) koja takođe ističe nemogućnost da se uvek i sa preciznošću razgraniče funkcije konektora. Up. i Andersen (2001: 65) koji sugerise sledeće: „[...] *assigning a particular function to a marker on a particular occasion is a matter for pragmatic inference*“, odnosno Aijmer i Simon-Vanderbergen (2011: 229): “*Pragmatic markers can have an almost infinite number of functions depending on the context. Moreover they can overlap with other markers in some of their meanings. Describing and constraining the multifunctionality of pragmatic markers is therefore a challenging task.*”

⁵⁸ Up. i „*È naturalmente scontata la debolezza intrinseca di ogni classificazione in un campo così sensibile ai diversi parametri di variazione (sia sociolinguistici che cotestuali e contestuali in genere che stiamo esaminando). La gamma funzionale che corrisponde all'uso dei SD, come si può notare, è estremamente ampia, e varia, come si accennava, in concomitanza con altri tratti, ad es. distribuzionali, prosodici (volume, intonazione), con le conoscenze/credenze condivise dei parlanti, con aspetti specifici dell'interazione in corso ecc.*“ (Bazzanella 2001a: 47).

prilikom opredeljivanja za onu koja nam u ovom radu služi kao referentna, povelili smo se fokusom naše teme na italijanski razgovorni jezik i na glotodidaktičke implikacije.

Prvi fokus nas je tako naveo da kao odgovarajuću odaberemo taksonomiju sa detaljno razrađenim interakcionim funkcijama kako od strane govornika tako i sagovornika, ali i da se u pogledu metatekstualnih funkcija zadržimo na elementarnoj podeli na demarkatore, fokalizatore i reformulatore, ne posežući za detaljnijim raščlanjivanjem ponuđenih mikrofunkcija, proisteklim prvenstveno iz analize pisanog (i to staroitalijanskog) jezika (up. Bazzanella 2001b: 193; 2001c: 86, 2006: 450).

Naš drugi, glotodidaktički fokus nagnao nas je da potražimo klasifikaciju koja bi odgovarala analizi i primeni na diskurs učionice. Iz tog razloga, primera radi, taksonomija koja uključuje kognitivne funkcije, za koju smatramo i da zahteva širu empirijsku potporu u proučavanju italijanskog jezika, naročito u glotodidaktici,⁵⁹ u ovoj fazi našeg rada učinila nam se isuviše kompleksnom za primenu u učionici.

U skladu s ovim razlozima za odabir taksonomije, odlučili smo i da za referentnu definiciju DM (v. § 2.3.2) uzmemo onu koja ne ističe ulogu markera u tekstu, odnosno na kognitivnom nivou (up. fusnota 24, § 2.3.2.).

Napokon, u prilog našem opredeljenju za referentnu klasifikaciju u vidu uporišta za naše istraživanje (čime ostajemo dosledni uže pragmatičkoj perspektivi, ostavljajući po strani uticaje drugih teorija i pristupa), stoji i činjenica da ona predstavlja bazu potonjih taksonomija (koje su zapravo njene prerađene i delimično modifikovane verzije; up., npr. Bazzanella 2008: 224, 2006: 463, 2005: 140, 2001a: 47), kao i činjenica da je ona primerena razgovornom jeziku, odnosno da je izrađena na osnovu korpusa sačinjenog uglavnom od usmenih tekstova (up., npr. Bazzanella 2010: 1341, 2006: 450, 2001b: 193).⁶⁰

⁵⁹ Up. Bazzanella & Borreguero Zuloaga (2011: 19-20), gde se skreće pažnja na kognitivnu kao najsloženiju makrofunkciju. U pitanju je i jedini rad koji smo pronašli o italijanskom kao drugom jeziku, a u kome je primenjena ovakva taksonomija.

⁶⁰ Ne isključujemo, međutim, mogućnost da za potrebe naših budućih studija, kao pogodnu odaberemo i neku drugu od ponuđenih taksonomija, kao što je to slučaj u Ceković i Radojević (*in press*).

3. EMPIRIJSKI OKVIR: DISKURSNI MARKERI U DRUGOM JEZIKU

U poređenju sa teorijskim lingvističkim proučavanjima DM, studije iz oblasti glotodidaktike i teorije usvajanja L2 na ovu temu novijeg su datuma. Naime, sa porastom interesovanja za razgovorni jezik u celini i pomeranjem fokusa sa gramatičkih formi na nadrečenične celine, poraslo je i zanimanje istraživača za diskurs učionice i njegove prototipske odlike (Sinclair & Coulthard 1975; Coulthard & Montgomery 1981; Cazden 1986, 2001; Bailey & Nunan 1996; Anderson & Ciliberti 2002; Fele & Paoletti 2003; Walsh 2006), kao i za učenikovu veštinu govorne tj. usmene produkcije i interakcije u L2 (Bygate 1987, Levelt 1978, Swain 1985, Skehan 1998)⁶¹. U okviru ovih veština upotreba DM predstavlja značajan faktor u ostvarivanju prirodnosti i fluentnosti diskursa⁶², upravljanju interakcijom i približavanju dometima maternjeg govornika i njegovog jezičkog ponašanja u ciljnom jeziku, u kome, kako smo ustanovili, DM igraju čitav niz uloga od suštinske važnosti.

Istorijski posmatrano, proučavanje učenja i usvajanja DM u L2 započinje osamdesetih godina XX veka, a svoj puni zamah doživljava od prve decenije XXI veka. Razlog za ovakvo, uslovno rečeno, kašnjenje primenjene lingvistike, imajući u vidu da su teorijska lingvistička proučavanja markera ranijeg datuma, po našem mišljenju leži prvenstveno u činjenici da DM i dalje ne nailaze na jedinstven prijem na teorijskom planu od strane brojnih autora koji ih proučavaju, budući da ih, kako smo istakli u prethodnom poglavlju, oni različito opisuju, definišu i klasifikuju, a i da među njima vlada i delimično neslaganje oko toga koje se sve jezičke jedinice mogu uvrstiti u DM. Pomenuto kašnjenje ogleđa se takođe, i na to ćemo u jednom od narednih odeljaka pokušati da ukažemo, u i dalje nedovoljnom broju eksperimentalnih istraživanja na polju usvajanja DM usled čega ova jezička pojava ostaje i dalje nepotpuno rasvetljena i ostavlja prostora za usaglašavanje starih i izvođenje novih zaključaka.

Uprkos sve izričitijim stavovima u novije vreme da DM treba sistematski uvoditi

⁶¹ Bygate (1987: 116) definiše veštinu produkcije (*production/processing skills*) kao „*skills of producing language meaningfully under normal time constraints*“, odnosno interakcije (*interaction skills*) kao „*skills of deciding what to say, when to say it, and how to say it clearly*“. Za potrebe ovog rada veštinu interakcije smatramo podvrstom veštine govorne (usmene) produkcije.

⁶² House (2013: 65, 1996, 2003) govori o tzv. pragmatičkoj fluentnosti (*pragmatic fluency*) pod kojom podrazumeva „*ability to master smooth continuity in ongoing talk*“.

u didaktički proces (up. Fung & Carter 2007, Hellermann & Vergun 2007, Romero Trillo 2002, Müller 2005, De la Fuente 2009), koji i mi zastupamo, nije, međutim, još uvek jasno na koji način je to moguće najefikasnije izvesti, unutar kojeg okvira podučavanja, uz pomoć kakvog didaktičkog materijala, kao ni kada tj. u kom trenutku razvoja učenikove kompetencije (već na početnom, na srednjem ili tek na naprednom nivou). Nije razjašnjeno ni kojim se sekvencijalnim redosledom odvija proces usvajanja DM u L2, odnosno koji se markeri prvi usvajaju, niti je utvrđeno postoji li razlika između učenikovog produktivnog (aktivnog) i receptivnog (pasivnog) ovladavanja DM. Napokon, uprkos skromnim pokušajima, repertoar formi i funkcija DM u italijanskom kao L2 još uvek je daleko od toga da bude preciziran.

U ovom poglavlju, nakon razmatranja u vezi sa osnovnim pretpostavkama vezanim za usvajanje i učenje DM, kao što su pojam pragmatičke kompetencije i referentni nivoi jezičke kompetencije u L2, proučićemo načine pristupa DM u nastavi s različitih aspekata i predočiti najrelevantnije studije o usvajanju DM u engleskom i italijanskom kao L2. Na taj način postavimo precizne osnove za naše istraživanje koje čini okosnicu narednih poglavlja.

3.1. Pragmatička kompetencija

Diskursni markeri se proučavaju prvenstveno u domenu Pragmatike međujezika (engl. *Interlanguage Pragmatics*, Kasper & Blum-Kulka 1993, Kasper 1998, Kasper & Rose 1999)⁶³. Ova oblast primenjene lingvistike, tačnije usvajanja drugog jezika (*SLA*) izučava razvoj sposobnosti funkcionalne upotrebe jezika u kontekstu, odnosno jedne od komponenti učenikove komunikativne kompetencije, pragmatičko-diskursnu kompetenciju, koju identifikujemo kao ključnu za upotrebu DM i koju definišemo kao sposobnost učenika da prema kontekstu isplanira, koncipira, strukturira i adaptira svoje poruke u cilju ostvarenja komunikativnih funkcija (Council of Europe 2001: 123, Diadori *et al.* 2009: 155). Slikovit primer nedostatka upravo pragmatičke kompetencije kod sagovornika (Francesca) nalazimo u Bianchi (2003: 3):

(1) *Paolo: 'Ciao, sono Paolo. E tu?'*

⁶³ Kasper i Rose (2001: 2) definišu pragmatiku međujezika ili drugog jezika na sledeći način: „*the way [non-native] speakers and writers accomplish goals as social actors who do not need to just get things done but must attend to their interpersonal relationships with other participants at the same time*“.

Francesca: 'Io no.'

Još je tvorac termina *komunikativna kompetencija* nastalog u okvirima etnografije komunikacije, D. Hymes, podrazumevao pod njim sistem znanja kojima govornik raspolaže u cilju efikasne upotrebe jezika, primerene kontekstu. Skrećući pažnju na to da za efikasno komuniciranje na jednom jeziku nije dovoljno govornikovo umeće formulisanja gramatički ispravnih rečenica, već i umeće njihove primerene upotrebe u datim situacijama, Hymes (1972) je zapravo razradio pojam kompetencije koji je, deceniju ranije, u okviru svoje čuvene dihotomije na kompetenciju i performansu ponudio Chomsky (1965), proširivši ga i uključivši u komunikativnu kompetenciju i lingvističku, ali i sociolingvističku komponentu. Na taj način, Hymes se sukobio sa tradicionalnim stavovima koji su pridavali važnost poznavanju gramatičkih struktura i učenju gramatike izvan konteksta, kao i sa shvatanjem kompetencije isključivo kao sposobnosti govornika da proceni da li je neka rečenica gramatična ili nije, čime je i značajno doprineo nastanku komunikativnih pristupa u glotodidaktici (engl. *Communicative Language Teaching*; Widdowson 1978, Savignon 1983, 1991).

Upravo u okviru tih pristupa, prema kojima je cilj nastave jezika da omogući sticanje komunikativne (pre nego gramatičke) kompetencije koja na najbolji mogući način može poslužiti učenikovim potrebama, Canale i Swain (1980, up. Canale 1983) utrli su put njenom modernom poimanju podelivši je na: gramatičku (koja podrazumeva poznavanje leksičkih jedinica i pravila na nivou fonologije, morfologije, sintakse i semantike), sociolingvističku (koja obuhvata sociokulturnu kompetenciju tj. znanja potrebna za upotrebu jezika u vanjezičkom kontekstu, i onu diskursnu tj. poznavanje pravila koja obezbeđuju koheziju i koherenciju u diskursu) i strategijsku kompetenciju (koja podrazumeva (ne)verbalne strategije kojima se pribegava prilikom prekida u komunikaciji).

Slično njima Bachman (1990), na čije su viđenje pojma komunikativne kompetencije uticali razvoj pragmatike i filozofije jezika budući da se kod njega po prvi put eksplicitno navodi pojam pragmatičke kompetencije (u modelu koji su ponudili Canale i Swain (1980) ova komponenta, u vidu pravila za upotrebu diskursa, bila je implicitno uključena u onu sociolingvističku), razlikuje: jezičku kompetenciju (sačinjenu od organizacione kompetencije, koja uključuje gramatičku i tekstualnu potkompetenciju, i od one pragmatičke, koja u sebi objedinjuje sociolingvistički aspekt

i aspekt realizacije ilokucionih govornih činova), zatim strategijsku kompetenciju (koju on tumači kao skup mentalnih sposobnosti za primenu jezičke kompetencije u kontekstu), kao i psihofiziološke mehanizme (koje vezuje za neurološke i psihološke procese uključene u produkciju jezika).

U novijem teorijskom modelu komunikativne kompetencije grupe autora: Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell (1995), koji se svakako oslanja na one prethodne, razlikuje se pet vrsta kompetencija: diskursna (koja zauzima centralno mesto), lingvistička, akciona, sociokulturna i strategijska. Celce-Murcia (2007) revidira zatim ovaj model dodajući mu formulaičku kompetenciju i pretvarajući onu akcionu u potkomponentu interakcione kompetencije.

Iako su među pomenutim modelima uočljive određene sličnosti i razlike (npr., akciona kompetencija koju navode Celce-Murcia, Dörnyei i Thurrell (1995) odgovara sociokulturnoj i pragmatičkoj kompetenciji obuhvaćenoj ranijim modelima), može se reći da trostruki model komunikativne kompetencije koji nudi Zajednički evropski okvir (ZEO, Council of Europe 2001) u suštini polazi od Hymsove podele i na svojevrsan način integriše sve bitne komponente sadržane u ostalim modelima⁶⁴. Ukoliko ostavimo po strani opšta znanja i sposobnosti (opšta kultura, sociokulturološka znanja, interkulturalnost, individualne sklonosti i umeća), kao i to da sve ljudske sposobnosti na određeni način utiču na našu sposobnost da komuniciramo te da se, kao takve, sve one mogu smatrati određenim aspektima komunikativne kompetencije (Council of Europe 2001: 101), i fokusiramo se isključivo na kompetencije koje su u direktnoj vezi sa jezikom, dakle na najuže značenje pojma komunikativne kompetencije, u ZEO (Council of Europe 2001) razlikuju se tri njene osnovne komponente: lingvistička, sociolingvistička i pragmatička kompetencija. Akcenat ćemo staviti na poslednje pomenutu budući da je najrelevantnija za našu temu, ali ćemo dodati i to da, prema ZEO, lingvistička komponenta uključuje leksičku, gramatičku, semantičku, fonološku, ortografsku i ortoepsku potkompetenciju, a da ona sociolingvistička obuhvata poznavanje specifičnih aspekata društva i kulture (društvenih odnosa, pravila lepog ponašanja, izraza narodne mudrosti, registara, dijalekata i naglasaka).

⁶⁴ Tako npr. strategijska kompetencija, kako je poimaju Canale i Swain (1980), u tumačenju ZEO (Council of Europe 2001), a u vidu tzv. kompetencije za plansku koncepciju čini deo pragmatičke kompetencije.

Pragmatička kompetencija, prema ZEO (Council of Europe 2001: 123), podrazumeva, naime, znanja koja učenik poseduje o principima pomoću kojih se poruke:

- a) organizuju, strukturiraju i prilagođavaju kontekstu (diskursna kompetencija);
- b) koriste za realizaciju komunikativnih funkcija (funkcionalna kompetencija);
- c) nižu sekvencijalnim redom na interakcionom i transakcionom planu (kompetencija za plansku koncepciju).

Diskursna kompetencija podrazumeva učenikovo umeće izražavanja tj. sposobnost da (pre)uzme reč i da svoje rečenice organizuje u nadrečenične celine tako što će ih tematski i logično povezivati (npr. vremenski, uzročno-posledično), kako bi ostvario koheziju i koherenciju i ispoštovao načela saradnje tj. principe kooperativnosti (up. Grice 1989). U nastavi L2 prilikom razvijanja ove kompetencije polazi se od kraćih iskaza da bi na višim stadijumima znanja izgrađivanje ove kompetencije postalo daleko važnije (Council of Europe 2001: 123).

Funkcionalna kompetencija podrazumeva upotrebu govornog i pisanog diskursa za ispunjenje posebnih funkcionalnih ciljeva u komunikaciji, s tim da se u ZEO (Council of Europe 2001: 128) napominje da ju je izuzetno teško kompletno ilustrovati budući da je nemoguće pobrojati sve komunikativne zadatke i situacije u kojima se učenik može naći u realnom, svakodnevnom životu (npr. razmena informacija u privatnom, javnom i dr. domenu, interakcije prilikom kupovine robe i usluga).

Sem toga, pragmatička kompetencija se ne svodi samo na upotrebu jezičkih formi za izražavanje posebnih funkcija uglavnom kroz jednostavne, kraće iskaze (tzv. mikrofunkcije, kao što su: davanje i traženje informacija, izražavanje stavova, emocija ili sugestija, uspostavljanje društvenih veza, strukturiranje diskursa, vršenje popravki), već i na ostvarivanje makrofunkcija (deskripcija, naracija, argumentacija, itd.), kao i na umešno delovanje učenika na tzv. interakcionom planu (kompetencija za plansku koncepciju), prema sistemima govorne razmene koji u praksi najčešće podrazumevaju duže interakcijske sekvence u kojima se govornici smenjuju i u kojima učenik naizmenično preuzima ulogu govornika i slušaoca.

3.2. Diskursni markeri i nivoi jezičke kompetencije

Za svaku od komponenti komunikativne kompetencije u ZEO (Council of Europe 2001) navode se skale sa deskriptorima prema 6 referentnih nivoa jezičke kompetencije od A1 do C2, uz napomenu nakon svake od njih da se ostavlja korisnicima (nastavnicima, istraživačima i dr.) da prema potrebi razmotre i preciziraju koji su to konkretni (leksički, gramatički i dr.) elementi koje učenik treba da prepozna i upotrebljava u L2. Iako je jasno da se radi o svojevrsnom okviru i dragocenom skupu smernica, idealno bi bilo kada u praksi ne bi ostajalo prostora za proizvoljna tumačenja ovih smernica, kao i za nedoumice u pogledu pedagoških implikacija poput: *Šta konkretno treba uvrstiti u nastavni proces kako bi učenik razvio ove kompetencije? Odnosno: Kako odabrati sadržaje kojima treba podučiti učenike i kojim sadržajima ih podučiti? Na kojim nivoima kompetencije? U kojoj fazi kurikuluma? Kojim sekvencijalnim redom prezentovati tako odabrane sadržaje? Kako ih integrisati u didaktičku jedinicu?* (ova pitanja obuhvaćena su našim 1. istraživačkim pitanjem navedenim u Uvodu, § 1.1.). Razmatranja u ovom smeru postaju još bitnija ukoliko se ima u vidu da je pragmatička kompetencija veoma složena za definisanje i, po našem mišljenju, ipak nedovoljno precizirana, čak i u jednom tako referentnom dokumentu kakav je ZEO. Mišljenja smo da se pragmatičkim aspektima L2 generalno ne poklanja dovoljno pažnje, svakako ne toliko koliko sintaksičkim, semantičkim ili fonološkim.

Tražeci odgovor na ova pitanja koji je u skladu s našom temom, zanimalo nas je da proučimo prisustvo diskursnih markera u ZEO. Pomena o njima nalazimo u kontekstu diskursne kompetencije, u skali vezanoj za koherenciju i koheziju (Tabela 6), u kojoj stoji da je uz bazične i najfrekventnije konektore (engl. *and, then, but, because*; odnosno *e, allora, ma, perché* u verziji ZEO na italijanskom jeziku, Consiglio d'Europa 2002: 154) na nivou A1 i A2, učenik na nivou B2 u stanju da upotrebljava ograničen broj ovih, tzv. kohezivnih sredstava, da na nivou C1 uspeva da ih kontrolisano upotrebljava kako bi proizveo jasan, tečan i dobro strukturiran govor, a da na nivou C2 u potpunosti i na primeren način vlada velikim brojem njihovih različitih formi.

DM se, po našem mišljenju, mogu dovesti u vezu i sa ostalim aspektima diskursne kompetencije (tematska organizacija, npr., up. Council of Europe 2001: 125), među kojima je naročito bitan onaj koji se tiče uzimanja reči tj. učešća u govornoj razmeni (Council of Europe 2001: 124), a prema kome je učenik već na nivou A2

sposoban da otpočne, nastavi i okonča razgovor licem u lice, kao i da privuče sagovornikovu pažnju.

Tabela 6. Skala za diskursnu kompetenciju (kohezija i koherencija) prema Zajedničkom evropskom okviru (Council of Europe 2001: 125)

	<i>Coherence and cohesion</i>
C2	<i>Can create coherent and cohesive text making full and appropriate use of a variety of organisational patterns and a wide range of cohesive devices.</i>
C1	<i>Can produce clear, smoothly flowing, well-structured speech, showing controlled use of organisational patterns, connectors and cohesive devices.</i>
B2	<i>Can use a variety of linking words efficiently to mark clearly the relationships between ideas.</i>
	<i>Can use a limited number of cohesive devices to link his/her utterances into clear, coherent discourse, though there may be some 'jumpiness' in a long contribution.</i>
B1	<i>Can link a series of shorter, discrete simple elements into a connected, linear sequence of points.</i>
A2	<i>Can use the most frequently occurring connectors to link simple sentences in order to tell a story or describe something as a simple list of points.</i>
	<i>Can link groups of words with simple connectors like 'and', 'but' and 'because'.</i>
A1	<i>Can link words or groups of words with very basic linear connectors like 'and' or 'then'.</i>

Možemo na osnovu navedene skale zaključiti sledeće:

1. da sa porastom kompetencije raste obim tj. repertoar različitih formi koje učenik upotrebljava (što potvrđuju i Carlsen 2010, Lintermann-Rygh 1986, Wei 2011);
2. da je upotreba ovih elemenata na nivou B2 svedena na ograničen broj, a da je od nivoa B2+ prisutna njihova raznovrsnost (Carlsen 2010, međutim, osporava ovakav zaključak i nalaže njegovu reviziju, napominjući da je upotreba šireg obima raznovrsnih formi konektora prisutna u pisanoj produkciji već na B1/B2 nivou);
3. da učenik na višim nivoima ovladava manje frekventnim formama u poređenju sa onim veoma učestalim prisutnim na nižim nivoima⁶⁵ (potvrđujući ovaj zaključak, Carlsen (2010: 203, up. Paquot 2008), štaviše nalazi da učenici na nižim nivoima ispoljavaju tendenciju prekomerne upotrebe visoko ili srednjefrekventnih konektora (norveških ekvivalenata za: *because, but, or, so*), poput tzv. „leksičkih

⁶⁵ Istini za volju, ZEO (Council of Europe 2001: 125, v. Tabela 6) navodi da na višim nivoima učenik koristi manje frekventne *konektore* nego učenik na nižim nivoima. Iako je eksplicitno reč o konektorima možemo uzeti da to važi i za diskursne markere.

plišanih meda“ (engl. *lexical teddy bears*, Hasselgren 1994) u učenikovom vokabularu: visokoučestali konektori ulivaju početniku sigurnost koja naročito dolazi do izražaja pri testiranju i vrlo je verovatno da je njihova preterana upotreba delimično uzrokovana i time što učenik koristi jedan isti konektor za izražavanje različitih retoričkih funkcija);

4. da sa porastom kompetencije učenik primerenije njima vlada tj. bolje ih kontroliše i efikasnije koristi (odnosno pravi manje grešaka u njihovoj upotrebi, Carlsen 2010).

U daljoj potrazi za odgovorima, vezanim konkretno za italijanski jezik kojim se bavimo, u našim razmatranjima izrodila su se još neka pitanja (objedinjena pod 2. istraživačkim pitanjem navedenim u Uvodu, § 1.1.), a to su: *Koje forme se javljaju na kojim nivoima kompetencije? Koje funkcije se javljaju na kojim nivoima kompetencije? Postoje li korelacije između nivoa kompetencije i određenih formi ili funkcija markera?*

Budući da u ZEO nismo našli odgovarajuće smernice po ovim pitanjima, konsultovali smo najpre Silabuse italijanskog kao L2. U Barni *et al.* (1995) nema upućivanja na DM, iako se od nešto više od 2000 reči iz osnovnog vokabulara (*vocabolario di base*, De Mauro 1980), uz tek sporadične slučajeve svrstavanja odgovarajućih formi u neke od domena koji se tiču leksičke kompetencije (npr. *allora* u domen leksike vezane za protok vremena), leksičke forme koje mogu vršiti funkciju markera većinom grupišu u leksiku „koja se ne može svrstati u prethodne [tj. druge] kategorije“, pa se upravo među takvim, „nesvrstanim“ rečima nalaze: *cioè, dunque, insomma* i dr. (Barni *et al.* 1995: 157). Slično tome, a na temu morfosintaksičke kompetencije, nalazimo morfosintaksičke kategorije od kojih mogu poteći DM, i to razvrstane prema nivoima znanja, npr: početni (veznici *e, ma*), osnovni (veznik *cioè*), srednji (prilozi *allora, ecco*) i napredni (konektori, uzvici, koheziona sredstva).

Ni u Patota i Pizzoli (2004) se ne upućuje eksplicitno na markere, izuzev napomene da su iz testova za proveru usmenog razumevanja, u prva tri nivoa prema ZEO (A1-B1) eliminisani oni elementi, a to su pored ostalih i DM, koji mogu sprečiti njihovo savršeno razmevanje (*ibid.* 4), ali zato, primera radi, među uzvicima koje učenik treba da je sposoban da upotrebljava na A1 nivou nalazimo forme kao što su *scusa, scusi, scusate*, a među prilozima, na B2 nivou: *sì, certo, certamente*, odnosno *comunque* na C2 nivou.

Jedino su u Lo Duca (2006) DM jasno uvršteni i to zbog svoje izuzetno visoke

frekventnosti u svim formama razgovornog jezika. U ovom Silabusu se čak ide korak dalje u tumačenju ZEO i precizira repertoar DM u vidu nastavnih ciljeva na svakom od pojedinačnih nivoa jezičke kompetencije (Tabela 7). DM se, kao podklasa testualnih konektora koja vrši korisnu ulogu u usmenom diskursu, pominju u kontekstu tekstualnih formi i struktura i ustanovljavaju tako kriterijumi za njihovo postepeno, progresivno uvođenje u nastavni proces, po čemu se ovo delo značajno izdvaja od sličnih Silabusa i priručnika iz glotodidaktike (up., npr. Barni *et al.* 1995, Barki *et al.* 2003, Patota & Pizzoli 2004, Cardillo & Vecchio 2015, Ciliberti 1994, Benucci 2007). Značaj ovog Silabusa (Lo Duca 2006), za nas je utoliko veći ukoliko se ima u vidu i da je sastavljen na osnovu analize potreba obrazovanih mladih, odraslih osoba koje uče italijanski kao L2, tačnije stranih studenata na razmeni koji borave na italijanskim univerzitetima, što u velikoj meri odgovara profilu ispitanika u našem istraživanju (o kojima će detaljno biti reči u §§ 4.2. i 5.2.1.).

Tabela 7. Forme diskursnih markera i nivoi jezičke kompetencije
(Lo Duca 2006: 158-161)

	<i>Segnali discorsivi</i>
C2	<i>ciò veneto (non ho visto niente, ciò!), nè lombardo(te l'avevo detto, nè!)...</i>
C1	<i>appunto, diciamo, praticamente, vero?, voglio dire...</i>
B2	<i>ecco, no?, niente, capirai!... ("Cos'hai fatto ieri?" "Niente, sono andato al cinema e poi a ballare fino alle due")</i>
B1	<i>sai/sa/sapete, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), senti (un po')/senta/sentite, guarda/guardi/guardate, aspetta (un po')/aspetti, dimmi/dica, bene, magari, figurati...</i>
A2	<i>ma!, dai!, ma dai!, boh!, non so, capisco, capisci?, certo...</i>
A1	<i>grazie, prego, okay, pronto!, d'accordo, scusa/scusi, permesso?, capito?...</i>

Mišljenja smo, međutim, da je ovako postavljene ciljeve potrebno dodatno precizirati i revidirati, i to pre svega na nivou razlikovanja upotrebe markera u receptivnim i(li) produktivnim jezičkim veštinama, što je pitanje koje Lo Duca (2006: 80) evidentno ostavlja nerešenim, poveravajući odluku o tome samom nastavniku. Za razliku od ovog, u drugim Silabusima, kakvi su npr. Barni *et al.* (1995) ili Barki *et al.* (2003), koji je sastavljen prevashodno u svrhu sertifikacije, materija je prezentovana u zavisnosti od toga da li se od učenika očekuje njeno pasivno poznavanje ili umeće (re)produkcovanja. S tim u vezi, po našem uverenju, bilo bi, dakle, poželjno naći

odgovor i na pitanje: *Za koje markere se može očekivati da će učenik njima receptivno (pasivno) ovladati, a za koje produktivno (aktivno)?*

Kada je reč o revidiranju ciljeva, uz priznanje koje izvesno treba odati autorki na pokušaju izvođenja sekvencijalnosti (verifikovanoj na LIP korpusu maternjih govornika) i uz svest da to nije nimalo lak zadatak, koji podrazumeva dobru teorijsku i praktičnu upućenost u usvajanje markera, i pored činjenice da Lo Duca (2006: 76-77) predviđa mogućnost anticipiranja ili posticipiranja ciljeva za po jedan nivo (koji neposredno prethodi ili sledi), ne možemo se oteti utisku da nam se neki od ciljeva čine preterano, a neki opet nedovoljno zahtevni, kao i da u izvesnim slučajevima oscilacije između definisanih ciljeva prevazilaze granice od jednog nivoa. Ne dovodimo pri tome u pitanje krajnje stupnjeve kompetencije: dobro selektovane (gotovo sve) markere vezane za svakodnevnu komunikaciju na A1 i regionalne varijante markera na nivou C2, kojima bi učenik mogao i trebalo i receptivno i produktivno da vlada. Imajući u vidu fokus naše teme, nećemo zapravo osporavati receptivno vladanje markerima, ali ćemo zato postaviti pitanje koje se tiče sekvencijalnosti navedenih markera posmatranih iz perspektive produktivnih govornih veština.

Takođe, analizom drugih Silabusa (Barni *et al.* 1995, Patota & Pizzoli 2004), uverili smo se u nužnost „zavođenja reda“ na polju odnosa DM i nivoa kompetencije, na kome očito vladaju nedoumice. Tako se, npr., prilog *certo* u Patota i Pizzoli (2004) javlja na B2 nivou, a u Lo Duca (2006) kao DM već na A2, gde i mi smatramo da pripada. Sem toga, određene forme potpuno izostaju iz Lo Duca (2006), a zaslužuju da im se nađe mesto, kao recimo, *sì* koju Patota i Pizzoli (2004) svrstavaju na B2 ili *comunque*, tek na C2, a koje bismo mi anticipirali, i to: *sì* već na nivo A1, a *comunque* na C1. U Lo Duca (2006) nije prisutan ni *cioè*, koji Barni *et al.* (1995) smeštaju na osnovni nivo, a mi bismo ga locirali na nivo B2. Da nedoumice nisu potpune ukazuju, srećom, i primeri kao *scusa/scusi* koji se podudaraju u Lo Duca (2006) i u Patota i Pizzoli (2004) i to na A1 nivou, ili *ecco* na B2 u Lo Duca (2006) i na srednjem nivou u Patota i Pizzoli (2004).

Stoga, imajući u vidu sve navedene Silabuse, prvenstveno onaj čiji je autor Lo Duca (2006), smatramo najpre da bi u produktivnoj veštini trebalo razmotriti mogućnost posticipiranja sledećih markera na više nivoe: *permesso?* sa A1 na A2; *boh!* sa A2 na B2; sa B1 *figurati* na B2, a *magari* čak na C1; *capirai* sa B2 barem na C1, a vrlo

verovatno na C2. Uvereni smo i da sa stanovišta produkcije valja anticipirati na niže nivoe, i to za čitava dva stepena, markere poput *vero?* i *voglio dire* sa C1 na B1 (pri čemu *vero?* možda već i na A2) i *niente* sa B2 već na A2, baš kao smatramo da treba anticipirati i *no?* sa B2 i to već na A1 nivo, odnosno *bene* sa B1 na A2. Držimo, nadalje, i da u jednu ovakvu tabelu neizostavno, zbog frekventnosti, treba dodati i: *allora* već na A2 (ako je sudeći po ZEO, bilo bi moguće čak i na A1 nivou, up. Consiglio d'Europa 2002: 154, premda ga, podsećamo, Barni *et al.* 1995 lociraju tek na srednji nivo), isto kao *così*, *anche*, *e*, *per esempio* i *poi*; sem toga, *un po'* i *dunque* treba da se nađu na B1, a *insomma*, *proprio* i *quindi* na B2 nivou.

Tako revidirani ciljevi mogli bi izgledati ovako kako ih predočavamo u Tabeli 8 (u odnosu na Lo Duca 2006, podvučene su forme koje smo izmestili, a podebljane one koje smo dodali, i sve su navedene abecednim redom), i u vezi sa njima ćemo u ovom i narednim poglavljima pokušati da opravdamo svoje tvrdnje.

Tabela 8. Forme diskursnih markera u govornoj produkciji prema nivoima jezičke kompetencije (up. Lo Duca 2006: 158-161, Tabela 7)

Nivo	Forme diskursnih markera
C2	<u>capirai</u> , <i>ciò (veneto)</i> , <i>nè (lombardo)</i> ...
C1	<i>appunto</i> , <i>diciamo</i> , <i>comunque</i> , <u><i>magari</i></u> , <i>praticamente</i> ...
B2	<u><i>boh!</i></u> , <u><i>cioè</i></u> , <u><i>ecco</i></u> , <u><i>figurati</i></u> , <i>insomma</i> , <i>proprio</i> , <i>quindi</i> ...
B1	<i>aspetta (un po')</i> / <i>aspetti</i> , <i>dimmi/dica</i> , <i>dunque</i> , <i>guarda/guardi/guardate</i> , <i>sai/sa/sapete</i> , <i>senti (un po')</i> / <i>sentita/sentite</i> , <i>vedi/veda/vedete/vediamo (un po')</i> , <u><i>vero?</i></u> , <u><i>voglio dire</i></u> , <i>un po'</i> ...
A2	<i>allora</i> , <i>anche</i> , <u><i>bene</i></u> , <i>capisco</i> , <i>capisci?</i> , <i>certo</i> , <i>così</i> , <i>e</i> , <i>ma(!)</i> , <i>(ma) dai!</i> , <u><i>niente</i></u> , <i>non so</i> , <i>per esempio</i> , <u><i>permesso</i></u> , <i>poi</i> ...
A1	<i>capito?</i> , <i>d'accordo</i> , <i>grazie</i> , <u><i>no(?)</i></u> , <i>okay</i> , <i>prego</i> , <i>pronto!</i> , <i>scusa/scusi</i> , <i>sì</i> ...

Ove naše polazne pretpostavke, bazirane na poznavanju italijanskog i iskustvu sa srbofonim učenicima ovog jezika kao LS, a u Lo Duca (2006) na korpusu maternjih govornika, smatramo da je nužno verifikovati na obimnom korpusu, i to sačinjenom od usmene produkcije pre svega nematernjih govornika ili barem na dovoljno reprezentativnom uzorku učenika, po mogućstvu sa više različitih L1. Primera radi, u ovoj fazi rada nismo sigurni koliko su srbofoni učenici u mogućnosti da ovladaju markerom *d'accordo* već na A1 nivou, za razliku od onih frankofonih ili hispanofonih u čijem L1 postoji slična forma koja može omogućiti transfer već u ranoj fazi učenja, te

nam se čini da L1 može biti relevantan faktor u usvajanju markera. Sem toga, baziranje pretpostavki na korpusu maternjih govornika može biti svrsishodno u smislu određivanja dometa za ravnanje L2 prema ciljnom jeziku, ali takva baza ne može biti dovoljna, budući da ne oslikava realna postignuća učenika L2. Nismo sigurni ni koliko je naša perspektiva, a to je učenje italijanskog u Srbiji (dakle, kao L1, a ne kao L2) značajan faktor, ali smatramo da je ove napomene bitno već ovde izneti, premda ćemo svakako nastojati da analizom obuhvatimo što je moguće širi spektar relevantnih podataka kako bismo dobili što potpuniju, generalnu sliku odnosu DM i nivoa kompetencije.

Istovremeno, došli smo do zaljučka da je nužno utvrditi i precizne kriterijume na osnovu kojih se može dati prednost određenim formama u odnosu na ostale, prilikom njihovog uvrštavanja u repertoar na određenom nivou znanja. Napomenimo i da je prilikom selekcije i utvrđivanja sekvencijalnosti neophodno voditi računa o polifunkcionalnosti DM, odnosno da se kao otežavajući faktor može javiti mogućnost višestrukog tumačenja funkcija koje se tiču pojedinačnih formi (up. Lo Duca 2006: 157).

Svesni smo, međutim, da nije moguće ponuditi kompletan repertoar DM u L2, baš kao što je nemoguće utvrditi konačan spisak DM u jednom jeziku (up. § 2.4.1. i Tabela 5), a imajući u vidu i da se ne može sa sigurnošću tvrditi da će neki jezički element, u određenom kontekstu, poprimiti funkciju DM (up. Nigoević 2010: 199). Pa ipak, ono što možemo da učinimo jeste da pokušamo da utvrdimo okvirni, potencijalni repertoar DM u italijanskom kao L2 i da se pri tome potpomognemo analizom prethodnih glotodidaktičkih studija o usvajanju DM i njihovom prisustvu u međujeziku, kao i analizom odgovarajućih korpusa.

Napokon, pre nego što pređemo na delove rada u kojima nam takve analize predstoje, važno nam je da iznesemo još jednu napomenu u vezi sa ZEO, čiji će referentni nivoi jezičke kompetencije činiti značajnu okosnicu naših analiza. Naime, iako se u ZEO na temu DM, sa stanovišta pragmatike koristi preširoka kvalifikacija: *koheziona sredstva/elementi/mehanizmi/izrazi* ili *vezivne reči (elementi di coesione, espressioni coesive, meccanismi coesivi*, Consiglio d'Europa 2002: 154); engl. *cohesive devices, linking words*, v. Tabela 6), odnosno prevaziđena i nedovoljno precizna terminologija u prevodu ovog dokumenta na srpski: *artikulatori (za povezivanje*

jezičkog izraza), jezička sredstva za strukturisanje i artikulaciju (Savet Evrope 2003: 140), koje bi svakako trebalo ažurirati, upotrebom između ostalih i npr. termina *diskursni markeri*, ipak uviđamo da je pominjanje markera u ZEO imalo značajnog odjeka. Osim u Silabuse italijanskog kao L2 (Lo Duca 2006, up. Patota & Pizzoli 2004 u kojem, iako skromno, ipak ima pomena o DM), kreirane nakon objavljivanja ZEO, markeri prodiru i u udžbenike (o čemu će biti reči u § 3.5.). Stoga smo slobodni da zaključimo da je ZEO, kao dokument u kome su na svojevrsan način verifikovani nalazi istraživanja i uspostavljena važna sprega između didaktičke teorije i prakse, značajno, na indirektan način, doprineo uvođenju ovih bitnih elemenata razgovornog jezika u nastavni proces.

3.3. Usvajanje diskursnih markera u drugom jeziku

Iako, dakle, igraju bitnu ulogu u pragmatičkoj strukturi govorne interakcije, i uprkos važnosti koju imaju za pragmatičko-diskursnu kompetenciju govornika, diskursni markeri, po mišljenju brojnih primenjenih lingvista (Fung & Carter 2007; Hellermann & Vergun 2007; Müller 2004, 2005; Romero Trillo 2002; Polat 2011; Pernas, Gillani & Cacchione 2011), nisu dovoljno proučeni s aspekta usvajanja L2. Među prvima koji su obratili pažnju na DM jesu Sinclair i Coulthard (1975), koji su u svojoj analizi diskursa učionice zapazili učestalo pojavljivanje nekolicine engleskih markera (*well, O.K., (all) right, now, good*). Pa ipak, i dalje nedostaje veći broj studija koje bi bacile svetlo na način na koji se ovi elementi usvajaju i upotrebljavaju od strane nematernih govornika, i to vezano prevashodno za obim i raznovrsnost formi, kao i za razvoj i realizaciju funkcija koje markeri vrše u interakciji (Romero Trillo 2002: 774, Fung & Carter 2007: 410).

Naročito je nedovoljan broj studija na polju proučavanja usvajanja markera u italijanskom kao L2 (up. § 3.8.), gde je najveća pažnja, barem u početku, posvećivana usvajanju na početnim nivoima znanja. Među relativno malobrojnim postojećim studijama o ostalim L2, znatan broj izučava upotrebu DM u okvirima učenikove veštine pisane produkcije (npr. Schlepegrell 1996, Vickov 2010, Vyatkina & Belz 2006) ili usmenog razumevanja (Chaudron & Richards 1986, Flowerdew & Tauroza 1995), ali ne izostaje ni poklanjanje pažnje razgovornim markerima (v. § 3.7.). Najviše je proučena kategorija učenika na srednjem i naprednom nivou znanja, dok su retke studije koje se

fokusiraju na pojavu DM na početnim stadijumima učenja (npr. Dörnyei 1995, Tateyama *et al.* 1997, Hellermann & Vergun 2007). Većina studija o engleskom kao L2 svedena je na analizu ograničenog, manjeg broja formi, koje se uglavnom podudaraju (*well, you know, like*) i među kojima je *well* najviše proučena (up., npr. Müller 2004, 2005; Hellermann & Vergun 2007; Jones 2009; Gilquin 2008; Polat 2011).

Izvesno je, međutim, da raste broj istraživanja o usvajanju DM u L2 baziranih na korpusima, čime se pruža egzaktnija potpora dobijenim rezultatima i omogućava njihova uporedivost (up., npr. Bardel 2003, Andorno 2007, Fung & Carter 2007, Romero Trillo 2002, Carlsen 2010), a što postaje izuzetno bitno ako se ima u vidu generalno razmimoilaženje teorijskih stavova o DM. Istraživači okupljeni upravo oko projekata iz kojih nastaju takvi korpusi sve više pažnje poklanjaju proučavanju markera u italijanskom kao L2 i to kod imigranata koji žive u Italiji (projekat Univerziteta u Paviji, tzv. *Progetto di Pavia*, Andorno 2007, 2008; Rastelli 2003) ili kod učenika u kontekstu LS, u Švedskoj (Univerziteti u Stokholmu i Lundu, Bardel 2003, Wiberg 2004, 2003), Španiji (grupa *A.Ma.Dis* sa Univerziteta u Madridu, okupljena oko projekta *Adquisición de marcadores del discurso en la interacción de aprendices de italiano L2* i *Marcadores discursivos y construcción interaccional del diálogo en italiano L2*, Bini & Pernas 2007; Guil *et al.* 2008; Guil 2009a/b; Borreguero Zuloaga 2009a; Borreguero & Pernas 2010; Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011; Pernas, Gillani & Cacchione 2011), a od nedavno i u Srbiji (Univerzitet u Beogradu, Ceković 2014, Ceković-Rakonjac 2013a, Ceković & Radojević 2015).

Nije mnogo više učinjeno ni na polju poređenja upotrebe markera kod nematernjih (NNS) i maternjih govornika (NS), uz određene izuzetke (Németh & Kormos 2001; Romero Trillo 2002; Müller 2004, 2005; Fung & Carter 2007; Gilquin 2008; Polat 2011; i Bardel 2003, koji se odnosi na italijanski). Dobijeni rezultati u ovim studijama ipak ukazuju da NNS ređe koriste DM, odnosno da ih, čak i na naprednom nivou znanja, upotrebljavaju u manje raznovrsnim pragmatičkim funkcijama nego što to čine NS.

Zaključci do kojih su došli Hellermann i Vergun (2007), proučavajući učestalost upotrebe i funkcije DM *well, you know* i *like* u govornoj interakciji kod 17 odraslih ispitanika podvrgnutih nastavi engleskog kao J2 na početnim nivoima, u okviru koje ove jezičke forme nisu bile predmet eksplicitnog podučavanja, idu u prilog istoj tezi o

redukovanom repertoaru kod NNS, ali i sugerišu da je učestalost korišćenja markera uslovljena stepenom upotrebe jezika izvan učionice i stepenom akulturacije: duži boravak u zemlji čiji se jezik uči i više kontakta s ciljnom kulturom uvećavaju izgleda da će učenik koristiti DM. Takvi nalazi mogu ukazati i na bitnu razliku između usvajanja markera u kontekstu L2 i LS, u smislu težeg i sporijeg procesa usvajanja u LS, što bi trebalo dodatno ispitati.

S druge strane, Müller (2004) nalazi različite obrasce upotrebe markera *well* kod nemačkih učenika engleskog kao L2 i maternjih govornika istog jezika prilikom diskusije i prepričavanja sadržaja filma: od 12 identifikovanih funkcija ovog markera, čak 9 njih učenici više koriste nego NS, a uzrok takve prekomerne upotrebe autorka vidi u načinu prezentovanja pomenutog markera u udžbenicima koje su učenici upotrebljavali. I Pernas, Gillani i Cacchione (2011: 72-73) otkrivaju učestalije prisustvo markera *ma* i *perché* u italijanskom kao L2 u odnosu na L1, objašnjavajući ga mišljenjem da je učenik na početnim nivoima znanja, budući da još uvek ne vlada dovoljno stranim jezikom, prinuđen da upotrebljava ograničen broj markera, ali i da im pripisuje veliki broj funkcija, koje ne moraju nužno odgovarati funkcijama koje ti markeri vrše u ciljnom jeziku. Štaviše, oni smatraju (*ibid.* 74) da u početnim stadijumima međujezika, fonično-semantička analogija između L1 i L2, foničko-leksička složenost markera u L2, njihov potencijalni komunikativni intenzitet i široka polifunkcionalnost igraju presudnu ulogu u usvajanju, na uštrb njihove veće raznovrsnosti i preciznosti u upotrebi od strane učenika, a koja dolazi do izražaja na višim stupnjevima znanja.

Sem toga, određene studije (Romero Trillo 1997) potvrđuju hipotezu da se, kada je reč o izvesnim funkcijama DM, različiti jezici različito ponašaju: ista funkcija koja postoji u dva jezika, u svakom od njih može biti realizovana putem drugačijih elemenata, s drugačijom distribucijom i upotrebom. Istraživanja su pokazala i međujezičke razlike u obimu funkcija kod različitih markera (Jucker & Ziv 1998). Premošćavanje razlika ovog tipa između L1 i L2 može stoga predstavljati ozbiljan izazov za učenikovu pragmatičku kompetenciju, a i biti podstrek za kontrastivna

proučavanja ovog fenomena.⁶⁶ Premda je već dokazano postojanje pragmatičkog transfera (Kasper 1992, Matras 1998) pitanje uticaja L1, odnosno pozivnog ili negativnog transfera iz učenikovog L1 u L2 u pogledu upotrebe DM, ostaje, međutim, tek da se bolje razmotri. Dosadašnji rezultati u studijama o italijanskom kao drugom jeziku (kako ćemo videti u § 3.8.) nisu usaglašeni između ostalog i zbog zastupljenosti brojnih, različitih maternjih jezika njihovih ispitanika.

Postaje, međutim, već izvesno da je jezička bliskost L1 sa L2 značajan faktor u usvajanju: Bazzanella i Borreguero Zuloaga (2011: 32), primera radi, ističu da prema nalazima studijske grupe *A.Ma.Dis*, kojoj i same pripadaju, hispanofoni učenici italijanskog kao L2, za razliku od onih čiji je maternji jezik švedski (up. Bardel 2003), već u najranijim fazama međujezika uspevaju da s lakoćom usvoje različite DM u interakcionim i metatekstualnim funkcijama. Pa ipak, drugi pripadnici iste studijske grupe, Pernas, Gillani i Cacchione (2011: 67) iskazuju zabrinutost zbog, kako kažu, evidentnih teškoća u usvajanju DM takođe kod hispanofonih učenika, čak i onih koji su na naprednijim nivoima znanja. Ovi autori (*ibid.* 72) iznose i hipotezu da se češće upotrebljavaju i lakše usvajaju markeri koji su foničko-funkcionalno slični u L1 i L2 (za hispanofone učenike to su italijanski *sì, no, perché, ok, però, e ma, va bene*).

Razlog više za posvećivanje pažnje ovim pragmatičkim elementima, za koje čvrsto verujemo da zaslužuju zapaženije mesto kako u istraživanjima o usvajanju tako i u nastavnom procesu, jesu i izvesne studije koje ukazuju da se određene klase DM u L2 teško i kasno usvajaju (Rost-Roth 1997, nav. u Andorno 2007: 96, Bardel 2003; v. i Fellin & Pugliese 1994, Nigoević & Sučić 2011, Khachaturyan 2011, Rastelli 2003, Andorno & Ribotta 1999). Lo Duca (2006: 157) uzrok tome vidi u foničkoj nestabilnosti, brzini realizacije, polisemičnosti i semantičkoj neodređenosti markera, iz kojih proizilazi objektivna poteškoća u njihovoj interpretaciji, koja se u najvećem broju slučajeva može otkloniti jedino na osnovu (van)jezičkog konteksta. I Rost-Roth (1999)

⁶⁶ Up. Bruti (1999: 519) koja na temu konektora *infatti* i engl. *in fact* napominje: „[...] they represent a serious difficulty for non-native speakers [...], because correspondence across languages may be defective. A connective may be lacking in one language, or, when it exists, it often shares a different value. Since connectives mainly serve an interactive function which varies according to the language and mirrors the behavioural rules of a community, non-native speakers and students should be made aware of their contrastive functions, in order to avoid pragmatic mistakes and awkwardness“.

upućuje na visoku pragmatičku idiosinkratičnost DM, koja čini složenim razumevanje njihove uloge u kontekstu.

A kako se kompleksnost usvajanja DM manifestuje kod NNS i kakve posledice ima po interakciju u kojoj učestvuje? Svartvik (1980: 171) napominje da za razliku od morfoloških grešaka učenika koje može ispraviti praktično bilo koji maternji govornik, to nije slučaj i sa neodgovarajućim korišćenjem DM, na koje je teško ukazati kao na pogrešno, čak i onda kada izostanak markera u izvesnoj meri „odaje“ deficitarnost u učenikovo govornoj produkciji zbog koje sagovorniku može delovati kao neljubazan ili nezainteresovan za razgovor. Hellermann & Vergun (2007: 169) ističu da upotreba leksičkih DM koja nije primerena ciljnom jeziku može ukazati na nefluentnost govornika u L2 i to na tako suptilan način da to može promaći čak i uhu stručnijeg sagovornika (npr. studentima filologije).⁶⁷

Značajan doprinos po ovom pitanju daje Romero Trillo (2002) ukazujući na proces pragmatičke fosilizacije, odnosno sistematske, neprimerene upotrebe određenih oblika od strane NNS i skrećući pažnju na to da deficit u domenu pragmatičke kompetencije može nepovoljno da se odrazi na efikasnost same komunikacije. Dok se kod dece, NS i NNS javlja sličan obrazac u upotrebi DM, kod odraslih je ta situacija znatno drugačija: nematernji ispitanici bitno zaostaju u odnosu na maternje po obimu pragmatičkih resursa kojima raspolažu, a uzrok tome autor vidi u dekontekstualizovanoj prirodi didaktičkog okruženja i nemogućnosti adekvatnog reprodukovanja pragmatičkih aspekata ciljnog jezika u okvirima formalnog obrazovanja.

Ključ za poimanje teškoća u usvajanju DM nesumnjivo leži u njihovoj polifunktionalnosti, koja se (kako smo predočili u § 2.3.5.) može dvostruko tumačiti, na sintagmatskom i paradigmatičkom nivou: jedan isti marker može se javiti u službi niza različitih funkcija u zavisnosti od konteksta u kojima se javlja, ali i taj isti marker u istom kontekstu može biti protumačen kao vršilac (više) različitih funkcija. Kao takvi, DM predstavljaju očigledan primer odstupanja od Andersenovog (1990) principa *one-form–one-meaning*, prema kojem učenik očekuje da će u L2 jednoj formi odgovarati samo jedno značenje (i obrnuto), odnosno teži da u svom međujeziku svakoj formi

⁶⁷ Up. „If learners of a language failed to master the meaning of its particles, their communicative competence would be drastically impaired“ (Wierzbicka 1991: 341).

pripiše samo jednu funkciju. Markeri su, stoga, i primer kojim se odlično oslikava složenost povezivanja formi i funkcija (*form-function matching*, Zorzi 2001, up. § 3.4.).⁶⁸

Štaviše, Romero Trillo (2002: 770) iznosi mišljenje da je, za razliku od NS, kod kojih se zahvaljujući prirodnom okruženju istovremeno usvajaju i uzajamno povezuju formalni i pragmatički aspekti jezika, razvoj pragmatičke kompetencije kod NNS ograničen na formalno okruženje u kome je često gotovo nemoguće stvoriti uslove za prirodan kontakt sa ciljnim jezikom (tzv. engl. (*pseudo*)-*natural foreign language context*) i navodi:

“As a consequence, native speakers follow what I shall call a “function-to-form developmental process”, where the need to communicate precedes the use of a form, [...] whereas non-native speakers follow a “form-to-function process”, based on the learning of certain items which are usually contextualized at different subsequent stages”.

Postojanje razvojnog, sekvencijalnog redosleda u usvajaju DM sugeriše Hays (1992) u svojoj studiji o upotrebi markera od strane japanskih studenata na I-III godini studija engleskog kao L2: markeri na ideacionom planu i s većom semantičkom težinom (*but, and, so*) podučavaju se i upotrebljavaju pre nego oni koji su imaju uže pragmatičku, interakcionu funkciju (*well, you know*), a koji se u studentovoj produkciji javljaju u kasnijoj fazi. I druge studije ukazuju na postojanje sekvencijalnosti u usvajanju DM. Romero Trillo (2002) potvrđuje i da učenici ranije počnu da koriste *well, you know* kao nemarkere tj. leksičke elemente u nepragmatičkoj upotrebi (*well* kao prilog i *you know* kao rečenicu) nego kao DM. Jafrancesco (2015, v. § 3.8.) ustanovljava da višem nivou kompetencije u italijanskom kao L2 odgovara upotreba raznovrsnijih formi i funkcija markera. Bardel (2003: 2) smatra da se već na početnim stadijumima međujezika kod učenika može očekivati veća upotreba ispunjenih pauza i uzvika, ali da se svest o pragmatičkoj funkciji markera i definisanje njihovog značenja verovatno uspostavlja na relativno naprednom nivou učenja, tek nakon usvajanja

⁶⁸ Bazzanella (2001c: 84f) iznosi hipotezu da su DM široko primenjivi upravo zbog svoje niske specifičnosti („[...] *potremmo ipotizzare, per i SD [segnali discorsivi], una forte scarszza di “contenuto a livello di back-ground”; in altre parole: bassa specificità ed ampia applicabilità*”), odnosno da reči sa visokom frekventnošću imaju veće bogatstvo značenja. I Khachaturyan (2011: 105) smatra da DM, kao polifunkcionalni elementi, poseduju izuzetno bogatu sinonimiju, koja otežava njihovo usvajanje.

primarne funkcije (npr. *poi, allora, dopo* u primarnoj funkciji kodifikuju razvoj događaja, dok kao DM ukazuju na vreme diskursa; Bazzanella 1995: 226, nav. u Bardel 2003: 2, up. § 2.3.1.). Slično njoj, i Rastelli (2003: 58), bazirajući se na korpusu Univerziteta u Paviji (v. § 4.1.) tvrdi da se uzvici, odnosno markeri mogu naći u produkciji učenika L2 već na bazičnom nivou.

U vezi sa sekvencijalnošću, a iz perspektive DM, naročito su zanimljive i studije o razvoju leksičke kompetencije u L2. Prema modelu koji nudi Bernini (2003: 27, Tabela 9), u prvom stadijumu spontanog usvajanja L2 učenik kombinuje značenje reči sa foničkim sekvencama, u drugom se reč bogati informacijama o sintaksičkom statusu, a u trećem učenik prepoznaje morfološku strukturu date reči.

Tabela 9. Redosled usvajanja komponenti leksičkog elementa (Bernini 2003: 27)

	Semantika	Sintaksa	Morfologija	Fonologija
1. stadijum	+	-	-	+
2. stadijum	+	+	-	+
3. stadijum	+	+	+	+

Posmatrano kroz prizmu navedenog modela, Andorno (2007: 97-98) zapaža kako je status DM izrazito specifičan:

a) budući da se radi o leksičkim elementima čija je vrednost često „neuhvatljiva“ i nejednoznačna, DM mogu biti teški za usvajanje na semantičkom nivou;

b) imajući u vidu njihove morfosintaksičke osobine, DM se svrstavaju među ekspresivna sredstva koja bi se na hipotetičkoj skali pragmatičke ili sintaksičke efikasnosti našla na nižim stupnjevima, što bi trebalo da olakša njihov rani prodor u međujezik; međutim, kako markeri ispoljavaju različit stepen sintaksičke integrisanosti u iskazu u zavisnosti od funkcije koju obavljaju, proširivanje njihovih funkcija trebalo bi da sledi evolutivni proces kroz opisana tri stadijuma;

c) sa funkcionalnog stanovišta, DM vrše ulogu signala, uputstava za interpretaciju teksta zbog čega bi njihov razvoj trebalo da bude u vezi sa sposobnošću obrađivanja i upravljanja diskursom i turnusima među učesnicima interakcije.

Sem toga, ako se ima na umu razvoj vokabulara u L2, kako ukazuju određene studije (up. Giancalone Ramat 1993, Bettoni 2001), novi leksički elementi prodiru u

međujezik prateći sledeći redosled: u zavisnosti od funkcije – najpre reči sa pragmatičkom funkcijom, a zatim one sa semantičkom, odnosno u zavisnosti od značenja koje prenose – najpre reči sa denotacionim značenjem (npr. *lavorare, mangiare, studio, mattina*, Bernini 2003: 32), a zatim funkcionalne reči (predlozi, veznici). Pri čemu Bernini (2003) pod elementima sa pragmatičkom, odnosno vitalnom komunikacionom ulogom, koji se najpre pojavljuju u međujeziku podrazumeva npr. *sì, no, non (lo) so* koji mogu samostalno činiti iskaz i koji su izuzetno važni za učenika, naročito na početnim nivoima, budući da mu omogućavaju da učestvuje u konverzaciji, čak i kada još uvek ne poseduje razvijenija sredstva za izražavanje.

S druge strane, studije o razvoju sintakse u italijanskom kao L2 (Giancalone Ramat 2003, Bernini & Giancalone Ramat 1990, Berruto 2001) potvrđuju zaključak (Sato 1990) da se logičko-semantičke veze u početnim stadijumima međujezika ne ostvaruju putem leksičkih formi i složenih konstrukcija s eksplicitnim subordinatorima već prostom jukstapozicijom struktura. U skladu sa navedenim, može se očekivati da će učenici tek na naprednijim nivoima, pre nego oni na početnim, češće pribegavati upotrebi eksplicitnih jezičkih elemenata kakvi su DM, a koji omogućavaju npr. strukturiranje diskursa i njegov tematski razvoj. Početnu fazu u kojoj je učenik prevashodno koncentrisan na formulisanje svoje poruke i prenošenje ideacionog sadržaja i u kojoj rukovođenje globalnim razvojem interakcije poverava sagovorniku (obično NS), zamenjuje faza u kojoj učenik ispoljava napor u cilju tekstualne organizacije turnusa i interakcije (dakle, ne više organizovanja ideacionih sadržaja već ponašanja i odnosa prema interakciji), odnosno u kojoj stiče sposobnost upravljanja širim celinama vlastitog diskursa, kao i aktivnog učestvovanja u zajedničkom konstruisanju interakcije (Andorno 2008: 506-507).

I redosled usvajanja konektora može biti indikativan u pogledu redosleda usvajanja DM. Već u ranim fazama učenik ispoljava potrebu za povezivanjem delova teksta, da bi u narednim fazama spektar i upotreba elemenata koji mu to omogućavaju postali sve razuđeniji (Chini *et al.* 2003: 201). Među konektorima, odnosno tekstualnim formama kojima se ostvaruje koordinacija, a koja prethodi pojavi subordinacije, na početnim nivoima zabeleženi su: *e, ma, poi* (Berruto 2001, Chini *et al.* 2003, Andorno *et al.* 2003, Lo Duca 2003, Imazu & Valeri 2004, Ferraris 2004, Andorno 2008, Chini 1999, Ambroso & Luzi 2007) i na nešto naprednijim nivoima: *dopo, allora* (Berruto

2001), te je stoga pojava ovih formi i u ulozi DM moguća u ovim stadijumima međujezika. Štaviše, Chini *et al.* (2003: 202-203, v. Tabela 10) odlaze korak dalje sugerišući redosled usvajanja konektora prema nivoima međujezika (od manjeg ka više naprednom), ujedno napominjući da se brojni od ovih elemenata, u zavisnosti od datog konteksta, mogu naći i u ulozi DM.⁶⁹

Tabela 10. Progresivni redosled pojavljivanja konektora u međujeziku
(Chini *et al.* 2003: 203)

<i>Ø, e, ma, poi, perché</i>
<i>quando, se (ipotetico), però (per + infinito), come</i>
<i>che (relativo)</i>
<i>allora, così, che (completivo)</i>
<i>anche se, quindi</i>
<i>dove (relativo), che (causale), poiché</i>
<i>che cosa (che/cosa – relativo e interrogativo), chi (relativo)</i>
<i>dove (interrogativo), chi (interrogativo), prima che (/di), dopo (che)</i>
<i>appena, ogni volta che (e simili)</i>
<i>quello che, comunque, invece, solo che</i>
<i>dato che/visto che</i>
<i>se (interrogativo), siccome, perciò, senza, cui, ...</i>

3.4. Pedagoške implikacije

Paralelno sa mišljenjem da su DM nedovoljno proučeni s aspekta usvajanja L2, brojni autori (npr. Fung & Carter 2007: 410, Hellermann & Vergun 2007: 158, Romero Trillo 2002: 783, Müller 2005: 23, De la Fuente 2009: 211) dele stav i da se njihovom podučavanju ne poklanja dovoljno pažnje u smislu odsustva eksplicitnog, sistematskog pristupa ovim elementima u nastavnom procesu (kroz udžbenike, didaktičke materijale,

⁶⁹ U domenu nastave, Šipka (2010: 362) sugeriše da „put do diskursnih vezničkih sredstava ide preko veznika zavisnih rečenica. Tek kada se u zadovoljavajućoj mjeri ovlada tim sredstvima, forsira se upotreba diskursnih veznika.“ Autor (Šipka 2010: 364) insistira na ranom uvođenju ovih elemenata u nastavni proces navodeći da „razvijanje diskursne kohezije iziskuje niz međusobno povezanih strategija i aktivnosti u procesu nastave, što podrazumijeva da se i u ranim fazama učenja jezika u program nastave moraju postepeno uvoditi odgovarajuća sredstva diskursne kohezije. Drugim riječima, nije moguće ‘preslikati’ opis nivoa vladanja jezikom u program nastave i baviti se kohezivnim diskursnim sredstvima tek na samom kraju niza u procesu učenja.“

silabuse i dr.).⁷⁰ Usvajanje se stoga prevashodno odvija kroz implicitni, spontani *input* kojem je učenik izložen u učionici (od strane nastavnika) ili izvan nje (u interakciji sa NS).

Da DM treba podučavati slažu se i teoretičari koji se bave italijanskim kao L2. Rastelli (2003), ubrajajući markere među uzvike, razlog za to nalazi u njihovoj frekventnosti u pisanom i govornom jeziku (uzimajući za izvor korpus *LIP*, De Mauro *et al.* 1993, navodi da se uzvik *eh* može svrstati među deset, i da se još četiri uzvika: *ah, mh, ahah, èh?* mogu naći među sto najfrekventnijih reči u razgovornom italijanskom jeziku), zatim njihovoj ulozi u interakciji sa NS, kao i količini informacija koje prenose, naročito bitnoj iz perspektive nastave interkulturalnosti. Slično smatra i Zorzi (2001), kao i Andorno i Ribotta (1999: 129) koje iznose stav da sistematsko podučavanje DM treba rezervirati za učenike na srednjem ili naprednom nivou znanja, koji su već imali prilike da upotrebe L2 u konkretnim situacijama.

Zanimljivo je, međutim, da nasuprot ovima, određeni autori smatraju i da DM ne treba podučavati. Andorno i Ribotta (1999: 125) takav stav ograničavaju na ispunjivače, tvrdeći da će učenici ionako samostalno moći da ih usvoje boravkom u zemlji čiji jezik uče (za razliku od Dörnyei (1995) koji insistira na podučavanju upravo ispunjivača i sredstava hezitacije kao bitnih elemenata koje učenik treba da razvije unutar svoje komunikacione strategije „dobijanja na vremenu“). Slično njima, Lo Duca (2006: 51) se ograničava na uzvike *eh, ah, oh, ahi, ehi, ehm, ohi, uh, brr, toh*, itd. (čime zauzima dijametralno suprotan stav od onog koji po tom pitanju ima Rastelli 2003), za koje veruje da ne zaslužuju osobenu pažnju u nastavi budući da se lako daju protumačiti u komunikacionom kontekstu. Poput ovih autorki, Hellerman i Vergun (2007: 177) smatraju da nastavnici ne treba da posvećuju značajno vreme na času podučavanju markerima kao *well, you know* ili *like* koji su u žiži njihovog interesovanja, ali ipak ne zaboravljaju da istaknu kako je nužno probuditi svest kod učenika u vezi sa pragmatičkim funkcijama markera.

Ako isključimo sumnje u to da DM treba podučavati, ostaju i dalje nedoumice u vezi sa načinom na koji to treba činiti.⁷¹ Postavlja se pitanje (Zorzi 2001: 85) kako

⁷⁰ Up. Fung & Carter (2007: 433): „A general neglect of knowledge of DMs in the foreign language teaching curriculum seems to be a pedagogic reality [...]“.

senzibilizovati učenika za kontekstualno uslovljene varijacije u njihovoj upotrebi? Kako kod učenika podići nivo svesti o značenju i primeni elemenata u vezi sa kojima još uvek ne raspolažemo sasvim jasnim i razrađenim sistematskim opisom?

U novije vreme vođena je zapravo živa naučna diskusija o tome da li je uopšte moguće podučavati pragmatiku i na koji način se to može efikasno izvesti, u kakvom okruženju, odnosno da li davanje instrukcija u vezi sa pragmatičkim elementima pomaže sticanje pragmatičke kompetencije (up., npr. Kasper 1997, Rose & Kasper 2001, Kasper & Schmidt 1996, Kasper & Roever 2005). Određene studije potvrđuju korist koja se dobija iz pristupa s instrukcijama o pragmatici međujezika u kontekstu L2 i LS (npr. Rose 2000, Rose & Ng 2001, Alcón Soler 2005)⁷², s tim da, kako navode Tateyama *et al.* (1997: 163, up. Kasper 1997 i Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998), brojni rezultati ipak ukazuju da okruženje L2 pruža bogatije mogućnosti za razvijanje pragmatičkih sposobnosti kod učenika nego LS okruženje. Zabeležena su, međutim, mišljenja da didaktička intervencija, iako podsticajna, ne mora biti i neophodna, kao i da ima fenomena koji odolevaju podučavanju, rezultat su univerzalne pragmatičke kompetencije i pozitivnog transfera iz L1, ili ukazuju na limitiranu mogućnost podučavanja pragmatike L2 (npr. Billmyer 1990, up. Tateyama *et al.* 1997: 165-166 i Kasper & Schmidt 1996: 160). Fung & Carter (2007: 434, up. Bardovi-Harlig & Dörnyei 1998: 256) u svakom slučaju ističu da je neophodno fokusiranje pažnje na pragmatičke odlike kako bi se učenje odvijalo, pa bilo da je to slučaj u prirodnom (L2) ili instrukcionom (LS) okruženju. Didaktička intervencija postaje od presudne važnosti u kontekstu LS, budući da je u slučaju njenog izostanka učenik lišen vitalnog izvora za razvoj svoje pragmatičke kompetencije.

U studijama koje verifikuju korist od instrukcija najčešće se ispituje da li su eksplicitne instrukcije na temu odabranih pragmatičkim fenomena efikasnije od

⁷¹ Up. „*One of the difficulties that language teachers face with features such as discourse markers is how does one ‘teach’ such features in a natural way, not only given that they are almost subconscious items for speakers, but also given that they seem to be so central to natural discourse?*“ (McCarthy & Carter 1994: 68).

⁷² Up. i popis studija u Tateyama *et al.* (1997: 163) i u Kasper & Roever (2005: 322) o razumevanju implikatura, govornim činovima komplimentiranja, izvinjavanja i dr., koje potvrđuju da se većina pragmatičkih fenomena može podučavati.

implicitnih, pri čemu se pod implicitnim instrukcijama podrazumeva davanje *inputa*⁷³ i prilike za odgovarajuću praksu u vezi sa predmetnom pragmatičkom pojavom, dok se pod onim eksplicitnim podrazumeva i pružanje metajezičkih, teorijskih znanja, kao i sistematskih objašnjenja o odnosu formi i funkcija. Istraživanja (kojima ćemo se detaljno baviti u § 3.7.) ukazuju i na veću korisnost davanja eksplicitnih metapragmatičkih instrukcija.

Imajući navedeno u vidu, posebno nas zanima da uvidimo na koji način su rezultati i saznanja stečena iz ovih studija primenjiva u didaktici. U vezi, dakle, sa načinima tretiranja DM i tehnikama primenjivim u nastavi koje mogu biti od pomoći nastavnicima i autorima pedagoških materijala u rešavanju konkretnih problema koje se tiču odabira i načina prezentovanja ove građe, Hellermann i Vergun (2007), na primer, sugerišu upotrebu uzoraka razgovornog jezika baziranih na svakodnevnoj konverzaciji između NS i vežbe govorne interakcije koje bi se sprovodile u parovima i malim grupama, čime se budi svest kod učenika i omogućava im se odgovarajući kontekst za uvežbavanje ovih elemenata najpre u okviru učionice, a zatim i izvan nje, u kontaktu sa kulturom ciljnog jezika.

Andorno i Ribotta (1999), koje markere obrađuju kao potkategoriju pragmatičkih partikula i u skladu sa Bazzanellinom podelom (1995), predlažu nastavnicima direktan i induktivan pristup, imajući u vidu da je jedino unutar odgovarajuće komunikativne situacije učenik u mogućnosti da stekne najpre receptivnu, a zatim i produktivnu kompetenciju na ovom polju. Poželjno rešenje u tu svrhu autorke (*ibid.* 130) vide u korišćenju video snimaka dijaloga, nakon kojih može uslediti eksplicitna usmena refleksija (bazirana na parcijalnim transkriptima) o ulozi markera u datom kontekstu.

Na već pomenutu složenost povezivanja formi i funkcija (*form-function matching*) skreće pažnju i Zorzi (2001, 1996) ukazujući na mogućnost dvostrukog pristupa DM u nastavi, u zavisnosti od toga da li se za polazište uzima forma ili funkcija markera, najpre u vidu kontrolisane prakse, nakon koje mogu uslediti druge aktivnosti u kojima učenik dobija mogućnost i da ih praktikuje „spontano“, na manje ili više

⁷³ Iako se u domaćoj glotodidaktičkoj literaturi za ovaj pojam koristi i termin *jezički priliv* (up., npr. Durbaba 2011), preciznosti radi držaćemo se odabranog stranog termina.

samostalan način. Tako Argondizzo (1995, nav. u Zorzi 2001: 88) sugerirše da nastavnik ispisuje na tabli listu formi (tzv. engl. *hesitation devices*) i sastavlja *role-play* u kome učenici treba da ih upotrebe. Ili, nakon analize autentičnih primera u kojima se javljaju, postavlja pred učenike zadatak da ih inkorporiraju u transkribovane dijaloge. Navođenje (abecednim redom) liste od 30 najučestalijih leksičkih formi markera zagovara i Stenström (1994, nav. u Zorzi 2001: 89), ali je dopunjava i njihovim mogućim funkcijama, nakon čega sledi aktivnost u kojoj učenik treba da ponuđenim markerima popuni praznine nastale njihovom eliminacijom iz teksta ekscerpiranog iz korpusa NS.

Međutim, ako se ima na umu da funkcije DM zavise od konteksta, onda, kako Zorzi (2001: 90) primećuje, dekontekstualizovano predstavljanje spiskova formi, kao i metodološki pristup koji se ogleda u prostom prezentovanju markera kroz prizmu odnosa formi i funkcija navode učenika na pogrešan put, na kome mu od pomoći mogu biti vođena objašnjenja u vezi sa tim kontekstom, kao i korpus i primeri upotrebe datog markera u vidu izvora informacija o kontekstu. Zorzi (2001), zapravo, insistira na važnosti upotrebe autentičnog govornog korpusa (*LIP*, De Mauro *et al.* 1993) kao osnove za kreiranje niza praktičnih zadataka usmerenih prvenstveno na posmatranje i analizu obrazaca tipičnih za razgovorni jezik. U tako osmišljenim aktivnostima učenik preuzima ulogu istraživača koji samostalno nastoji da otkrije zakonitosti prema kojima taj jezik funkcioniše, ali i da se njima posluži kao vodiljama u razvoju ličnih receptivnih i produktivnih veština, i što je najvažnije, ima priliku da sagleda DM unutar određenog konteksta (niza rečenica ili teksta) što ga osposobljava ne samo da uoči formalne i semantičke odlike markera, već i njihovu funkcionalnu uslovljenost datim kontekstom (učenik istražuje u korpusu pojedinačni marker, uočava njegov položaj u iskazu, kolokacije, tip interakcije u kojoj se javlja, testira svoje hipoteze, samostalno ili u saradnji sa nastavnikom izvodi zaključke o njihovom značenju i upotrebi).

Andersen (1990: 58) smatra da se usvajanje odnosa formi i funkcija može olakšati veštačkim povećanjem učestalosti forme u *inputu*, kao i da pomenuti odnos treba učiniti što transparentnijim, isključujući privremeno iz *inputa* oblike koji su manje transparentni, i navodi da je upravo to ono što većina nastavnika i udžbenika nastoje da urade. U pogledu pedagoških implikacija bitno je otkriti forme i značenja koja učenik najpre percipira i inkorporira u svoj međujezik, prilagođavati kompleksnost *inputa* učenikovim sposobnostima procesiranja i omogućiti da *input* prati prirodan razvojni put,

ka dostizanju jednog muliformnog i multifunkcionalnog sistema kakav je kod NS (Andersen 1990).

Prema hipotezama, učeniku mora biti pružen razumljiv *input* (engl. *comprehensible input*, Krashen 1981, 1982) kako bi se odvijalo usvajanje, s ciljem da se *input* asimiluje (engl. *intake*) i produktivno manifestuje (engl. *output*, Swain & Lapkin 1995, Swain 2005), a naporedo sa sekvencijalnošću u usvajanju, utvrđena je i sekvencijalnost u pružanju *inputa*. U domenu učenja L2 uvreženo je, naime, mišljenje da razvoju produktivnih veština treba da prethodi rad na razvijanju onih receptivnih (Canale 1983) i da produkcija treba da bude odložena do momenta kada se za to stvore odgovarajući, prirodni uslovi (McCarthy 1998). Proces podučavanja DM može se stoga odvijati od više ka manje kontrolisanim aktivnostima (Zorzi 2001), odnosno započeti vežbama kojima se kod učenika budi i uvećava svest (engl. *consciousness-raising activities*, Willis & Willis 1996) tj. u kojima se on podstiče da postepeno sam otkriva i razvija svest o tome kako markeri funkcionišu, a zatim i razvija sposobnost da uviđa i fokusira svoju pažnju na datu pojavu (engl. *noticing*, Schmidt 1990, 1993), koja mu se prezentuje dovoljno učestalo (engl. *frequency*, Hatch & Wagner-Gough 1976) nakon čega mogu uslediti aktivnosti koje učeniku nude mogućnost za komunikativnu praksu.⁷⁴ Proces se može bazirati na konkretnim zadacima (engl. *task-based instruction*) i upotpuniti vežbama s ciljem popunjavanja praznina (engl. *gap-fill*), gde učenik npr. konsultuje korpus kao izvor informacija o pojedinačnom markeru kojim treba da popuni prazninu nastalu njegovom eliminacijom iz transkripta autentičnog dijaloga, ili aktivnostima u kojima se poseže za učenikovim maternjim jezikom, tako što mu se, pre nego što se pozabavi markerima u L2, pomaže najpre da shvati da oni postoje i imaju značajne funkcije u L1, vrši se poređenje L1 i L2, nalaže učenikovo oslanjanje na intuiciju i resurse iz maternjeg jezika (Zorzi 2001).

3.5. Didaktički materijali

U ovom odeljku pažnju ćemo posvetiti didaktičkom materijalu, koji nesumnjivo ima značajan udeo u nastavnom procesu, pa tako i onom koji uključuje DM.

⁷⁴ Kasper (1997) i Bardovi-Harlig i Dörnyei (1998) smatraju da se niz aktivnosti koje su se pokazale korisnim za pragmatički razvoj suštinski mogu podvesti pod ove dve kategorije tj. vežbe kojima se ostvaruje uvećanje pragmatičke svesti i one koje omogućavaju komunikativnu praksu.

Razmotrićemo konkretne modalitete na koje su prethodno ilustrovane teorijske sugestije primenjene u udžbenicima za učenje L2, ostavljajući po strani druge resurse, npr. gramatike koje su učeniku na raspolaganju (o kojima je bilo reči u § 2.2., kroz opis pristupa nekih od njihovih autora) ili rečnike (o kojima u Ceković i Radojević *in press*). Pri tome, imamo u vidu i nalaze istraživanja koji ukazuju da su u poređenju sa autentičnim diskursom udžbenici često defektni u pogledu zastupljenosti pragmatičkih fenomena (npr. zatvaranja konverzacije, Bardovi-Harlig *et al.* 1991), što može biti jedan od uzorka koji otežava usvajanje date jezičke pojave.

Fokusiraćemo se prvenstveno na analizu udžbenika za učenje italijanskog kao L2, od kojih su većina dostupni i na srpskom tržištu (manji broj je kreiran upravo s ciljem da se zadovolje specifične potrebe srbofonih učenika), i u različitim vremenskim periodima su primenjivani ili se i dalje primenjuju u učionici, na kursovima jezika. Napomenimo i da ćemo analizom obuhvatiti 110 udžbenika i nekolicinu specijalizovanih priručnika za učenje italijanskog kao L2, uključujući i one čija su ciljna grupa srbofoni učenici, nastalih u periodu od 1960. do 2015. godine i namenjenih kursovima prvenstveno za odrasle, ali i za omladinu i decu.⁷⁵

U većini ovih udžbenika i priručnika ne nalazimo nikakvog eksplicitnog pomena o DM⁷⁶ (up. Živković-Mandolfo 1960; Roncari & Brighenti 1972; Katerinov & Boriosi 1973; Jeremić & Turconi 1976, 1977; Rossi- Hace & Zaina 1983, 1988, 1989a/b; Radicchi & Mezzedimi 1989; Perini 1991; Katerinov & Boriosi Katerinov 1992; Vučo & Moderc 1994, 1995, 1997, 1999, 2003, 2004, 2005; Silvestrini *et al.* 1995, 1996; Stipčević & Franchi 1996; Terić 1996a/b; Azzarà, Scarpocchi & Vicenti 1996; Bettoni & Vicentini 1997; Torchia 1997; Conforti & Cusimano 1997, 2003; Jones & Marmini

⁷⁵ Jasno je da naš spisak nije potpun, premda smo nastojali da obuhvatimo što je moguće veći broj udžbenika.

⁷⁶ Pod eksplicitnim pominjanjem podrazumevamo transparentno ukazivanje na ovu kategoriju, između ostalog i upotrebom termina *diskursni marker* i ostalih ekvivalenata, te smo stoga isključili druge načine prezentovanja sadržaja kojima je ova kategorija implicitno obuhvaćena, npr. kroz obradu gramatičkih kategorija kao što su prilozi, uzvici i dr. Konektore, međutim, nismo sasvim izuzeli iz analize, budući da ih je u navedenim primerima u udžbenicima često nemoguće pouzdano razlučiti od DM (up., npr. Bozzone Costa (2004: 200) i Bozzone Costa, Ghezzi & Piantoni (2005: III) gde se ove dve kategorije naporedo navode, odnosno Piotti & De Savorgnani (2006: 172) gde se, očito usled previda, u sadržaju precizira da se obrađuju DM, a unutar date lekcije ilustruju se isključivo konektori). Sem toga, zanemarili smo i aktivnosti koje na nefokusiran način uključuju DM, npr. vežbe sa slušanjima u kojima govornici koriste markere ili dopunjavanja koja se, pored ostalog, odnose i na DM (neki od primera takvih aktivnosti mogu se naći u Pernas, Gillani & Cacchione 2011, a za analizu nekolicine udžbenika koja uključuje i takve primere upotrebe DM, v. Imazu & Valeri 2004).

1998; Zurula 1998; Cammarota 1999; Amati & Bacci 1999, 2002; Mezzadri 2000; Marin 2000, 2005; Ziglio & Rizzo 2001, 2014; Bali & Rizzo 2002, 2003, 2014; Marin & Magnelli 2001, 2003, 2004, 2006, 2009; Mezzadri & Balboni 2005a/b; Orlandino, Rizzo & Ziglio 2005; Tamponi 2006; Blatešić 2007; Blatešić & Stojković 2008; Patota & Romanelli 2008a; Gruppo lingua 2008, 2009; Guastalla & Naddeo 2010, 2012; De Savorgnani & Cordera Alberti 2011; Ricci 2011; Marin & Albano 2011a/b, 2012; Faraci, De Luca & Colombo 2011a/b; Faraci *et al.* 2012; Blatešić, Stojković & Zavišić 2011; D'Angelo, Pedol & Vanoli 2012; Stojković & Zavišić 2013; Bali & Ziglio 2015).

Za razliku od DM, kategorija konektora čini nam se, međutim, prilično zastupljenom u analiziranim udžbenicima i priručnicima, pre svega u onima novijeg datuma i to kroz raznovrsnu tipologiju vežbanja (up. Gruppo Meta 1993: 31, 193; Borgarelli Bacoccoli 1996: 24, 34, 49, 99, 102, 391-393; La Cara & Preziuso 1998: 14, 28-29, 44; Cammarota *et al.* 2000: 141; Naddeo & Trama 2000: 93; Bailini & Consonno 2002: 47-49, 135-137; Ignone 2002: 9, 43, 117, 129; Bozzone Costa 2004: 200, 201, 240; Bozzone Costa, Ghezzi & Piantoni 2005: 2, 20, 36, 56, 74, 98, 138, 154, 174; Chiappini & De Filippo 2005: 67, 128-130; Piotti & De Savorgnani 2006: 172; Diaco, Parma & Ritondale Spano 2007: 16; Piantoni, Ghezzi & Bozzone Costa 2007: 2, 20, 38, 56, 74, 94; De Biasio & Garofalo 2008: 27, 90; Marin 2008: 82; Patota & Romanelli 2008b: 15, 50, 208; Fragai, Fratter & Jafrancesco 2010: 72, 87, 103, 136, 199; Ghezzi, Piantoni & Bozzone Costa 2009: 7, 22, 34, 49, 62, 74; De Savorgnani & Bergero 2010: 70; Guastalla & Naddeo 2011: 162, 186, 198; Caon *et al.* 2011: 134; La Grassa 2011: 120, 123; Bettinelli, Della Putta & Visigalli 2011: 93; D'Angelo, Pedol & Mazzotta 2012: 132; Bozzone Costa *et al.* 2013: 31, 44, 50, 71, 93, 138-143; La Grassa, Delitala & Quercioli 2013: 45, 84, 121, 139, 157; Anzivino, D'Angelo & Pedol 2013: 23, 33).

Pa ipak, u manjem broju udžbenika otkrivamo latentan, netransparentan pristup DM i to kroz vežbanja u kojima se pre svega ukazuje na funkcije koje DM, obično definisani kao (idiomatski) „izrazi“, mogu vršiti, a među kojima se najčešće pominje privlačenje sagovornikove pažnje, kao i zahtevanje potvrde od sagovornika. Zanimljivo je da su i neki od udžbenika starijeg datuma prepoznali važnost funkcija markera i počeli, doduše diskretno, da na njih skreću pažnju. Takav je primer *In italiano* (Chiuchiù, Minciarelli & Silvestrini 1990: 418), gde se u odeljku posvećenom komunikativnim činovima sugerše upotreba izraza - *E poi?*, - *E allora? E dopo?*, -

Continua!, - *Dai! Continua!* za podsticanje sagovornika da nastavi izlaganje, odnosno izraza - *E allora come è andata a finire?*, - *Insomma, come è finita la cosa?* u vidu molbe upućene sagovorniku da zaključi svoju priču. Ili *Uno* (Gruppo Meta 1992: 43, 126), gde se među funkcionalnim sadržajima, u zadatku sa transformacijom prema ponuđenom primeru, ukazuje na upotrebu *mah* za distanciranje od onoga što se kazuje, kao i na upotrebu *senta*, *scusi/senti*, *scusa* za privlačenje pažnje nepoznatog sagovornika, kroz zadatak sa postavljanjem pitanja prema ponuđenom primeru (*ibid.* 46), s tim da iste forme u ovoj funkciji nalazimo i u *Un giorno in Italia I* (Chiappini & De Filippo 2002: 142), u zadatku sa sastavljanjem rečenica od ponuđenih delova i navedenih izraza, kao i u *Contatto I* (Bozzone Costa, Ghezzi & Piantoni 2005: 34), u tabeli sa prikazom raznih funkcija.

Veoma učestalo se, zapravo, u udžbenicima skreće pažnja na funkciju privlačenja sagovornikove pažnje u kojoj se javlja i forma *ehi* (Cozzi, Federico & Tancorre 2005: 91), kao i na funkciju zahtevanja potvrde, u čijoj se službi mogu javiti *eh* (Cozzi, Federico & Tancorre 2005: 91), ..., *no?* (De Savorgnani & Cordera Alberti 2012: 93), ..., *vero?* (De Savorgnani & Cordera Alberti 2012: 93, Bozzone Costa, Ghezzi & Piantoni 2005: 34), ..., *giusto?* (Bozzone Costa, Ghezzi & Piantoni 2005: 34). Zabeležili smo i izolovan slučaj isticanja, u okviru odeljka posvećenog leksici, funkcije pregovaranja i uveravanja koju mogu vršiti *va be', comunque, secondo me* (Guastalla & Naddeo 2011: 121, 204), kao i funkcije prekidanja i preuzimanja reči pomoću *scusi se La interrompo, volevo dire, certo/mi scusi i ma, Le chiedo scusa* (Errico, Esposito & Grandi 2008: 132). Ili slučaj skretanja pažnje na *sai, veramente, mah, davvero?, senti i scusa, certo* koji iščezavaju prilikom prebacivanja u indirektan govor rečenica iz direktnog govora koje ih sadrže (Gruppo Meta 1993: 185). Ne izostaju, međutim, ni slučajevi navođenja učenika na upotrebu izvesnih formi prema ponuđenim primerima, ali bez preciziranja funkcije koju one vrše u datom kontekstu, npr. *eh sì* (Marimi & Vicentini 1998: 106), *scusa, allora* (Bozzone Costa, Ghezzi & Piantoni 2005: 77, 81), *cioè, infatti, insomma*, i dr. (Cozzi, Federico & Tancorre 2006: 141). Ili, s druge strane, jasno ukazivanje na funkciju, npr. „dobijanje na vremenu za razmišljanje“ i njeno spajanje s odgovarajućom formom, kakva je inicijalna *allora*, ali bez metalingvističkih objašnjenja o samoj funkcionalnoj kategoriji (Mezzadri & Balboni 2000: 106).

Tek se u neznatnom broju udžbenika DM eksplicitno tretiraju, a nadalje ćemo opisati način (aktivnosti, tehnike) na koji je to učinjeno. Prema našim saznanjima, to su: *Tra dire e fare* (Borgarelli Bacoccoli 1996), *Rete! 3* (Mezzadri & Balboni 2002), *Viaggio nell'italiano* (Bozzone Costa 2004), *UniversItalia* (Piotti & De Savorgnani 2006), *Contatto 2B* (Ghezzi, Piantoni & Bozzone Costa 2009), *Uni.Italia* (Fragai, Fratter & Jafrancesco 2010), *Magari* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008) i njegove novije verzije – *Nuovo Magari (B2), (C1/C2)* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2013a/b), *Nuovo Contatto C1* (Bozzone Costa et al. 2013), *L'italiano all'università 2* (La Grassa, Delitala & Quercioli 2013), *Parla con me* (Anzivino, D'Angelo & Pedol 2013).

Prvi od takvih udžbenika koji smo otkrili, a u kom se ukratko predočavaju DM u prilogu sa gramatikom, jeste Borgarelli Bacoccoli (1996: 395), gde je navedeno da se uzvici, kao i druge vrste reči, mogu upotrebiti u svojstvu DM i popisane su 34 forme zajedno sa jednom ili više funkcija koje obavljaju (npr. *allora* za otpočinjanje ili okončanje reči, *anzi* za autokorekciju, *appunto* za potvrđivanje), uz dodatnu napomenu da se uzvici poput *vero, cioè, capito?, a questo punto, no?* mogu koristiti i kao ispunjivači ili poštapalice, lišeni bilo kakvog određenog značenja.

U Mezzadri i Balboni (2002: 11), kroz aktivnost s čitanjem u 1. lekciji, uz sažeto objašnjenje o njihovoj ulozi u komunikaciji, ponuđeno je 6 funkcionalnih kategorija i odgovarajućih izraza, nazvanih „*marcatori del discorso orale*“: dobijanje na vremenu (*dunque, allora, dove eravamo*), naglašavanje ili modifikovanje rečenog (*in realtà, a dire la verità, comunque*), zahtevanje pažnje (*guarda/i/ate, ascolta/i/ate, aspetta/i/ate un momento, senta scusi*), skretanje toka neprijatnog ili ugrožavajućeg razgovora (*in realtà il problema è un altro, bisogna considerare anche...*), umanjenje jačine određene tvrdnje (*secondo me, credo di poter dire che, a mio avviso, mi sembra che*), objašnjavanje i potvrđivanje (*cioè, infatti, ad esempio, praticamente, in altre parole, volevo dire*), a od učenika se očekuje da ih pročita i razmisli o tome da li je sa svima upoznat. Pretpostavljamo i da se očekuje da će u aktivnostima za usmenu i pisanu produkciju koje neposredno slede učenik upotrebiti ove izraze, premda tako nešto nije naznačeno.

Bozzone Costa (2004: 34) u sintezi gramatičkih sadržaja, u 1. lekciji, ukazuje na marker *guarda* za zahtevanje pažnje i navodi da se u analognoj funkciji mogu naći i *senti/a, senti un po', mi segui, dimmi, di' (un po'), dica, vedi/a*, dok su u jednoj od

potonjih lekcija u fokusu *ecco*, za otpočinjanje razgovora zajedno sa *dunque, ora, allora*, kao i marker *diciamo* za mitigaciju, naporedo sa *per così dire, come dire, in qualche modo, in un certo senso* (*ibid.* 142). Nisu zapostavljene ni druge forme ni funkcije, npr. *allora* i *ecco* u 2. lekciji (*ibid.* 53), gde učenik treba da ne samo da zaključi koju funkciju vrši istaknuta forma u navedenom primeru iz slušanja, već i da je samostalno definiše, a slični zahtevi za odgonetanjem funkcije markera upućeni su mu i u potonjim lekcijama, npr. u vezi sa *tra virgolette* (*ibid.* 200) i *bene* (*ibid.* 277), kao i sa čitavim nizom markera, poput *proprio, appunto, secondo me, come ti dicevo prima* i drugih, navedenih u zadatku sa tehnikom *cloze* (*ibid.* 314-315). Nešto obimniji skup funkcija konektora i DM naveden je u odeljku o tekstualnoj koheziji, u zadatku (*ibid.* 200) u kome treba povezati navedene funkcije: otvaranje razgovora i izvođenje zaključaka, pojačavanje i potvrđivanje rečenog, objašnjavanje i preciziranje, nabranje i suprotstavljanje argumenata, nastavljanje započetog govora, sa odgovarajućim primerima ekscerpiranim iz prethodne aktivnosti sa slušanjem, u kojima su podvučene forme: *dicevo, cioè, dunque, eh beh, da una parte*. U istom odeljku (*ibid.* 201) nalazi se i zadatak sa dopunjavanjem formi sadržanih u slušanju na odgovarajući prazan prostor pokraj opisa tri različite funkcije (dodavanje informacija, fokalizacija, egzemplifikacija), kao i sa navođenjem, uz pomoć nastavnika, drugih, ekvivalentnih markera i konektora koji se mogu naći u svakoj od funkcija. Sem toga, u pregledu najvažnijih gramatičkih partija u zaključnom delu udžbenika (*ibid.* 498-500), sadržan je iscrpan opis markera tipičnih za razgovorni jezik i predočena je njihova podela na osnovu interakcionih (od strane (sa)govornika) i metatekstualnih funkcija.

U Piotti i De Savorgnani (2006: 178-179) DM su predmet gramatičkih pouka u lekciji namenjenoj nivou B1. U pitanju je aktivnost iz dva dela: prvi se sastoji u dopunjavanju odlomka iz intervjua koji su učenici prvobitno imali prilike da čuju, markerima *innanzi tutto, dunque, sia... sia/che, in secondo luogo, non solo ma anche, prima di tutto, cioè*, dok se drugi deo aktivnosti sastoji u ubacivanju navedenih formi pokraj opisa funkcije koje one vrše u tekstu, npr. započinjanje diskursa, uvođenje najvažnije informacije, preciziranje ili objašnjavanje.

Ghezzi, Piantoni & Bozzone Costa (2009) među sadržajima koji se tiču veština i funkcija, u gotovo svakoj lekciji za nivo B2 imaju zastupljene DM. U pitanju su: aktivnost sa svrstavanjem formi sadržanih u slušanju prema dvema funkcijama -

otpočinjanje govorenja i vraćanje na temu (*ibid.* 4), beleženje izraza iz slušanja kojima se izražavaju neslaganje/neverica i delimično slaganje, kao i upotreba tih izraza (*ma come è possibile..., sì, è vero... ma questo non vuol dire...*) pri konstruisanju mini-dijaloga po navedenom uzoru (*ibid.* 22), navođenje formi iz *cloze* vežbe koje iskazuju sumnju, neslaganje, zaključak (*ibid.* 41-42), povezivanje niza formi istaknutih u rečenicama iz slušanja sa njihovim funkcijama, recimo, *no?* za traženje potvrde ili *non lo so* za dobijanje na vremenu pre otpočinjanja kazivanja i dr. (*ibid.* 63), vežba s dopunjavanjem oblicima koji kazuju sumnju i neslaganje, a o čijoj funkciji učenik treba da razmisli uz pomoć nastavnika (*ibid.* 80).

Fragai, Fratter i Jafrancesco (2010) među tekstualnim sadržajima za ciljni nivo B1-B2, sledeći Bazzanellinu funkcionalnu klasifikaciju, sistematično prezentuju: fatičke markere i ispunjivače *come sapete, eeh praticamente, capite no?, diciamo* (*ibid.* 23), markere u službi ustupanja reči, kontrole prijema i zahtevanja objašnjenja *prego, è chiaro?, no?, eh?, e cioè?* (*ibid.* 55), markere parafraze, korekcije i egzemplifikacije *ciòè, ovvero, diciamo, per esempio* (*ibid.* 167), i to kroz istovetan tip aktivnosti sa označavanjem koju od datih funkcija obavljaju forme istaknute u transkribovanim rečenicama iz slušanja. Prezentuju se i fokalizatori, pozivanjem studenta na refleksiju o mogućnosti njihove eliminacije i na odabir jedne od dve ponuđene, alternativne forme u rečenicama (*ibid.* 120); zatim markeri prezentacije, upućivanja i zatvaranja, dopunjavanjem odgovarajućim formama iz slušanja (*ibid.* 184); kao i modulatori, preciziranjem da li istaknute forme vrše funkciju pojačavanja ili umanjivanja snage onoga što je rečeno (*ibid.* 231). Sem toga, dat je i detaljan opis svake od pomenutih funkcija na kraju udžbenika, u tabelarnom pregledu tekstualnih sadržaja (*ibid.* 269-270).

De Giuli, Guastalla i Naddeo (2008: 63-65) u lekciji za ciljni nivo B1⁷⁷, u odeljku o analizi konverzacije, upoznaju učenika sa markerima *come dire, insomma, ah, e dunque, diciamo, cioè, no?, voglio dire, beh, ecco, sai* i njihovim raznim funkcijama, od otvaranja/zatvaranja diskursa, ispunjavanja pauze, do traženja i davanja potvrde ili do reformulacije i dr. U aktivnosti se od učenika očekuje da pomenute forme izdvoji iz intervjuja koji sluša i zabeleži ih, zatim da odabrane oblike upiše na odgovarajuće prazno

⁷⁷ Up. noviju verziju udžbenika, De Giuli, Guastalla & Naddeo (2013a: 55-57), gde su aktivnosti nepromenjene, ali je nivo pripadanja lekcije modifikovan u B2.

mesto u transkribovanim rečenicama iz intervjua (komplementaciona tehnika), a potom i da svaku od rečenica poveže sa deskripcijom funkcije koju data forma u njoj vrši (kombinaciona tehnika), npr. reformulacija putem *cioè*. U narednoj aktivnosti ludičkog karaktera, u improvizaciji dijaloga s argumentacijom suprotstavljeni parovi učenika treba da ispravno upotrebe što je veći broj ovih formi u ograničenom vremenskom roku.

U lekcijama namenjenim nivou B2 (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 99), takođe u odeljku o analizi konverzacije predočavaju se najpre „formule“ za dobijanje na vremenu i prekidanje kroz aktivnost sačinjenu iz tri dela: 1. slušajući intervju učenik treba da naznači kakvim izrazom započinju replike sagovornika tj. onim za dobijanje na vremenu, za prekidanje ili dr.; 2. izraze upotrebljene u slušanju (*allora, beh, scusa(mi)*) treba da razvrsta u tabeli prema funkciji koju obavljaju (dobijanje na vremenu ili signaliziranje započinjanja govora i prekidanje); 3. tabelu treba da dopuni drugim, ponuđenim izrazima (*mah, dunque, eh no, va bene* zajedno sa *ho capito, ma, sai/sa, sì però, vediamo*) u skladu sa dvema odgovarajućim funkcijama. Sledi (*ibid.* 100) *role-play* s instrukcijama prema kojima jedan učenik preuzima ulogu osobe refleksivnog karaktera, koja upotrebljava izraze za dobijanje na vremenu i signaliziranje početka govora kako bi smireno odgovarala na pitanja, dok ga drugi, nestrpljiv i u žurbi, neprestano prekida i požuruje u davanju odgovora, koristeći raspoloživa jezička sredstva radi ostvarenja svog cilja. Istom nivou kompetencije namenjena je zatim i aktivnost sa DM *ah, magari, oltretutto, guarda, meno male, non un gran che*, sadržanim u replikama učesnika intervjua i koje učenik najpre treba da rasporedi na odgovarajuće mesto u transkriptu, a zatim i da pripiše datom opisu funkcije, npr. signaliziranje razumevanja ili iznenađenja povodom sagovornikove tvrdnje, nakon čega sledi i aktivnost sa dramatizacijom datog intervjua (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 160; up. 2013b: 58, ista aktivnost u lekciji koja pripada nivou C1).

U lekcijama namenjenim C1 nivou DM se, međutim, ne pominju kao takvi, ali se određena pažnja poklanja npr. funkciji *ma* za uvođenje nove teme (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 209; up. 2013b: 82), kao i refleksiji o verbalnim tikovima sa formama poput *piuttosto che, come dire, praticamente, insomma, eccetera eccetera* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 209; up. 2013b: 117, u lekciji za C2 nivo), što smatramo indirektnim načinom ukazivanja na idiosinkratičku funkciju markera.

Nivou C1 namenjen je i Bozzone Costa *et al.* (2013: 59), gde se u odeljku o tekstualnosti učeniku nudi da na osnovu intervjua koji je prethodno slušao popuni *cloze* markerima: *se vogliamo, diciamo, dunque, tanto per dire, direi, dicevo prima, ebbene*, a zatim i da ih klasifikuje prema ponuđenim funkcijama (ublažavanje snage onoga što je rečeno, navođenje primera, povezivanje sa prethodno rečenim, nastavljanje započetog i završetak izlaganja). Slična vežba nalazi se u jednoj od narednih lekcija (*ibid.* 115) sa *addirittura, cioè, però non so, sai, così, guarda, un po'* i još nekim funkcijama (npr. reformulisanje, uspostavljanje kontakta, preuzimanje reči), pri čemu se posebna pažnja skreće na višestruke forme i funkcije markera *vabbe'*. Dopunjavanje, odnosno *cloze* je učestao tip aktivnosti u ovom udžbeniku, namenjen upotrebi DM kao što su *sì/capisco* zajedno sa *però, mi scusi, ecco, quindi, giusto, se lo lasci dire, magari* (*ibid.* 187), *diciamo, solo che, capisce che, bene* zajedno sa *ma, e* sa *allora* (*ibid.* 62), a novina u ovakvim aktivnostima jeste da su u određenim slučajevima (*ibid.* 163, 215) učeniku ponuđene ne samo forma već i funkcija koju dati marker vrši u kontekstu (npr. *ecco* za započinjanje razgovora ili *no?* za zahtevanje slaganja, i dr.). Sem toga, u sintezi gramatičkih sadržaja na kraju knjige predložena je i nizom primera ilustrovana, funkcionalna klasifikacija interakcionih i metatekstualnih DM (*ibid.* 144-145).

La Grassa, Delitala i Quercioli (2013) poseban odeljak posvećuju tekstualnim elementima, neophodnim za zadovoljenje osobenih jezičkih potreba akademske publike, gde se uz konektore, u više navrata tj. lekcija obrađuju i DM, i to brojne njihove forme: *allora, ecco, certo, vedi* za uzimanje reči i zahtevanje pažnje (*ibid.* 74), kao i *senta, guardi, scusa* takođe za zahtevanje pažnje, ali i *prego, sì* u kombinaciji sa *dimmi* za ustupanje reči (*ibid.* 103), te drugi markeri kao *voglio dire, possiamo ad altro, torniamo a* (*ibid.* 175), *veramente, beh, dai, pure* (*ibid.* 193). Primera radi, nakon rečenica iz prethodno navedenog pisanog teksta u kojima su istaknuti DM i sažetog objašnjenja da su u pitanju izrazi tipični za razgovorni jezik, studentu se nalaže da navede forme koje ispunjavaju određene funkcije, kao što su npr. zahtevanje pažnje, pozivanje na ono što je upravo izrečeno, objašnjavanje (*ibid.* 74).

U Anzivino, D'Angelo i Pedol (2013: 45) markeri *senta/senti, guardi/guarda* uvršteni su u odeljak o gramatičkoj analizi, gde nakon što pročita transkript odlomka dijaloga iz prethodne aktivnosti sa slušanjem, učenik treba da odabere jedno od po tri ponuđena objašnjenja uloge *guardi* koji se javlja u slušanju, bilo da je u pitanju, s jedne

strane, njegova striktno gramatička funkcija (imperativ u formalnom obraćanju) ili s druge, skretanje pažnje na informacije koje će uslediti. Nakon toga usleđuje kratko, eksplicitno objašnjenje ove funkcije zajedno s primerima dijaloških razmena u kojima su upotrebljeni ovi markeri.

Sem pomenutih udžbenika, DM su i predmet eksplicitnog bavljenja u nekolicini specijalizovanih priručnika⁷⁸, među kojima se naročito izdvaja Zamora *et al.* (2006), gde uz frazeologizme oni zauzimaju prioriteto mesto i jedno obimnije poglavlje (čiji ćemo detaljniji opis ponuditi u § 5.2.3.). Izdvojili bismo i Brighetti i Minuz (2001), gde se nude predlozi za promišljanje nastavnika o važnim aspektima veštine govorne produkcije, ali i za konkretne aktivnosti koje se mogu sprovesti u učionici (preuzete iz nekolicine udžbenika nastalih u periodu od 1985. do 1997. godine), vezano npr. za mehanizme razmene reči (*ibid.* 29-40). Napomenimo još i da Riggenbach (1999) nudi niz komunikativnih didaktičkih aktivnosti, primenjivih ne samo na engleski, u kojima učenik preuzima ulogu konverzionog analitičara i fokusira se na mehanizme uzimanja reči, ispunjivače, popravke, propratne markere i dr.

Uprkos svemu, mišljenja smo (up. Jones & Carter 2014, Cullen & Kuo 2007, Hellermann & Vergun 2007) da je u navedenim, malobrojnim didaktičkim materijalima pruženo premalo prostora DM. Naime, u svega 10% analiziranih udžbenika DM se eksplicitno tretiraju.⁷⁹ Premda se u približno istom broju udžbenika (11) u kojima se markeri izričito obrađuju, javljaju i oni (12) u kojima se markeri ne predočavaju na transparentan način, smatramo da je sveukupan broj ovih udžbenika ipak nedovoljan. Zapazili smo da gotovo svi udžbenici koji eksplicitno posvećuju pažnju markerima, isto čine i sa konektorima (izuzetak su Mezzadri & Balboni 2002 i De Giuli, Guastalla & Naddeo 2013a/b, premda se i oni, iako neeksplicitno, bave konektorima), ali ne i obrnuto: broj udžbenika koji u našoj analizi tretiraju konektore gotovo dva i po puta veći je od onih koji se bave DM (26 prema 11).

⁷⁸ Ne možemo, međutim, a da ne primetimo da Luraghi i Venier (2009), u svom sažetom, praktičnom priručniku koji ima za cilj da premosti jaz između pažnje koja se na univerzitetskim kursevima o opštoj lingvistici s jedne strane poklanja fonetici, fonologiji, morfologiji i sintaksi, a s druge strane uskraćuje pragmatici i tekstualnoj lingvistici, čak i semantici, ne nalaze za shodno da posvete nijedno vežbanje DM.

⁷⁹ Prilikom računanja ćemo umesto *Magari* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008) uzeti u obzir samo nova izdanja ovog udžbenika, *Nuovo Magari* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2013a/b).

Svih 11 udžbenika s jasnim fokusom na markere namenjeno je intermedijalnom i naprednom nivou kompetencije tj. od B1 naviše, i to odrasloj populaciji, s izuzetkom Anzivino, D'Angelo i Pedol (2013), koji je namenjen omladini. U navedenim udžbenicima primetno je da se DM predočavaju u međusobno različitim odeljcima, uglavnom posvećenim gramatici ili tekstualnosti tj. tekstualnoj koheziji (uključujući neretko i sintetički pregled ovih sadržaja na kraju knjige), ali i veštinama i funkcijama, pa čak i analizi konverzacije, što svakako ukazuje na različite ciljeve i prioritete udžbenika unutar komunikativnog pristupa za koji su svi opredeljeni, ali i da ne postoji uniforman način svrstavanja i prezentovanja ovih elemenata, barem ne onako kao što je to tradicionalno u udžbenicima slučaj sa gramatičkom, leksičkom i drugom građom.

Primetna je tendencija, izražena kod približno jedne polovine udžbenika, da posvećuju obimnu pažnju DM, čineći to u većem broju lekcija i kroz niz aktivnosti (takvi su: Bozzone Costa 2004; Bozzone Costa *et al.* 2013; Ghezzi, Piantoni & Bozzone Costa 2009; Fragai, Fratter i Jafrancesco 2010; La Grassa, Delitala & Quercioli 2013), odnosno kod druge polovine, da sadrže markere najčešće u samo jednoj lekciji i u svega jednoj ili dve vežbe (u Borgarelli Baccocoli 1996, a može se reći i u Mezzadri & Balboni 2002, aktivnosti čak izostaju, što ne čudi ako se uzme da su u pitanju pionirski didaktički koraci na ovom polju).

Tipologija zastupljenih aktivnosti u vezi sa DM je raznovrsna. Vrlo često im prethodi aktivnost namenjena razvoju veštine razumevanja slušanog, (polu)autentičnog teksta⁸⁰, iz kojeg zatim, pri ponovljenom slušanju, učenik izdvaja tražene forme i funkcije markera. S druge strane, aktivnosti sa DM neretko služe kao uvod u *role-play* ili dramatizaciju, kao narednu aktivnost u kojoj se od učenika očekuje da primeni

⁸⁰ Pitanje autentičnosti tekstova, nepresušan izvor diskusija u didaktičkim vodama, postaje naročito bitno kad je reč o DM kojima, kako smo više puta istakli, obiluje spontani razgovorni jezik. Spontanost dijaloga u direktnoj je vezi sa prisustvom DM, naročito onih u interakcionim funkcijama. Stoga su, prilikom kreiranja nastavnih materijala, jedan od prioriteta odabir i ponuda valjanih uzoraka diskursa. Širu raspravu o tome ostavićemo, međutim, za neku narednu priliku (za detalje v. npr. Long 2007 ili Gillani & Pernas 2013). Napomenimo samo da Tateyama *et al.* (1997: 164) navode kako je poređenje autentičnih konverzacija iz učionice (za koje je tipičan, tradicionalni obrazac: inicijacija – respons – *feed-back*) i načina predstavljanja govornih razmena u nastavnim materijalima pokazalo da su udžbenici u tom smislu često defektni (što je naročito vidljivo u pogledu zatvaranja konverzacije i upravljanja njenom strukturom), te da upravo takav kvalitativno i kvantitativno neadekvantan pragmatički *input*, uz ograničenu produktivnost i nedovoljnu kontekstualnu raznovrsnost upotrebe jezika, otežava učenicima usvajanje pragmatičkih fenomena ukoliko se ono isključivo ili dominantno odvija u instrukcionim uslovima tj. u kontekstu LS.

markere na koje je fokusiran. Evidentno je, stoga, da prilikom prezentovanja ove građe udžbenici prate tradicionalni PPP okvir, Presentacija – Praksa – Produkcija (up., npr. McCarthy & Carter 1995): učeniku se najpre prezentuju ciljne forme i funkcije, zatim mu se daje prilika za njihovo uvežbavanje u učionici tj. u kontrolisanom okruženju, a potom i prilika za produkciju, u okviru koje se očekuje da će ih spontano upotrebiti na adekvatan način.

Najučestaliji tip aktivnosti jeste dopunjavanje, odnosno *cloze*, ali i povezivanje, kao i odabir jednog od više ponuđenih rešenja, a suština ovih aktivnosti sastoji se u dovođenju u vezu određenih formi i funkcija markera. Takvo spajanje (kombinovanje, pridruživanje) se gotovo uvek odvija tako što su učeniku ponuđene i forme i funkcije, bilo da je u pitanju ubacivanje ponuđenih formi pokraj opisa funkcije koje one vrše u datom kontekstu ili povezivanje niza formi istaknutih u rečenicama ekscerpiranim iz slušanja sa definicijama njihovih funkcija, ili prosto odabiranje jedne od ponuđenih funkcija koje data forma vrši. Na taj način potpomaže se fokusiranje učenikove pažnje na funkcionalnost ovih elemenata u diskursu. Učenik se često i eksplicitno poziva na refleksiju o markerima, sticanje svesti o njihovim mnogostrukim oblicima i ulogama, ali i odgonetanje funkcija u datom kontekstu, ukoliko je potrebno i uz pomoć nastavnika. Vrlo retko se od učenika traži i da samostalno definiše određene funkcije markera. Ovim putem se kod učenika aktiviraju procesi dedukcije i inferencije, koji podstiču usvajanje i memorisanje naučenog u dužem vremenskom roku. Pa ipak, premda raznovrsne, a zastupljene su kako prezentacione, tako i one analitičke i produktivne, takve aktivnosti po našem mišljenju, čak i u udžbenicima koji posvećuju dosta prostora DM pružene su u nevelikom broju i obimu (up., npr. Ghezzi, Piantoni & Bozzone Costa 2009; Fragai, Fratter & Jafrancesco 2010).

Kod svih autora prezentovan je, međutim, širok dijapazon brojnih formi i funkcija (uz skretanje pažnje i na analogne oblike), na osnovu čega zaključujemo da autori prepoznaju važnost isticanja polifunkcionalnosti kao bitnog obeležja DM. Među najučestalije prezentovanim formama su: *cioè, dunque, guarda/i, senti/a, allora, diciamo, no?, ecco, scusa/i* (Bozzone Costa *et al.* 2013 i De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008 ističu se, recimo, po tome što se bave i nekim od ređe navođenih formi). Među funkcijama najčešće se javljaju: uzimanje, zadržavanje i ustupanje reči, zahtevanje pažnje, egzemplifikacija, modulacija i dr. Ipak, u izvesnim slučajevima nalazimo da su

ponuđena objašnjenja funkcija prilično štura i neprecizna (up., npr. La Grassa, Delitala & Quercioli 2013: 74; De Giuli, Guastalla i Naddeo 2008: 160, gde se u kontekstu funkcija koje određeni izrazi vrše, npr. *ah* za signaliziranje razumevanja ili za izražavanje iznenađenosti, stoji i da *meno male* i *un gran che* imaju ulogu sinonima za *per fortuna* i *bruttino*, premda bi se takva njihova uloga radije mogla pripisati modulaciji).

Među udžbenicima fokusiranim na DM, zapažamo da je u čak tri takva slučaja jedan od (ko)autora ista osoba (Bozzone Costa 2004; Bozzone Costa *et al.* 2013; Ghezzi, Piantoni & Bozzone Costa 2009), što ukazuje na tendenciju ovog autora da, saradjući na izradi različitih udžbenika, sledi isti obrazac koji uključuje DM. Štaviše, upravo se ova 3 udžbenika, zajedno sa Fragai, Fratter i Jafrancesco (2010) ističu po količini pažnje (kvantitativnoj i kvalitativnoj) koja je poklonjena DM, što generalno ukazuje na ograničen, mali broj italijanskih autora koji pridaju značaj markerima i sistematično ih uključuju u materijale.

Analizom zastupljenosti DM u udžbenicima došli smo i do otkrića koje smatramo indikativnim u pogledu značaja ZEO (Council of Europe 2001), kao dokumenta koji im pridaje određenu važnost (v. § 3.2.). Zapažili smo, naime, da su svi udžbenici s fokusom na DM novijeg datuma: velika većina je, zapravo, nastala u poslednjoj deceniji, a ako izuzmemo pionirski poduhvat Borgarelli Bacocoli (1996), u kome su sadržana isključivo teorijska objašnjenja o tome šta su DM, ali ne i aktivnosti za njihovo uvežbavanje, svi ostali udžbenici datiraju iz perioda nakon objavljivanja ZEO. Uviđamo, dakle, da tek u udžbenicima za učenje italijanskog kao L2 objavljenim nakon 2001. godine, prisustvo DM postaje eksplicitno. Do tog datuma, kako smo istakli, DM se ne izdvajaju kao kategorija, niti se pruža njihov funkcionalni opis, već se samo latentno inkorporiraju u sadržaj didaktičkih jedinica. Zaključujemo, stoga, da je svojim sadržajem i svojom difuzijom ZEO odigrao jednu od ključnih uloga u doprinošenju prodiranja DM i u udžbenike (pored Silabusa, kako smo istakli u § 3.2.), ali da je njihovo prisustvo i dalje sporadično i nedovoljno.

3.6. Nastava italijanskog kao drugog jezika u Srbiji

Iako naš cilj nije da analiziramo prisustvo DM u spontanom *inputu* sadržanom u diskursu nastavnika, ne možemo ipak u potpunosti prenebregnuti ulogu nastavnika kao

značajnog aktera didaktičkog procesa, te ćemo u ovom odeljku pažnju posvetiti tom aspektu i to predočavanjem rezultata dobijenih iz jedne ankete sprovedene među nastavnicima italijanskog kao stranog jezika u Srbiji. Na taj način pokušali smo, naime, da makar parcijalno sagledamo okolnosti podučavanja DM u nastavi italijanskog kao LS u Srbiji i time ovu temu učinimo još bližom našem podneblju.

Kako smo iz usmene komunikacije sa nastavnicima i saradnicima sa Katedre za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu imali prilike da se uverimo da DM nisu predmet njihovog eksplicitnog, sistematskog podučavanja u okviru predmeta i kurseva jezika na kojima su angažovani,⁸¹ u žiži naših interesovanja u vezi sa podučavanjem DM našli su se nastavnici italijanskog kao LS angažovani pre svega izvan ovog konteksta.

Anketa (upitnik) je bila anonimnog karaktera, sa većinom pitanja zatvorenog tipa, i sprovedena je na uzorku od 15 nastavnika italijanskog kao stranog jezika u Srbiji, koji predaju u Italijanskom institutu za kulturu, privatnim školama stranih jezika, osnovnim i srednjim državnim školama, ali i na Filološkom fakultetu, nefilološkim fakultetima (državnim i privatnim) i u drugim institucijama.⁸² U pitanju su nastavnici koji rade sa odraslima i decom, na svim nivoima jezičke kompetencije i koji u svom radu, kako iz upitnika saznajemo, koriste širok dijapazon udžbenika i dodatnih materijala (npr. *Espresso*: Ziglio & Rizzo 2001, Bali & Rizzo 2002, 2003; *Nuovo Progetto Italiano*: Marin 2008, Marin & Magnelli 2006, 2009; *Rete*: Mezzadri & Balboni 2000, 2001, 2002; *Un giorno in Italia*: Chiappini & De Filippo 2002, 2005; *Arrivederci*: Faraci, De Luca & Colombo 2011a; *Amici*: Blatešić 2007, Blatešić & Stojković 2008, Blatešić, Stojković & Zavišić 2011, Stojković & Zavišić 2013; *Caffè Italia*: Cozzi, Federico & Tancorre 2005, 2006, Diaco, Parma & Ritondale Spano 2007; *Insieme*: Vučo & Moderc 2003, 2004, 2005; *Viaggio nell'italiano*: Bozzone Costa 2004;

⁸¹ Izuzetak je kurs Savremenog italijanskog jezika, gde je neznatna pažnja ipak poklonjena DM i to pod okriljem udžbenika koji se upotrebljavaju u nastavi na I godini (*UniversItalia*, od akademske 2013-2014), na II (*Rete*, do 2012-2013, a zatim *Nuovo Magari*) i na III godini studija (*Magari*, od 2011-2012, odnosno *Nuovo Magari*, od 2014-2015). Sem toga, od 2013-2014. godine, DM su predmet obimnijeg, eksplicitnog podučavanja u okviru izbornog, teorijsko-metodološkog predmeta Italijanski razgovorni jezik 1 na IV godini studija.

⁸² Anketa je realizovana na Seminaru za nastavnike održanom 26. septembra 2012. godine povodom manifestacije „Evropski dan jezika“, organizovane na Filološkom fakultetu u Beogradu u saradnji sa Italijanskim institutom za kulturu.

UniversItalia: Piotti & De Savorgnani 2006; *Magari*: De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008).

Većina nastavnika (67%) navodi u upitniku da su DM obuhvaćeni njihovim nastavnim planom i programom. Takođe, većina (60%) navodi i da na časovima posvećuje posebnu pažnju DM, čak i samoinicijativno tj. ukoliko to nije predviđeno udžbenicima koje upotrebljavaju. Generalno, nastavnici ponekad (53%), često (40%) ili redovno (7%) poklanjaju pažnju markerima. Gotovo svi (87%) su mišljenja da je u nastavi potrebno obrađivati DM, dok mali broj njih (13%) nije siguran u neophodnost toga.

Što se tiče pitanja na kom nivou kompetencije učenika smatraju da bi bilo korisno podučavati DM, odgovori nastavnika prilično su raznoliki: 33% smatra da je to slučaj sa svim nivoima od A1 do C2 prema ZEO i to „u različitoj meri“ odnosno „u skladu sa mogućnošću razumevanja učenika što zavisi od nivoa njihovog znanja i kursa koji pohađaju“ podrazumevajući pod time i da na višim nivoima kompetencije treba obratiti veću pažnju na DM, dok po 13% nastavnika smatra da podučavanje treba ograničiti samo na A2 ili samo na nivo B1. Određeni broj nastavnika (po 7%) smatra da podučavanje treba započeti na nivou A1 (i nastaviti ga do nivoa B2), odnosno na nivou A2 (sve do B2 ili do C2, ili do C1 nivoa – što izuzetno smatra nešto veći broj nastavnika tj. 13%) odnosno da podučavanje treba otpočeti na nivou B1 (sve do C2 nivoa).

Iz odgovora dobijenih na osnovu ovog kratkog upitnika nameće nam se nekoliko zaključaka. Gotovo svi nastavnici obuhvaćeni anketom smatraju da je u nastavi potrebno posvetiti pažnju DM: štaviše, broj nastavnika koji tako misli veći je od broja onih u čiji su nastavni plan i program uključeni DM (87% prema 67%), što ukazuje na to da se stav nastavnika kosi sa aktuelnim statusom DM u kurikulumima i silabusima. Drugim rečima, većina nastavnika koji navode da u njihovim planovima i programima nisu sadržani DM, smatraju ipak da ih treba podučavati.

Sem toga, za razliku od 40% anketiranih koji ne posvećuju posebnu pažnju DM na svojim časovima, većina njih, međutim, uviđa potrebu za posebnim podučavanjem DM, te u tom smislu preuzima inicijativu koja nadomešćuje nezastupljenost markera u udžbenicima.

Po pitanju ciljnog nivoa na kome je nužno podučavati DM, zaključujemo napokon da nastavnici nemaju ujednačen stav, ali i da preovladava onaj da je to potrebno činiti na svim nivoima učenikove kompetencije, uz svest i da je neophodno prilagoditi ga datom nivou znanja L2.

3.7. Eksperimentalne studije

Kako pred sobom imamo i empirijske ciljeve, a u potrazi za prethodnim istraživanjima na temu usvajanja DM u drugom jeziku, proširili smo svoj fokus pored italijanskog (o kojem će biti reči u narednom § 3.8.) i na druge strane jezike, prvenstveno engleski, budući da su na tom polju načinjeni brojni i značajni koraci. Rezultate odabranih, relevantnih eksperimentalnih istraživanja najpre ćemo sažeto izložiti, a zatim i prikazati u Tabeli 11.

Početak eksperimentalnih proučavanja usvajanja DM, kako se obično smatra, označila je studija House i Kasper (1981), u kojoj su ove autorke uporedile eksplicitne s implicitnim pristupima u podučavanju markerima nemačkih govornika na naprednom nivou znanja engleskog kao L2 (koristeći *pre-test*, *post-test* i jednu kontrolnu L2 grupu, te *role-play* tehniku kao instrument podučavanja). Eksplicitni pristup u ovoj studiji uz *input* i praksu podrazumevao i deskripciju, objašnjenje i diskusiju vezano za DM, dok je implicitni takođe podrazumevao *input* i praksu, ali bez metapragmatičke komponente. Autorke su došle do zaključka da su obe eksperimentalne grupe ostvarile napredak, s tim da je eksplicitno podučavana grupa nadmašila onu implicitno podučavanu.

Primenivši istu metodologiju, Wildner-Bassett (1984, 1986) uporedila je komunikativne, eklektičke pristupe sa modifikovanom verzijom sugestopedije u podučavanju konverzacijskim rutinama i markerima iste kategorije ispitanika tj. maternjih govornika nemačkog, ali na srednjem nivou znanja engleskog kao L2. Otkrila je da su u poređenju sa ostalim pristupima, obe grupe studenata izložene dvema vrstama *inputa* pokazale značajan napredak u upotrebi konverzacijskih rutina, kao i da je eklektička grupa nadmašila onu sugestopedijsku. Zaključila je da su kako učenici podvrgnuti komunikativnom tako i oni podvrgnuti sugestopedijskom pristupu ostvarili napredak u pogledu opšteg kvaliteta u upotrebi DM.

U svojoj kvaziekperimentalnoj studiji Dörnyei (1995) je ispitao efikasnost fokusirane instrukcije (u trajanju od 20-40 minuta, 3 puta nedeljno tokom 6 meseci)

kod 109 mađarskih učenika engleskog kao L2 i našao da je u spontanoj govornoj produkciji ispitanika došlo do značajnog (kvantativnog) poboljšanja u upotrebi ispunjivača i sredstava hezitacije.

Za istraživanje onoga što naziva „pragmatičkom fluentnošću“, a koja se ogleda u prikladnosti i efikasnosti govornikovog konverzacijskog doprinosa, House (1996) uzima dve grupe ispitanika, maternjih govornika nemačkog i to na naprednom nivou znanja engleskog kao L2, od kojih je, tokom 14 nedelja, jedna još i eksplicitno podučavana pragmatici, dok je druga dobila samo implicitni metapragmatički trening s mogućnošću komunikativne prakse u učionici. Rezultati su pokazali da su obe grupe napredovale u upotrebi DM, diskursnih strategija i govornih činova, ali i da je, u poređenju sa implicitnom, eksplicitna grupa uspeła da koristi širi dijapazon markera i diskursnih strategija.

U Tateyama *et al.* (1997) predočavaju se rezultati eksplicitnog i implicitnog podučavanja japanskim pragmatičkim rutinama (formule *sumimasen* u trima funkcijama: zahtevanje pažnje, izvinjavanje, zahvaljivanje) na uzorku sačinjenom od 15 ispitanika. Značaj ove eksplorativne studije, iako sa izuzetno kratkim periodom trajanja metapragmatičkih instrukcija (svega jedan čas od 50 minuta) ogleda se u dokazivanju da se pragmatici mogu podučiti i učenici na početnom, a ne samo oni na naprednom nivou znanja, kao i u potvrđivanju veće efikasnosti eksplicitnog pristupa, naročito kod studentske populacije uvežbane u analitičkom i refleksivnom pristupu materijalima.

Slično tome, Yoshimi (2001) u svojoj longitudinalnoj studiji predočava ishod eksplicitnog podučavanja trima japanskim DM (*n desu, n desu kedo, n desu ne*) 17 učenika japanskog kao L2, fokusirajući se na funkcije ovih markera u otvaranju, zatvaranju i prezentovanju sadržaja priče. Rezultati kvantitativne analize (bazirane na oralnom *pre-testu* i *post-testu*, sačinjenim od zadatka sa pripovedanjem priče) ukazali su da je eksperimentalna grupa (EG), podvrgnuta tokom 16 nedelja eksplicitnim instrukcijama, praćenim komunikativnom praksom i korektivnom fidbekom, u upotrebi pomenutih DM u svom *outputu* nadmašila kontrolnu grupu (KG), lišenu bilo kakvog eksplicitnog fokusa na ciljne DM u L2.

Za raziku od drugih istraživača, Taylor (2002) proučava zavisnost upotrebe DM od tipa interakcije (*role-play* ili diskusija) kod 16 studenata španskog kao L2, podvrgnutih eksplicitnim instrukcijama u trajanju od 7 časova tokom 3 nedelje. Dolazi

do zanimljivog zaključka da je grupa ispitanika koja je učestvovala u usmenom zadatku sa diskusijom upotrebila veći broj i raznovrsnije DM u poređenju sa grupom koja je učestvovala u zadatku sa *role-play* tehnikom, odnosno da interakcioni kontekst i tematika igraju značajnu ulogu u upotrebi DM od strane ispitanika.

Hernández (2008), s druge strane, ispituje da li *input flood* (veštački upotrebljen velik broj DM u *inputu*) u kombinaciji sa sa eksplicitnim instrukcijama efikasnije deluje na upotrebu 15 ciljnih DM za razliku od iste vrste *inputa*, ali bez eksplicitnih instrukcija. Istraživanjem je 19 studenata španskog kao L2 bilo podvrgnuto instrukcijama u trajanju od 4 sata tokom 2 nedelje. Zaključak je da je *input flood* sa eksplicitnim instrukcijama i korektivnim feedbackom proizveo upotrebu većeg broja DM u govornoj produkciji eksperimentalnih ispitanika. Ovakav zaključak je najpre potvrđen, iako ne u potpunosti, u kasnijoj, sličnoj studiji (Hernández 2011), gde je sproveden odloženi (četvoronedeljni) *post-test* i povećan broj ciljnih markera na 60, da bi zatim bio i opovrgnut u Hernández i Rodríguez-González (2012), gde je broj markera smanjen na 37, a broj ispitanika povećan na 53, i gde se pokazalo da *input flood* sam po sebi već dovoljno efikasan, čak i bez eksplicitnog *inputa*, izuzev kada je reč o upotrebi novih formi DM koje učenicima prethodno nisu bile poznate, a u vezi sa kojima je ova vrsta *inputa* odigrala ključnu ulogu.

De la Fuente (2009) istražuje način na koji eksplicitni fokus na formu (*focus on form*) kroz zadatke usmerene na podizanje svesti, a za razliku od onog implicitnog, utiče na razumevanje i upotrebu DM od strane 24 studenata španskog kao L2 na naprednom nivou. U ovoj kvaziekperimentalnoj studiji fokusiranoj na 4 španska DM (*o sea, entre tanto, en cuanto a, puesto que*), pokazalo se da je grupa izložena eksplicitnom fokusu postigla veći uspeh od implicitne grupe.

U svojoj doktorskoj disertaciji, Jones (2011, up. Jones & Carter 2014) ide korak dalje u ispitivanju efikasnosti dva različita eksplicitna okvira podučavanja engleskim DM 36 maternjih govornika kineskog nakon 10-časovnih aktivnosti tokom 5 dana tronedelnog kursa jezika za akademske potrebe. Za razliku od eksperimentalne III grupe, podučavane prema okviru Ilustracija – Interakcija – Indukcija (III), gde su ispitanici podsticani na uočavanje ciljnih odlika L2 putem senzibilizacije na razlike između govornog i pisanog jezika, kao i putem poređenja L2 sa L1, ali i bili lišeni mogućnosti uvežbavanja DM u učionici, eksperimentalna PPP grupa, podučavana prema okviru

Prezentacija – Praksa – Produkcija (PPP), odnosno putem aktivnosti s fokusom na značenje i forme DM, imala je priliku za takvu praksu u učionici. Uporebljen je usmeni test sa slobodnim odgovorima kao *pre-test*, neposredni i odloženi (osmonedeljni) *post-test*, kao i postojanje jedne kontrolne grupe lišene bilo kakvih eksplicitnih instrukcija. Analiza je pokazala da su obe eksperimentalne grupe, a naročito eksperimentalna PPP grupa, nadmašile onu kontrolnu u pogledu učestalije prosečne upotrebe 15 ciljnih DM, i to na neposrednom, više nego na odloženom *post-testu*.

Tabela 11. Pregled studija o usvajanju diskursnih markera u engleskom i drugim stranim jezicima

Studija: cilj nastave	Cilj studije	Ispitanici	Rezultati
		Metodologija	
House & Kasper (1981): DM, diskursne strategije	Eksplicitni vs implicitni pristup	L2 engleski (napredni), L1 nemački <i>Pre-test, post-test, role-play, KG</i>	Obe eksperimentalne grupe napredovale: eksplicitno podučavana grupa nadmašila implicitnu.
Wildner-Bassett (1984, 1986): DM, konverzijske rutine	Eklektički pristupi vs Moderna sugestopedija	L2 engleski (srednji), L1 nemački <i>Pre-test, post-test, role-play, KG</i>	Obe eksperimentalne grupe značajno, kvalitativno napredovale u upotrebi DM. Eklektička grupa nadmašila sugestopedijsku u upotrebi konverzijskih rutina.
Dörnyei (1995): ispunjivači, komunikacijske strategije	Efikasnost fokusirane instrukcije	L2 engleski (početni/srednji) L1 mađarski <i>Pre-test, post-test, role-play, kontrolne grupe</i>	Došlo je do značajnog poboljšanja veštine upotrebe ispunjivača i sredstava hezitacije u spontanoj govornoj produkciji ispitivanih učenika.
House (1996): DM, diskursne strategije, govorni činovi	Eksplicitni vs implicitni pristup	L2 engleski (napredni), L1 nemački <i>Pre-test, post-test, role-play, KG</i>	Obe grupe napredovale. U poređenju sa implicitnom, eksplicitna grupa koristila širi dijapazon markera i diskursnih strategija.
Tateyama <i>et al.</i> (1997):	Eksplicitni vs implicitni pristup	L2 japanski (početni) L1 engleski i dr.	Eksplicitno podučavanje pokazalo se efikasnijim od implicitnog.

DM, pragmatičke rutine		<i>Pre-test, post-test, role-play, zadatak s višestrukim izborom, upitnik, intervju, KG</i>	Pragmatičke rutine mogu se uspešno podučavati i na početnom nivou znanja.
Yoshimi (2001): 3 DM	Eksplisitne instrukcije (uz komunikativnu praksu i korektivni feedback) vs odsustvo instrukcija	L2 japanski (napredni), L1 engleski, kineski <i>pre-test, post-test,</i> pripovedanje priče, KG	EG, podvrgnuta eksplicitnim instrukcijama, nadmašila KG, lišenu eksplicitnog fokusa na ciljne DM.
Taylor (2002): DM, konverzacijske strategije	Uticaj različite interakcione situacije na upotrebu DM	L2 španski (srednji) L1 engleski <i>Pre-test, post-test, role-play, diskusija</i>	Nakon eksplicitnih instrukcija, grupa koja je učestvovala u zadatku s diskusijom pokazala je učestaliju i raznovrsniju upotrebu DM od grupe koja je učestvovala u <i>role-play</i> zadatku.
Hernández (2008): DM	<i>Input flood</i> sa eksplicitnim instrukcijama vs <i>input flood</i> bez eksplicitnih instrukcija	L2 španski (napredni) L1 engleski <i>Pre-test, post-test,</i> intervju, KG	<i>Input flood</i> sa eksplicitnim instrukcijama efikasnije delovao na upotrebu DM kod EG u poređenju sa KG.
De la Fuente (2009): 4 DM	Eksplisitni vs implicitni fokus na formu	L2 španski (napredni) L1 engleski <i>Pre-test, post-test,</i> <i>consciousness-raising task,</i> prevod, introspekcija	Grupa izložena eksplicitnom fokusu na formu postigla je veći uspeh u razumevanju i proizvodnji DM od implicitne grupe.
Jones (2011), Jones & Carter (2014): DM	Dva različita eksplicitna okvira podučavanja: III i PPP vs odsustvo instrukcija	L2 engleski (srednji), L1 kineski <i>Pre-test, post-test,</i> intervju, jezički dnevnik, KG	Obe eksperimentalne grupe, a pogotovo PPP grupa, nadmašile kontrolnu u učestalijoj upotrebi ciljnih DM i to naročito na neposrednom <i>post-testu</i> .

Ciljevi studija koje smo naveli i sažeto opisali uglavnom se svode na ispitivanje efikasnosti instrukcija, odnosno na upoređivanje različitih pristupa u podučavanju DM, i to prvenstveno na poređenje eksplicitnog pristupa (koji podrazumeva *input* i praksu sa metapragmatičkim instrukcijama) sa implicitnim pristupom (*input* i praksa, ali bez

metapragmatičkih instrukcija) (up. House & Kasper 1981, House 1996, Tateyama *et al.* 1997, De la Fuente 2009). Porede se i rezultati eksplicitnih instrukcija (uz komunikativnu praksu i korektivni *feed-back*) sa odsustvom instrukcija (Yoshimi 2001); odnosno dejstvo koje ima *input flood* sa ili bez eksplicitnih instrukcija (Hernández 2008). Preispituje se i efikasnost dva različita eksplicitna okvira podučavanja u odnosu na odsustvo podučavanja (Jones 2011, Jones & Carter 2014), a to su: Ilustracija – Interakcija – Indukcija (uočavanje ciljnih odlika L2, senzibilizacija na razlike između govornog i pisanog jezika, poređenje L2 sa L1, bez prakse u učionici) i Presentacija – Praksa – Produkcija (fokus na značenju i formi DM, praksa u učionici). Ispituje se i skreće pažnja na važnost tipa interakcije na proizvodnju DM u smislu učestalije i raznovrsnije upotrebe markera npr. u zadatku sa diskusijom nego u onom sa tehnikom *role-play* (Taylor 2002). Ne izostaje ni poređenje eklektičkih pristupa sa modernom sugestopedijom (Wildner-Bassett 1984, 1986).

Izuzev u studijama koje su sproveli Yoshimi (2001) i Tateyama *et al.* (1997), gde je u pitanju japanski kao L2, odnosno Taylor (2002), Hernández (2008) i De la Fuente (2009), gde se radi o španskom kao L2, u svim ostalim istraživanjima ispitanici su učili engleski kao L2 uglavnom na srednjem/naprednom nivou kompetencija. Od maternjih jezika kod ispitanika najzastupljeniji su engleski i nemački, ali i kineski i mađarski. Metodologija primenjena u istraživanjima neizostavno je podrazumevala primenu usmenog *pre-testa* i *post-testa* (uglavnom kao *role-play* ili intervju, ali i kao zadatak s pripovedanjem priče, davanjem slobodnih odgovora na pitanja, diskusijom, i dr.), kao i postojanje (u većini istraživanja, tj. izuzev u Taylor 2002 i De la Fuente 2009) jedne kontrolne grupe ispitanika. Dužina trajanja instrukcija u ovim studijama prilično je varijabilna (i može iznositi svega 1 čas, kao u Tateyama *et al.* 1997), i to naročito u onima koje se svrstavaju u longitudinalne: od 10-časovnih aktivnosti tokom jedne od tri nedelje kursa (Jones 2011) do 26 časova instrukcija u 16 nedelja (Yoshimi 2001) ili 1-2 sata sedmično tokom približno 24 nedelje (Dörnyei 1995).

Rezultati do kojih su svi navedeni istraživači došli jasno ukazuju na zaključak da je davanje instrukcija efikasnije od odsustva instrukcija i fokusa na ciljne odlike L2. Pokazalo se i da su eksplicitne instrukcije efikasnije od implicitnih, u smislu, npr. upotrebe šireg dijapazona DM kod ispitanika koji su im bili izloženi (House 1996), i to naročito ako su praćene praksom u učionici (Jones 2011), baš kao i primena

komunikativnog pristupa u odnosu na sugestopedijski (Wildner-Bassett 1984, 1986). Rezultati pojedinačnih studija ukazuju, napokon, i da je tip interakcije relevantan faktor u učestalosti i raznovrsnosti upotrebe DM kod ispitanika (Taylor 2002), kao i da se čak i oni na početnom nivou znanja L2 mogu uspešno podučiti pragmatici (Tateyama *et al.* 1997).

3.8. Studije o italijanskom kao drugom jeziku⁸³

Nakon studija o drugim jezicima, u ovom odeljku sagledaćemo one koje se tiču italijanskog kao L2. Prvi zapaženi radovi na temu usvajanja DM u italijanskom kao L2 javili su se krajem osamdesetih i početkom devedesetih godina XX veka, da bi svoj puni zamah ovakve studije doživele u prvoj deceniji XXI veka, a kako ova tema još uvek nije dovoljno proučena, nastavlja da i dalje privlači pažnju istraživača. Imajući u vidu upravo vremensko razdoblje od početaka do danas, prikazaćemo u ovom odeljku, i to hronološkim redosledom, osnovne teorijsko-metodološke pretpostavke i rezultate 9 relevantnih studija vezanih za usvajanje DM u italijanskom kao L2/LS (Brigetti & Licari 1987, Fellin & Pugliese 1994, Bardel 2003, Ferraris 2004, Andorno 2007, Bini & Pernas 2007, Guil *et al.* 2008, Nigoević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015)⁸⁴. Glavni cilj nam je da preispitamo sugerisani, potencijalni repertoar DM u međujeziku, kao i da dovedemo u korelaciju forme i funkcije DM, s jedne, i određene nivoe komunikativne kompetencije učenika (početni, srednji i napredni), s druge strane.

Svojim teorijskim radom iz 1987. godine, Brigetti i Licari označile su početak glotodidaktičkih proučavanja DM u italijanskom kao L2 i utrle put senzibilizaciji na temu upotrebe konektora, dajući svoj predlog predidaktičke analize s fokusom na upotrebu jednog od njih – *magari*, koja može poslužiti nastavnicima kao jedinstvena i sistematizovana osnova za opsežnije promišljanje na temu konektora unutar učionice. Analizirajući pragmaticke funkcije predmetnog konektora, ističu kao njegovo bitno

⁸³ Najvažniji rezultati sadržani u ovom odeljku usmeno su saopšteni na 46. godišnjem skupu Evropskog lingvističkog društva (Ceković-Rakonjac 2013a).

⁸⁴ Iz prikaza smo, kao parcijalne ili nedovoljno relevantne, isključili sledeće radove: Andorno (2000, 2003b, 2005, 2008); Loi Corvetto (2003); Guil (2009a/b); Borreguero Zuloaga (2009a); Borreguero & Pernas (2010); Bazzanella & Borreguero Zuloaga (2011); De Marco & Leone (2012, 2013); Wiberg (2003, 2004); Grassi, Budroni & Fischer (1992). Mali broj radova ostao nam je i dalje nedostupan do trenutka završetka ove teze. Za radove na temu upotrebe konektora i DM u pisanoj produkciji učenika v. D'Alfonso (2014), Borreguero Zuloaga (2009b).

obeležje ambivalentnost koja, primera radi u funkciji odbijanja/prihvatanja, podrazumeva negativnu/pozitivnu polarizaciju sagovornikovog stanovišta u odnosu na tekući diskurs (bilo da je u pitanju mitigacija odbijanja, u značenju: *no purtroppo*, ili intenzifikacija prihvatanja: *sì volentieri*), a koja podleže disambiguaciji u konkretnim komunikativnim situacijama, te samim tim nosi sa sobom značajne interpretacijske poteškoće na nivou komunikativne kompetencije učenika.

U članku na temu usvajanja konektora i DM, Fellin i Pugliese (1994) proučavaju procese i kognitivne strategije koje NNS sprovode u delo prilikom recepcije retoričko-argumentacionih aspekata akademskog diskursa. Dvogodišnjim istraživanjem bilo je obuhvaćeno 79 ispitanika srednjeg/naprednog nivoa kompetencije u L2.⁸⁵ Korpus je sačinjen od 20 sati snimaka frontalne nastave iz različitih naučnih disciplina, kao i od pisanih zadataka studenata izrađenih tokom eksperimenta, na intenzivnim kursevima jezika (upitnici, beleške vođene prema T shemi, spajanja, *cloze* i dr.). Cilj istraživanja bilo je sticanje uvida u sposobnost studenata da ustanove korelaciju između primarnih i sekundarnih informacija sadržanih u diskursu i konektora koji ukazuju na njihovu relevantnost ili marginalnost. Rezultati eksperimenta ukazali su na odsustvo poteškoća kod ispitanika u pogledu rekonstruisanja shema tematskih jezgara u strukturi diskursa zahvaljujući poznavanju DM u demarkacionoj i fatičkoj funkciji, ali i na konstantan problem koji studenti imaju prilikom razumevanja globalne organizacije diskursa protkanog indikatorima digresije i egzemplifikacije.

Bazirajući se na pojedinačnoj, 25-minutnoj govornoj produkciji 3 ispitanika: 2 studenta italijanskog kao LS na bazičnom i postbazičnom nivou i 1 NS,⁸⁶ Bardel (2003) dovodi u vezu njihovu formalnu i diskursnu kompetenciju, te kvalitativno i kvantitativno analizira forme i funkcije onih markera koje smatra posebno zanimljivim s aspekta usvajanja L2 zbog njihove učestalosti i preferencijalne upotrebe od strane informanata: *eh*, *hm* i drugi uzvici; oblici *sì* i *no*; drugi, složeniji leksički elementi. Po pitanju formi, nalazi da se *eh*, *hm* i *ah* najčešće javljaju u produkciji na bazičnom nivou, manje na postbazičnom, a najmanje kod NS. *Sì* koriste sva tri informanta, dok *no* samo

⁸⁵ U pitanju su studenti različitih nacionalnosti i studijskih orijentacija (filozofija, pravo, ekonomija i dr.), koji su boravili u italijanskim univerzitetskim centrima posredstvom programa međunarodne razmene.

⁸⁶ Ispitanici su ženskog pola, starosne dobi 21-37 godina. L1 NNS je švedski, a za NS se navodi da na Univerzitetu u Stokholmu boravi posredstvom programa studentske razmene.

NNS na naprednijem nivou znanja (u vidu mehanizma za autokorekciju i zahtevanje potvrde). Za razliku od ispitanika na bazičnom nivou koji koristi malobrojne leksičke izraze, kao i od onog na postbazičnom koji upotrebljava i izvestan broj formi tipičnih za razgovorni jezik (*allora, certo, cioè, diciamo, e poi, okay/va bene, secondo me*), NS raspolaže znatno bogatijim repertoarom leksičkih izraza u funkciji DM. Vezano za funkcije, preovladavaju interakcioni DM od strane govornika: najčešći su ispunjivači, ali ne izostaju ni mehanizmi modulacije. Sem toga, zastupljena je i metatekstualna, demarkaciona funkcija.

Ferraris (2004) se fokusira na upotrebu *ma* kao koordinativnog konektora i diskursnog markera u različitim stadijumima u usvajanju italijanskog kao L1 i L2: kod dece NS i 32 NNS⁸⁷. Raščlanivši semantičke od pragmatičko-tekstualnih funkcija, autorka kod NNS zapaža evidentno frekventniju upotrebu *ma* u desemantizovanoj funkciji, prvenstveno kao diskursni marker (izuzev na srednjem stadijumu usvajanja gde se *ma* podjednako učestalo javlja i kao marker i kao konektor), objašnjavajući svoja zapažanja tipologijom tekstova upotrebljenih u istraživanju (slobodna konverzacija na različitu tematiku). Kvantitativnom analizom utvrđuje prisustvo ovog markera već na početnim stadijumima i uočava tendenciju porasta njegove frekventnosti kroz sve faze usvajanja L2. Kvalitativnom analizom autorka precizira i zastupljenost sledećih njegovih funkcija: uzimanje reči (kao najučestalija na bazičnom, srednjem i naprednom nivou), intenzifikacija (najučestalija na prebazičnom) i ustupanje reči. Ferraris je mišljenja da se proces usvajanja *ma* odvija u pravcu od nesemantičke ka semantičkoj upotrebi⁸⁸ i zaključuje da potreba učenika za signaliziranjem toka i razvoja interakcije (uzimanje, ustupanje reči, intenzifikacija, i dr.) verovatno pomaže usvajanje DM u L2, a naročito *ma*, koje je ionako s tim istim funkcijama veoma zastupljeno u inputu (*ibid.* 87).

Polazeći od korpusa sačinjenog od intervjua sa 4 NNS⁸⁹ na postbazičnom nivou kompetencije, Andorno (2007) precizira inventar DM koji se najranije javljaju u međujeziku, navodeći markere u interakcionoj funkciji od strane govornika (*mh, ehm,*

⁸⁷ NNS su različitog pola, starosne dobi (20-65 godina), L1 i nacionalnosti. Korpus NNS čine 32 individualna intervjua od po 20 minuta.

⁸⁸ Borreguero Zuloaga (2009a), međutim, iznosi dokaze da se usvajanje *ma* kao konektora i markera odvija paralelno.

⁸⁹ Ispitanici su muškog pola, starosti 17-25 godina, različitih L1.

uhm, eh, ah, oh, non (lo) so, così, come si dice, basta) i od strane sagovornika (*sì, no, come?, non (lo) so, (no) capito, così così, va bene*), kao i one u metatekstualnoj funkciji (*così, no, scusa/scusi, esempio, eccetera, ma*) i zaključuje da je pomenuti inventar redukovan na mali broj frekventnih leksema, ali da ih odlikuju: polifunkcionalnost (npr. *così* kao interakcioni marker za potvrđivanje, ali i metatekstualni za egzemplifikaciju, zatim kao modulator i ispunjivač) i konvergencija (učenici koriste iste DM, ili njihove leksičke varijante, za iskazivanje istih funkcija; npr. pored egzemplifikatora *così*, u istoj funkciji javljaju se i *esempio, eccetera*).

Stavljajući u središte svoje analize evoluciju i upotrebu *sì, no* i *così*, autorka utvrđuje da su na bazičnom nivou kompetencije *sì* i *no* više frekventnosti (rangira ih na 1-8. poziciji na frekvencijskoj listi) u odnosu na *così* (9-49. pozicija). U pogledu funkcionalnih vrednosti, uočava gotovo simetrične interakcione uloge iz perspektive sagovornika kod *sì* (izražavanje slaganja/potvrde/afirmacije) i *no* (odbijanje/opovrgavanje/negacija). Sem toga, *sì* se ređe javlja i kao signal za prijem poruke. Iz perspektive govornika, oba markera se koriste u funkciji samopotvrđivanja i autokorekcije, premda se mogu javiti i u službi zahtevanja potvrde, a zabeležena je i upotreba *sì* za uzimanje reči, kao i *no* za kontrolu prijema i zahtevanje slaganja. *Così* se manifestuje u službi davanja potvrde i samopotvrđivanja, kao i u sledećim metatekstualnim funkcijama: signaliziranje završetka sekvence u kojoj se navode događaji/informacije homogenog karaktera, egzemplifikacija i aproksimacija. Ređe se javlja i kao ispunjivač, te kao signal za iskazivanje delimičnog slaganja tj. saglasnosti od strane sagovornika.

Bini i Pernas (2007) analiziraju DM u međujeziku 4 odrasla hispanofona govornika ženskog pola na bazičnim stadijumima usvajanja LS, na osnovu korpusa sačinjenog od ukupno 40 minuta snimaka simetrične interakcije. Sledeći hipotezu da se DM javljaju već u ranim fazama u usvajanju, skreću pažnju na raznovrsnost formi koje informanti upotrebljavaju, izdvajajući kao najfrekventnije *d'accordo, ma, sì, e, hm*.

Analiza korpusa ukazuje na izrazito preferencijalnu upotrebu markera *d'accordo* od strane jednog ispitanika i to u funkciji uzimanja reči, pokretanja nove teme, a ređe i za izražavanje slaganja/prihvatanja, zahtevanje slaganja i kao *back-channel* signal. Za razliku od ostalih, isti ispitanik retko upotrebljava marker *ma* (u funkciji uvođenja nove teme, uzimanja reči i izražavanja (ne)slaganja); u najvećoj meri koristi marker *sì* (osim

za izražavanje slaganja još i za potvrđivanje prijema poruke i za *back-channelling*), a pokazuje i izrazite preferencije prema frekventnoj upotrebi forme *hm*. Ove nalaze autorke tumače mišljenjem da je takva upotreba DM od strane pomenutog ispitanika indikativna u pogledu njegove tendencije da izbegava polemiku i neslaganje, da retko preuzima reč od sagovornika i da se stoga često zadovoljava ulogom slušaoca, odnosno da, generalno gledano, teži harmoničnom razvoju interakcije.

Pristupajući DM prvenstveno sa stanovišta teorije učtivosti i u zavisnosti od distribucije konverzacijskih turnusa, Guil *et al.* (2008) vrše kvalitativnu analizu njihovih funkcionalnih vrednosti u 2-časovnoj, simetričnoj interakciji između 12 hispanofonih učenika⁹⁰ italijanskog kao LS na početnom, srednjem i naprednom nivou znanja. Analiza je ukazala na sledeća interakciona svojstva DM u međujeziku ispitanika:

- iz perspektive govornika uočene su funkcije uzimanja, zadržavanja i ustupanja reči. Marker u službi uzimanja reči javljaju se već na početnim nivoima, a sa porastom kompetencije raste i njihova učestalost, leksička kompleksnost i raznovrsnost u pogledu formi (npr. *allora, quindi, infatti, dunque, ecco, comunque, certo*). Najčešći je *sì*, kontinuirano prisutan od početnih do naprednih stadijuma. Zabeleženi su i vokalni elementi verovatno poreklom od uzvika (*ibid.* 717), ispunjene pauze, *ok* (koji može vršiti i funkciju izražavanja slaganja) i *d'accordo*, kao i retki DM iz L1 (na početnim nivoima). U službi ustupanja turnusa primećen je marker *no?*, iterativna upotreba *non so*, emfatična repeticija *sì*, te izraz *qualcosa del genere*.

- iz perspektive sagovornika izdvojene su dve funkcije: *back-channelling* (prisutna već od početnih nivoa, prvenstveno kroz forme kompatibilne u L1 i L2: *hm hm, eh*) i prekidanje (koje vrši marker *ma*).

Nigoević i Sučić (2011) vrše kvalitativnu i kvantitativnu analizu DM u turnusima 2 grupe hrvatskih ispitanika: 15 studenata italijanistike i 15 polaznika kurseva u Centru za strane jezike, na inicijalnom, srednjem i naprednom nivou kompetencije u LS.⁹¹

⁹⁰ Ispitanici su ženskog pola, starosti 20-45 godina. Celokupan korpus sastoji se od 7 sati, od čega 6 sati dijaloga između NNS i NS (24 intervju po 10 minuta), kao i između NNS (12 intervju), te 1 sat interakcija između NS koji služe kao kontrolna grupa (4 intervju).

⁹¹ U pitanju su punoletni studenti starosti do 34 godine, uglavnom ženskog pola. Ukupan obim korpusa iznosi 2 i po sata.

U analiziranom materijalu preovlađuju interakcione funkcije DM. U službi uzimanja reči zabeleženi su: *ma(h)*, *ma*, *be(h)*, *allora*, *dunque* i glasne pauze, koji se vrlo često mogu interpretirati i kao ispunjivači, među kojima najbrojniju grupu, ujedno i najbrojniju na nivou svih DM u korpusu, čine *non (lo) so* i njegove složenije leksičke forme (evidentirane kod ispitanika na naprednom nivou): *non so come dire/cosa dire/come si chiama/come si dice/*cosa*, s tim da se kao ispunjivači učestalo mogu javljati i: *ah*, *eh*, *ehm*. Od mehanizama modulacije, premda nisko frekventnih, uočeni su: *direi*, *secondo me*, *per dire la verità*, *per me*, *si può dire*, *devo ammetterlo*, *penso*, *forse*, *diciamo*, *davvero*, *per dire*, *per esempio*. Izuzetno, u kategoriju interakcionih signala od strane govornika autorke svrstavaju i sledeće DM u službi ustupanja reči, odnosno u metatekstualnoj funkciji zatvaranja teme ili vršenja digresije: *(e/o) così (via)*, *eccetera*, *o cose simili/del genere*, *e cose così*, *e/o queste cose*, *e niente*, zastupljene na svim nivoima, a najviše na naprednim. Od strane sagovornika, izdvajaju markere u funkciji slaganja i(li) potvrđivanja pažnje tj. praćenja koji nisu tako učestali u korpusu, ali su zato raznovrsni (prvenstveno kod ispitanika na naprednom nivou); najčešći je *sì*, slede *okay*, *è vero*, i vrlo retko: *esatto*, *giusto*, *lo so anch'io*, *va be'*. U funkciji izražavanja neslaganja, jedina zabeležena forma je *no*. Od metatekstualnih DM, zastupljeni su u službi demarkativa: *per primo*, **per lo primo*, *allora* i *poi*; u službi fokalizatora: *devo dire*, *ecco*, *ma*, *sì*; a u svojstvu reformulacije, inače najrasprostranjenije metatekstualne funkcije, razne forme, poput najučestalijih *per esempio*, *cioè*, te: *diciamo*, *però*, *dunque*, *tutto sommato*, *come (per) dire* (pre svega kod ispitanika na naprednom nivou).

S glavnim ciljem da definiše sekvence u usvajanju DM, Jafrancesco (2015, up. Jafrancesco 2010) analizira njihove forme i funkcije u 3 sata i 18 minuta audio-snimaka dijaloške produkcije (transkribovanih prema tradicionalnoj italijanskoj ortografiji) 20 španskih i nemačkih studenata koji intenzivno uče italijanski kao L2 na početnom, srednjem i naprednom nivou znanja (nivoi A, B i C prema ZEO) za vreme boravka na razmeni na Univerzitetu u Firenci. Autorka se oslanja na Bazzanellinu (1995) klasifikaciju DM, ali joj pridodaje nekolicinu mikrofunkcija⁹² i na takvim osnovama

⁹² To su interakcione od strane govornika: upućivanje/pozivanje na zajednička znanja, zahtevanje slaganja i(li) metalingvističke potvrde (intonacijskim sredstvima), eksplicitno zahtevanje metalingvističke pomoći.

dolazi do sledećih zaključaka o dominaciji makrofunkcija i njihovom razvoju kroz nivo kompetencije od A do C: među oko 2000 primera DM u korpusu, dominiraju oni interakcioni od strane govornika koji su u konstantnom porastu s porastom kompetencije, izuzev ispunjivača koji su u progresivnom opadanju i sve se manje realizuju putem uzvika (*eh, eh, mh*). U porastu su i drugi po brojnosti - metatekstualni markeri, kao i treći - interakcioni od strane sagovornika. Sem toga, od A do C nivoa upotrebljene mikrofunkcije postaju sve raznovrsnije, naročito na prelasku sa A na B nivo, na kome, u poređenju sa ostalim nivoima, DM vrše najširi obim funkcija, baš kao što sa porastom kompetencije postaju raznovrsnije i forme DM upotrebljenih za obavljanje određenih funkcija.

Po učestalosti, među interakcionim funkcijama od strane govornika izdvajaju se sledeće mikrofunkcije: ispunjivačka, kao vodeća (realizovana putem npr. *allora, non so, vediamo*), zatim uzimanje reči (uzvici, *allora, ma, bene*), modulacija (*credo, penso, ah!*), ustupanje reči (intonacija, *va bene?, (ma) come?*), zahtevanje slaganja i(li) metalingvističke potvrde (intonacijom), kao i zahtevanje slaganja i(li) potvrde, eksplicitno zahtevanje metalingvističke pomoći, kontrola prijema, zahtevanje slaganja i(li) metalingvističke potvrde, fatička funkcija, upućivanje/pozivanje na zajednička znanja. Takođe po učestalosti, među interakcionim funkcijama kod sagovornika javljaju se sledećim redom: slaganje/potvrda, kao naizraženija (iskazana putem *sì, okay*), a slede metalingvističko slaganje/potvrda, potvrđivanje pažnje, metalingvistička spoznaja, delimično/potpuno neslaganje, zahtevanje objašnjenja, prekidanje, spoznaja. Od metatekstualnih funkcija najčešća je demarkacija (*e, dopo*) koju slede reformulacija (*per esempio, diciamo così, no*), druge metatekstualne funkcije (*non so, eh!, sì*) i fokalizacija (*ma, sì, è vero*). Upravo ovakva učestalost javljanja funkcija DM u korpusu služi autorki da utvrdi sekvencijalnost u njihovom usvajanju, što je prvi takav nama poznat pokušaj u literaturi, koji svakako nalaže da bude dodatno preispitan.

I interakcione od strane sagovornika: metalingvistička spoznaja, metalingvističko slaganje/potvrda. Metatekstualne, među koje se ubrajaju metalingvistički korektori, kao i tzv. druge metatekstualne funkcije koje vrše: indikatori metalingvističke nesigurnosti/teškoće, indikatori (metalingvističke) samopotvrde, indikatori teškoća vezanih za konceptualne praznine.

3.8.1. Teorijsko-metodološke pretpostavke analiziranih studija

Gotovo svi autori prikazanih radova za teorijsko uporište svojih proučavanja DM uzimaju Bazzanellinu (1994a, 1995) funkcionalnu taksonomiju: prvenstveno među “ranim” radovima nailazimo, međutim, na one koji se primarno (Brigetti & Licari 1987) ili sekundarno (Fellin & Pugliese 1994, Ferraris 2004) pozivaju i na pristup M. Berrette (1984).⁹³ Sem toga, znatan broj autora pristupa markerima i sa stanovišta teorije učtivosti (Guil *et al.* 2008, Brigetti & Licari 1987, Bini & Pernas 2007, Nigojević & Sučić 2011).

U proučenim radovima zapažamo dominantno prisustvo kvalitativne analize. Čak i kod autora koji određenu pažnju posvećuju i kvantitativnoj analizi primećujemo da je ona ograničena na određenu kategoriju, odnosno formu DM (uzvici - Bardel 2003; *ma* - Ferraris 2004; *sì, no, così* - Andorno 2007; *d'accordo, ma, sì* - Bini & Pernas 2007; pojedine funkcionalne kategorije - Nigojević & Sučić 2011). Važan izuzetak predstavlja Jafrancesco (2015) gde su u velikoj meri prisutne obe vrste analize. Manja zastupljenost kvantitativne analize, po našem mišljenju, posledica je i dalje nedovoljno jasnog teorijskog statusa DM tj. nepouzdanog numeričkog sagledavanja formi za koje autori nisu sigurni treba li ih uvrstiti u DM. Bardel (2003: 12) se, recimo, eksplicitno izjašnjava da zbog složenosti definicije DM i činjenice da ih razni autori različito tretiraju, iz svoje analize isključuje veznike, te da kvantitativno obrađuje samo uzvike.⁹⁴

Izuzev kod Ferraris (2004), kod koje korpus sa govornom produkcijom NNS iznosi čak 10,5 sati, u ostalim istraživanjima on je sačinjen od 40 do 200 minuta (up. Bini & Pernas 2007, Bardel 2003, Guil *et al.* 2008, Nigojević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015), što smatramo dovoljno reprezentativnim imajući u vidu visoku učestalost DM u spontanom govoru⁹⁵. Zanimljiv podatak u tom smislu, koji bi svakako trebalo dodatno proveriti, nalazimo kod Bini i Pernas (2007) koje navode da učestalost markera u ukupnom broju reči u produkciji ispitanika na bazičnom nivou iznosi 8,1-

⁹³ Diskusiju o neznatnim, pre svega terminološkim razmimoilaženjima u pogledu formi i funkcija DM koje autori navode ostavićemo, međutim, za neku narednu priliku.

⁹⁴ I u drugim studijama, koje nisu glotodidaktičke, retko nailazimo na kvantitativnu analizu: npr. Licari i Stame (1988), koje je ograničavaju na fragment korpusa od 100 reči, premda ima i izuzetaka s obimnijim kvantitativnim podacima, npr. Contento (1994).

⁹⁵ Tannen (1984) je, primera radi, svoju disertaciju o konverzijskim stilovima bazirala na svega 160 minuta snimljenog materijala.

11,3%. Korpusi su prevalentno sačinjeni od audio materijala, premda ima i onih sa video zapisima (Fellin & Pugliese 1994, Bini & Pernas 2008, Guil *et al.* 2008) čime se pruža potpuniji uvid u prateće, neverbalne fenomene u produkciji ispitanika.

Broj nematernjih ispitanika u pojedinačnim istraživanjima varira od 2 (Bardel 2003) do 32 (Ferraris 2004), ako se ima u vidu govorna produkcija, odnosno do 79 (Fellin & Pugliese 1994) ukoliko se u razmatranje uzima i recepcija. Informanti su dominantno ženskog pola: od ukupno 104 ispitanika kod kojih su DM proučavani u govornoj produkciji, svega njih 18 je muškog pola (up. Andorno 2007, Ferraris 2004, Jafrancesco 2015). Starosna dob kod svih ispitivanih NNS kreće se u rasponu 17-65, a najproučenija starosna kategorija jeste 20-36 godina (studentska populacija). Iako je kod analiziranih subjekata zastupljeno 17 različitih L1 (uključujući i hrvatski, tipološki vrlo sličan srpskom), zapažamo potpuno odsustvo srbofonih govornika. U vezi sa kontekstom usvajanja, zaključujemo da je u poređenju sa brojem ispitanika kod kojih je usvajanje proučeno u kontekstu L2 (135), broj onih iz konteksta LS znatno manji (33).

3.8.2. Rezultati o zastupljenosti formi i funkcija diskursnih markera u međujeziku

Napomenimo najpre da s aspekta produkcije DM, najproučeniji nivo kompetencije učenika jeste bazični, mada svakako nisu zapostavljeni ni ostali (up. Bardel 2003, Andorno 2007, Bini & Pernas 2007 sa Ferraris 2004, Guil *et al.* 2008, Nigojević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015), međutim, to je upravo i nivo koji s aspekta recepcije nije nimalo proučen (up. Fellin & Pugliese 1994, Brigetti & Licari 1987).

I dok jedna grupa autora fokusira svoju pažnju pre svega na analizu pojedinih DM (npr. *magari* - Brigetti & Licari 1987; *ma* – Ferraris 2004; *sì, no i così* - Andorno 2007), većina istraživača pokušava da obuhvati širi dijapazon formi i funkcija DM u produkciji ispitanika, nastojeći i da ga identifikuje prema nivou kompetencije. S tim u vezi, pokušaćemo da rekonstruišemo nalaze autora u pogledu zastupljenosti najpre formi (Tabela 12), a zatim i funkcija DM na početnom, srednjem i naprednom nivou kompetencije.

Tabela 12. Rezultati glotodidaktičkih studija o zastupljenosti formi diskursnih markera prema nivoima kompetencije u italijanskom kao drugom jeziku

	Bazični nivo	Intermedijalni nivo	Napredni nivo
Bardel (2003)	<i>ah, allora, certo, cioè, diciamo, eh, e poi, hm, no, okay/va bene, secondo me, sì</i>		
Ferraris (2004)	<i>ma</i>	<i>ma</i>	<i>ma</i>
Andorno (2007)	<i>ah, basta, come?, come si dice, così (così), eccetera, eh, ehm, esempio, no, (no) capito, non (lo) so, ma, mh, oh, scusa/scusi, sì, uhm, va bene</i>		
Bini & Pernas (2008)	<i>d'accordo, e, hm, ma, sì</i>		
Guil et al. (2008)	<i>eh, ehm, em, d'accordo, hm hm, ok, sì</i>	<i>allora, certo, comunque, dunque, ecco, eh, hm hm, infatti, no?, ok, quindi, sì</i>	<i>allora, certo, comunque, d'accordo, dunque, ecco, eh, hm hm, infatti, ma, no, non so, ok, qualcosa del genere, quindi, sì</i>
Nigoević & Sučić (2011) ⁹⁶	<i>ah, allora, e così (via), e niente, e/o queste cose, eh, ehm, ma(h), ma, non (lo) so/*non so cosa, okay, per dire la verità, per dire, per esempio, per me, però, sì</i>	<i>(e/o) così, beh, cioè, come dire, e così via, è vero, eccetera, esatto, forse, giusto, ma(h), ma, non (lo) so (come si dice), penso, per esempio, per me, sì, va be'</i>	<i>(come) per dire, (e) così via, beh, cioè, come dire, così, devo ammetterlo, diciamo, direi, dunque, e cose così, è vero, e/o così, eccetera, lo so anch'io, ma(h), ma, non (lo) so, non so come dire/cosa dire/come si chiama/come si dice, o cose simili/del genere, okay, per dire la verità, per esempio, però, secondo me, si può dire, sì, tutto sommato</i>

⁹⁶ Iako se u radu pominju još i: *no, davvero, per primo, *per lo primo, poi, devo dire, ecco*, nismo uspjeli da identifikujemo stadijum u kom se javljaju, te smo ih zato isključili iz tabele.

<p>Jafrancesco (2015)</p>	<p><i>ah! ahm, ah sì!, come si dice, credo, dopo, e, e dopo, eh(!), ehm, *e perché questo, è vero sì, forse, *ja [sì], ma (so), mh, no, non (lo) so, *no so es, oh(!), okay, penso, sì, sì sì, uh!, un attimo</i></p>	<p><i>ah(!), ahm, allora, *anche [inoltre], basta così, bene, *bene vale vale [okay okay], *bueno! [bene!], come(?), come posso dire?, come te lo spiego?, *cos'è, diciamo (così), dopo (anni), e, e adesso, e alcuni anni dopo, e allora, è così, e dopo, eh (?), ehm, eh sì, e in questo modo/periodo, (e) per (tutto) questo, è un fatto, è vero, ma, ma come?, ma non conosco le parole, mh (?), mh!, mhmh, mio Dio!, no(?), non (lo) so, non posso spiegarmi in italiano, *non ricordo il nome all'italiano [in italiano], non so come (dirlo), non so la parola,*non so sostenere [sostenere] da sola, ohoh!, penso, per esempio, poi, *questo non posso esp [spiegarlo], *sai lo que è?[sai di che cosa di tratta?], scusa, *se [sì], sì(?), sì sì (sì), si dice(...?), sì veramente, uh!, *ya [già], va bene(?), vediamo, vero?</i></p>	<p><i>ah(!), ah non so come si dice in italiano, ah sì, ahi, ahm, allora, *anche [inoltre], appunto, beh!, bene, boh!, certamente, che sarebbe?, che so, cioè, credo, come dire?, come dirlo?, come si dice?, come si potrebbe dire?, così, diciamo (così), dopo, e, e ahm sì, e dopo, e ehm sì/bene, eh(!), ehm, ehm e bene, ehm sì e, eh sì, e ora, e per questo, e poi, e praticamente così, è questo...?, è vero, forse (sì può dire), in che senso? non ho ben capito?, in Italia si dice..., (io) direi, ma, ma è vero, magari, mh(!), mhmh, niente, no, non lo so come si dice in italiano, non mi ricordo bene, non so (come dirlo), non so come si dice (in italiano), oh(!), okay, ovviamente, per esempio, però, poi, praticamente, proprio, questa parola era difficile, questo, quindi, scusa, * se te [ti] dico la verità, se mi ricordo bene, secondo me, sì, sì sì sì, si dice così?, si dice in italiano?, si può dire, sì vero, uh! come lo posso dire?, un po', veramente</i></p>
-------------------------------	---	---	--

Na bazičnom nivou repertoar DM nužno je sačinjen od: glasnih pauza odnosno uzvika (*eh, hm, ah, i sl.*) i forme *sì*. U većini korpusa zastupljeni su još: *ma* i *ok*, dok u

manjem broju njih nailazimo i na: *allora, così, d'accordo, no, non (lo) so, (per) esempio*. Sem ovih, zapažamo i niz izolovanih, ali i prilično varijabilnih formi prisutnih u pojedinačnim korpusima (što bi moglo postati predmet eventualnih budućih istraživanja koja bi takvo prisustvo dodatno potvrdila): *certo, cioè, diciamo, e poi, secondo me* (Bardel 2003); *basta, come si dice, come?, (no) capito, va bene, scusa/scusi, eccetera* (Andorno 2007); *e/o queste cose, e niente, per dire, però, per dire la verità, per me* (Nigoević & Sučić 2011); *come si dice, credo, (e) dopo, e, è vero sì, forse, ma (so), mh, oh(!), penso, uh!, un attimo* (Jafrancesco 2015). Napominjemo i da je na ovom nivou uočen transfer formalno i funkcionalno identičnih formi DM iz L1 (Guil *et al.* 2008: 718, Nigoević & Sučić 2011: 100, Jafrancesco 2015: 32), kao i formi za koje se može pretpostaviti da su rezultat uticaja L3, L4, itd. (*ok, d'accordo*) (Guil *et al.* 2008: 727).

Na srednjem nivou takođe dominiraju *sì* i *ma*, mada se uočava i prisustvo glasnih pauza, te formi *allora, bene/va be', così, è vero, no?, non (lo) so, penso, per esempio*, kao i pojedinačni slučajevi markera poput npr.: *ah, basta, beh, certo, cioè, come dire, come, comunque, diciamo, dunque, e (adesso), eccetera, ecco, esatto, forse, giusto, infatti, mio Dio!, oh, ok, per me, per questo, poi, quindi, scusa, uh, vediamo*.

Napokon, i na naprednom nivou dominira *ma*, ali su prisutni i: glasne pauze, *non (lo) so, ok, sì*, zatim *allora, beh, cioè, come dire, così, diciamo, direi, dunque, è vero, (forse) si può dire, no, per esempio, però, qualcosa/cose del genere, quindi, secondo me*, kao i izolovani slučajevi *ah, appunto, bene, boh!, certamente, certo, che sarebbe?, che so, (come) per dire, comunque, cose simili/così, credo, d'accordo, devo ammetterlo, e, eccetera, ecco, (e) dopo, e ora, (e) poi, in che senso?, infatti, lo so anch'io, magari, niente, non/se mi ricordo bene, oh, ovviamente, per dire la verità, praticamente, proprio, scusa, si dice, tutto sommato, uh!, un po', veramente, i dr.*

Možemo zaključiti da su na svakom od pojedinačnih stadijuma usvajanja prisutni: glasne pauze (uzvici) i oblici: *allora, (va) bene, certo, cioè, come (si dice), così, diciamo, e, eccetera, (e) poi, è vero, forse, ma, no, non (lo) so, oh, ok, per esempio, scusa, sì, uh*. U ovakav repertoar mogli bismo uvrstiti i (*no*) *capito, e/o queste cose* koji se ispoljavaju samo na bazičnom nivou, zatim *basta, penso, per me* koji se javljaju na prva dva nivoa, kao i: *credo, d'accordo, (e) dopo, niente, per dire la verità, però, secondo me*, koji su u analiziranim korpusima zastupljeni samo na bazičnom i

naprednom nivou, budući da verujemo da bi takva njihova zastupljenost mogla kompenzovati nedostajuće nivoe.

Iz repertoara bismo, međutim, izuzeli *anche, beh, come dire, comunque, dunque, ecco, infatti, per questo, quindi*, koji se javljaju samo na srednjem i naprednom nivou, a za koje ne možemo pouzdano tvrditi da su prisutni već i na onom početnom. Izuzeli bismo i forme *e adesso, esatto, giusto, mio Dio!, vediamo* koje su zabeležene samo na srednjem ili one kao npr. *appunto, boh!, certamente, che sarebbe?, che so, cose simili/così, devo ammetterlo, direi, e ora, in che senso?, lo so anch'io, magari, non/se mi ricordo bene, ovviamente, praticamente, proprio, qualcosa/cose del genere, (forse) si può dire, tutto sommato, un po', veramente* koje su se javile samo na naprednom nivou, s obzirom da ne možemo utvrditi njihovo prisustvo i na nedostajućim nivoima.

Sem toga, kao najfrekventnije u svojim korpusima autori navode sledeće forme: *eh, hm* i dr. uzvike, *sì* (Bardel 2003); *sì, no, così*, (Andorno 2007); *d'accordo, ma, sì* (Bini & Pernas 2007) (pri čemu se podaci odnose samo na bazični nivo), odnosno *ma* (Ferraris 2004), *sì* (Guil *et al.* 2008), *non (lo) so* (Nigoević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015) (važe za sva tri nivoa kompetencije).

U pogledu funkcija DM identifikovanih u produkciji NNS, dominiraju one interakcione, premda i sami autori (Bardel 2003: 16; Guil *et al.* 2008: 713) skreću pažnju da se one neretko istovremeno mogu tumačiti i kao metatekstualne. Većina interakcionih markera koje učenici koriste u ulozi govornika odnosi se na razne ispunjivače, modulatore, zajedno sa manjim brojem signala u funkciji zahtevanja slaganja i(li) potvrde i signala za uzimanje/ustupanje reči, te vrlo retkih onih u službi kontrole prijema. Od interakcionih funkcija s aspekta sagovornika zastupljene su: slaganje, ređe prijem poruke, a najređe prekidanje, *back-channelling* i izražavanje neslaganja⁹⁷. Od metatekstualnih DM, uočavamo demarkative, fokalizatore, te učestale egzemplifikatore i mehanizme autokorekcije.

Posmatrajući navedene funkcije kroz prizmu različitih nivoa komunikativne kompetencije, možemo izvesti opšti zaključak da među njima ne postoji korelacija

⁹⁷ U nekim od kasnijih klasifikacija u odnosu na nama referentnu (v. § 2.3.4., Tabela 2, funkcija 7.b), Bazzanella (2006, 2010) uključuje izražavanje neslaganja u sastav iste funkcije koju čini i izražavanje slaganja tj. saglasnosti i(li) potvrde. Sem toga, *back-channels* su npr. kod Jafrancesco (2015) podvedeni pod markere potvrđivanja pažnje i izražavanje slaganja.

budući da su sve one zastupljene na svakom od pojedinačnih nivoa kompetencije, čak i uprkos tome što smo uočili da je prisustvo funkcije prijema poruke zabeleženo samo na bazičnom nivou (up. Andorno 2007, Bini & Pernas 2007). Neophodno je istaći i da smo u analiziranim korpusima u produkciji NNS zapazili potpuno odsustvo DM u službi zahtevanja pažnje i u fatičkoj funkciji, s izuzetkom kod Jafrancesco (2015) gde se vrlo retki fatički markeri javljaju isključivo u perspektivi govornika.

Kod iste autorke nalazimo, međutim, na nešto drugačije nalaze od naših u vezi sa generalnom zastupljenošću funkcija prema nivoima kompetencije. Jafrancesco (2015: 22), naime, navodi da sa porastom kompetencije raste i obim funkcija, te da markeri vrše sve identifikovane funkcije tek na B nivou (osim markera parafraze), odnosno da u poređenju sa ostalim, na ovom nivou DM vrše najširi obim funkcija. Nalazi (*ibid.* 12-22) i da se samo na B nivou javljaju: zahtevanje slaganja i(li) potvrde i kontrola prijema, a da se jedino na C uočavaju: markeri spoznaje i parafraze. Na A nivou nema fatičkih markera, niti onih u funkciji zahtevanja objašnjenja, dok na C nivou izostaje funkcija prekidanja (*ivi*). Sem toga, napomenimo da autorkine (Jafrancesco 2015) zaključke o sekvencijalnosti funkcija u međujeziku, nakon naše analize nismo u mogućnosti ni da potvrdimo niti da opovrgnemo, te ostavljamo ovo pitanje da se njime pozabavimo u nekom od naših budućih istraživanja.

Dominantno, dakle, prisustvo DM u interakcionim funkcijama u korpusima, koje podrazumeva i gotovo potpuno odsustvo markera u funkciji kontrole prijema, zahtevanja potvrde i(li) slaganja, te neznatno prisustvo onih u interakcionoj funkciji od strane sagovornika: mehanizama za prekidanje, izražavanje neslaganja i zahtevanje objašnjenja, kao i generalno retku zastupljenost metatekstualnih DM, Bardel (2003) i Nigoević i Sučić (2011) obrazlažu, i s tim se u potpunosti slažemo, ulogama učesnika i tipologijom tekstova. Svoje zapažanje o potpunom odsustvu funkcije zahtevanja pažnje i gotovo totalnom izostanku fatičke funkcije i mi bismo pripisali dominantnoj tipologiji analizirane interakcije (up. Jafrancesco 2015: 12). U korpusima, naime, izrazito preovladava asimetrična usmena interakcija na relaciji nastavnik-učenik,⁹⁸ u kojoj ovaj potonji, primera radi, retko koristi mehanizme prekidanja i *back-channel* signale (up. Bardel 2003; Nigoević & Sučić 2011: 107); izbegava neslaganje koje se i inače smatra

⁹⁸ Samo kod Bini i Pernas (2007) i Guil *et al.* (2008) nailazimo na primere simetrične interakcije.

nepreferencijalnom jezičkom delatnošću (up. Bini & Pernas 2007: 30); u slučaju nerazumevanja radije pribegava kratkim odgovorima tipa *non (lo) so* ili pauzama nego zahtevanju objašnjenja (Nigoević & Sučić 2011: 107); učestalo koristi markere autokorekcije kako bi demonstrirao svoje znanje L2 (*ibid.* 111), i u kojoj je generalno retko prisustvo metatekstualnih DM razumljivo ako se ima u vidu da su oni uobičajeni za pisani jezik.

Da je tip interakcije bitan, ali ne i jedini faktor u sagledavanju rezultata u pogledu zastupljenosti određenih funkcija, proizlazi i iz zapažanja Guil *et al.* (2008: 720) koji napominju da se, suprotno nalazima Bardel (2003) (a mi bismo dodali i Nigoević i Sučić 2011), u vezi s retkim mehanizmima prekidanja i *back-channel* signalima u asimetričnim interakcijama, u njihovom korpusu, baziranom na simetričnoj interakciji, pa čak i u onom delu korpusa koji sadrži onu asimetričnu, beleži učestala pojava upravo ovih DM, objašnjavajući to pretpostavljenim razlikama između ispitanika u pogledu kulturne pripadnosti i L1 (španski i švedski). Možemo, stoga, utvrditi da je zastupljenost određenih funkcija DM u govoru ispitanika u direktnoj vezi sa tipologijom ispitivane interakcije u kojoj učestvuju, ali da zavisi i od drugih faktora.

Konačno, ukoliko ostavimo po strani proučavanje recepcije DM u radovima Brigetti i Licari (1987) i Fellin i Pugliese (1994), što svakako ne umanjuje značaj njihovih respektivnih nalaza u pogledu ambivalentosti *magari* kao izvora interpretacijskih poteškoća kod učenika, odnosno problematične recepcije indikatora digresije i egzemplifikacije, i fokusiramo se na ostala istraživanja, budući da se sva ona tiču produkcije DM, kao relevantne za našu temu, možemo najpre izvesti nekoliko opštih zaključaka:

- u poređenju sa NS, NNS raspoložu znatno skromnijim leksičkim repertoarom DM (Bardel 2003:15-16) ;
- u upotrebi DM u L2 postoje individualne varijacije, što potvrđuje njihovu idiosinkratičnost (Bardel 2003, Nigoević & Sučić 2011, Bini & Pernas 2007);⁹⁹
- DM u L2 odlikuju se polifunktionalnošću (kao i u L1) (Jafrancesco 2015), ali i konvergencijom (Andorno 2007, v. i Bini & Pernas 2007).

⁹⁹ Bardel (2003: 14) i Nigoević i Sučić (2011: 111) posebnu pažnju u svojim radovima poklanjaju individualnim varijacijama u upotrebi markera *diciamo* od strane pojedinih informanata. Slične primere nailazimo i kod Bini i Pernas (2007: 31).

Rezultati naše analize potvrđuju, zatim, hipotezu da se DM javljaju već u ranim stadijumima usvajanja L2 (up. Bardel 2003, Ferraris 2004, Andorno 2007, Bini & Pernas 2007, Guil *et al.* 2008, Nigoević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015). Svojim radom Bardel (2003) dokazuje hipotezu prema kojoj je upotreba DM u vezi sa opštim nivoom razvoja međujezika tj. da varijacije u njihovoj upotrebi odražavaju nivo formalne jezičke kompetencije učenika. Sem toga, slažemo se sa Guil *et al.* (2008) koji, s jedne strane, zastupaju hipotezu o odsustvu korelacije između nivoa kompetencije i prisustva DM s obzirom da se oni javljaju u svim stadijumima usvajanja i, s druge strane, hipotezu o postojanju korelacije između datog nivoa pragmatičko-diskursne kompetencije učenika i određenog tipa DM: učenici na višem nivou kompetencije koriste znatno više leksikalizovanih DM i veći broj (složenijih) leksičkih izraza u funkciji DM od učenika na nižim nivoima znanja (*ibid.* 727, v. i Bardel 2003: 15-16, Nigoević & Sučić 2011: 111, Jafrancesco 2015).

Na osnovu analizirane literature možemo, napokon, ponoviti i svoju tvrdnju o odsustvu korelacije između funkcionalnih vrednosti DM i datih nivoa kompetencije budući da su (gotovo) sve evidentirane funkcije DM zastupljene na svakom od pojedinačnih stadijuma usvajanja. Uzimajući u obzir oprečne nalaze koje iznosi Jafrancesco (2015), o potpunoj zastupljenosti funkcija jedino na B nivou, kao i o porastu obima funkcija kroz nivoe kompetencije od A do C, namera nam je da u daljem radu preispitamo osnovanost naših tvrdnji.

4. PILOT-STUDIJA: DISKURSNi MARKERI U MEĐUJEZIKU SRBOFONIH STUDENATA

U ovom poglavlju predstavice rezultate naše pilot-studije o usvojenosti DM u međujeziku srbofonih studenata italijanskog kao L2 u formalnom kontekstu. Cilj nam je da putem kvalitativne i kvantitativne analize otkrijemo koje forme i funkcije DM upotrebljavaju u svojoj govornoj produkciji studenti I, II, III i IV godine na Katedri za italijanski jezik i književnost na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu.

Kao referentnom, poslužićemo se Bazzanellinom funkcionalnom klasifikacijom DM (predočenom u § 2.3.4.). Nadalje, pod terminom *međujezik* podrazumevamo kontinuum sačinjen od jezičkih sistema koje učenik kreira i koji karakterišu njegov napredak tokom vremena (Selinker 1972), odnosno komunikativnu kompetenciju koja se neprestano nadograđuje i progresivno teži dostizanju višeg stepena znanja i veština. Za potrebe ove pilot-studije identifikovali smo pojedinačne faze razvoja pragmatičko-diskursne kompetencije sa nivoima jezičke kompetencije prema ZEO (Council of Europe 2001) i to na sledeći način: A2+ (nivo predviđen za dostizanje na kraju I godine studija beogradske italijanistike), B1 (nivo predviđen na kraju II godine), B2 (na III) i C1 (na IV godini studija)¹⁰⁰.

4.1. Korpus ITALSERB

Širi korpus za ovu tezu izrađen je u okviru projekta realizovanog na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta u Beogradu i nosi naziv ITALSERB¹⁰¹. Reč je o jednom od korpusa drugog jezika (*corpora di L2, corpora di*

¹⁰⁰ U pitanju su ciljni nivoi nastave iz predmeta Savremeni italijanski jezik, koji isključuje postojanje certifikovanog testa koji bi verifikovo da je student dostigao dati nivo, ali koji zato podrazumeva pismene i usmene ispite kojima su obuhvaćene sve jezičke veštine, pa tako i govorna produkcija.

¹⁰¹ Korpus je (pod prethodnim, radnim nazivima ESNAKIT i ITALBEG) proistekao iz projekta koji se od 2010. godine realizuje u saradnji sa Univerzitetima u Sijeni i Ljubljani, a nastao je s ciljem da se, na osnovu certifikacionih testova *CILS* Univerziteta za strance u Sijeni, izvrši evaluacija opšteg nivoa kompetencije u italijanskom kao L2 studenata od I do IV godine studija beogradske italijanistike. Premda se korpus sastoji od nekoliko potkorpusa, među kojima je i onaj sa pisanom produkcijom, za potrebe ovog rada mi ćemo pod nazivom ITALSERB podrazumevati isljučivo potkorpus sačinjen od usmene produkcije. Pored rukovodioca projekta, prof. dr J. Vučo i N. Ceković kao supervizora, u različitim fazama nastanka i transkripcije govornog korpusa sudelovali su: J. Drljević i drugi nastavnici i saradnici sa Katedre za italijanistiku, kao i studenti master studija: V. Bogojević, J. Bojić, J. Čukić, A. Drašković,

apprendenti, corpora di interlingua, engl. *learner corpora*), definisanih kao elektronske baze pisane i(li) transkribovane govorne produkcije nematernih govornika (Granger 2003, Granger *et al.* 2007), koji u poslednje dve decenije postaju sve važniji i gotovo neizostavan teorijsko-aplikativni instrument u oblasti teorije usvajanja L2 i glotodidaktike¹⁰².

Broj govornih korpusa italijanskog kao L2 u konstantnom je porastu tokom poslednje decenije (naročito onih nastalih na italijanskim univerzitetima), prvenstveno zahvaljujući razvoju savremenih tehnologija, koje omogućavaju permanentno arhiviranje obimne količine autentičnog, digitalizovanog materijala, kao i njegovo lako pretraživanje i kvalitativno i kvantitativno analiziranje s interdisciplinarnog stanovišta, u cilju sticanja boljeg uvida u proces usvajanja drugog jezika, naročito na temu međujezika, redosleda usvajanja i transfera iz L1 (up. Conrad & Levelle 2008, Granger 2003, Andorno & Rastelli 2009a).

ITALSERB govorni korpus italijanskog kao L2 obuhvata 25 sati u potpunosti transkribovanih audio snimaka usmene produkcije preko 170 različitih srbofonih studenata italijanskog kao L2, sa približno 200.000 tokena.¹⁰³ Sudeći po njegovim dimenzijama, ITALSERB se može uvrstiti u velike korpusa za potrebe proučavanja usvajanja L2.¹⁰⁴ Poređenja radi, u Tabeli 13 (up. Ceković-Rakonjac 2013b) prikazani su postojeći govorni korpusi italijanskog kao L2 uz navođenje sedišta univerziteta u čijim su okvirima nastali, kao i dimenzija korpusa u satima snimljenog materijala i tokenima.

B. Džunić, J. Gavrilović, I. Gligorić, M. Grujić, S. Jelić, J. Joksimović, A. Jovanović, T. Marcojević, J. Milijić, T. Mitrović, S. Mudrić, M. Ostojić, M. Pilipović, A. M. Prihoško, N. Radovanović, I. Skenderović, S. Stanojević, I. Stevanović, T. Šegrt, M. Tintor.

¹⁰² U vezi sa mogućnošću primene ovih korpusa u didaktici italijanskog kao L2, v. npr. Corino & Marello (2009), a naročito Ceković & Radojević (2015), gde se predočava upotreba korpusa kao polazišta za introspekciju i metalingvističko promišljanje studenta usmereno, između ostalog i na diskursne odlike vlastitog međujezika, među kojima i na DM.

¹⁰³ Navedeni podaci nisu konačni. Korpus, u kome su pohranjeni snimci načinjeni u periodu od 2010. do 2013. godine, trenutno je u završnoj fazi revizije i po završetku projekta predviđeno je da bude u potpunosti digitalizovan i javno dostupan (opširnije o samom korpusu u Ceković-Rakonjac 2013b).

¹⁰⁴ Up. „A corpus of 200,000 words is big in the SLA field where researchers usually rely on much smaller samples [...]” (Granger 2003: 465).

Tabela 13. Govorni korpusi italijanskog kao drugog jezika
(up. Ceković-Rakonjac 2013b)

Korpus (sedište)	Dimenzije (sati/tokeni)	Subjekti (L1)	Napomene i reference
<i>LIPS</i> (Siena)	100 h 700.000 tokena	700 (razni) ¹⁰⁵	Transkribovan prema normama korpusa <i>LIP</i> (De Mauro <i>et al.</i> 1993). Lematizovan pomoću softvera <i>Tree Tagger</i> . Ekstrahovane frekvencijske liste. (Vedovelli <i>et al.</i> 2007, 2006; Gallina 2010; Barni & Gallina 2009)
<i>Banca dati di italiano L2</i> (Pavia)	120 h 600.000 tokena	20 (kineski, kantonski, marokanski, arapski, albanski, francuski, engleski, nemački)	Transkribovan i anotiran prema <i>PoS-tagging</i> . (Andorno & Rastelli 2009b, Rastelli 2009)
<i>VIP</i> (Verona, Modena & R. Emilia)	70 h	6 (tigre, ganski, hindi, marokanski, nigerijski)	(Pallotti <i>et al.</i> 2010)
<i>ADIL2</i> (Siena)	37 h 270.000 tokena	1126 ¹⁰⁶ (razni)	Ortografski transkribovan. (Palermo 2009, 2005)
<i>ITALSERB</i> (Beograd)	25 h 200.000 tokena	170 (srpski)	Ortografski transkribovan prema normama <i>CLIPS</i> . (Savy 2005, Ceković-Rakonjac 2012)
<i>INTERITA</i> (Stockholm)	30 h 108.000 tokena ¹⁰⁷	25 (švedski)	Transkribovan pomoću instrumenta <i>CHAT</i> . Podvrgnut automatskoj morfološkoj anotaciji pomoću programa <i>MOR</i> . (Gudmundson 2010)
<i>COCERIT</i> (Roma Tre)	11 h 35 min ¹⁰⁸	53 (engleski, nemački, arapski, bugarski, španski, francuski, japanski, holandski, mađarski, poljski, portugalski, rumunski, ruski, švedski)	Transkribovan prema konvencijama <i>G.A.R.S.</i> (Ambroso & Bonvino 2008, 2009)
<i>A.Ma.Dis</i> (Madrid)	6h 80.000 tokena	12 (španski)	Transkribovan prema normama grupe <i>Val.Es.Co.</i> (Guil 2009b, Borreguero Zuloaga 2009a, Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011)
<i>Corpus Chini</i> (Pavia)	60.000 tokena	26 (nemački, španski)	Transkribovan i anotiran u formatu <i>CHAT</i> . Opskrbljen parserom za etiketiranje grešaka. (Rosi 2009a,

¹⁰⁵ Među kojima, minimum 4 srbofona učenika, zavedenih u korpusu pod šiframa: 20430, 103718, 103719, 14280.

¹⁰⁶ U pitanju je ukupan broj informanata u celokupnom korpusu, sačinjenom od transverzalnih pisanih tekstova, transverzalnih usmenih tekstova i longitudinalnih usmenih tekstova. Najzastupljeniji L1 su: arapski, engleski, španski, francuski, nemački, portugalski, srpsko-hrvatski. Među 14 informanata sa srpsko-hrvatskog govornog područja nalazi se: 2 iz Srbije, 1 iz Hrvatske i 11 iz Bosne. Potkorpus sastavljen od longitudinalnih usmenih tekstova uključuje 10 informanata sa sledećim L1: španski, arapski, kineski i engleski.

¹⁰⁷ Tokeni ne uključuju produkciju sagovornika, već se isključivo odnose na produkciju učenika.

¹⁰⁸ Podaci se odnose na period do 2007. godine.

			Astaneh & Frontini 2009, Rastelli 2009)
<i>Corpus parlato di italiano L2</i> (Perugia)	28.000 tokena	28 (engleski, nemački, japanski)	Transkribovan i automatski anotiran pomoću <i>Part-Of-Speech tagger</i> (<i>Tree Tagger</i>). (Turco & Voghera 2010, Rosi 2009a)
<i>Corpus Rosi</i> (Pisa)	18.500 tokena	24 (nemački, španski)	Transkribovan prema konvencijama primenjenim u korpusu <i>Banca dati di italiano L2</i> i anotiran pomoću <i>Extensible Markup Language</i> (<i>XML</i>). (Rosi 2009a, 2009b)

ITALSERB se od ostalih korpusa izdvaja po nekoliko karakteristika koja ga čine izuzetno važnim kako u Srbiji tako i van nje: po našim saznanjima, u pitanju je prvi po redu korpus L2 u ovoj zemlji i generalno jedan od retkih korpusa italijanskog kao L2 koji za ispitanike ima srbofone govornike (uz *LIPS* i *ADIL2*). Sem toga, reč je o jednom od malobrojnih korpusa drugog jezika nastalih u kontekstu podučavanja italijanskog kao LS a ne kao L2 (zajedno sa *INTERITA* i *A.Ma.Dis*), jednom od retkih koje odlikuje longitudinalni karakter (zajedno sa *LIPS*), kao i o jednom od manje brojnih korpusa nastalih u akademskom kontekstu (uz *INTERITA*, *Corpus Chini*, *Corpus parlato di italiano L2*, *Corpus Rosi*).

Sociolingvistički podaci iz korpusa ITALSERB (sakupljeni putem upitnika koji su studenti popunili pre učešća u projektu i time ujedno dali svoj pristanak na obradu podataka), ukazuju na dominantno prisustvo osoba ženskog pola među ispitanicima, starosne dobi 19-25 godina. Maternji jezik svih ispitanika je srpski, premda je navedeno i poznavanje drugih stranih jezika. Period učenja italijanskog proteže se od 1 do 6 godina tokom kojih je njihov kontakt s jezikom u najvećem broju slučajeva bio ograničen isključivo na institucionalizovani vid nastave, a mali broj ispitanika naveo je i da povremeno kratko boravi u Italiji.

ITALSERB je nastao kao rezultat elicirane i poluspontane interakcije licem u lice: za elicitaciju podataka upotrebljeni su certifikacioni testovi *CILS* (*Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*, Barni *et al.* 2009) Univerziteta za strance u Sijeni, iz decembra 2009. godine. Cilj ovih testova jeste merenje nivoa lingvističke i komunikativne kompetencije učenika italijanskog kao L2 (nivo A1, nivo A2, nivo jedan B1, nivo dva B2, nivo tri C1, nivo četiri C2). Testovi su sačinjeni od niza zadataka kojima se vrši evaluacija pet jezičkih veština: razumevanje slušanog teksta, razumevanje pročitanoog teksta, analiza komunikacionih struktura, pisana produkcija i

usmena produkcija. Tipologiju zadataka za evaluaciju govorne produkcije u okviru *CILS* testa čine jedan dijalog sa ispitivačem i jedan monolog na zadatu temu deskriptivnog, narativnog, argumentativnog ili ekspoziornog karaktera.¹⁰⁹ U dijaloškoj produkciji ispitivač – nastavnik (bilo NS bilo NNS) postavlja studentu pitanja u cilju razvijanja dvosmerne konverzacije (tzv. dvosmerne razmene licem u lice s mogućnošću slobodnog uzimanja reči, up. De Mauro *et al.* 1993), dok je u monološkoj produkciji (tzv. jednosmernoj razmeni u prisustvu primaoca, up. De Mauro *et al.* 1993) kandidat pozvan da samostalno govori, bez pomoći nastavnika, na odabranu temu za koju je imao kratko vreme da se pripremi pre izlaganja, s tim da mu u slučaju javljanja poteškoća ispitivač eventualno može priskočiti u pomoć.

Testovi *CILS*, kao i nastava iz predmeta Savremeni italijanski jezik na Katedri za italijanistiku strukturirani su po nivoima jezičke kompetencije definisanim prema ZEO (Council of Europe 2001): A2 za prvu, B1 za drugu, B2 za treću i C1 za četvrtu godinu studija. S tim u skladu, svi ispitanici su testirani na nivou kompetencije koji je predviđen za onu godinu studija koju su u datom trenutku pohađali.¹¹⁰

U odsustvu unificiranog i standardizovanog sistema za transkripciju, prilikom anotirane ortografske transkripcije govorne produkcije ispitanika u korpusu ITALSERB primenjene su norme upotrebljene pri izradi pisanog i razgovornog korpusa maternjih govornika *CLIPS* (*Corpora e Lessici di Italiano Parlato e Scritto*¹¹¹) na Univerzitetu u Napulju (Savy 2005, Ceković-Rakonjac 2012). Detaljan popis primenjenih normi sadržan je u Prilogu 5.¹¹² Radi se o jednom od najrazvijenijih notacionih sistema na italijanskoj govornoj teritoriji,¹¹³ obogaćenim anotacijom jezičkih, parajezičkih i vanjezičkih elemenata (što je naročito bitno u slučaju korpusa sačinjenih od audio-

¹⁰⁹ Testovi *CILS*, široko korišćeni u komercijalne svrhe, upotrebljeni su i pri izradi korpusa *LIPS*.

¹¹⁰ Budući da je korpus implementiran u nekoliko faza, važno je istaći mogućnost njegovog korišćenja kako u transverzalnim, tako i u longitudinalnim istraživanjima o usvajanju L2 s obzirom da njegova struktura omogućava uvid u međujezik studenata u različitim fazama usvajanja.

¹¹¹ Detaljnije o korpusu, sačinjenom od 100 sati snimljenog materijala i transkripata od 300.000 tokena, realizovanom u periodu od 1999-2004. godine u saradnji sa italijanskim Ministarstvom za obrazovanje, nauku i istraživanje, v. u Albano Leoni (2006, 2003) i na www.clips.unina.it.

¹¹² Za neznatna odstupanja od pomenutih normi uglavnom u smislu njihovog preciziranja, v. Ceković-Rakonjac (2012: 175-177). V. isti rad za detaljniji opis procesa transkripcije.

¹¹³ Up. sisteme transkripcije primenjene na korpusu: *LIP* (De Mauro *et al.* 1993, De Palo 1993), *AVIP-API* (Crocco, Savy & Cutugno 2003), *C-ORAL-ROM* (Cresti & Moneglia 2005) i *LIPS* (Vedovelli *et al.* 2007).

materijala) i nastalim iz potrebe za definisanjem normi koje bi u najvećoj mogućoj meri odgovarale standardima sličnih projekata na evropskom nivou¹¹⁴, a uz primenu iskustava stečenih pri izradi drugih korpusa italijanskog kao L1, poput *AVIP* i *API* (Savy 2005: 6; Albano Leoni 2006: 6, 2003; up. Crocco, Savy & Cutugno 2003).

Napokon, napomenimo i to da u cilju preglednosti elementarnih informacija vezanih za testiranje i transkripciju, svaki transkript u uvodnom delu tj. zaglavlju sadrži sledeće podatke (struktura zaglavlja preuzeta je iz korpusa *LIPS*, Vedovelli *et al.* 2007, budući da je u pitanju istovetna tipologija testa): datum i mesto testiranja; registarski broj upisa tj. indeksa; ime i prezime kandidata; jezički nivo prema ZEO; godina studija; šifra testa tj. podatak o tome po koji put kandidat učestvuje u testiranju; šifra odgovarajućeg audio snimka; ime i prezime transkriptora i ispitivača. Nakon ovih, slede i informacije o komunikativnoj situaciji, odnosno o temi govorne produkcije i tekstualnom žanru obeleženom na jedan od sledećih načina: D (dijalog), M (monolog), DM ili MD (dijalog i monolog koji su jednako prisutni u tekstu), Dm (dijalog sa delovima monologa) i Md (monolog sa delovima dijaloga). U primeru je navedena druga po redu komunikativna situacija na temu omiljenog dana u nedelji u formi monologa sa delovima dijaloga:

(1) *SE 2 argomento: il giorno della settimana che preferisci (Prova n.2) Md.*

4.2. Uzorak¹¹⁵

Iz korpusa *ITALSERB*, za potrebe ove pilot-studije, ekstrahovan je slučajan i stratifikovan uzorak sačinjen od zadataka za govornu produkciju kojima je obuhvaćeno 20 studenata (po 5 za svaku godinu studija), u ukupnom trajanju od oko 90 minuta.¹¹⁶

Svi informanti su ženskog pola, starosti između 19 i 25 godina, srednjeg socijalnog statusa; uče italijanski od 1 do najviše 6 godina (u zavisnosti od godine

¹¹⁴ Sistem je izrađen u skladu sa preporukama grupe *EAGLES (Expert Advisory Group on Language Engineering Standards)*, formirane pod okriljem Evropske komisije (up. Cresti & Panunzi 2013: 166).

¹¹⁵ §§ 4.2.-4.4., u delimično izmenjenom obliku i na italijanskom jeziku, pod naslovom „*I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano LS*“, najpre su usmeno saopšteni na Godišnjem skupu Kanadskog društva za italijanističke studije (*Annual conference of the Canadian Society for Italian Studies*), 25. juna 2011. godine u Veneciji, a zatim i objavljeni u Ceković (2014).

¹¹⁶ Uzorak je ekstrahovan u prvoj fazi implementacije korpusa, u maju 2010. godine, kada su sakupljeni a potom i ortografski transkribovani audio-snimci govorne produkcije 142 ispitanika (64 sa I godine studija, 34 sa II, 32 sa III i 12 sa IV godine) ukupne dužine trajanja 11 sati (oko 100.000 tokena).

studija koju pohađaju); maternji jezik im je srpski, a vladaju i engleskim, francuskim, španskim, nemačkim, ruskim i portugalskim; boravili su u Italiji do 45 dana (izuzev jedne studentkinje III godine koja je 7 godina živela u Italiji, što će, kako ćemo moći da uvidimo, uticati na naše rezultate); imaju kontakt sa italijanskim na časovima, putem radija, televizije i interneta; mali broj ima Italijane za prijatelje i niko od ispitanika ne koristi italijanski u porodici.

Kada je reč o temama iz zadataka za govornu produkciju, od ispitanika je traženo da odgovore na lična pitanja i da opišu omiljeni dan u nedelji (I godina), da iskažu lične preferencije u vezi sa raznovrsnom problematikom i da opišu jednu knjigu ili fotografiju (II godina), da govore o svom karakteru i da opišu život u rodnom gradu (III godina), da simuliraju razgovor za posao i da iskažu lične stavove na temu humanitarnog rada ili položaja žene u društvu (IV godina).

Metoda primenjena u analizi podataka je kvantitativna i kvalitativna, u cilju otkrivanja učestalosti pojavljivanja DM i njihovih funkcija u „govornom” međujeziku studenata.

U primerima (1)-(4) ilustrovani su DM (podvučeni) u odlomcima produkcije studenata od I do IV godine studija:¹¹⁷

- (1) <eeh> preferisco<oo> sabato <eeh> perché <eeh> non ho lezioni e posso dormire<ee> lungo <eeh> <tongue click> <eeh> posso andare con i miei amici al cinema<aa> a passeggiare <eeh> a volte<ee> vado vado a casa <eeh> per il fine settimana <inspiration> <eeh> (I godina (A2⁺): Ivana, Trajanje: 0:19 sekundi, Tema: *Il giorno della settimana che preferisci*)
- (2) spesso dormo q+ quando quando <eeh> torno dalle lezioni <inspiration> e non lo so <eeh> quando è <eeh> il / quando è bello tempo <eeh> amo uscire con i / le mie amiche <inspiration> e<ee> non lo so ma <eeh> nell'ultimo tempo non ho tanto passatempo perché devo studiare non lo so (II godina (B1): Jelena A., Trajanje: 0:23 sekundi, Tema: *Il mio passatempo preferito*)
- (3) non mi ricordo comunque <inspiration> ho sentito che dai n+ / da lì <eeh> hanno cominciato comunque a<aa> portare un pò di<ii> libri italiani e tradurre<ee> gli autori però comunque sempre siamo <inspiration> sui<ii> /

¹¹⁷ Za tumačenje simbola upotrebljenih u ortografskoj transkripciji v. Prilog 5.

<eeh> *sul fatto che* (III godina (B2): Tatjana, Trajanje: 0:14 sekundi, Tema: *Se tu potessi scegliere un lavoro cosa ti piacerebbe fare*)

- (4) *e<ee> quindi<ii> <eeh> sono diversi anni che <eeh> faccio<oo> questo<oo>*
<tongue click> *lavoro #<E> quindi# tre o quattro anni e quindi <NOISE>*
<eeh> *sempre è stata<aa> u+ un'esperienza <ehm> meravigliosa* (IV godina (C1): Ivana, Trajanje: 0:16 sekundi, Tema: *Il colloquio di lavoro*)

Kako se iz primera može uočiti, u produkciji studentkinje sa I godine prisutne su brojne ispunjene pauze, u produkciji studentkinje sa II godine pored ovih pauza javlja se još i DM *non lo so*, kod ispitanice sa III godine studija zapaža se i *comunque* (skrećemo pažnju da se radi o studentkinji kod koje je evidentno odlično vladanje italijanskim kao L2, uzrokovano, po svemu sudeći, i dugim boravkom u Italiji), a kod one sa IV godine studija uočavamo i DM (*e*) *quindi*.

Primeri su odabrani kako bismo oslikali prisustvo brojnih DM koji se ponavljaju (u izvesnim slučajevim i do 3 puta, zajedno sa ispunjenim pauzama *eeh* i *ehm*) u svega oko 20 sekundi trajanja odlomka govorne produkcije, što na ovom ograničenom uzorku ukazuje na izuzetnu učestalost DM u svakoj od faza usvajanja.

4.3. Analiza podataka

Na odabranom uzorku korpusa ITALSERB analizirali smo učestalost pojavljivanja formi i funkcija koje vrše DM prisutni u govoru studenata. Dobijene podatke predstavimo počinjući od I sve do IV godine studija.

4.3.1. Prva godina studija (ciljni nivo A2⁺)¹¹⁸

Za analizu učestalosti pojavljivanja DM uzeti su u obzir snimci dužine trajanja 2 minuta za svakog od 5 informanata (ukupno 10 minuta).

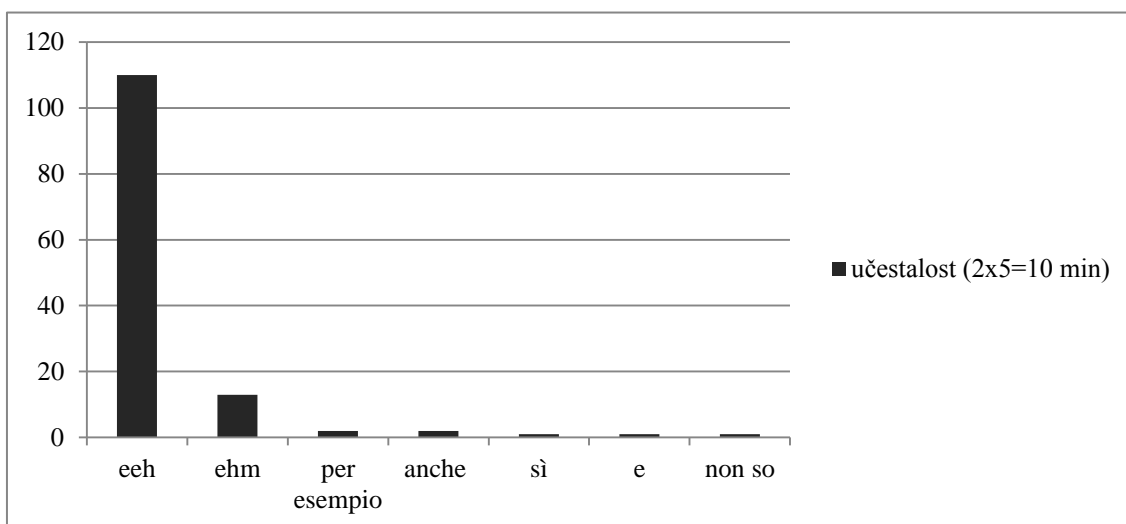
Tabela 14 otkriva značajno prisustvo ispunjenih pauza (*eeh* u 110 i *ehm* u 13 slučajeva) koje ukazuju na teškoću u planiranju i formulisanju diskursa i koje u određenim slučajevima postaju pokazatelj osobenog psihičkog stanja studenta (napetost zbog snimanja usmenog zadatka). Ove pauze funkcionišu kao mehanizmi za uzimanje i zadržavanje reči, i često se javljaju zajedno sa ispunjivačima, neispunjenim pauzama tj.

¹¹⁸ Za učestalost javljanja pojedinačnih formi DM kod svakog od ispitanika iz ove grupe v. Prilog 1.

ćutanjem, produžavanjem vokala, pogrešnim startom, ponavljanjima, raznim signalima hezitacije.

Slede DM *per esempio* (2 slučaja u funkciji egzemplifikatora), *anche* (2 puta kao fokalizator), *sì*, *e*, *non so* (po 1 slučaj). *Sì* se javlja kao marker potvrde ili prijema od strane sagovornika i prati ga ponavljanje jednog dela iskaza. *E* se ispoljava kao marker uzimanja reči. *Non so* (*cosa dire*) se koristi kao ispunjivač i znak je spremnosti govornika da ustupi svoju reč.

Tabela 14. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata I godine



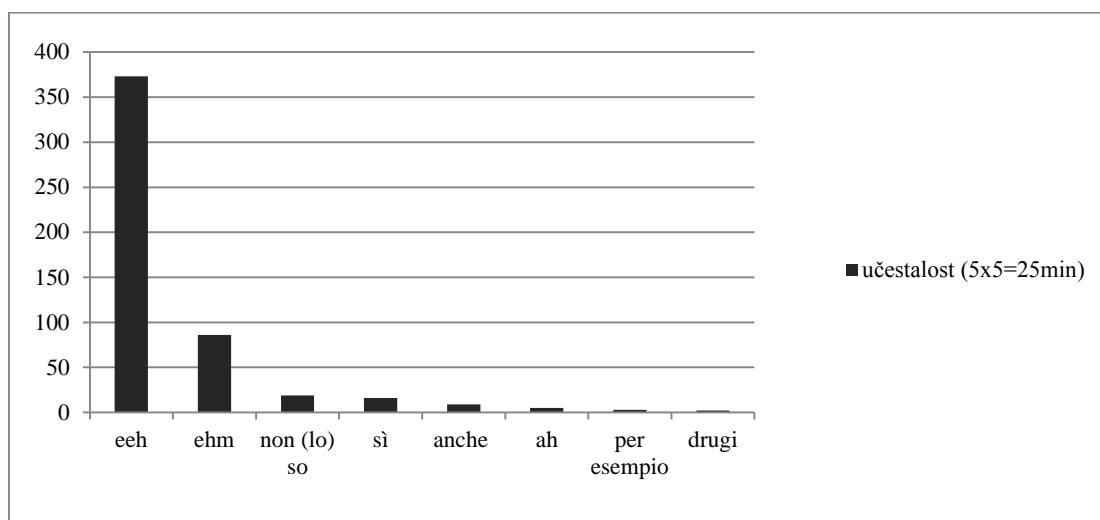
4.3.2. Druga godina studija (ciljni nivo B1)¹¹⁹

Tabela 15 se odnosi na II godinu (za koju, međutim, dužina snimka iznosi 5 minuta po ispitaniku odnosno ukupno 25 minuta) i otkriva takođe brojno prisustvo ispunjenih pauza (*eeh* u 373 i *ehm* u 86 slučajeva; nužno je skrenuti pažnju na to da, za razliku od one koja važi za I godinu, tabela koja se odnosi na II godinu vertikalno doseže do cifre od 400 slučajeva). Sledi *non so* (uključujući i varijante: *non lo so*, *non so cosa dire*) u 19 slučajeva; ovaj diskursni marker se, osim kao ispunjivač i kao marker koji se može tumačiti u službi ustupanja reči, u brojnim slučajevima pogrešno upotrebljava kao egzemplifikator. Javljaju se, zatim, *sì* 16 puta kao marker slaganja i(li) prijema od strane sagovornika i *anche* kao fokalizator. Pojavljuje se i *ah* 5 puta, u vezi

¹¹⁹ Za brojčanu učestalost markera kod pojedinačnih ispitanika iz ove grupe v. Prilog 2.

sa prijemom (ukazujući na neočekivanost i novost informacije) i *per esempio* (o kojem je već bilo reči) 3 puta. Konačno, javlja se i niz DM u 2 ili manje slučajeva: *no* (korektor), *mhmh* (kao zahtev za objašnjenje i signal slaganja od strane sagovornika), *dunque* (u službi uzimanja reči), „pa“ (srpski marker u vezi sa turnusom tj. reči), „mislim“ (srpski marker, u službi reformulacije), *come dire* (ispunjivač), *e* (prethodno pominjan), *un po'* (modulator). Važno je skrenuti pažnju na prisustvo srpskih DM, evidentno uzrokovano transferom iz L1 studenata.

Tabela 15. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata II godine



4.3.3. Treća godina studija (ciljni nivo B2)¹²⁰

U Tabeli 16, u vezi sa III godinom, evidentno je smanjivanje učestalosti ispunjenih pauza (*eeh* u 131 i *ehm* u 41 slučaju) u poređenju sa II godinom (gde smo uočili *eeh* u 373 i *ehm* u 86 slučajeva), uprkos činjenici da je dužina snimaka jednaka (5 minuta po ispitaniku, a ukupno 25 minuta). Slede u 16 slučajeva *non (lo) so* u istim funkcijama koje smo već identifikovali (kao ispunjivač ili egzemplifikator), ali ovaj put i kao parafrastički marker, i u istom broju slučajeva *anche* (kao fokalizator). Takođe, prisutan je *si* i to 15 puta, u istim funkcijama koje smo prethodno naveli, ali i u jednoj više – kao korektor.

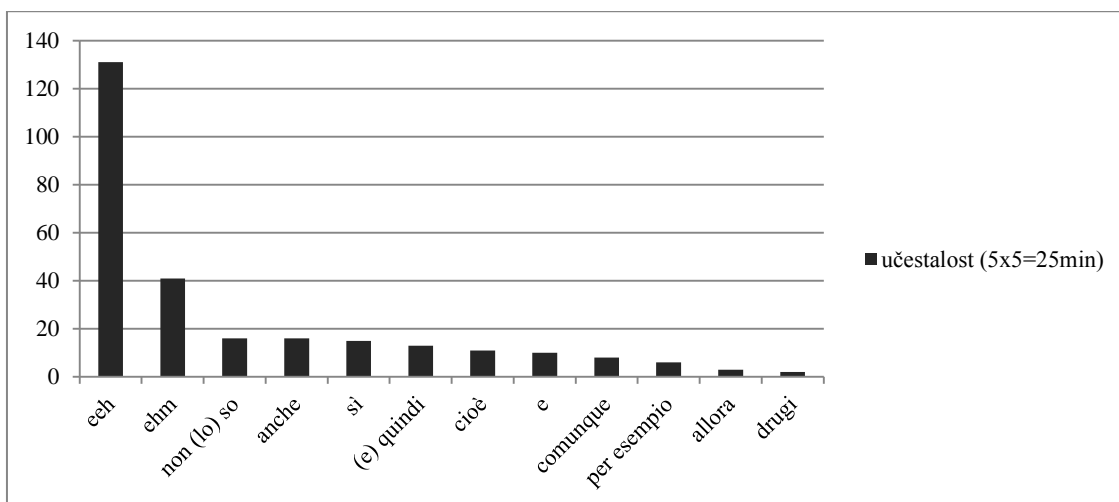
¹²⁰ Za brojčanu učestalost markera kod pojedinačnih ispitanika v. Prilog 3.

Uočljivo je, osim toga, i prisustvo čitavog niza polifunkcionalnih markera koji se nisu ispoljili u međujeziku studenata na nižim godinama: *(e) quindi* u 13 slučajeva (kao ispunjivač, marker turnusa, demarkator); *cioè* u 11 (kao marker parafraze i korekcije); *e* (o kome već bilo reči) u 10 slučajeva; *comunque* u 8 (u ispunjivačkoj i demarkacionoj funkciji); *per esempio* u 6 (u istim funkcijama), *allora* u 3 slučaja (u službi uzimanja reči).

U kategoriju „drugi“ ubrojili smo DM koji se javljaju 2 ili manje puta: *beh, come si dice, diciamo, e così, insomma, nel senso, no, non, si dice così, proprio*. Radi se o markerima u službi parafraze (*nel senso, come si dice*), korekcije (*non*), turnusa (*beh, e così, insomma* koji se javlja i kao demarkator), zahtevanja slaganja i(li) potvrde (*no, si dice così*), modulacije (*proprio*), kao i o fatičkom markeru *diciamo*.

Kako smo već ukazali, jedan informant iz ove grupe, po imenu Tatjana, među svojim sociolingvističkim podacima navodi i informaciju o boravku 7 godina u Italiji i njena govorna kompetencija, po našoj oceni, prevazilazi B2 nivo. Diskurs ovog ispitanika karakterišu odličan izgovor, fluentnost, potpuno odsustvo ispunjene pauze *ehm*, raznovrsne forme markera (među kojima i one koje drugi ispitanici iz iste grupe malo koriste ili uopšte ne upotrebljavaju: *(e) quindi, allora, insomma, comunque, diciamo, beh, proprio*) i razne funkcije (ovo je jedini informant sa III godine koji koristi demarkatore i modulatore, i generalno jedini od svih ispitanika koji upotrebljava fatičke markere).

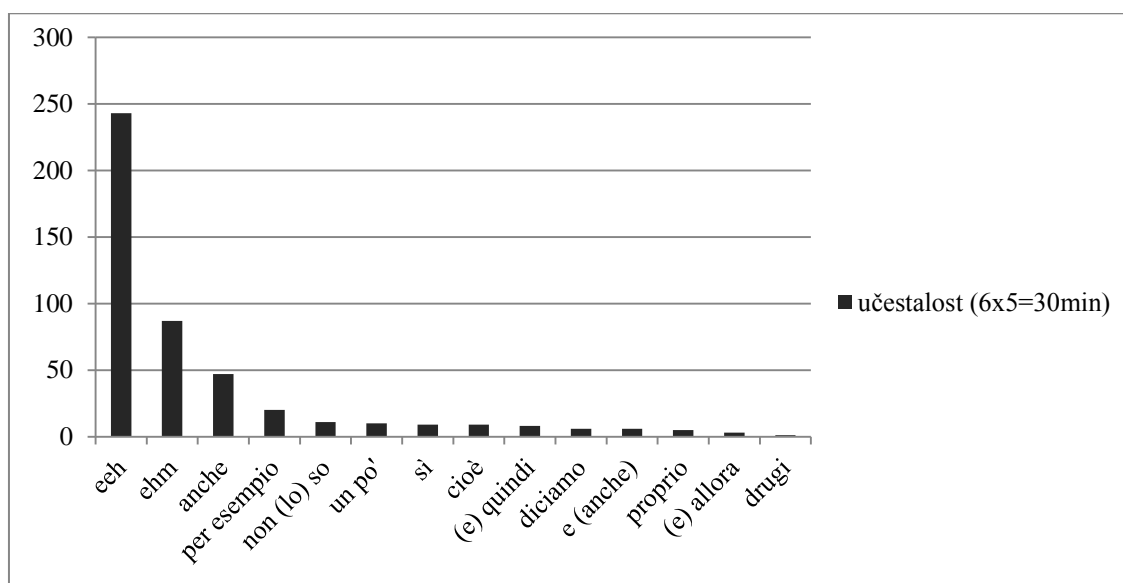
Tabela 16. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata III godine



4.3.4. Četvrta godina studija (ciljni nivo C1)¹²¹

Podaci u vezi sa IV godinom, gde je dužina trajanja snimaka premašila sve ostale grupe ispitanika, iznoseći 6 minuta po studentu, a ukupno 30 minuta, jesu sledeći: pored ispunjenih pauza koje su ponovo u porastu (*eeh* u 243 i *ehm* u 87 slučajeva, između ostalog i usled činjenice da su snimci 20% duži u odnosu na one koji se tiču II i III godine), uočava se još i 47 puta *anche*, 20 puta *per esempio*, 11 *non (lo) so*, 10 *un po'*, po 9 puta *sì* i *cioè*, 8 puta (*e quindi* u istim funkcijama koje su prethodno identifikovane, jedino što na ovom nivou *non (lo) so* i *sì* dobijaju i funkciju korektora, dok (*e quindi* postaje i parafrastički marker, neispravno upotrebljen. Marker *diciamo* sa 6 slučajeva javljanja, u ovoj fazi međujezika pokriva širi spektar funkcija i može se naći kako u ulozi ispunjivača, tako i mehanizma za uzimanje reči, indikatora egzemplifikacije i korekcije. Podjednako često se javlja i *e (anche)* vršeći konstantno ulogu mehanizma za zadržavanje reči, a nešto ređe tj. 5 puta ispoljava se modulator *proprio*. (*E allora* u 3 slučaja služi, međutim, osim za uzimanje reči (kako smo već ukazali) i za demarkaciju. Konačno, sa po svega 1 slučajem u kategoriji „drugi“ javljaju se: *comunque* (demarkator), *e così* (signal ustupanja reči), ponovo srpski DM „pa“ i *bene* (u funkciji uzimanja reči).

Tabela 17. Diskursni markeri u govornoj produkciji studenata IV godine



¹²¹ Za brojanu učestalost markera kod pojedinačnih ispitanika v. Prilog 4.

4.4. Odnos formi i funkcija diskursnih markera i nivoa kompetencije

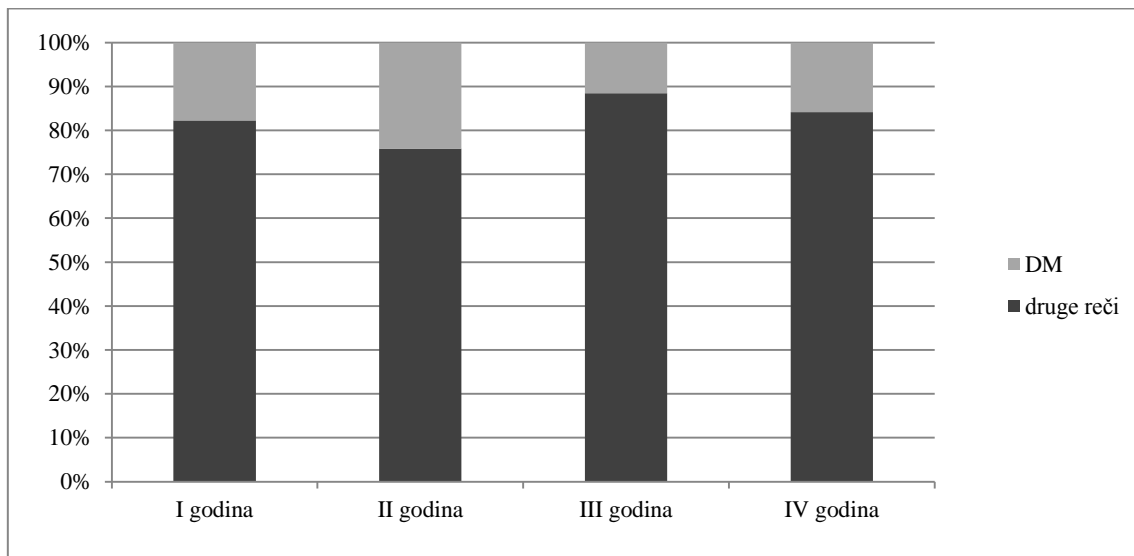
Iz izloženih podataka možemo izvući najpre nekoliko preliminarnih zaključaka. U vezi sa formama DM, u govornoj produkciji sve 4 grupe ispitanika zapažamo brojčano izraženo prisustvo ispunjenih pauza (*eeh, ehm*). Druge veoma učestale forme, koje se javljaju već na I i visoko se kotiraju sve do IV godine jesu: *non (lo) so, anche, sì, per esempio*. U govoru studenata II godine susreću se srpski markeri. U govoru studenata III godine uočljivo je bogaćenje formi, te se javljaju, kako je već napomenuto: *cioè, allora, (e) quindi, insomma* (isključujući slučaj studentkinje Tatjane koji je kontaminirao naš uzorak budući da njena kompetencija prevazilazi nivo B2). Na IV godini pojavljuju se retke nove forme kao npr. *diciamo, comunque, proprio*.

U vezi sa funkcijama, u celini uzevši, uz ispunjene pauze registrovani su brojni ispunjivači koji funkcionišu kao mehanizmi vezani za turnus, kao i obiman i raznovrstan niz markera u istoj funkciji (uzimanje, zadržavanje i ustupanje reči). Sem toga, učestali su i raznovrsni i markeri reformulacije (parafraze, korekcije i egzemplifikacije), naročito od III godine nadalje. Nužno je podsetiti, pored drugih, sporadičnih, ali funkcionalno pogrešnih upotreba, i na kontinuirano prisustvo *non (lo) so* kao markera egzemplifikacije u diskursu beogradskih studenata već od II godine studija. Zabeleženo je i značajno prisustvo fokalizatora i signala slaganja i(li) prijema od strane sagovornika. Ukoliko ostavimo po strani slučaj studentkinje Tatjane (jedine koja na III godini upotrebljava demarkatore i modulatore, i jedine od svih ispitanika koja koristi fatičke markere), DM u demarkacionoj funkciji javljaju se samo u međujeziku naših studenata na IV godini studija, baš kao i modulatori (uz svega 1 izuzetak javljanja na B1 nivou).

Napokon, možemo zaključiti i da je, uporedo sa umnožavanjem formi, na III i IV godini studija uočljivo i širenje obima funkcija DM (podsećamo, primera radi, na slučaj markera *diciamo*).

U Tabeli 18 sagledaćemo rezultate koji se tiču prisustva DM, izraženog u procentima, u ukupnom broju reči proizvedenih od strane studenata sa iste godine studija. Učestalost javljanja izražavamo u procentima imajući na umu da je dužina trajanja snimaka različita između ove 4 grupe ispitanika.

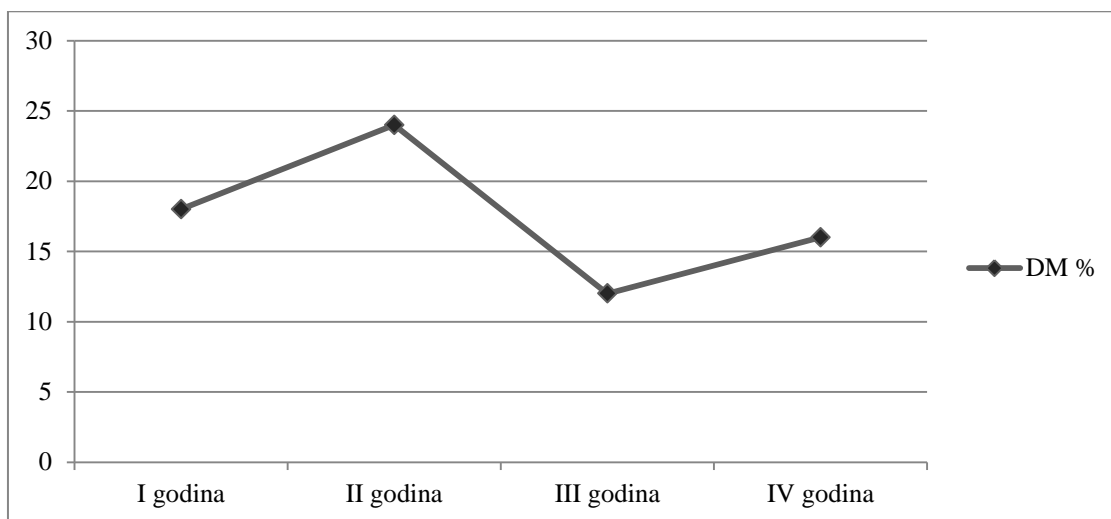
Tabela 18. Procentualna zastupljenost diskursnih markera u poređenju sa drugim rečima od I do IV godine studija



Na osnovu podataka iz Tabele 18, može se zaključiti se da DM prosečno učestvuju u ukupnoj produkciji od strane studenata na I godini u iznosu od 18%¹²², na II godini od 24%, na III od 12% i na IV godini od 16%. Smatramo da su ovi podaci izuzetno bitni ako se uzme u obzir da ukazuju na učestalost pojave 1 markera na svakih 6 reči (među kojima je, podsećamo, kod svakog od ispitanika zabeležen i značajan broj ispunjenih pauza). U narednoj, Tabeli 19 prikazaćemo iste podatke samo što će nam ona poslužiti da bolje sagledamo kretanje procentualne zastupljenosti markera kroz različite stadijume međujezika ispitanika.

¹²² Podsećamo, kako smo u § 3.8.1. naveli, da Bini i Pernas (2007) nalaze učestalost markera od 8,1-11,3% na bazičnom nivou. Različiti rezultati proističu verovatno iz činjenice da njihov uzorak, za razliku od našeg, obuhvata i A1 nivo, ali bi ovako dobijene rezultate svakako trebalo dodatno proveriti na obimnijem uzorku.

Tabela 19. Procentualna zastupljenost diskursnih markera od I do IV godine studija



Kako se iz Tabele 19 može uočiti, nakon porasta zastupljenosti markera od I do II godine, dolazi do značajnog pada na III godini, da bi zatim ponovo došlo do blagog uvećanja procenata na IV godini.

Mišljenja smo da su, naročito na I i II godini, ovako visoki procenti uzrokovani nedostatkom jezičkih sredstava koji su studentu na raspolaganju za njegovo usmeno izlaganje (osim ispunjenih pauza, DM su malobrojni), usled čega student, u želji da pruži svoj konverzacijski doprinos nastoji da uzme, zadrži i „ispuni“ svoju reč onim sredstvima kojima raspolaže u datoj fazi međujezika (pribegavajući i pragmatičkom tranferu iz L1).

Diskursni deficit se na III godini ublažava: mnogo su manje prisutne ispunjene pauze, a mnogo su učestalije i raznovrsnije forme i funkcije DM, uključujući i one pogrešne, zahvaljujući između ostalog i leksičkom bogatstvu tipičnom za vokabular učenika na B2 nivou kompetencije.

Na IV godini ponovo je uočljiv porast učestalosti pojavljivanja DM, koji uzrokuju, po našem mišljenju, dva faktora: prvi je porast broja ispunjenih pauza (gotovo udvostručenih u poređenju sa III godinom, iako su snimci tek 20% duži), između ostalog i usled složenije tematike sa kojom se student suočava u zadatku za usmenu produkciju (up. fusnota 45 u § 2.3.5. o indicijama u vezi sa uticajem tematike na

frekventnost upotrebe DM), a drugi faktor je konsolidovanje raznovrsnih formi i funkcija koje DM vrše u govoru studenata na nivou C1.¹²³

Iz navedenih razloga, naročito onih koji se tiču prelaza sa II na III godinu i sa III na IV godinu, možemo da zaključimo, odnosno da sugerišemo stadijum u međujeziku na kome se nalaze naši studenti na III godini (dakle, na nivou B2) kao najadekvatniji za primenu eventualne ciljane didaktičke intervencije, koja bi sadržala sistematski i eksplicitni *input* sa DM.

Cilj takve intervencije bio bi da ublaži pragmatičko-diskursni deficit koji smo otkrili kod naših studenata. Takav deficit, kako smo pokušali da pokažemo u ovom poglavlju, manifestuje se u raznim oblicima, kojima je zajednička teškoća u planiranju i formulisanju diskursa, a to su:

- brojno prisustvo ispunjenih pauza i ispunjivača,
- prisustvo reformulatora,
- repetitivna i preferencijalna upotreba određenih DM,
- pragmatički transfer iz L1.

Mišljenja smo da se uzrok pomenutog deficita pre svega može naći u nedovoljnom prisustvu DM u didaktičkom procesu, pri čemu prvenstveno imamo na umu nastavne materijale i silabuse (up. §§ 3.2. i 3.5.).

Analiza učestalosti pojavljivanja DM u međujeziku srbofonih studenata potvrdila je našu polaznu hipotezu u pogledu određenih formi koje smo uvrstili u repertoar DM prema nivoima jezičke kompetencije (up. Tabela 8, § 3.2.), a koje navodimo u donjoj Tabeli 20, i omogućila nam je takođe da postojeći repertoar proširimo novim (podebljanim) formama, kao i da određenim formama izmenimo mesto (podvučene).

¹²³ S tim u vezi, Carlsen (2010: 203-204) iznosi zanimljiv nalaz da se neki od niskofrekventnih konektora tj. markera postepeno sve učestalije koriste s porastom kompetencije, ali i da na najvišim nivoima njihova upotreba opada. Moguće objašnjenje autorka vidi u tome da za razliku od učenika na B2 i B2/C1 nivou, koji svesno koriste eksplicitne niskofrekventne markere pri strukturiranju teksta, učenici na nivou C1, kako bi izrazili koherenciju pribegavaju upotrebi drugih sredstava, koja ne moraju nužno biti eksplicitna kao markeri.

Tabela 20. Repertoar formi diskursnih markera u međujeziku srbofonih studenata

Nivo	Forme
IV godina (C1)	<i>bene, comunque, diciamo, proprio</i>
III godina (B2)	<i>allora, cioè, come si dice, e così, (e) quindi, insomma, nel senso, si dice così</i>
II godina (B1)	<i>ah, come dire, dunque, mhmh, no, un po'</i>
I godina (A2)	<i>anche, e, eeh, ehm, non so, per esempio, sì</i>

S druge strane, analizom smo opovrgli našu hipotezu o odsustvu korelacije između funkcionalnih vrednosti DM i datih nivoa kompetencije (iskazanu u § 3.8.2.), budući da nismo našli da su sve evidentirane funkcije zastupljene u svakoj od pojedinačnih faza u usvajanju. Slično tome, nismo ni u mogućnosti da potvrdimo hipotezu koju iznosi Jafrancesco (2015, § 3.8.2.) u vezi sa potpunom zastupljenošću funkcija isključivo na B nivou.

Naime, dok su funkcije vezane za turnus (uzimanje, ispunjavanje i ustupanje reči), zatim za prijem, slaganje i(li) potvrdu, kao i za fokalizaciju i egzemplifikaciju prisutne na svakom od analiziranih nivoa, situacija u pogledu ostalih funkcija nešto je drugačija. Zahtevanje slaganja i(li) potvrde registrovali smo jedino na B2 nivou, a demarkaciju jedino na C1, baš kao i modulaciju (ako isključimo redak slučaj javljanja na nižem nivou). Korekcija je prisutna tek od B1 nivoa naviše, tj. i na B2 i C1, a parafraza jedino na B2 i C1. Osim toga, nismo evidentirali upotrebu sledećih funkcija ni na jednom od nivoa: zahtevanje pažnje, fatička funkcija, kontrola prijema, prekidanje, *back-channelling*. Odsustvo svih navedenih funkcija i ovom prilikom, slično onome kako je to učinjeno u § 3.8.2., gde je takođe identifikovan (gotovo potpuni) izostanak istih ovih funkcija u drugim, prethodnim studijama, možemo pripisati tipu interakcije (asimetrične) koji je realizovan u cilju prikupljanja naših podataka. S druge strane, ovakav raspored funkcija prema nivoima kompetencije omogućava nam da potvrdimo hipotezu da sa porastom nivoa kompetencije raste i obim funkcija koje DM vrše u međujeziku.

Analiza pilot-studije nas je navela i da uvidimo važnost eksplicitnog i sistematskog uvođenja DM u didaktički proces u cilju poboljšanja pragmatičko-diskursne kompetencije studenata, kao i da se fokusiramo na nivo B2 kao najpogodniji za ciljanu intervenciju koju smo odlučili da sprovedemo u delo, a koja čini suštinu našeg glavnog istraživanja o kojem će biti reči u narednom poglavlju.

5. GLAVNO ISTRAŽIVANJE: DISKURSNi MARKERI U GOVORNOJ PRODUKCIJI SRBOFONIH STUDENATA

5.1. Osnove za postavku istraživanja

Analiza prethodnih istraživanja na temu usvajanja DM od strane NNS dovela nas je do opšteg zaključka, potkrepljenog i tvrdnjom drugih autora (Romero Trillo 2002: 774, Fung & Carter 2007: 410), o nedovoljnom broju empirijskih, naročito eksperimentalnih studija na ovu temu. Štaviše, analizirajući određeni broj radova o italijanskom kao L2 (Brigetti & Licari 1987, Fellin & Pugliese 1994, Bardel 2003, Ferraris 2004, Andorno 2007, Bini & Pernas 2007, Guil et al. 2008, Nigoević & Sučić 2011, Jafrancesco 2015, v. § 3.8.) i odabrane, relevantne eksperimentalne studije o drugim jezicima, prvenstveno engleskom (House & Kasper 1981; Wildner-Bassett 1984, 1986; Dörnyei 1995; House 1996; Tateyama *et al.* 1997; Yoshimi 2001; Taylor 2002; Hernández 2008; De la Fuente 2009; Jones 2011, Jones & Carter 2014; v. § 3.7.), došli smo do još nekoliko zaključaka koje ćemo nadalje izložiti, a koji su nam, između ostalog, poslužili da na osnovu njih koncipiramo svoje eksperimentalno istraživanje.

Saznanje o postojanju svega jedne eksperimentalne studije iz oblasti italijanskog kao L2 (Fellin & Pugliese 1994), i to fokusirane na recepciju DM, odnosno na testiranje usvajanja markera kroz receptivne, a ne produktivne jezičke veštine, te posledično tome i saznanje o potpunom odsustvu empirijskih studija o zastupljenosti DM u oralnom *outputu* učenika, navelo nas je na ideju da sprovedemo jedno takvo eksperimentalno istraživanje koje će, dakle, *istražiti uticaj podučavanja DM na polju usmene produkcije nematernih govornika italijanskog jezika*. Istraživanje koje smo realizovali može se ubrojiti u empirijska istraživanja sprovedena unutar učionice L2 (engl. *classroom research*, Nunan 2005) i bazirana na korpusu (engl. *corpus-based*, Tognini-Bonelli 2001). Saznanje o potpunom odsustvu iz prethodnih istraživanja informanata čiji je L1 srpski, nagnalo nas je da se pozabavimo proučavanjem upotrebe DM upravo od strane *srbofonih ispitanika*. Uvideli smo i da je naš, predloženi *kontekst učenja italijanskog kao LS*, a ne kao L2, znatno manje proučen (Bardel 2003, Bini & Pernas 2007, Guil *et al.* 2008, Nigoević & Sučić 2011), i da je jedino Bardel (2003) proučavala upotrebu markera kod studentske populacije.

Otkriće o dominaciji kvalitativne analize rezultata dobijenih u svim proučenim radovima iz domena ovog jezika (v. § 3.8.1.), navelo nas je i na ideju da se u našem istraživanju *dobijeni rezultati analiziraju kako sa kvalitativnog tako i sa kvantitativnog stanovišta* (engl. *mixed methods design*, Dörnyei 2007).

Sem toga, imajući u vidu da rezultati proučenih eksperimentalnih studija iz oblasti drugih stranih jezika jasno ukazuju na zaključak da je davanje instrukcija efikasnije od odsustva instrukcija i fokusa na ciljne odlike L2 (npr. Yoshimi 2001, Jones 2011, v. § 3.7.), kao i na veću efikasnost primene eksplicitnog pristupa u podučavanju (koji podrazumeva *input* i praksu sa metapragmatičkim instrukcijama) od onog implicitnog (*input* i praksa, bez metapragmatičkih instrukcija) (npr. House 1996, Tateyama *et al.* 1997, De la Fuente 2009), te da idu u prilog korisnosti komunikativnog u poređenju sa ostalim pristupima (Wildner-Bassett 1984, 1986), odlučili smo *da i u našem istraživanju primenimo komunikativni, eksplicitni pristup*. Razlog više za to jeste i činjenica da su naši ispitanici (o kojima će detaljnije biti reči u narednom, § 5.2.) studenti filoloških nauka, već naviknuti na komunikativnu metodu učenja i na eksplicitne jezičke instrukcije, te da su i pre i tokom eksperimenta sticali značajna metalingvistička znanja (npr. iz morfologije, leksikologije, sintakse italijanskog jezika). I Tateyama *et al.* (1997), kako smo već napomenuli (§ 3.7.) potvrđuju veću efikasnost upravo ovog pristupa kod studentske populacije. Imajući takođe na umu da su naši ispitanici naviknuti i da u redovnoj nastavi dobijaju korektivnu povratnu informaciju od nastavnika, odlučili smo da im u istraživanju bude ponuđen *korektivni feed-back i na temu DM* (up. Yoshimi 2001 koji ga takođe primenjuje u svom istraživanju).

Nadalje, imajući naročito u vidu rezultate Jonesovog istraživanja (2011, Jones & Carter 2014), koji govore o većoj efikasnosti eksplicitnog okvira podučavanja sa praksom u učionici u odnosu na onaj bez prakse, kao i naš kontekst učenja i nastave italijanskog kao stranog jezika, odlučili smo *da primenjeni eksplicitni okvir podučavanja podrazumeva praksu u učionici*, budući da je u slučaju naših ispitanika mogućnost praktikovanja jezika izvan nje izrazito oskudna, pogotovo ako se uporedi sa kontekstom L2 (što ćemo u § 5.2.1. potkrepiti i podacima o kontaktu ispitanika sa L2, dobijenim iz upitnika sa sociolingvističkim podacima koji su popunili).

U analiziranim eksperimentalnim studijama podučavani su uglavnom učenici na srednjem, odnosno naprednom nivou kompetencija u L2, pa smo iz tog razloga,

potvrđenog uostalom i nalazima iz naše pilot-studije (§ 4.4.), i mi odlučili *da didaktičku intervenciju sprovedemo na ispitanicima koji su u datom trenutku sticali kompetencije na nivou B2 prema ZEO* (Council of Europe 2001).

Analizom prethodnih studija došli smo i do generalnog zaključka o postojanju malog broja, u pravom smislu longitudinalnih studija o usvajanju markera. Naime, iako se kao longitudinalne deklarišu studije u kojima je, po našem mišljenju, dužina trajanja instrukcija relativno kratka za izlaganje učenika ciljnim strukturama i iznosi svega 1 nedelju (Jones 2011, Jones & Carter 2014), premda svakako ima i onih dužih, do 14, 16, čak i 24 nedelje (House 1996, Yoshimi 2001, Dörnyei 1995), a imajući u vidu i da recentna longitudinalna istraživanja u oblasti Teorije usvajanja L2 obično traju od 3 ili 4 meseca do 6 godina (Ortega & Iberri-Shea 2005: 37), odlučili smo *da naša studija bude longitudinalnog karaktera, u trajanju od 1 akademske godine (dva semestra), sa 14 nedelja dugim periodom davanja instrukcija*. Sem toga, doneli smo odluku i da sprovedemo, uz *pre-test*, kojim bismo utvrdili poznavanje DM od strane ispitanika pre sprovođenja instrukcija, i uz neposredni *post-test*, kojim se utvrđuju neposredni efekti instrukcija, takođe i *odloženi post-test*, u cilju ispitivanja dugoročne efikasnosti realizovanih instrukcija, onako kako su to učinili i Hernández (2008), Jones (2011), Jones i Carter (2014). Detaljna postavka i rezultati ovako koncipiranog našeg istraživanja predmet su narednih odeljaka.

5.2. Metodologija

5.2.1. Učesnici

Istraživanje je sprovedeno tokom akademske 2011-2012. godine sa studentima III godine studija na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, u okviru kursa *Savremeni italijanski jezik*, koji se održava u 5. (zimskom) i 6. (letnjem) semestru. Cilj ovog kursa jeste razvoj studentovih kompetencija na nivou B2 prema ZEO (Council of Europe 2001), a posebna pažnja u okviru kursa posvećuje se razvoju, pored ostalih, veštine govorne produkcije. Motivaciju ispitivane populacije za učenje L2 karakteriše jasna usmerenost na sticanje novih znanja i obrazovanje, jedna od vodećih motivacija za učenje italijanskog kao L2

(*motivi di studio*, up. Diadori 2011: 260, Vedovelli 2002: 178-187, De Mauro *et al.* 2002).

Metodom prostog slučajnog uzorka (engl. *simple random sampling*, Cohen, Manion & Morrison 2005) za učešće u eksperimentu odabrano je 20 ispitanika podeljenih u dve grupe: jedna eksperimentalna (EG) i jedna kontrolna grupa (KG), od kojih je svaka brojala po 10 studenata. U pitanju su dve od ukupno tri grupe u koje su studenti ove generacije bili raspoređeni za časove vežbi iz ovog predmeta. Raspored studenata po grupama vrši se na početku studiranja, na osnovu njihovog uspeha u dotadašnjem školovanju i ostvarenih bodova na prijemnom ispitu, tako da u svakoj od grupa bude zastupljen isti broj studenata, jednake uspešnosti. Broj ispitanika u ovom istraživanju prvobitno je iznosio 26, ali je po 3 studenata iz obe grupe odstranjeno iz uzorka zbog neredovnosti u pohađanju časova i izostanka sa testiranja. Odabrani uzorak smatramo reprezentativnim za ispitivanu populaciju.

Prilikom prvog, prethodećeg testiranja (*pre-test*, maj 2011. godine) kao i poslednjeg, naknadnog testiranja (odloženi *post-test*, maj 2012. godine) svi ispitanici su popunili sociolingvistički upitnik, dajući i dobrovoljni pristanak za učešće u istraživanju i obradu ličnih podataka. Na osnovu dobijenih anagrafskih i sociolingvističkih podataka (selektivno prikazanih u Tabeli 21a za EG i Tabeli 21b za KG) napominjemo i zaključujemo sledeće:

- a) radi zaštite anonimnosti ispitanika, njihova imena zamenjena su obeležjem S (subjekt) i brojem od 1 do 10 (za EG) ili od 11 do 20 (za KG), dodeljenim prema abecednom redosledu ličnih imena unutar date grupe, a zaštićen je i njihov registarski broj upisa („broj indeksa“) naveden u zaglavlju transkripta (npr. S17 odnosi se na ispitanika iz kontrolne grupe pod rednim brojem sedamnaest);
- b) svi ispitanici su ženskog pola;
- c) gotovo svi ispitanici su starosti 19-25 godina, izuzev S6 čija se starost kreće u rasponu 26-30 godina. Stoga prosečna starost ispitanika iz EG iznosi 22,6 godina, a iz KG 22 godine. Ukupna prosečna starost svih ispitanika iznosi 22,3 godine;
- d) svi ispitanici su srednjeg socijalnog statusa;
- e) svi ispitanici imaju stečeno srednjoškolsko obrazovanje;
- f) maternji jezik svih ispitanika je srpski;

g) gotovo svi ispitanici su prethodno učili L2 u trajanju od 2 godine. Jedan ispitanik iz EG (S1) je učio L2 duže od 4 godine (obeleženo u tabeli sa 4+), što je takođe slučaj kod dva ispitanika iz KG (S14 i S20). Prosečna dužina učenja L2 u EG iznosi više od 2,2 godine, a u KG više od 2,4 godine. Ukupna prosečna dužina učenja L2 kod svih ispitanika je viša od 2,3 godine;

h) drugi strani jezik (L3) kojim svi ispitanici vladaju je engleski, a kao treći (L4) ili četvrti jezik (L5) zastupljeni su prema učestalosti još i: nemački kod 3 ispitanika, a zatim i poljski, norveški, francuski i španski kod po 1 ispitanika u EG, odnosno francuski kod 2 ispitanika, kao i katalonski, ruski, grčki, španski i japanski kod po 1 ispitanika u KG;

i) ukupna dužina boravka u Italiji za ispitanike iz EG na *pre-testu* iznosi 105 dana odnosno prosečnih 10,5 po ispitaniku, dok na *post-testu* iznosi ukupno 227 dana odnosno u proseku 22,7 dana po studentu. Za studente iz KG na *pre-testu* iznosi ukupno 10, a prosečno svega 1 dan po studentu, dok na *post-testu* ukupno broji 60 dana i prosečnih 6 po studentu. Ovakvi nalazi ukazuju da je EG u proseku znatno duže boravila u Italiji od KG: do početka davanja instrukcija čak 10,5 puta duže, a po završetku instrukcija gotovo 4 puta duže (3,78). Pojedinačno gledano, na *pre-testu* 3 ispitanika iz EG nije bilo u Italiji, a međuvremenu tj. do *post-testa* preostao je samo još jedan od njih koji još uvek nije imao prilike da ode u zemlju čiji jezik uči. U KG situacija je bitno različita: na *pre-testu* se pokazalo da je čak 8 studenata nikada ranije nije bilo u Italiji, a na *post-testu* i dalje je preostala polovina od ukupnog broja koja nije nikada kročila na italijansko tlo. Dakle, u periodu između *pre-testa* i *post-testa* gotovo svi ispitanici iz EG boravili su u Italiji u ukupnom broju od 122 dana, a iz KG svega polovina i to 50 dana. Imajući u vidu da je između *pre-testa* i *post-testa* proteklo 12 meseci, kao i ove bitne razlike koje su proistekle iz podataka o dužini boravka u Italiji ispitanika iz obe grupe, smatramo da je u pitanju potencijalno značajna varijabla.

j) pored kontakta sa L2 na fakultetu tj. na časovima, za vreme trajanja instrukcija velika većina studenata ostvarivala je kontakt i preko medija (80% u EG, 90% u KG), mali broj putem prijateljstava (20% u EG i u KG), a samo 1 ispitanik, iz EG (S7) koristio je L2 i u krugu porodice.

Tabela 21a. Sociolingvistički podaci o ispitanicima iz Eksperimentalne grupe
(*pre-test*, maj 2011 i *post-test*, maj 2012)

Ispitanik	Pol	Starost	Godine učenja L2 (<i>Pre-test</i>)	L3, L4, L5 (<i>Pre-test</i>)	Boravak u Italiji (<i>Pre-test</i>)	Kontakt sa L2 (<i>Pre-test</i>)
				(<i>Post-test</i>)	(<i>Post-test</i>)	(<i>Post-test</i>)
S1	ž	19-25	4+	engleski, poljski	10 dana	fakultet, mediji
				poljski, engleski	21 dan	fakultet, mediji, prijatelji
S2	ž	19-25	2	engleski, norveški, nemački	-	fakultet, mediji
				engleski, nemački, norveški	32 dana	fakultet, mediji
S3	ž	19-25	2	engleski	1 dan	fakultet, mediji
				engleski, francuski	1 dan	fakultet, mediji
S4	ž	19-25	2	engleski	7 dana	fakultet, mediji
				engleski	25 dana	fakultet, prijatelji
S5	ž	19-25	2	engleski	10 dana	fakultet, mediji
				engleski	14 dana	fakultet, mediji
S6	ž	26-30	2	engleski	14 dana	fakultet, mediji, prijatelji
				engleski	14 dana	fakultet, mediji
S7	ž	19-25	2	engleski	60 dana	fakultet, mediji, porodica
				engleski, španski	90 dana	fakultet, mediji, porodica
S8	ž	19-25	2	engleski, nemački	3 dana	fakultet, mediji
				engleski, nemački	16 dana	fakultet, mediji
S9	ž	19-25	2	engleski	-	fakultet, mediji
				engleski	14 dana	fakultet
S10	ž	19-25	2	engleski, nemački	-	fakultet
				engleski, nemački	-	fakultet, mediji
Prosek:	ž	22,6	2,2	engleski, nemački i dr.	105	fakultet, mediji
					227	

Tabela 21b Sociolingvistički podaci o ispitanicima iz Kontrolne grupe
(*pre-test*, maj 2011 i *post-test*, maj 2012)

Ispitanik	Pol	Starost	Godine učenja L2 (<i>Pre-test</i>)	L3, L4, L5 (<i>Pre-test</i>)	Boravak u Italiji (<i>Pre-test</i>)	Kontakt sa L2 (<i>Pre-test</i>)
				(<i>Post-test</i>)	(<i>Post-test</i>)	(<i>Post-test</i>)
S11	ž	19-25	2	engleski	-	fakultet, mediji
				engleski	14 dana	fakultet, mediji
S12	ž	19-25	2	engleski, katalonski	-	fakultet, mediji
				engleski, katalonski	-	fakultet, mediji
S13	ž	19-25	2	engleski	-	fakultet, mediji
				engleski	-	fakultet
S14	ž	19-25	4+	engleski, ruski	4 dana	fakultet, mediji
				engleski, ruski, grčki	5 dana	fakultet, mediji
S15	ž	19-25	2	engleski, španski	-	fakultet, mediji, prijatelji
				engleski	-	fakultet, mediji
S16	ž	19-25	2	engleski	-	fakultet, mediji
				engleski	-	fakultet, mediji, prijatelji
S17	ž	19-25	2	engleski	-	fakultet, mediji
				engleski	14 dana	fakultet, mediji
S18	ž	19-25	2	engleski	6 dana	fakultet, mediji
				engleski, francuski	23 dana	fakultet, mediji
S19	ž	19-25	2	engleski, francuski	-	fakultet, mediji
				engleski, francuski	4 dana	fakultet, mediji
S20	ž	19-25	4+	engleski, japanski	-	fakultet, mediji
				engleski, japanski	-	fakultet, mediji, prijatelji
Prosek:	ž	22	2,4	engleski, francuski i dr.	10	fakultet, mediji
					60	

Osим toga, svaki od ispitanika je pre početka perioda instrukcija položio ispit iz kursa *Savremeni italijanski jezik* predviđen nastavnim planom i programom za kraj I (ciljni nivo A2+) i II godine studija (ciljni nivo B1). Ispit podrazumeva pismenu proveru nekoliko veština (razumevanje slušanog teksta, razumevanje pročitano g teksta, poznavanje gramatičkih struktura), a posebno se, na usmenom delu ispita, vrednuje i veština govorne produkcije. Ocene koje je svaki pojedinačni ispitanik dobio na ispitima iz ovog predmeta na I, II i III godini studija prikazane su u Tabeli 22a (EG) i Tabeli 22b (KG). U tabelu smo uneli podatke vezane za ocene sa ispita iz istog predmeta i po završetku III godine, iako su taj ispit studenti mogli da polažu tek nakon perioda davanja instrukcija i *post-testa*, što su svi i učinili u narednih 1-5 meseci (jun-oktobar 2012), kako bismo eventualno doveli u vezu uspešnost polaganja ovog ispita sa efektima davanja instrukcija.

Prosečna ocena ispitanika iz EG iznosila je 8,76 na I godini, 8,61 na II i 8,50 na III godini studija. Prosečna ocena ispitanika iz KG nešto je niža „u startu“ i iznosila je 8,30 na I godini, 8,20 na II godini i 7,00 na III godini studija. Konstatujemo blagi pad prosečne ocene kod EG od I do III godine: za 0,15 sa I na II, a zatim i za 0,11 sa II na III što ukazuje na tendenciju umanj enja opadanja vrednosti ocene. I kod KG zabeležen je pad vrednosti prosečne ocene: za 0,10 sa I na II, a naročito sa II na III godini gde je uočljiv pad od čak 1,20.

Došavši do ovog rezultata zapitali smo se da li je opadanje vrednosti ocene na ovim ispitima uobičajeno, što bismo intuitivno očekivali¹²⁴, ili je EG uspela da ostvari napredak i značajno umanj i tendenciju opadanja ocena? Rezultati pokazuju da je EG još od samog početka imala bolji uspeh od KG u proseku za malo manje od pola ocene (0,46 na I i 0,41 na II godini), ali i da je na ispitu na III godini ostvarila trostruko veću prednost u odnosu na KG tj. od čitave jedne i po ocene. Moguće je da su u međuvremenu, od momenta odvijanja *post-testa* do dana polaganja ovog ispita studenti imali prilike da borave u Italiji, odu na usavršavanje, uzmu dodatne časove i slično, i tako povećaju vreme izloženosti L2 i posvećenosti učenju, odnosno da poboljšaju svoja postignuća, a da mi o tome nemamo podataka. Drugim rečima, smatramo da ne mora

¹²⁴ Smatramo da bi ipak bilo uputno da se naknadno, na većem uzorku, verifikuje zabeležena tendencija opadanja vrednosti prosečne ocene na ovom ispitu u prve tri godine studija.

nužno značiti da je bolji uspeh EG posledica instrukcija kojoj je bila podvrgnuta, ali smatramo da je razlika u prosečnoj oceni između EG i KG na ispitu nakon instrukcionog perioda dovoljno značajna da bismo je istakli. Napominjemo napokon, kako se u dnu Tabela 22a i 22b može videti, i da je prosečna uspešnost na svim ovim ispitima za približno jednu ocenu veća kod EG (8,77) u poređenju sa KG (7,83), te da njena vrednost varira kod pojedinačnih ispitanika u rasponu 7,33-10,00 (kod EG), odnosno 6,67-9,00 (kod KG).

Tabela 22a. Ocene ispitanika iz Eksperimentalne grupe na ispitima iz predmeta Savremeni italijanski jezik

Ispitanik	Savremeni italijanski jezik 1	Savremeni italijanski jezik 2	Savremeni italijanski jezik 3	Prosečna ocena
S1	10	10	9	9,67
S2	8	8	9	8,33
S3	8	8	7	7,67
S4	10	10	10	10,00
S5	9	9	9	9,00
S6	9	10	9	9,33
S7	8	8	6	7,33
S8	9	9	9	9,00
S9	9	9	9	9,00
S10	9	8	8	8,33
Prosek:	8,76	8,61	8,50	8,77

Tabela 22b. Ocene ispitanika iz Kontrolne grupe na ispitima iz predmeta Savremeni italijanski jezik

Ispitanik	Savremeni italijanski jezik 1	Savremeni italijanski jezik 2	Savremeni italijanski jezik 3	Prosečna ocena
S11	9	9	8	8,67
S12	9	8	6	7,67
S13	6	7	7	6,67
S14	10	9	8	9,00
S15	8	8	7	7,67
S16	8	7	6	7,00
S17	8	8	8	8,00
S18	8	9	6	7,67

S19	8	8	7	7,67
S20	9	9	7	8,33
Prosek:	8,30	8,20	7,00	7,83

5.2.2. Prikupljanje podataka

Merni instrument upotrebljen u ovom istraživanju je test. Primenjeni dizajn studije podrazumeva postojanje *pre-testa*, neposrednog *post-testa* i odloženog *post-testa* (Mackey & Gass 2005). Podaci su, naime, prikupljeni sprovođenjem *pre-testa* pre početka instrukcionog perioda (4 meseca ranije, odnosno pred kraj II godine studija ili 4. semestra, maj 2011. godine), neposrednog *post-testa* (5 dana nakon isteka perioda instrukcija) i odloženog *post-testa* (u roku od 6 nedelja po završetku instrukcija, maj 2012. godine). Testovi su sprovedeni u delo za vreme održavanja redovne nastave i studentima je objašnjeno da je usmeno testiranje neformalan vid pripreme za usmeni deo ispita iz kursa jezika koji su pohađali, kao i da njegov ishod ni na koji način neće uticati na evaluaciju postignuća tokom i po završetku kursa. Studenti nisu podsticani na učešće u eksperimentu (bilo kakvom (ne)materijalnom nadoknadom), niti im je bilo kako sugerisano da treba da upotrebljavaju DM u svojim usmenim testovima.

Pre-test i odloženi *post-test* imali su usmenu formu, sačinjenu od zadataka sa otvorenim odgovorima (engl. *semi-structured interview*, jedna od najrasprostranjenijih formi u kvalitativnim istraživanjima iz oblasti usvajanja L2, up. Dörnyei 2007), čime je omogućena spontanost u upotrebi DM od strane ispitanika: za testiranje studenata upotrebljen je certifikacioni test *CILS* (Barni *et al.* 2009) Univerziteta za strance u Sijeni iz decembra 2009, i to nivoa B1 za *pre-test* i nivoa B2 za *post-test*. Testiranje je snimano pomoću diktafona i načinjeni snimci sastavni su deo šireg korpusa, ITALSERB (o kojem smo detaljno govorili u poglavlju o pilot-studiji, § 4.1.).

Neposredni *post-test* bio je u pisanoj formi i sastojao se od komplementacionog zadatka (engl. *constrained constructed response*, Norris & Ortega 2001) kojeg je sastavio istraživač (v. Prilog 6). Cilj ovog testa bio je da potvrdi da je instrukcioni period imao efekta, zbog čega smo se zadovoljili njegovom pisanom formom i kontrolisanom produktivnošću, uprkos tome što je naš krajnji cilj bio analiza upotrebe DM u usmenoj produkciji. Ispitanici obe grupe na ovom testu nisu dobili bilo kakve naznake da treba da koriste DM. Iako je to moglo da prouzrokuje potpuni izostanak

upotrebe DM u ovom testu polu-zatvorenog tipa, koji uključuje opciju davanja više ispravnih odgovora, formom testa nastojali smo da svedemo mogućnost upotrebe alternativnih elemenata, različitih od DM, na što je moguće manju meru.

Testiranje studenata u razmaku od 12 meseci *pre-testom* nivoa B1 (maj 2011. godine, u trenutku kada su, dakle, završili kurs na II godini studija čiji je ciljni nivo kompetencija B1) i *post-testom* nivoa B2 (maj 2012., na kraju kursa koji je imao za cilj razvoj kompetencija na nivou B2) omogućilo je praćenje razvoja kompetencije i planiranih progresivnih postignuća studenata na svakoj od studijskih godina, kao i prilagođavanje nastavnim ciljevima iz predmeta Savremeni italijanski jezik na odgovarajućem nivou.

Ponuđene teme za govornu produkciju na oba testiranja bile su različite i svojom kompleksnošću prilagođene datom nivou kompetencije. Teme ponuđene na *pre-testu* (nivo B1) bile su, za 1. zadatak:

- *se hai una piccola somma di denaro da spendere verso che cosa preferisci orientarti (libri, c-d, ecc.)*
- *con quali mezzi di trasporto preferisci spostarti e perché?*
- *quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)?*
- *un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare*

odnosno, za 2. zadatak:

- *il tuo passatempo preferito*
- *un libro letto (di un autore italiano e non)*
- *l'immagine n.1 (v. Prilog 7a)*
- *l'immagine n.2 (v. Prilog 7b).*

Teme ponuđene na *post-testu* (nivo B2) bile su sledeće, za 1. zadatak:

- *andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario?*
- *i tre oggetti di cui non puoi fare a meno e che metteresti in valigia*
- *quali aspetti ti piacciono e quali no del tuo carattere?*
- *se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare?*

odnosno, za 2. zadatak:

- *cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro*
- *descrivi la vita nella tua città*
- *la situazione dell'immagine n. 1* (v. Prilog 8a)
- *la situazione dell'immagine n. 2* (v. Prilog 8b).

I na *pre-* i na *post-testu* student je imao mogućnost da po ličnom nahodjenju odabere po jednu temu za svaki zadatak, dobijajući i nekoliko minuta na raspolaganju da se pripremi za izvođenje zadataka. Predviđena dužina trajanja produkcije prilikom oba testiranja za svakog pojedinačnog kandidata bila je oko 5 minuta: 2-3 minuta za 1. zadatak i 1 i po minuta za 2. zadatak.

Budući da, dakle, ovakav test po pravilu predviđa prosečno trajanja produkcije od 5 minuta po kandidatu, korpus za glavno istraživanje sačinjen je od 3 sata i 19 minuta audio snimaka (za svakog od 20 kandidata u proseku po 5 minuta za *pre-test* i 5 minuta za *post-test*). Preciznije, korpus čini 199 minuta i 25 sekundi snimaka, a prosečna dužina snimaka govorne produkcije po ispitaniku varira od oko 4 minuta na *pre-testu* do oko 6 minuta na *post-testu*. Svi snimci su, zatim, ortografski transkribovani prema sistemu normi korpusa ITALSERB (v. § 4.1. i Prilog 5) i revidirani od strane istraživača za potrebe ovog istraživanja. Ukupan broj tokena u svim transkriptima iznosi 28.658, odnosno 716 prosečno po transkriptu. U Prilogu 9a (EG) i 9b (KG) nalaze se transkripti govorne produkcije ispitanika načinjeni na *pre-testu*, a u Prilogu 10a (EG) i 10b (KG) transkripti produkcije sa *post-testa*.

Primenom istovetne tipologije testa (za dijalošku produkciju: davanje slobodnih odgovora na pitanja i iskazivanje ličnih preferencija u vezi sa raznovrsnom problematikom, a za monološku: opisivanje ličnih osobina i navika ili ponuđenih fotografija), zatim tipa interakcije (elicirana, poluspontana, licem u lice sa ispitivačem tj. nastavnikom, NNS ili NS, među kojima je bio i istraživač) i situacionog konteksta (učionica tj. prirodni, a ne laboratorijski uslovi) nastojali smo da obezbedimo homogenost uslova prilikom oba testiranja.

5.2.3. Instrukcije

Obe grupe ispitanika pohađale su kurs iz Savremenog italijanskog jezika u trajanju od 4 školska časa nedeljno. Nastavu EG držao je istraživač (NNS), dok su

nedeljni fond časova KG delili na pola istraživač i drugi nastavnik (NS) koji, kao ni sami ispitanici iz obe grupe, nije imao saznanja o sprovođenju eksperimenta. Tokom celokupnog trajanja eksperimenta, istraživač je vodio računa da se ne otkrije krajnji cilj istraživanja – identifikovanje DM u govornoj produkciji studenata, kako bi se izbegao eventualni uticaj takve spoznaje na upotrebu DM kod studenata i kolege. U krajnjoj liniji, nastojalo se da se izbegne mogućnost da ispitanici iz EG, u želji da udovolje svom nastavniku tj. istraživaču ili iz bilo kog drugog razloga na testiranju insistiraju na upotrebi DM u svojoj produkciji (kako bi pokazali stečeno znanje, zadobili naklonost i dr.)

Za razliku od EG koja je bila podvrgnuta instrukcijama sa DM, KG nije dobila takve instrukcije. U redovnoj nastavi je, međutim, sa obe grupe upotrebljavan udžbenik *Magari* i njegov deo namenjen B2 nivou kompetencija, u kome je sadržan mali broj aktivnosti na temu DM: trodelna komplementaciona aktivnost i *role-play*, dvodelna komplementaciona aktivnost i dramatizacija, koje smo opisali u § 3.5. (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 99, 100, 160). Obe grupe su na časovima dobijale i mogućnost praktikovanja govorne produkcije, kao sastavni deo kursa jezika zasnovanog na komunikativnom pristupu.

EG je dobila instrukcije u ukupnom trajanju od 14 nedelja, u proseku po 20-30 minuta nedeljno, u toku trajanja jednog školskog časa: faza instrukcija trajala je 7 uzastopnih nedelja u prvom i 7 uzastopnih nedelja u drugom semestru, između kojih je nastupila 10-nedeljna pauza u nastavi zbog praznika i ispitnih rokova u kojima su studenti bili angažovani na pripremanju i polaganju ispita.

Instrukcije su se sastojale u davanju eksplicitnog *inputa* u vezi sa formama i funkcijama italijanskih DM (engl. *form-focused instruction*, Ellis 2001), kao i u mogućnosti njihovog uvežbavanja u učionici. Instrukcije su izvedene prema Prezentacija – Praksa – Produkcija (PPP) okviru podučavanja, koji podrazumeva (McCarthy & Carter 1995, Gabrielatos 1994): prvu fazu prezentovanja građe u kontekstu (npr. dijalogu) putem indukcije, zajedno s eksplicitnim fokusom na formama i značenju (engl. *focus on forms*¹²⁵), u kojoj je učenik najpre izložen građi, zatim ga nastavnik vodi

¹²⁵ Imajući na umu postojanje različitih tumačenja ovog termina, napominjemo da pod *focus on forms* podrazumevamo unapred planirani fokus i na formi i na značenju (up. Ellis 2001, Long 2001).

ka razumevanju značenja i formi i vrši proveru kroz vežbe razumevanja da je učenik uopšteno shvatio njihovo značenje u kontekstu, eventualno pružajući mu neophodna objašnjenja, a zatim usleđuje eksplicitno fokusiranje na ciljne elemente s proverom poznavanja njihovih formi i značenja; narednu fazu sastavljenu od aktivnosti u okviru kojih se data građa uvežbava na kontrolisan način (npr. engl. *drill*, *gap-fill*) i konačnu fazu u kojoj se učenik podstiče na integrisanje građe i njenu primenu u slobodnoj produkciji (npr. *role-play*, konverzacija). Svaka naredna faza duža je od prethodne tako da poslednja, faza produkcije ima najduže trajanje. Cilj PPP okvira je razvijanje deklarativnog i proceduralnog znanja kod učenika, odnosno znanja o formama i značenju (kroz fazu prezentacije), kao i sposobnosti primene stečenog znanja u komunikaciji (faza prakse i faza produkcije). Stoga, glavni cilj PPP okvira jesu razvijanje veština i produktivna upotreba jezika tj. jezička praksa i produkcija. Sem toga, ovaj okvir je u vezi sa Andersonovim (1982) modelom razvijanja veštine prema kome nakon kognitivne faze, u kojoj učenik ulaže svestan napor da bi usvojio datu formu i značenje (prezentacija), sledi faza asocijacije, u kojoj se vrši transfer deklarativnog u proceduralno znanje (praksa), i na kraju, autonomna faza u kojoj učenik stiče sposobnost da spontano koristi jezik (produkcija).

Na instrukcionom treningu korišćen je didaktički priručnik *Hai voluto la bicicletta...*, grupe autora Zamora *et al.* (2006: 182-206, koji ćemo, kako smo najavili u odeljku o didaktičkim materijalima, § 3.5., ovde detaljnije predstaviti), kao i materijal sastavljen od strane istraživača, čime je obuhvaćen širok dijapazon podučavanih formi i funkcija DM predstavljenih u Tabeli 23a (didaktički priručnik) i Tabeli 23b (materijal istraživača). Ukupan broj podučavanih formi iznosi preko 100. U svim materijalima, identifikovanje karakteristika i funkcija DM izvršeno je prema teorijskom okviru C. Bazzanella (1994a, 1995, nav. u Zamora *et al.* 2006: 17; v. i § 2.3, naročito § 2.3.4.). Sem toga, u skladu sa autorkinim kasnijim klasifikacijama (Bazzanella 2006, 2010), kao i nalazima prethodnih studija o DM u italijanskom kao L2 (up. fusnota 97 u § 3.8.2.), funkciji slaganja i(li) potvrde pridodata je i funkcija izražavanja neslaganja.

Tabela 23a. Forme i funkcije diskursnih markera obuhvaćene instrukcijama
(didaktički priručnik, Zamora *et al.* 2006)

Funkcija	Forma
Uzimanje reči	<i>allora, ecco</i>
Ispunjivanje	<i>be', cioè, ecco, insomma, niente, praticamente, sai/sa, vediamo</i>
Zahtevanje pažnje	<i>ecco, guarda, senti (un po')</i>
Fatička funkcija	<i>ragazzi, insomma</i>
Modulacija	<i>capirai, cioè, dai, diciamo (che), ecco, eh, guarda, hai capito, insomma, mah, niente, non è che, praticamente, sai/sa, senti, va', vedi</i>
Kontrola prijema	<i>ahò, hai sentito?</i>
Zahtevanje slaganja i(li) potvrde	<i>no?</i>
Ustupanje reči	<i>comunque, ecco, insomma</i>
Prekidanje	<i>aspetta, aspetta</i>
<i>Back-channelling</i> , potvrđivanje pažnje	<i>e poi?, sì</i>
Prijem, spoznaja, zahtevanje objašnjenja	<i>che!?!; che che?; e allora?; e cioè; eh; e quindi?; ho capito; ok</i>
Slaganje i(li) potvrda, neslaganje	<i>appunto, ecco, e dai!, eh sì, eh già, ho capito, infatti, insomma, ma che!, ma dai, ma va', perfetto, proprio così, scusa</i>
Demarkacija	<i>ciòè, ecco, insomma,</i>
Fokalizacija	<i>ecco, eh, guarda, hai capito, senti, va'</i>
Reformulacija	<i>anzi, cioè, ossia, quindi, voglio dire</i>

Poseban akcenat u ovom priručniku, koji kombinuje teorijska razmatranja sa predlozima za operativan didaktički pristup i namenjen je učenicima na intermedijalno-naprednom nivou znanja, stavljen je na polifunkcionalnost sledećih formi: *insomma* (ispunjivanje, fatička funkcija, modulacija, ustupanje reči, neslaganje, demarkacija) i *ecco* (uzimanje reči, ispunjivanje, zahtevanje pažnje, modulacija, ustupanje reči, slaganje i potvrda, demarkacija, fokalizacija), kao i *anzi* (reformulacija: parafraza, autokorekcija) i *ciòè* (ispunjivanje, modulacija, demarkacija, reformulacija). Ostali navedeni primeri polifunkcionalnosti su: *eh* (modulacija, fokalizacija), *guarda* (zahtevanje pažnje, modulacija, fokalizacija), *ho capito* (prijem i spoznaja, neslaganje, fokalizacija), *niente* (ispunjivanje, modulacija), *praticamente* (ispunjivanje,

modulacija), *sai/sa* (ispunjivanje, modulacija), *senti* (zahtevanje pažnje, modulacija, fokalizacija), *va'* (modulacija, fokalizacija).

U Zamora *et al.* (2006) sadržano je i u instrukcijama upotrebljeno svih 10 didaktičkih jedinica iz odeljka o DM, grupisanih u zavisnosti od pojedinačnih funkcija ili formi na koje su fokusirane. Obradene didaktičke jedinice uglavnom su strukturirane prema trima fazama procesa učenja: prezentacija – analiza i refleksija – produkcija, i u njima su zastupljene tipološki različite didaktičke aktivnosti.

Uvodna jedinica služi kreiranju generalne slike o tome šta su DM i koje su im funkcije, a završna rekapitulaciji i verifikovanju usvojenog znanja, između ostalog i kroz replike iz originalnih italijanskih filmova. Ostale jedinice započinju prezentovanjem DM unutar kratkih, polu-autentičnih dijaloga čime se omogućava njihova kontekstualizacija (aktivnost sa slušanjem i čitanjem transkribovanih dijaloga u kojima su istaknute ciljne forme). Nakon što učenik usvoji forme i shvati njihovo značenje slede aktivnosti koje mu omogućavaju da ih analizira i memoriše (kombinacione, zasnovane na kombinovanju replika govornika i sagovornika i ponuđenih formi DM; refleksija, npr. o analognim formama). Jedinice se završavaju aktivnostima vođene ili slobodne produkcije koje omogućavaju verifikovanje usvojenosti date građe od strane učenika, kao i sposobnosti njenog samostalnog reprodukovanja u odgovarajućem kontekstu (višestruk izbor; komplementacione, koje se sastoje u dopunjavanju dijaloga odgovarajućim formama; konstrukcione tj. engl. *discourse-completion task (DCT)*, vođena rekonstrukcija replika (sa)govornika). Cilj svih ovih aktivnosti, u proseku 4 po didaktičkoj jedinici, jeste da se kod studenta razvije sposobnost kontekstualizovane upotrebe DM, najpre kroz receptivne, a zatim i produktivne jezičke veštine, s fokusom na svrsishodnu i progresivnu tj. što veću i slobodniju upotrebu DM u njegovom oralnom *outputu*. U Prilogu 11 nalazi se primer jedne didaktičke jedinice iz ovog priručnika (Zamora *et al.* 2006: 192-193) u kojoj su ilustrovane pomenute faze kroz tri didaktičke aktivnosti.

U instrukcijama je, pored toga, korišćen i materijal koji je istraživač sastavio za ovo istraživanje, vodeći pri tome računa da on bude dobro inkorporiran u instrukcioni trening i sadržaje redovnog kursa, kao i da bude prilagođen jezičkim potrebama i sposobnostima ispitanika. Ovaj materijal nalazi se u Prilogu 12-21. Nastojali smo da u materijalu zastupimo forme koje su visoko frekventne u italijanskom razgovornom

jeziku: iako svesni da frekvenost forme ne mora nužno da bude i razlog za njeno podučavanje, smatrali smo da je ovakva osnova validna za selekciju ciljnih markera, imajući u vidu generalnu visoku učestalost DM u razgovornom jeziku (v. Uvod, § 1.), kao i stavove koji govore o tome da frekventnost (Adolphs & Schmidt 2003), kao i intuicija nastavnika (Lewis 1993) mogu biti značajni argumenti pri odabiru leksike koju treba podučavati. S tim u vezi, istraživač je nastojao i da se posebna pažnja u učionici posveti kontrastivnim aspektima ciljnih odlika u L1 i L2, odnosno onim formama za koje smatra da su ispitanicima, kao srbofonim govornicima, nedovoljno funkcionalno transparentne i problematične za usvajanje (v. § 5.5.3. za forme koje su studenti izdvojili kao izvor najvećih poteškoća). Eksplicitni *input* podrazumevao je, dakle, indukciju s ciljem da se student navede na usmeravanje pažnje na forme i postavljanje metalingvističkih hipoteza, i fokus na formama tj. integrisanje formi i značenja DM. *Input* je bio usmeren na studentovo produktivno ovladavanje DM, uz progresivno umanjivanje kontrole od strane nastavnika i uvećavanje studentove autonomije prilikom produkcije. Eksperimentalnim ispitanicima pružen je u vezi sa DM i korektivni *feed-back* (engl. *corrective feed-back*) i to najčešće u vidu elicitacije i repeticije (engl. *prompts*). Korektivni *feed-back* sproveden je u usmenoj ili pisanoj formi, individualno ili grupno, u zavisnosti od vrste zadatka na koji se odnosio.¹²⁶

Tabela 23b. Forme i funkcije diskursnih markera obuhvaćene instrukcijama (materijal istraživača)

Forme	Funkcije
<i>a(a)h!, (e) allora, appunto, assolutamente!, beh, cambiando discorso, capisci?, capito?, capo, certo!, cioè, come no!, come sai, comunque, d'accordo!, davvero?, dica/dimmi, diciamo, dunque, ecco, eh!/? , ehi, esatto!, facciamo, guardi/a, ho capito!, infatti, in altre parole, insomma, lo credo, ma, mah!, mettiamo, mh?, mhh..., no(?), non è così?, oh!, per/ad esempio, perfetto!, prendiamo, pronto, proprio, (e) quindi, sai/sapete, scusa, senta/i, sì!/? , signorina, so bene, un momento mi scusi, (va) bene!, veda/i, vero?, voglio dire.</i>	sve interakcione i metatekstualne funkcije prema teorijskom okviru koji je ponudila C. Bazzanella (§ 2.3.4.)

¹²⁶ Obe grupe ispitanika bile su naviknute da u redovnoj nastavi dobijaju od nastavnika korektivni *feed-back*, te su i za vreme trajanja eksperimenta i potpuno nezavisno od njega, obe dobijale *feed-back* u vezi sa gramatičkim (fonološkim, morfološkim, sintaksičkim, leksičkim, i dr.) greškama.

Pregled ciljeva pojedinačnih instrukcionih časova dat je u Tabeli 24a (prvi semestar) i Tabeli 24b (drugi semestar).

Tabela 24a. Pregled ciljeva instrukcionih časova (prvi semestar)

Čas	Tema	Materijal	Ciljne forme i(li) funkcije	Tip i svrha aktivnosti
1.	<i>Lingua: maschio e femmina</i>	1. <i>Segnali e funzioni</i> (Zamora et al. 2006: 182-184)	16 formi i većina funkcija	slušanje i čitanje, generalni opis formi i funkcija
2.	<i>Lingua: maschio e femmina</i>	Materijal istraživača (Prilog 12, 13)	ispunjivači, markeri turnusa	<i>role-play</i> (sa snimanjem i preslušavanjem), refleksija i uočavanje razlika: L1 vs L2, diskusija, samoevaluacija govorne produkcije (I)
3.	<i>Storia: l'era Berlusconi</i>	Materijal istraživača (Prilog 14) ¹²⁷	metatekstualni markeri	pisani sastav, refleksija i uočavanje razlika: pisani vs govorni diskurs, diskusija, <i>feed-back</i>
4.	<i>Storia: l'era Berlusconi</i>	2. <i>Ci sto! / Non ci sto!</i> (Zamora et al. 2006: 185-187)	(ne)slaganje	slušanje i čitanje, uočavanje formi i fokusiranje na intonaciju kojom se izgovaraju; kombinacione i komplementacione vežbe, <i>DCT</i>
5.	<i>Arti: giallo italiano</i>	2. <i>Ci sto! / Non ci sto!</i> (nastavak) (Zamora et al. 2006: 187-190)	(ne)slaganje	slušanje i čitanje, uočavanje formi i fokusiranje na poziciju u iskazu, <i>DCT</i> , višestruk izbor, kombinaciona vežba
6.	<i>Arti: giallo italiano</i>	3. <i>3. Enfattizzo o minimizzo</i> (Zamora et al. 2006: 190-192)	modulacija, fokalizacija	slušanja i čitanje, kombinacione vežbe
7.	<i>Arti: giallo italiano</i>	4. <i>Non ho capito, spiegati meglio!</i> (Zamora et al. 2006: 192-194)	zahtevanje objašnjenja	slušanje i čitanje, višestruk izbor, <i>DCT</i>

¹²⁷ Na ovom času DM su takođe obrađivani, kako sa EG tako i sa KG, u okviru redovne nastave, kroz didatičku jedinicu sadržanu u udžbeniku *Magari* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 99-100), u okviru koje se javljaju slušanje s višestrukim izborom i komplementacionim aktivnostima, kao i *role-play*, čije smo detaljne opise ponudili u § 3.5.

Tabela 24b. Pregled ciljeva instrukcionih časova (drugi semestar)

Čas	Tema	Materijal	Ciljne forme i funkcije	Tip i svrha aktivnosti
8.	<i>Geografia: mari e monti</i>	Materijal istraživača (Prilog 15, 16)	veći broj formi (oko 50) i sve funkcije, <i>quindi</i>	Kombinaciona i konstrukciona vežba, generalna deskripcija formi i funkcija, slušanje i komplementaciona vežba
9.	<i>Geografia: mari e monti</i>	Materijal istraživača (Prilog 17), 5. <i>Cioè... cosa dire e come pianificare?</i> (Zamora et al. 2006: 194-195)	interakcioni markeri, ispunjivači	slušanje i komplementaciona vežba, slušanje i čitanje, <i>DCT</i>
10.	<i>Società: periferia e architettura</i>	6. <i>Vogliamo essere precisi?</i> (Zamora et al. 2006: 195-197)	metatekstualni markeri, reformulatori	slušanje i čitanje, višestruk izbor, refleksija i komplementaciona vežba, <i>DCT</i>
11.	<i>Società: periferia e architettura</i>	7. <i>Segnali che sono verbi</i> (Zamora et al. 2006: 198-201)	markeri poreklom od glagolskih oblika	slušanja i čitanje, višestruk izbor, komplementaciona vežba, <i>DCT</i>
12.	<i>Arti: cinema</i>	8. <i>Insomma, quante funzioni!</i> (Zamora et al. 2006: 201-203), 9. <i>Ecco è dappertutto!</i> (Zamora et al. 2006: 203-205)	<i>insomma, ecco</i>	slušanje i čitanje, višestruk izbor, <i>DCT</i>
13.	<i>Arti: cinema</i>	10. <i>Facciamo il punto della situazione</i> (Zamora et al. 2006: 205-207), Materijal istraživača (Prilog 13, 18) ¹²⁸	razne forme i funkcije	<i>DCT</i> , diskusija, samoevaluacija govorne produkcije (II), <i>role-play</i> kompeticionog karaktera
14.	<i>Storia: Cosa nostra</i>	Materijal istraživača (Prilog 19, 20, 21)	razne forme i funkcije	kombinaciona vežba, višestruk izbor, konstrukciona vežba, jednominutni odgovor, rekapitulacija

¹²⁸ I na ovom času DM su obrađivani u okviru redovne nastave, i sa EG i sa KG, kroz komplementacionu aktivnost i dramatizaciju sadržane u udžbeniku *Magari* (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 160), detaljno opisane u § 3.5.

5.3. Analiza podataka

U ovom odeljku analiziraćemo forme i funkcije DM ispoljene u produkciji ispitanika EG i KG na *pre-testu*, neposrednom i odloženom *post-testu*, nakon čega ćemo, u narednim odeljcima, prvobitno izvršiti kvantitativnu, a zatim i kvalitativnu analizu podataka. Poređenje produkcije ispitanika iz obe grupe sprovedaćemo najpre na podacima dobijenim sa neposrednog, pisanog *post-testa* da bismo tek potom pristupili analizi podataka obe grupe dobijenih sa *pre-testa* i odloženog *post-testa*, imajući u vidu da su oba realizovana u istovetnoj, usmenoj formi.

Pod diskursnim markerom kao jedinicom analize u našem korpusu podrazumevamo reči i izraze opisane i obrazložene u § 2.3. i 2.4., odnosno one poput *non lo so* i *sì* u (1), a za razliku od identičnih formi koje u (2) ne vrše funkciju DM (iako moramo da podsetimo, kako smo u više navrata ranije istakli, v. npr. § 2.4.1. i Berretta 1984 u § 2.2.1., da razlikovanje DM od ostalih kategorija nije uvek jednostavan zadatak):¹²⁹

- (1) C: *e quando sono a casa <eeh> preferisco forse asc+ ascoltare <eeh> pop o qualche *ballada #<E> non lo so#*
E: #<C> <mhmh># *una musica più tranquilla*
C: *sì, sì* (Prilog 9a, S5)
- (2) C: [...] *Belgrado mi piace molto come la città <eeh> l'unica cosa che non mi piace sono gli ingorghi e traffico <eeh> e<ee> abbiamo bisogno della metro <eeh> e non lo so se un giorno la avremo ma spero di sì <inspiration>* (Prilog 10a, S1)

Analizom ćemo pokušati da obuhvatimo gotovo sve ispoljene forme i funkcije elemenata za koje smatramo da se svrstavaju u kategoriju DM. U vezi sa formama, fokusiraćemo se kako na monoleksičke markere, tako i na ostale, npr. bileksičke markere ili čitave rečenice koje mogu vršiti markersku funkciju. Iz analize ćemo, međutim, isključiti veznike (*e*, *ma*, *però*, i dr.), zbog složenosti njihovog određivanja kao DM i činjenice da ih autori različito tretiraju (up. Bardel 2003: 12, Fraser 1990: 389, Schiffrin 2006: 336). Uočili smo da je u velikom broju slučajeva, kao u (3), teško

¹²⁹ U zagradi na kraju primera navedeni su broj priloga i identifikacija ispitanika iz čijeg je transkripta govorne produkcije primer preuzet.

razlikovati *e* od uzvika *eh* i od signala hezitacije, odnosno ispunjenih pauza *eeh*, *ehm* ili pojave produžavanja vokala, a zatim i napraviti distinkciju između *e* kao veznika i kao DM, što bi moglo baciti senku na naše numeričke podatke:

(3) C: <eeh> <eeh> *preferisco spostarmi con con macchina però qui a Belgrado*
<eeh> *non ho altra scelta che<ee> che autobus*

E: <mhmh>

C: <eeh> <sp> <eeh> <eeh> *non non m+ pia+ non mi piace <eeh> andare*
con autobus perché <eeh> speciale<ee> <eeh> adesso in maggio giu+ giugno
e<ee>

E: <mhmh> *perché?*

C: *c'è mo+ c'è molta gente<ee> folla e<ee> è molto caldo in autobus e t+ /*
divento nervosa

E: <mhmh> (Prilog 9a, S3)

U vezi sa funkcijama, neophodno je da napomenemo da naša identifikacija funkcija DM u datom kontekstu nije nužno i jedina moguća: mogućnost često višeznačnog pripisivanja funkcija markerima ne treba da iznenadi, kako smo već istakli (§ 2.4.2. i fusnota 57), ako se imaju na umu generalna neusaglašenost teorijskih stavova o DM i različitost klasifikacija, kao i polifunkcionalnost markera, njihova gramatička heterogenost, zavisnost od konteksta, odnosno postojanje brojnih i kompleksnih faktora koji otežavaju funkcionalnu kategorizaciju i precizno definisanje odnosa forma-funkcija (up., npr. Bazzanella 2005: 140f, Hellermann & Vergun 2007: 176). Moramo, stoga, naglasiti da se pre radi o mogućim, potencijalnim funkcijama koje smo sa maksimalnom preciznošću pokušali da ustanovimo i da ih ne treba uzeti za konačne. Primera radi, marker *eccetera*, koji Andorno (2007) svrstava u egzemplifikatore, a Caffi (2001) u mitigatore odnosno modulatore, među koje ga zajedno sa ostalim markerima zatvaranja takođe svrstavaju Nigoević i Sučić (2011), mi ćemo u istoj službi, onako kako to Jafrancesco (2015) čini sa analognom formom *così*, ubrojiti u demarkatore.

5.3.1. Neposredni *post-test*

Neposredni *post-test* koji smo sproveli imao je za cilj da potvrdi delotvornost instrukcija i da omogući uvid u to da li je EG, za razliku od KG, u datim primerima težila radije upotrebi DM u poređenju sa drugim kategorijama reči i izraza, kao i da li je

pokazala ispravnu i adekvatnu upotrebu markera u ponuđenom kontekstu. Prilikom svođenja rezultata, priznavani su kao tačni jedino odgovori u kojima su sadržani DM, odnosno nisu pozitivno bodovani, pored netačnih, još i oni odgovori koji su, iako potencijalno prihvatljivi kao ispravni u datom kontekstu, zapravo odgovarali drugim morfološko-sintaksičkim elementima i konstrukcijama i kao takvi nisu se mogli ubrojiti u DM.

Rezultati (Tabela 25) ukazuju da je EG ostvarila ukupno 110 od maksimalnih 120 poena, odnosno u proseku po kandidatu 11 (od 12) poena. Za razliku od nje, KG je ostvarila slabiji uspeh osvojivši ukupno 62 od 120 poena, odnosno u proseku 6,2 poena (od maksimalnih 12) po ispitaniku. Na osnovu ovih rezultata možemo zaključiti da je neposredni *post-test* potvrdio efikasnost instrukcija i to u korist EG koja je ostvarila bolji rezultat na ovom testu i pokazala umešnije vladanje DM u zadatom kontekstu.

Tabela 25. Rezultati neposrednog *post-testa*

	EG	KG
Ukupan broj ostvarenih tačnih odgovora / ukupan broj maksimalnih tačnih odgovora	110 / 120	62 / 120
Prosečan broj tačnih odgovora po ispitaniku / broj maksimalnih tačnih odgovora po ispitaniku	11 / 12	6,2 / 12

5.3.1. Pre-test i odloženi post-test

Nadalje pristupamo analizi usmenih testiranja: *pre-testa* i odloženog *post-testa*. Napominjemo najpre da prilikom kvantitativne analize broja reči produkovanih od strane ispitanika nismo uzimali u obzir neispunjene i ispunjene pauze (*eeh*, *ehm*), fragmente reči, nerazumljive reči ili sekvence, prateće neverbalne, vokalne pojave kao što su smeh, kašalj, glasno disanje i sl. Pri svođenju rezultata u vezi sa učešćem formi u ukupnom broju reči kod ispitanika, imajući u vidu između ostalog i prozodijsku izolovanost markera tj. njihovo učestalo javljanje unutar jedne tonske grupe (v. § 2.3.3.), višočlane forme (npr. *per esempio*, *non lo so* i dr.) brojali smo kao da su u pitanju jednočlani oblici.

Sem toga, kako bismo dobili što potpuniju sliku u vezi sa upotrebom markera kod NNS, ubrojali smo i one oblike koji su u produkciji ispoljeni na maternjem jeziku ispitanika. Takve, malobrojne forme posebno su istaknute (npr. „pa (L1)“). Malobrojne

su i forme koje, premda neispravno formulisane u L2, ipak ukazuju na jasnu nameru studenta da upotrebi određeni marker, te smo odlučili da i njih navedemo, posebno ih obeleživši asteriskom (npr. **come si dire* umesto *come si dice*). Istakli i pojavu primovanja, karakterističnu za DM (v. § 2.3.5.), korišćenjem „tarabice“ u tabelama, ispred broja primera upotrebe (npr. #1), jer nam je stalo da i ovaj fenomen razmotrimo u analizi naših podataka. Napokon, napomenimo i da marker *eccetera*, koji student izgovara kao sastavni deo naziva teme koju je odabrao na testu (v. § 5.2.2.), nismo uzimali u obzir budući da u tom slučaju nije u pitanju spontana produkcija ispitanika.

U Tabeli 26 prikazane su forme DM i njihova učestalost u govornoj produkciji ispitanika iz EG na *pre-testu* i to, vertikalno, pojedinačno za svakog od ispitanika (S1-S10) i ukupno za čitavu grupu (Σ EG). U dnu tabele, horizontalno, prikazani su podaci koji se tiču ukupnog broja različitih formi DM (Σ formi), zatim ukupan broj zabeleženih DM (Σ DM), ukupan broj reči u transkriptima (Σ reči), kao i udeo DM u njima izražen u procentima (f DM %), i to kako kod ispitanika pojedinačno, tako i kod čitave grupe.¹³⁰ Slično tome, u narednoj Tabeli 27 prikazane su forme DM i njihova učestalost u govornoj produkciji ispitanika takođe iz EG, ali ovog puta na odloženom *post-testu*.

Tabela 26. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika
Eksperimentalne grupe na *pre-testu*

Forma	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Σ EG
<i>ah</i>				1pr							1
<i>ahah</i>										1b	1
<i>alla fine</i>		1d		3d						1d	5
<i>al primo posto</i>		1d									1
<i>anche</i>	1fo 1d	1d		1d	2fo 2d	3fo 2d		2fo 1d	6d 1fo		23
<i>be'/beh</i>							1uz	1uz/ m			2
<i>come si chiama</i>								1i			1
<i>così</i>							1d 1d/us	1m		1d/us	4

¹³⁰ Za obeležavanje funkcija u Tabelama 26-29 upotrebljeni su sledeći simboli: b – *back-channelling*/potvrđivanje pažnje, d – demarkacija, e – egzemplifikacija, fo – fokalizacija, fa – fatička funkcija, i – ispunjavanje, k – korekcija, m – modulacija, n – neslaganje, pr – prijem, pa – parafraza, s – slaganje, sa – samopotvrđivanje, us – ustupanje reči, uz – uzimanje reči, zo – zahtevanje objašnjenja, zs – zahtevanje slaganja.

<i>direi</i>				2m							2
<i>eccetera</i>		1d/us							1d		2
<i>eh sì</i>			1pr								1
<i>eto (L1)</i>		1d/us									1
<i>forse</i>			3m	1m	4m	2m		3m	4m		17
<i>insomma</i>	1pa/d										1
<i>mhmh</i>			1b	1pr							2
<i>mi sembra</i>			4m								4
<i>no(n)</i>	3s(n)	1s(n)	7s(n) 1s	3s(n) 3k			2s(n)		1s(n)	1s(n) *1s (n) 1zs	24
<i>non (lo) so</i>	1i			4i 2e 1i/us 1m	2i 1e		1i/uz	2i 2e 1m	2i 2d/us 1uz/ m 1i/d	1m	25
<i>non so come si dice</i>										1i	1
<i>penso</i>			2m			1m	2m	1m	1m		7
<i>per esempio</i>	1e										1
<i>per me</i>						1m					1
<i>poi</i>	1d	2d		4d					1d	1d	9
<i>posso dire</i>						3m 1uz/ m					4
<i>prima di tutto</i>								1d			1
<i>sì</i>	1s	4s 4pr 1zs 1s (sa)	4s 1pr	1s	6s 1pr	1s 1pr	4s 1pr	7s 3s (sa) 1pr	6s 1pr	3s	52
<i>*speciale</i>			1fo								1
<i>un po'</i>				3m		2m	3m	1m	3m		12
Σ formi	7	8	8	11	4	7	7	11	8	8	28
Σ DM	10	18	25	31	18	17	16	29	30	12	206
Σ reči	173	175	183	337	285	279	286	265	298	167	2.448
f DM (%)	5,78	10,29	13,66	9,20	6,32	6,09	5,59	10,94	10,07	7,19	8,42

Tabela 27. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika

Eksperimentalne grupe na *post-testu*

Forma	S1	S2	S3	S4	S5	S6	S7	S8	S9	S10	Σ EG
<i>ah</i>				1s (sa)		1pr		1pr	1pr		4
<i>ahah</i>						#1pr					1
<i>ah si/da (L1)</i>		1 pr		1s (sa)							2
<i>ah no</i>				1m/s (n)							1
<i>allora</i>							1d				1
<i>al primo posto</i>		1fo									1
<i>anche</i>	1fo 3d	1fo 2d	2d	3fo 3d	9d		4d				28
<i>beh</i>		1uz/ m					1uz/ m 1m				3
<i>certo</i>							1s 1m				2
<i>che ne so</i>				2i 1e							3
<i>cioè</i>				1e				1pa			2
<i>come(?)</i>								2e	3e	1pr (zo)	6
<i>come descrivere...?</i>										1i	1
<i>come no</i>								1s			1
<i>come posso dire?</i>										1i/m	1
<i>come si chiamano?</i>						1i					1
<i>come si dice</i>		1i						1i	3i 1k		6
<i>cosa potrei dire</i>									1i		1
<i>così</i>					1d 1d/us 1e	2d #1d 1d/us 1m		2m 1d		3d	14
<i>così via</i>										1d	1
<i>credo</i>				2m							2
<i>diciamo</i>	1 m			4m 2e 1m/f a		1m/f a					9
<i>devo dire</i>				1fo							1
<i>eccetera</i>	1d 1d/us	1d/us									3
<i>ecco</i>				4fo 1d 1d/us							6
<i>eh</i>						1uz/ m					1

<i>eh sì</i>				1uz 5m/s 2pr 2d		1m/s			1m/s		12
<i>è tutto</i>		1d/us									1
<i>forse</i>		4m	2m		1m	5m		5m	16m	4m	37
<i>generalmente</i>			1m								1
<i>insomma</i>	1d										1
<i>la cosa più importante</i>		1fo									1
<i>magari</i>				3m							3
<i>mah</i>										1m/u z	1
<i>mhmh</i>						1pr		1pr			2
<i>mi sembra</i>								3m			3
<i>naturalmente</i>	1m							1s			2
<i>nient'altro</i>										1d	1
<i>niente di interessante</i>			1m								1
<i>niente di speciale</i>			1m							1m	2
<i>no</i>	1s(n)	5s(n)	5s(n)	3s(n)	4s(n)	1k	4s	1s(n)		5s	29
<i>non ho capito</i>		1pr (zo)									1
<i>non l'ho sentito?</i>								1pr (zo)			1
<i>non (lo) so</i>	1 i 1 e	6 i 1uz/ m	5i 2d/us 1d 1m		1uz/ m	1e	2i	7i 1e 1e/d 1d/m 1e/m 1d/us	3e 2m 1m/u z 1m/d 1i 1d 1d/us	3m 1e 1i 1m/d	50
<i>non mi posso ricordare</i>			1i								1
<i>non so come tradurre</i>	1i										1
<i>non so come si dice</i>								1i			1
<i>oh</i>		1pr								1pr	2
<i>okay</i>		2d									2
<i>pa (L1)</i>		1i									1
<i>penso</i>	1m	1m		1m	1m		2m	1m	3m		10
<i>per esempio</i>				5e		2e		#1e		1e	9
<i>per me</i>			1m	1m	2m						4
<i>poi</i>		1d		1d						1d	3
<i>posso dire</i>						1m					1
<i>proprio</i>	2fo										2
<i>specialmente</i>	1fo										1
<i>(qual)cos'altro</i>										1d 1i	2
<i>queste cose</i>									2d		2
<i>quindi</i>	1d										1
<i>sì</i>	2pr 1s	11s 5pr	1s 3pr	4s (sa)	3pr 4s	14s 4pr	6s 2pr	23s 6pr	9s 1s	7s 4pr	128

		4s (sa) 3b 3zs	2b 1s (sa)	3s 1pr		1zs			(sa)		
<i>si dice così?</i>								1zs			1
<i>soprattutto</i>						1fo					1
<i>un po' / poco</i>	8m	1m	3m	3m		2m	2m			1m	20
<i>veramente</i>						1fo			1fo		2
Σ formi	14	19	11	19	8	17	9	18	11	17	65
Σ DM	29	60	33	64	28	45	27	66	52	42	446
Σ reči	498	384	385	529	361	536	359	355	334	427	4.168
f DM (%)	5,82	15,63	8,57	12,10	7,76	8,40	7,52	18,59	15,57	9,84	10,70

Naredna, Tabela 28 sadrži podatke o formama diskursnih markera i njihovoj učestalosti u produkciji ispitanika iz KG na *pre-testu*, dok su u Tabeli 29 navedene forme DM zajedno s njihovom učestalošću u govornoj produkciji ispitanika iste grupe, ali na *post-testu*.

Tabela 28. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika Kontrolne grupe na *pre-testu*

Forma	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	ΣKG
<i>alla fine</i>										1d	1
<i>allora</i>						1uz/ d					1
<i>altre cose</i>		1d									1
<i>anche</i>	2d	1d		1d	3d	1d		1d	7d	2fo 1d	19
<i>certo</i>								1s			1
<i>così</i>					1d					2d	3
<i>davvero</i>										1fo	1
<i>diciamo</i>							1e			3m 1m/d	5
<i>dunque</i>		2d 1pa									3
<i>eccetera</i>			2d/u s	1d/u s		1d/u s					4
<i>è tutto</i>	1d/u s										1
<i>forse</i>	1m	1m		1m	2m			4m			9
kako se kaže (L1)									1i		1
<i>mhmh</i>	1b										1
<i>neanche</i>		1fo									1
<i>niente di speciale</i>										1m	1
<i>no</i>		1s(n)		1s(n)	1s(n)		3s(n)	1s (n)			7

<i>non (lo) so</i>	1e 1uz/ m 1d/i	3e li				2e 1m 1uz/ m li	1m 1d/us	1e	3i 1e		19
<i>(qual)cos'altro</i>			2d						2d		4
<i>qualcosa così</i>								1d			1
<i>penso</i>	1m			2m	1m	1m				1m	6
<i>per me</i>	1m										1
<i>per niente</i>							1s(n)				1
<i>poi</i>		2d					3d				5
<i>probabilmente</i>								1m			1
<i>sì</i>	1pr	1s 1pr	2s 1pr		13s		3s 1b 1pr	5s 3pr 1zs 1s (sa)	1s 1pr	4s 1pr	41
<i>specialmente</i>									3fo		3
<i>un po'/ un pochino</i>	3m	1m				1m	1m #1m		2m		9
Σ formi	9	10	3	5	6	6	7	8	7	8	28
Σ DM	14	17	7	6	21	10	17	20	21	18	151
Σ reči	213	294	221	216	265	195	165	320	288	363	2.540
f DM (%)	6,57	5,78	3,17	2,78	7,92	5,13	10,30	6,25	7,29	4,96	5,94

Tabela 29. Učestalost formi i funkcija diskursnih markera u produkciji ispitanika

Kontrolne grupe na *post-testu*

Forma	S11	S12	S13	S14	S15	S16	S17	S18	S19	S20	ΣKG
<i>ad esempio</i>		1e									1
<i>ah sì</i>		1pr							1s		2
<i>alla fine</i>										1d	1
<i>anche</i>	1d	5d		1fo	1fo 1d		1d	1d	5d	1fo 1d	18
<i>boh</i>								1uz/ m			1
<i>che altre cose</i>							1i				1
<i>come dire</i>		1k									1
<i>come ho detto prima</i>									1d		1
<i>come si dice</i>									1i		1
<i>così</i>	1d		1d/u s	1d						1d	4
<i>così via</i>								1d			1
<i>credo</i>		1m									1
<i>davvero</i>						1fo					1
<i>diciamo</i>	1m 1k						1m	3m		4m 1k 1fa	12
<i>eccetera</i>		1d/us					1d/u			1d/us	3

							s				
<i>ecco</i>					1pr						1
<i>eh</i>					1m						1
<i>eh sì</i>								1m/s			1
<i>forse</i>	2m			8m 3e	1e 1m	2m	1m	3m	2m	5m	28
<i>neanche</i>							2fo	1fo			3
<i>no(n)</i>			2s 1s (n) 1k		2s(n)		1s 2s (n)			2s(n)	11
<i>non (lo) so</i>	2i 1e 1d/us 1d	1m 2i	2i	2m 1d 1d/us		1e 1d/us 1i	3i 2e 1uz/ m 1m	1d/us 1e	3e 1i 1d 1d/us 1m	1d 1i	35
<i>*non so come si dire</i>			1i								1
<i>non (lo) so cosa dire</i>									4i		4
<i>non so come spiegare</i>						1i/m					1
<i>penso</i>	1m			1m		1m	1m	2m		2m	8
<i>per esempio</i>	1e	1e	4e		1e	#1e	#1e	6e	1e	1e	17
<i>per lo più</i>									1fo		1
<i>per me</i>									1m		1
<i>per niente</i>										1s(n)	1
<i>poi</i>		4d					1d #1d				6
<i>posso dire</i>						1m		1m			2
<i>proprio</i>	6fo						1fo				7
<i>qualcos'altro /*qualcosa altra</i>									3d		3
<i>qualcosa del genere</i>				1d							1
<i>sa</i>	1fa										1
<i>secondo me</i>	3m							1m		1m	5
<i>sì</i>	3s 1pr	2s 1pr 1s (sa)	6s 6pr 1s (sa)	10s #1s	10s 4s (sa) 1pr	12s 6pr	6s	2pr/u z 1s	8pr 3s 1s (sa)	7pr 5s	98
<i>simile</i>									1d		1
<i>solo questo</i>			2d								2
<i>un po'</i>						1m		2m	1m	3m	7
<i>va bene</i>					1s						1
<i>veramente</i>	2fo										2
Σ formi	12	10	7	7	8	9	13	14	14	14	43
Σ DM	29	22	27	30	25	29	28	28	41	40	299
Σ reči	418	500	394	291	411	250	315	522	481	449	4.031
f DM (%)	6,94	4,40	6,85	10,31	6,08	11,60	8,89	5,36	8,52	8,91	7,42

5.4. Rezultati kvantitativne analize

5.4.1. Forme diskursnih markera

Poređenjem dobijenih rezultata EG i KG na *pre-testu* i odloženom *post-testu*, prikazanih u Tabelama 26-29 u § 5.3.2., dolazimo do nekoliko zaključaka:

a) Obe grupe ispitanika su na testovima produkovale približno isti broj reči (na *pre-testu* EG 2.448 i KG 2.540, na *post-testu* EG 4.168 i KG 4.031).

b) Iako se za broj produkovanih reči ne može reći da je u poređenju sa *pre-testom* na *post-testu* udvostručen, obe grupe su, međutim, na *post-testu* gotovo udvostručile broj upotrebljenih DM (EG sa 206 na *pre-testu* na 446 na *post-testu*, KG sa 151 na 299).

c) Razlika između dve grupe uočljiva je u domenu frekventnosti tj. udela DM u ukupnom broju produkovanih reči (Tabela 30), gde je EG, kako na *pre-testu*, tako i na *post-testu* pokazala veću učestalost upotrebe markera (sa 8,42% na 10,70%) u poređenju sa KG (sa 5,94% na 7,42%). Iako uočljiva, razlika u udelu DM na oba testa između EG i KG nije velika i iznosi +2,28% za EG i +1,48% za KG, što ukazuje da je EG za 0,8% ostvarila veću učestalost upotrebe DM na *post-testu* u poređenju sa KG.

Tabela 30. Razlika u udelu diskursnih markera u produkciji ispitanika na *pre-testu* i *post-testu*

	EG	KG
Udeo DM (<i>pre-test</i>)	8,42%	5,94%
Udeo DM (<i>post-test</i>)	10,70%	7,42%
Razlika u udelu DM	+2,28%	+1,48%

d) Najznačajnija razlika između dve grupe ispoljena je na polju obima formi upotrebljenih od strane ispitanika (Tabela 31). Naime, obe grupe su na *pre-testu* upotrebile isti broj različitih formi DM (EG 28 i KG 28). Na *post-testu* EG je uvećala broj formi za 37 i dostigla ukupan broj od 65 upotrebljenih formi, dok je KG to učinila za svega 15 formi, dostignuvši ukupno 43 različite forme. Time je na *post-testu* EG ostvarila približno dva i po puta veći broj formi nego na *pre-testu*, odnosno oko jedan i po puta veći broj formi od KG.

Pojedinačno uzeto, kako se iz Tabela 26-29 u § 5.3.2. može zaključiti, svi kandidati EG grupe ponaosob uvećali su broj upotrebljenih različitih formi na *post-testu*, što je gotovo slučaj i sa svim ispitanicima iz KG (izuzev S12 koji ima podjednak obim formi na oba testa), i to tako da bi se moglo reći da je u proseku svaki student EG upotrebio na *pre-testu* 8, a na *post-testu* preko 14 različitih formi, dok je prosečni student KG na *pre-testu* koristio gotovo 7, a na *post-testu* nepunih 11 različitih formi.

Tabela 31. Razlika u broju formi diskursnih markera u produkciji ispitanika na *pre-testu* i *post-testu*

	EG	KG
Ukupno formi (<i>pre-test</i>)	28	28
Ukupno formi (<i>post-test</i>)	65	43
Razlika u broju formi	+37	+15

e) Poređenjem procentualne zastupljenosti formi u produkciji ispitanika nisu otkrivene brojne značajne razlike između grupa na *pre-* i *post-testu*. Zastupljenost ispoljenih formi prikazana je za EG u Tabeli 32a na *pre-testu* i Tabeli 32b na *post-testu*.

Tabela 32a. Zastupljenost formi markera kod Eksperimentalne grupe na *pre-testu*

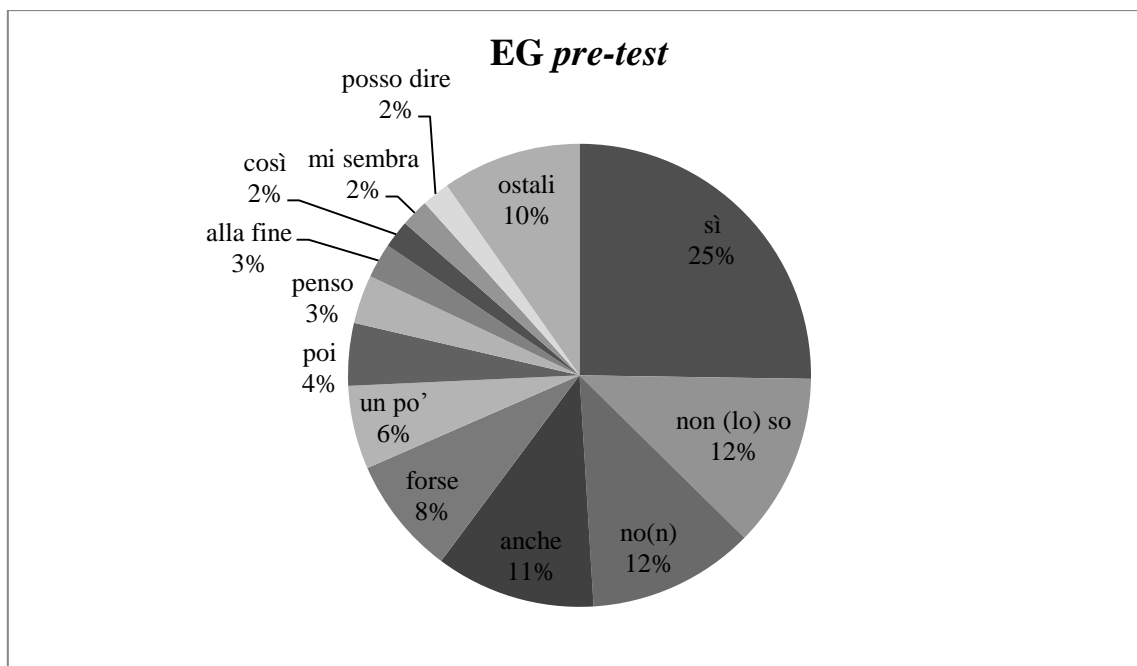
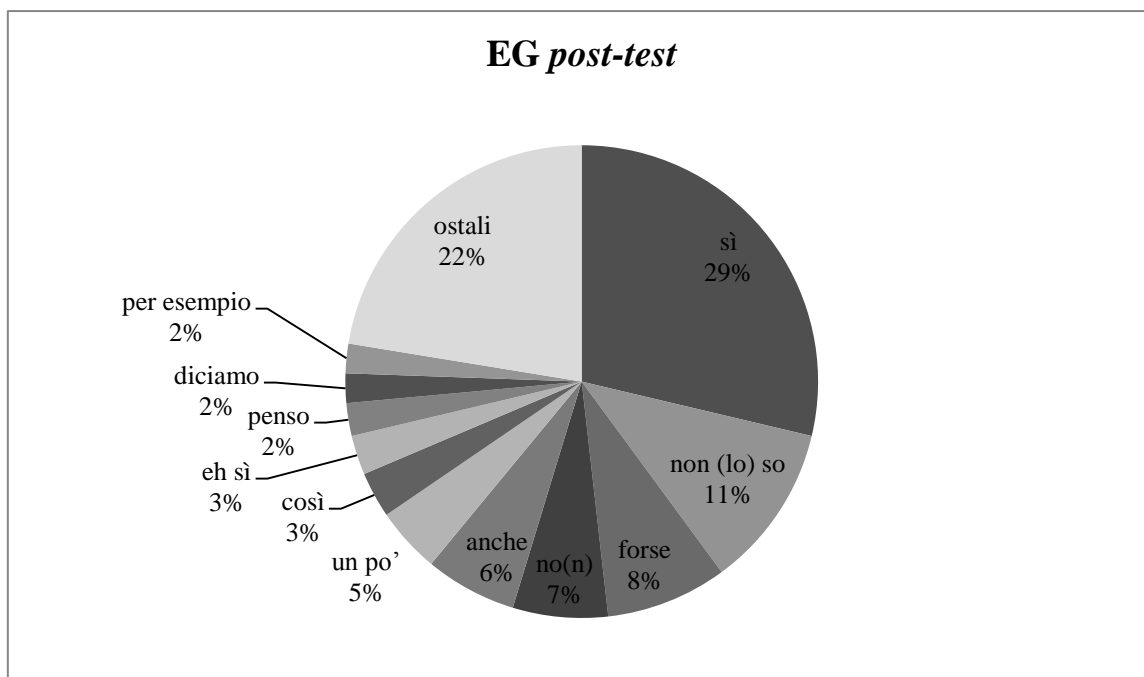


Tabela 32b. Zastupljenost formi markera kod Eksperimentalne grupe na *post-testu*



Zastupljenost formi kod KG na *pre-testu* prikazana je u Tabeli 33a, na *post-testu* u Tabeli 33b.

Tabela 33a. Zastupljenost formi markera kod Kontrolne grupe na *pre-testu*

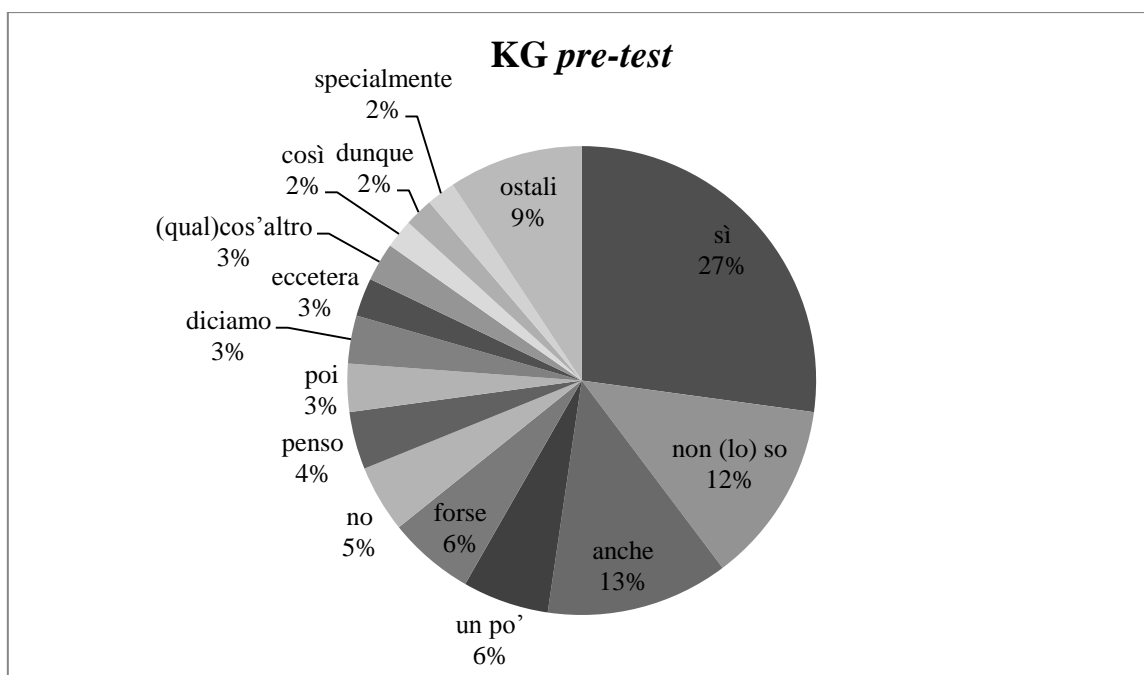
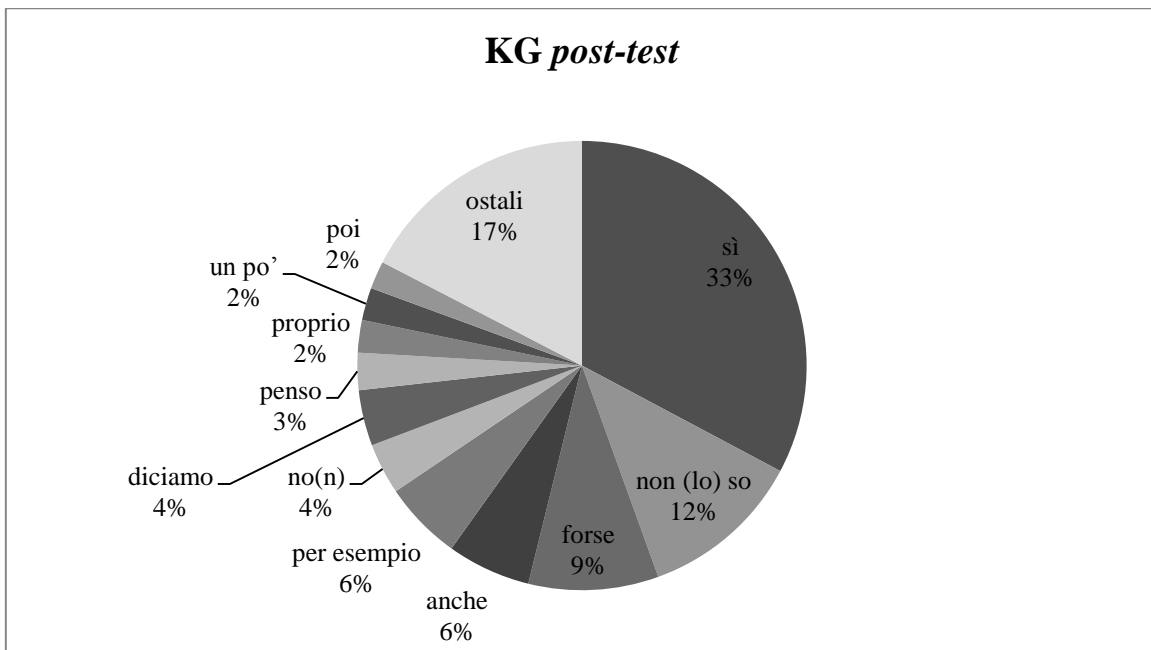


Tabela 33b. Zastupljenost formi markera kod Kontrolne grupe na *post-testu*



Kako se iz Tabela 32a/b i 33a/b može uočiti, između EG i KG otkriven je, štaviše, niz sličnosti: kod obe grupe, na oba testa, uz neznatna odstupanja najučestalije je upotrebljavano sledećih 6 formi: *sì*, *non (lo) so*, *no(n)*, *anche*, *forse*, *un po'* (odstupanja se ogledaju u plasmanu formi na skali učestalosti ili na *post-testu* KG, gde je *un po'* ustupio mesto na listi najfrekventnijih markeru *per esempio*).

Sličnosti su uočene i kod povećanja odnosno smanjenja učestalosti istih formi, koje smo izdvojili kao najučestalije: kod obe grupe, u odnosu na njihov *pre-test*, na *post-testu* je uvećana zastupljenost markera *sì*, a umanjena kod markera *no(n)*, *anche* i *un po'* (s tim da je kod EG došlo i do neznatnog umanjenja frekventnosti forme *non (lo) so*, a kod KG do uvećanja učestalosti forme *forse*).

Kako je kod obe grupe na *post-testu* ispoljena ista tendencija, s jedne strane porasta učestalosti upotrebe *sì* (sa 25 na 29% kod EG i sa 27 na 33% kod KG) i, s druge strane, opadanja učestalosti *no* (sa 12 na 7% kod EG i sa 5 na 4% kod KG), moglo bi se, imajući u vidu njihovu primarnu ulogu u iskazivanju polarnosti slaganje/neslaganje, pomisliti da uzrok ovakve tendencije u ispoljavanju učestalosti leži u većoj svesti ispitanika, stečenoj između dva testiranja, o službi ovih formi u iskazivanju jezičke učtivosti, kao i o njihovoj ulozi u interakciji, u kojoj se slaganje može smatrati

preferencijalnim, a neslaganje sa sagovornikom tj. nastavnikom nepreferencijalnim. Pa ipak, ovu pretpostavku o preferenciji prema češćem iskazivanju slaganja i sve ređem iskazivanju neslaganja ćemo morati nadalje da preispitamo u svetlu funkcija koje se ovim i drugim markerima mogu vršiti.

Uočljiva razlika između dve grupe tiče se udela kategorije pod nazivom “ostali”, u koju smo svrstali retko ispoljene markere, u odnosu na ukupan broj produkovanih formi: iako su obe grupe na *post-testu* udvostručile zastupljenost ove kategorije, primetan je njen veći udeo kod EG u poređenju sa KG, tako da on na *post-testu* dostiže gotovo četvrtinu svih formi. Naime, kod EG, za razliku od *pre-testa* gde pomenutih 6 najfrekventnijih formi čini tri četvrtine svih upotrebljenih, a sve ostale, među kojima i ove niskofrekventne iz kategorije „ostali“ čine preostalu četvrtinu, na *post-testu* tu jednu četvrtinu samostalno čine niskofrekventne forme (među ovima, uočen je, npr. veći broj plurileksičkih ispunjivača kod EG u odnosu na KG). Slična tendencija ispoljena između dva testa, premda slabije izražena, uočena je i kod KG.

5.4.2. Funkcije diskursnih markera

Učestalost funkcija ispoljenih na testiranjima EG prikazana je u Tabeli 34a (*pre-test*) i Tabeli 34b (*post-test*).

Tabela 34a. Zastupljenost funkcija markera kod Eksperimentalne grupe na *pre-testu*

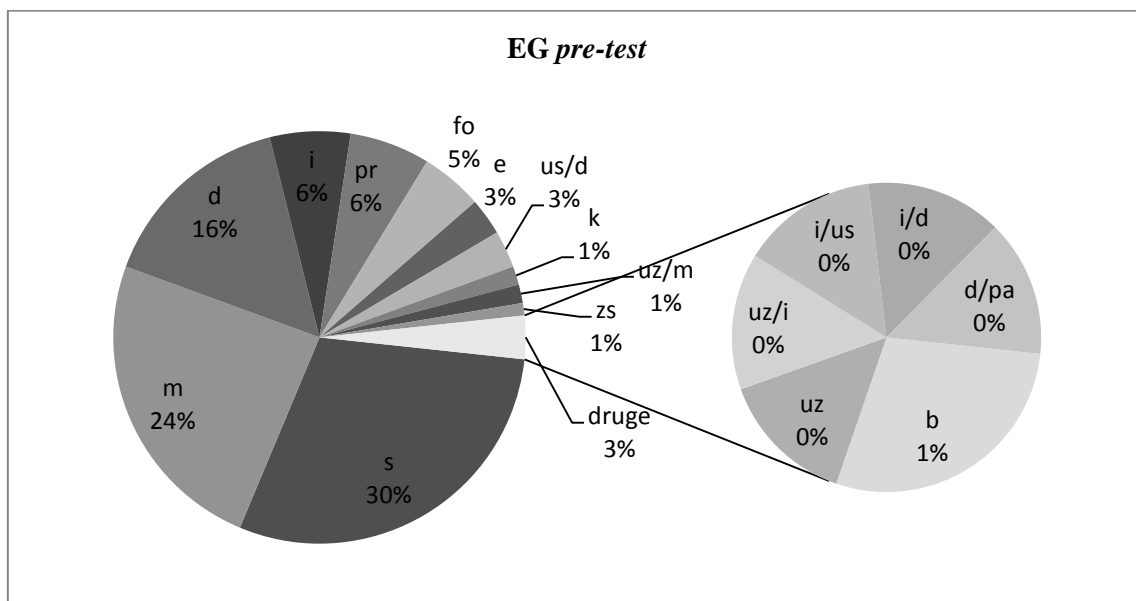
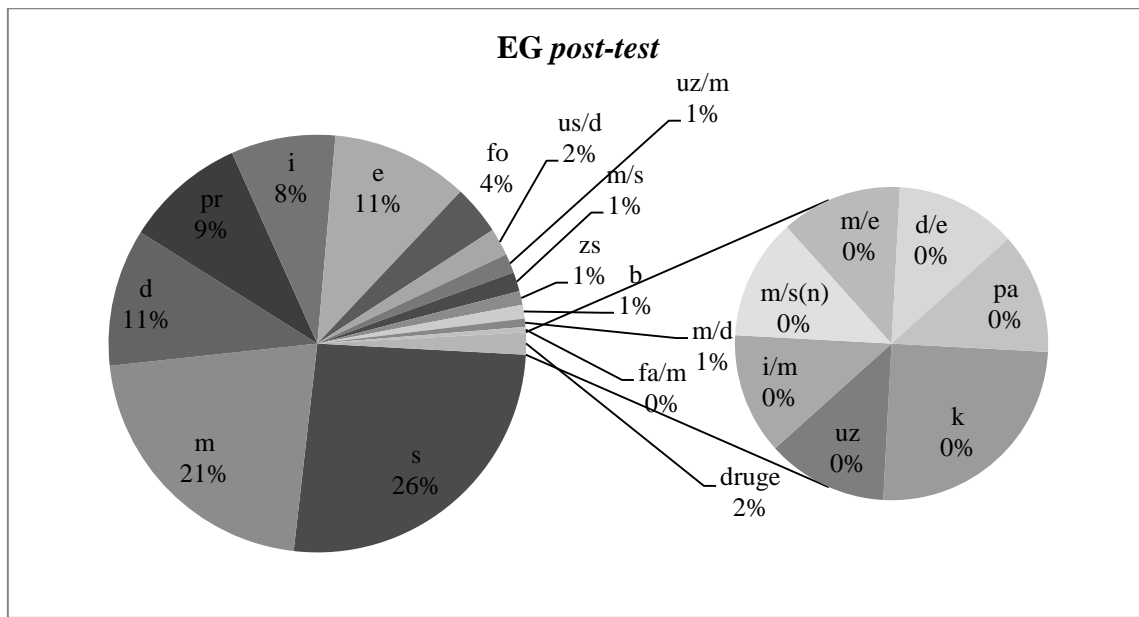


Tabela 34b. Zastupljenost funkcija markera kod Eksperimentalne grupe na *post-testu*



Učestalost funkcija ispoljenih na testiranjima KG prikazana je u Tabeli 35a (*pre-test*) i Tabeli 35b (*post-test*).

Tabela 35a. Zastupljenost funkcija markera kod Kontrolne grupe na *pre-testu*

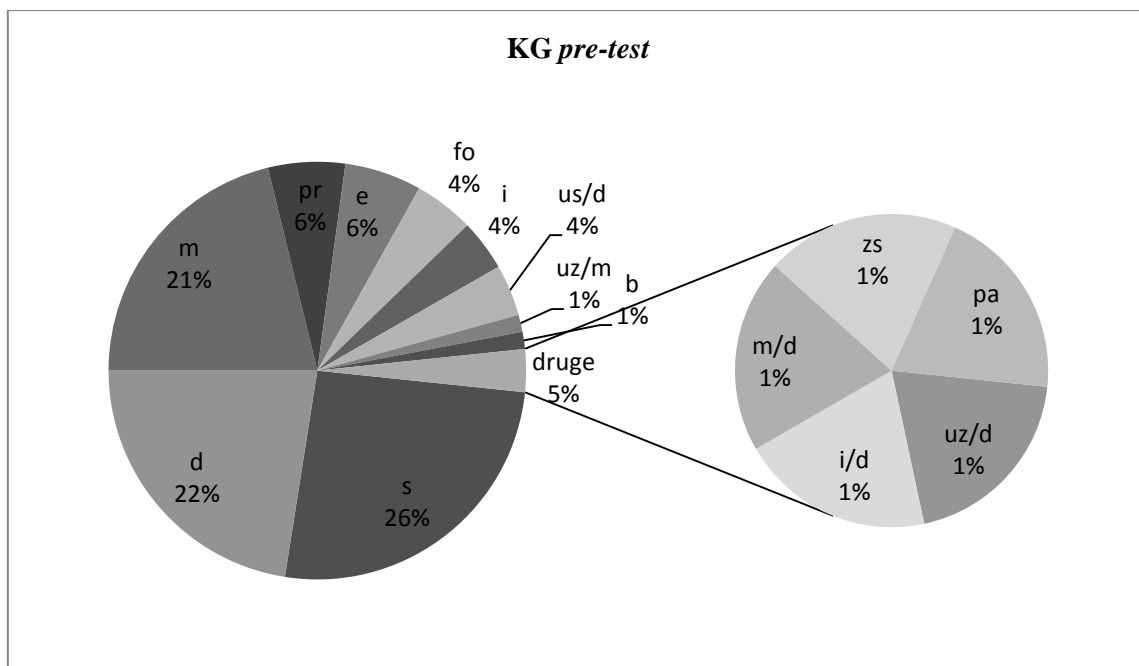
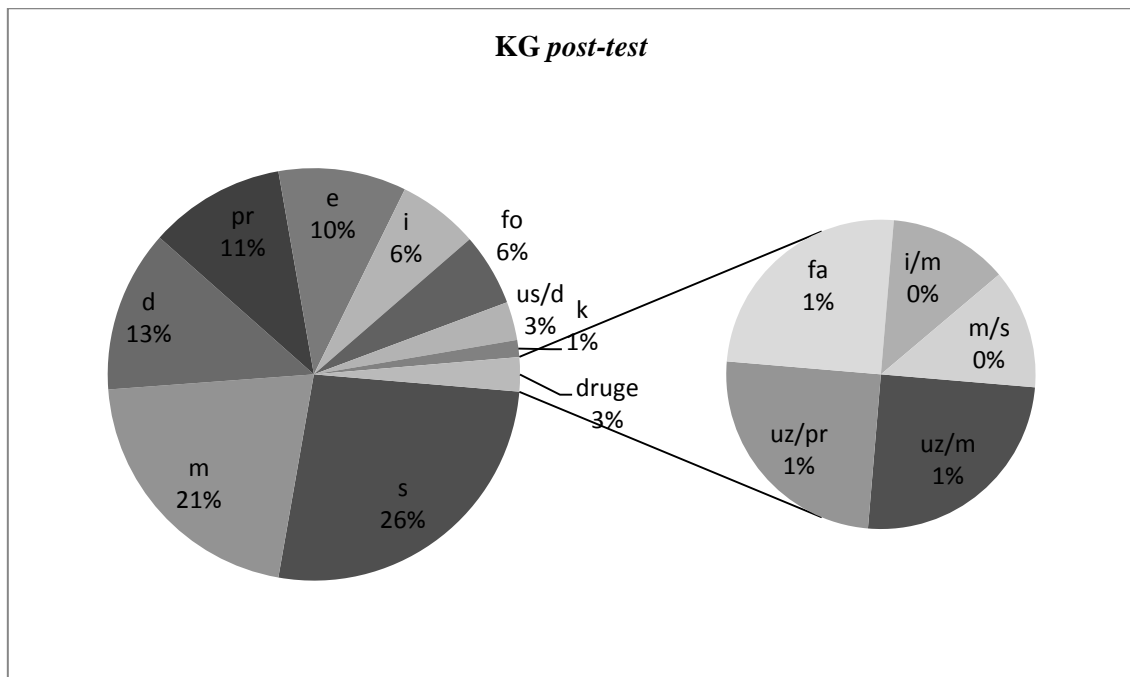


Tabela 35b. Zastupljenost funkcija markera kod Kontrolne grupe na *post-testu*



Na osnovu rezultata predstavljenih u Tabelama 34a/b i 35a/b utvrdili smo sledeće:

a) Na testovima preovlađuju interakcione funkcije DM: one metatekstualne kod EG na oba testa aproksimativno čine četvrtinu svih funkcija, dok kod KG na *pre-testu* one predstavljaju približno trećinu, a na *post-testu* gotovo polovinu svih funkcija. Razlika je, dakle, u tome što je EG manje učestalo koristila metatekstualne funkcije u poređenju sa KG i što je ta učestalost ostala nepromenjena na *post-testu*, dok je kod KG ona ispoljila porast.

b) Obe grupe su u odnosu na svoje *pre-testove* u istoj meri proširile obim funkcija na *post-testu* uključivši fatičku funkciju i parafrazu (EG) ili korekciju (KG) (ako ostavimo po strani zahtevanje objašnjenja koje se javilo samo kod EG budući da ono potpada pod funkciju prijema). Za razliku od EG, KG na *post-testu* nije ispoljila neke od funkcija: zahtevanje slaganja, *back-channelling* i parafrazu, međutim, kako su se te iste funkcije već ispoljile na njenom *pre-testu* ne možemo ih uzeti u obzir kao bitan pokazatelj razlika između grupa koje bi se pripisale prisustvu ili odsustvu instrukcija.

c) EG je uglavnom nadmašila KG po učestalosti upotrebljenih markera u svakoj od ispoljenih funkcija i na *pre-* i na *post-testu* ili je tu učestalost izjednačila,

izuzev funkcije egzemplifikacije gde je KG na oba testa upotrebila veći broj DM, kao i minimalne prednosti KG na *pre-testu* u slučaju demarkacije i parafraze.

d) Uz neznatne razlike u procentualnim vrednostima najučestalije zabeležene funkcije kod obe grupe, na oba testa jesu: slaganje, modulacija i demarkacija. Osim ovih, učestale su i funkcije prijema, ispunjavanja, egzemplifikacije, fokalizacije i ustupanja/demarkacije. Najuočljivije promene u procentualnim vrednostima funkcija ogledaju se u tome što je na *post-testu* kod EG porastao udeo egzemplifikacije u učestalosti funkcija sa 3% na 11%, a kod KG opao udeo demarkacije sa 22% na 13%.

e) Vrednost najučestalijih funkcija znatno je i podjednako uvećana kod obe grupe na *post-testu* (gde su, podsećamo, obe produkovale približno isti broj reči, koji ipak nije dupliran u poređenju sa *pre-testom*) bilo da je udvostručena (slaganje i modulacija) ili utrostručena (ispunjavanje i prijem, koji je zapravo uvećan tri i po puta). Neznatna razlika među grupama u uvećanju učestalosti primećena je kod fokalizacije, koja je kod EG dva, a kod KG dva i po puta češća u odnosu na njihov *pre-test*, dok je nešto veća razlika na *post-testovima* uočena kod egzemplifikacije koja je gotovo četiri i po puta učestalija kod EG, a kod KG oko tri i po puta. Najuočljivija razlika između grupa tiče se demarkacije koja je na *post-testu* kod EG uvećana za 50%, a kod KG za svega oko 10%, što bi se moglo smatrati posledicom instrukcionog perioda.

f) U vezi sa uvećanjem učestalosti forme *sì* i umanjemem *no*, koja bi nas, kako smo naveli u prethodnom § 5.4.1., mogla navesti na pomisao da i njihove glavne funkcije prate takvu tendenciju, uviđamo da slaganje jeste uvećano i to dvostruko, ali i da je neslaganje ipak ostalo nepromenjene učestalosti kod obe grupe na *post-testu*. Samim tim, budući da kod neslaganja nije došlo do uvećanja učestalosti, ne menja se naš generalni sud o tome da i ovakav ishod učestalosti ukazuje na svest studenata o (ne)preferencijalnosti ovih funkcija u konverzaciji.

Nakon ovih otkrića, posebno nas je zanimalo da kroz prizmu ustanovljenih funkcija razmotrimo rezultate EG i KG kako bismo utvrdili da li je i u kojoj meri kod obe grupe došlo do porasta obima različitih formi kojima su one iskazane, zatim broja primera njihove upotrebe, kao i rasprostranjenosti datih funkcija među ispitanicima unutar grupe. Nadalje ćemo izložiti otkrića do kojih smo došli u ovakvim razmatranjima.

i) Po pitanju obima formi, EG je u poređenju sa *pre-testom* na *post-testu* ili uvećala ili izjednačila (samo kod zahtevanja slaganja i parafraze) broj upotrebljenih različitih formi markera u svakoj od funkcija. KG je takođe uglavnom uvećala obim formi na *post-testu*, izjednačila ga (ustupanje reči), ali ga je u slučaju određenih funkcija čak i umanjila (zahtevanje slaganja, *back-channelling*, demarkacija i parafraza).

ii) Što se tiče broja markera upotrebljenih u određenoj funkciji, a u vezi sa time da je EG uglavnom nadmašila KG po učestalosti markera u svakoj od funkcija, kako smo prethodno istakli, preciziramo i da je EG između dva testa uvećala broj primera u gotovo svakoj funkciji, ostavljajući jedino izjednačenim broj parafrastičkih markera i neznatno umanjivši broj korektora. KG je takođe uglavnom povećala broj primera na *post-testu*, ali ga je i umanjila (u slučaju zahtevanja slaganja, *back-channelling* i parafraze).

iii) U pogledu rasprostranjenosti određenih funkcija među različitim ispitanicima, rezultati EG su pokazali da je broj ispitanika koji je koristio datu funkciju uglavnom uvećan na *post-testu* ili izjednačen (kao kod funkcija *back-channelling* i parafraze, ali i kod slaganja, gde je nužno napomenuti da je ovu funkciju i na *pre-* i na *post-testu* koristilo maksimalnih 10 ispitanika, te da do uvećanja nije ni moglo doći), ali i da je zabeleženo umanjenje broja ispitanika i to jedino u slučaju korišćenja funkcije fokalizacije. I kod KG uglavnom je došlo do povećanja broja ispitanika po funkciji, kao i do izjednačenja (uzimanje reči, modulacija i demarkacija, za koju je takođe nužno napomenuti da je u pitanju maksimalan broj studenata koji je koristio ovu funkciju na oba testa), ali je došlo čak i do umanjenja broja ispitanika koji su koristili izvesne funkcije (zahtevanje slaganja, *back-channelling*, parafraza).

Iako je reč o neznatnim, gotovo zanemarljivim razlikama u rezultatima dveju grupa u pogledu umanjenja broja formi, primera upotrebe ili rasprostranjenosti funkcija među ispitanicima, budući da su ispoljene u malom broju slučajeva (npr. kod EG korektori su umanjeni sa 3 slučaja na 2, a fokalizaciju je umesto 6 na *post-testu* koristilo 5 studenata), te da bi eventualno veći korpus mogao da dovesti i do drugačijih rezultata, smatrali smo da je uputno da ih navedemo. Uostalom, i ovi rezultati ukazuju na prednost koju je u poređenju sa KG ostvarila EG, budući da je između dva testa jedino umanjila broj korektora i broj ispitanika koji su koristili fokalizaciju, a da su joj rezultati po svim

ostalim osnovima uvećani ili, u retkim slučajevima, ostali nepromenjeni, što kod KG nije bio slučaj.

5.5. Rezultati kvalitativne analize

5.5.1. Forme i funkcije diskursnih markera

U ovom odeljku proučićemo s kvalitativnog aspekta funkcije i forme zastupljene kod ispitanika iz EG i KG, na *pre-testu* i *post-testu*, uz navođenje primera njihove kontekstualizovane upotrebe. Sledeći referentnu funkcionalnu klasifikaciju čiji je autor C. Bazzanella (v. § 2.3., naročito § 2.3.4.) predstavimo najpre interakcione funkcije od strane govornika koje smo otkrili, zatim one od strane sagovornika i na kraju, metatekstualne funkcije markera u našem korpusu italijanskog kao L2.

1. Uzimanje reči, kao prva u nizu interakcionih funkcija od strane govornika identifikovanih u korpusu, kod ispitanika obe grupe najčešće se, kako se to iz primera (1), (3) i (4) može videti, odvija uz javljanje ispunjenih pauza *eeh*, *ehm*, kratkih neispunjenih pauza i obeležja hezitacije (udisaji, kašalj), u vidu signala izostanka neposrednog odgovora i kašnjenja najverovatnije prouzrokovanog nastojanjem studenta da pruži zadovoljavajući odgovor na zahteve tipologije testa i ispitivača – nastavnika koji u izvesnoj meri, a imajući u vidu asimetričan tip date interakcije, upravlja smenom govornika.

Kod EG na *pre-testu* u ovoj funkciji ispoljavaju se inicijalne forme: *be'beh*, *non (lo) so*, *posso dire*, vrlo često vršeci ujedno i funkciju modulacije (kao *beh* u (1)), i(li) ispunjavanja, kako bi student dobio na vremenu prilikom formulisanja iskaza i preciziranja relevantnosti njegovog sadržaja, dok su na *post-testu* pored već pomenutih *beh* i *non (lo) so* zabeleženi još *eh (sì)* i *mah* (2), ponovo u službi uzimanja reči sa modulacijom:

- (1) *E: andrebbe forse a vivere in qualche altro paese cioè all'estero?*
C: <inspiration> beh non sono sicura forse sì Italia <eeh> per vedere c+ <cc>come si vive (Prilog 9a, S8)
- (2) *E: come fa a conciliare il desiderio di avere cose belle e costose dall'altro lato?*
C: mah quando<oo> non so <eeh> forse quando rispa_rmio (Prilog 10a, S10)

Kod KG na *pre-testu* u ovoj funkciji, vršeći ujedno i demarkaciju javlja se *allora* (3), ali i *non lo so* koji takođe kod ove grupe istovremeno služi i modulaciji, i koji opstaje i na *post-testu*, gde se javljaju još i *boh* (4) u istim dvema funkcijama, kao i *sì* u službi kako uzimanja reči tako i prijema poruke:

(3) E: *prova numero uno. vediamo, che argomento ha scelto?*

C: <tongue-click> <eeh> *quale tipo di abbigliamento #<E> ami maggiormente#*

E: #<C> <mhmh> *bene#, sentiamo*

C: <ehm> *allora*, <ehm> *amo<oo>* <ehm> <ss>*spesso<oo>* <ehm> *indossare <ehm> abbigliamento<oo>* <eeh> *sportivo<oo>*

E: <mhmh> (Prilog 9b, S16)

(4) E: *e secondo te, è meglio essere ottimista o pessimista?*

C: <ehm> *boh* <eeh> *forse <eeh> e+ e+ essere pessimista perchè non puoi <eeh> essere deluso <laugh> quando <ehm> vedi la <eeh> realtà delle <sp> delle situazioni che ti succedono, {[whispering] non so} #<E> <ehm>#*

E: #<C> <unclear># <ehm> *facciamo <unclear> questa domanda, e<ee> qual è il tipo di persona con cui vai più d'accordo?* (Prilog 10b, S18)

2. Ispunjavanje reči se, kako se moglo očekivati, pokazalo kao veoma prisutna funkcija i to kod velike većine ispitanika iz obe grupe. Kao i u L1, obično je prouzrokovana govornikovim teškoćama u planiranju diskursa, uobičajenim za spontanu interakciju, ali i, kao jednim od uticajnih faktora, stresom i napetošću usled spoznaje da je u pitanju usmeno, snimano testiranje na kome se student izlaže mogućnosti potencijalne evaluacije u kojoj treba da sačuva „obraz“ (engl. *face-saving*).

Ispunjavanje je obično praćeno drugim fenomenima, kao što su (ne)ispunjene pauze, produžavanje vokala, razni vidovi hezitacije, katkad i repeticija, iscepkana sintaksa, pogrešni startovi, kako se može uočiti iz primera sa *non (lo) so*, generalno najrasprostranjenijim i najčešće upotrebljavanim ispunjivačem kod ispitanika obe grupe i na oba testa, a koji i sam može pretrpeti pojavu produžavanja vokala:

(5) E: [...] *per quanto riguarda la musica che tipo di musica Le piace?*

C: <inspiration> <eeh> *mi / non lo so<oo> ascolto tutto quello che mi piace non ho <eeh> un tipo preferito #<E> di musica#*

E: #<C> <mhmh> [whispering]# <mhmh> (Prilog 9a, S5)

Uz ovu, prisutne su i druge, leksički složenije forme, u vidu čitavih rečenica koje sadrže ovaj marker ili se konstruišu sa *come* ili *cosa*, poput: *come si chiama, non so come si dice* u kasnijem (14) (EG pre-test), *come si chiamano, come si dice* u (6) koji bi eventualno mogao ukazivati i na potrebu studenta za metalingvističkom pomoći, zatim *come descrivere, cosa potrei dire, non so come si dice, non so come tradurre, non mi posso ricordare, che ne so, qualcos'altro* (EG post-test), odnosno *come si dice, *non so come si dire, non so come spiegare, non (lo) so cosa dire* (7), *che altre cose* (KG post-test).

(6) C: [...] <eeh> *mi piace* <ehm> <eeh> {[whispering] come si dice<ee>} <ehm> <sp> <ehm> *avere un*<nn> <eeh> *grande* <eeh> <sp> <breath> <eeh> *un grande* <eeh> {[whispering] come si dice} <sp> *mi /* <eeh> *avere abbastanza soldi per comprare una cosa* [...] (Prilog 10a, S9)

(7) E: *e che tipo di arte ti piace?*

C: *di arte?* <inspiration> <eeh> *rinascimento per lo più e anche romanticismo* <inspiration> <eeh> *romanticismo perché*<ee> *ci sono*<oo> <eeh> *i sentimenti *melancolici e io amo quei sentimenti e*<ee> *i colori sono*<oo> *più scuri* <eeh> *mentre nel risc+ / rinascimento ci sono gli artisti che amo il più: Leonardo, Michelangelo, Raffaello, non so Caravaggio* <inspiration> <eeh> <lp> {[whispering] non so cosa dire}

E: *bene, grazie*

C: {<laugh> non so cosa dire} (Prilog 10b, S19)

Ovi izrazi vrlo često, osim što služe ispunjavanju konceptualne, memorijske praznine, mogu poslužiti i ispunjavanju praznine iz domena jezičke kompetencije, budući da im student pribegava u trenutku kada ne nalazi ili barem do momenta dok ne nađe odgovarajuća, najčešće leksička sredstva koja su mu potrebna za ispunjenje zadatka. U takvoj situaciji, razumljivo je da student, nastojeći da zadrži reč (engl. *floor-holding*) i ostvari fluentnost, poseže za ispunjivačima: stiče utisak da to čini pod pritiskom toga da neće znati „šta da kaže” odnosno „kako da kaže” ono što je naumio tj. da to ispravno formuliše, a što i eksplicitno, doduše često uz šaputanje gotovo kao da nastoji da to priкриje, manifestuje izrazima poput navedenih u prethodnim primerima. Eksplicitni ispunjivači, zajedno s ostalim vidovima hezitacije, u svakom slučaju, služe studentu kao korisno sredstvo u izbegavanju kršenja principa kooperativnosti u

konverzaciji. U takvim trenucima, sem toga, u vidu omaške i nedovoljno kontrolisane produkcije u L2, javljaju se i primeri ispunjivača iz L1, zabeleženi i kod EG i kod KG, npr. „pa” ili „kako se kaže”, kao u sledećem primeru u kome ga nastavnik identifikuje i kao zahtev za pružanje metalingvističke pomoći i odgovara na njega (u pitanju je jedina forma uz *non (lo) so* koja se javlja kod KG na *pre-testu*):

(8) C: *e<ee> <breath> l'ho visto <sp> <ehm> l'ho visto in<nn>*

E: *<mhmh>*

C: *{[whispering] [foreign word] kako se kaže}*

E: *<mhmh> in un #<C> negozio#*

C: *#<E> <unclear># in negozio, in *butico e*

E: *in vetrina*

C: *in vetrina, sì, vetrina e<ee> ho deciso di comprarla <ehm>*

E: *sì<ii>* (Prilog 9b, S19)

3. Fatičku funkciju, kojom student ostvaruje kontakt sa sagovornikom i poziva se na zajednička predznanja, vrši marker *diciamo* (9) (često ujedno služeći i modulaciji, kao inicijalni *diciamo che* u (10)), zabeležen kod obe grupe na *post-testu*, zajedno sa izolovanim slučajem pojave fatičkog *sa* kod KG na istom testu:

(9) C: *che è un piccola città, diciamo un posto turistico che si trova sul mare*

E: *<mhmh>* (Prilog 10b, S20)

(10) E: *cosa rispondiamo <sp> a questa domanda?*

C: *<ehm> diciamo che io sono una donna e <sp> per me è un'attività che mi rilassa però può anche essere molto<oo> stressante<ee> <laugh> e se per caso non ho<oo> soldi e<ee> io vedo diciamo un abito che mi piace tanto e io devo trovare un modo per comprarlo <laugh>* (Prilog 10a, S4)

4. Modulacija u L2 predstavlja način da se student u izvesnoj meri „ogradi” od iskaza i preuzme odgovornost za njega, da naglasi autoritet sebe kao govornika, napominjući da iznosi subjektivno mišljenje ili lični utisak i obično ublažavajući tvrdnju koju iznosi, kao i kategoričnost svog stava. Mitigacija se može smatrati izrazom studentove jezičke učtivosti u L2 i ispoljava se, recimo, u vidu ublažavanja neslaganja tj. predstojećeg nepreferencijalnog odgovora, čime se redukuju posledice čina koji mu može ugroziti obraz, ali i kao strategija prilagođavanja sagovorniku tokom interakcije.

Kod ispitanika EG na *pre-testu* ova funkcija najčešće se realizuje putem markera *forse* (1), *un po'* u kasnijem (37), *penso, mi sembra, posso dire*, ali i *be'/beh, così, direi* (37), *non (lo) so, per me*, od kojih neki kao *be'/beh* u ranijem (1), *non (lo) so i posso dire* mogu istovremeno služiti i uzimanju reči. Svi ovi modulatori (izuzev *direi*) javljaju se kod EG i na *post-testu*, npr. *forse* u (2) ili *per me* u (10), s tim što se spisak formi proširuje uključujući i: *diciamo, magari* u (43), *credo, certo, generalmente, naturalmente, niente di speciale, niente di interessante*, kao i forme koje se mogu naći u službi modulacije uzimanja (*beh, eh, mah* u (2)) ili ispunjavanja reči (*come posso dire?*), faticke funkcije (*diciamo* (10)), slaganja (i to delimičnog, kao *eh sì* u predstojećem (11) kome sledi i modulator *un po'*) ili neslaganja (*ah no*), demarkacije i egzemplifikacije (*non (lo) so*):

(11) E: *e<ee> <ehm> e questo crea stress?*

C: *#<E> <eh> sì un po' # sì* (Prilog 10a, S4)

Modulaciju kod KG takođe najčešće markiraju *forse* (4), *un po'*, *penso* (12), *non (lo) so* (koji ujedno može služiti i uzimanju reči), *diciamo* u (33) (koji na *pre-testu* može služiti još i demarkaciji), *per me*, kao i (samo na *pre-testu*) *niente di speciale i probabilmente*, odnosno (samo na na *post-testu*) *secondo me* (12), *posso dire, credo, eh*, te markeri koji mogu vršiti i druge funkcije, npr. uzimanje reči (*boh*) ili slaganje (*eh sì*):

(12) E: *<mhmh> e <ehm> e la tua scelta <sp> come mai ha scelto proprio questo<oo> tipo di lavoro che cosa ti ha spinto a #<C> desiderare questo#*

C: *#<E> perché<ee># <ehm> mi piace lavorare con <eeh> con i bambini e<ee> secondo me / <eeh> penso che<ee> sono brava <laugh> con con i bambini [...]* (Prilog 10b, S11)

5. Zahtevanje slaganja i(li) potvrde vrši redukovan broj formi, najčešće marker *sì?* (13) (15), koji se jedino ne javlja kod KG na *post-testu*, gde uostalom nije zabeležen nijedan marker u ovoj funkciji. Od ostalih formi ispoljene su još *no?* (14) kod EG na *pre-testu* i *si dice così?* na *post-testu*, koje bi se eventualno ujedno mogle protumačiti i kao način da se ustupi reč. Pre nego zahtevanje slaganja u najvećem broju slučajeva u našem korpusu u pitanju je zapravo traženje metalingvističke potvrde, kao u narednim primerima gde je student svestan poteškoća i traži od ispitivača *feed-back* u vezi sa ispravnošću svog iskaza, a što u (14) potvrđuje i eksplicitni ispunjivač u nastavku iskaza:

(13) C: [...] *io abito a Zemun [foreign word] è più tranquillo del centro di Belgrado* <inspiration> sì? <tongue-click> <eeh> *nella zona peri+ periferica, sì?* <inspiration> <eeh> <tongue-click> *e<ee> come come in un / in una campagna, tutti tutti si conoscono tutti<ii>* <eeh> **vadono *uni* {[whispering] *dagli al_tri}* <sp> <eeh> <eeh> <eeh> *pa+ <eeh> / tutti parlano *vadono insieme a prendere un caffè* <eeh> <sp> <eeh> *io ho un un grande* {[whispering] *cortile? giardino?*} sì? (Prilog 10a, S2)

(14) E: *ha figli questa donna?*

C: <eeh> *non, <eeh> lei è <sp> <eeh> in imbarazzo*

E: #<C> <mhmh>#

C: #<E> no?# <laugh> *non so come si dice* (Prilog 9a, S10)

Zahtevano slaganje i(li) potvrda mogu se i unapred podrazumevati, do te mere da, kao u (15), dolazi do preklapanja studentovog zahteva za odobrenjem u vezi sa odabranom temom i ispitivačevog davanja saglasnosti:

(15) C: <eeh> *vorrei parlare <cough> della situazione <eeh> in cui ho una somma di denaro*

E: <mhmh>

C: <eeh> *una piccola s+ somma, #<E> <eeh> sì?*

E: #<C> <mhmh># (Prilog 9b, S18)

6. Ustupanje reči, kako je i očekivano imajući u vidu njegov asimetričan položaj u interakciji, student vrši indirektno, iskazujući u sklopu demarkacije svoju spremnost da ustupi reč (ako se izuzmu prethodno pomenuti zahtevi za metalingvističkom pomoći koji bi se eventualno takođe mogli interpretirati u službi ove funkcije), što sagovornik prepoznaje kao signal za mesto relevantne tranzicije. Tako ovu funkciju istovremeno vrše demarkatori: *non (lo) so* u ranijem (4), *eccetera* (16), *così*, i to kod ispitanika iz obe grupe, na oba testa (s izuzećem *così* koje u ovoj službi nije zabeleženo na *pre-testu* KG, i kojem, kako se iz primera (17) može uvideti, najčešće prethodi *e*), kao i *è tutto* (18) (zabeleženo kod EG na *post-testu* i KG na *pre-testu*), *ecco* (19) (samo kod EG na *post-testu*) i njegov srpski ekvivalent *eto* (na *pre-testu* EG).

(16) C: [...] *è interessante quando<oo> <eeh> lavorando puoi <eeh> stringere le nuove amicizie, i nuovi contatti <ehm> <tongue-click> non lo so <eeh> adattarsi ai<ii> a a un'altra clim<mm>a, <ehm> l'altri abitudini, eccetera*

- E: quali lingue hai scelto di studiare in questa<aa> facoltà? (Prilog 10b, S12)*
- (17) *C: <tongue-click> <eeh> mi piace vedere la <eeh> La Scala di #<E> Milano<oo>#, <eeh> Il Duomo<oo>, <eeh> alcuni parchi<ii>*
E: #<C> <mhmh># <mhmh>
C: e e così <breath>
E: e così, i monumenti, #<C> tutte <whispering> queste cose<ee>#
C: #<E> sì, sì#
E: bene, okay, passiamo alla prova numero due (Prilog 9a, S7)
- (18) *C: <eeh> in questi giorni non ho <laugh> molto passatempo<oo> perché devo studiare, ma quando lo ho <ehm> amo passeggiare con gli amici<ii> <ehm> <tongue-click> di solito<oo> vado a casa perché non vivo a Belgrado e<ee> lì<ii> <eeh> <eeh> ho molti amici che<ee> di solito andiamo <eeh> un caffè, chiacchieriamo, <ehm> amo anche leggere un libro<oo> o guardare film, amo molto la musica, <inspiration> <ehm> <tongue-click> <lp> <breath> non so <laugh> <sp> è tutto<oo> <laugh> <ehm> <NOISE> <lp> <tongue-click> amo ballare<ee> e<ee> alla sera forse<ee> vado con gli amici a un *clu[ʉ]_b, una discoteca<aa> <eeh>*
E: okay, grazie (Prilog 9b, S11)
- (19) *C: [...] questi giorni io cerco di risparmia+ di risparmiare anche perchè <eeh> vado in Italia in lu+ <eeh> in luglio e diciamo che in Italia io spendo molti soldi per fare lo shopping <laugh> e di nuovo siamo ri_tornati a un argomento precedente che è lo shopping <ah!> da [foreign word] in Italia <ah!> a Milano <ehm> Mil+ <laugh> sì a Milano perchè ho tanti amici a Milano e a Brescia e <sp> ecco io ci vado e l'anno scorso ho speso tanti soldi per i regali e <sp> però <sp> non ho rimpianto quello che ho fatto ecco [whispering]*
E: bene grazie (Prilog 10a, S4)

Osim ovih, identifikovali smo i nekolicinu interakcionih funkcija od strane sagovornika i nadalje ćemo ih izložiti.

1. Funkciju **back-channelling** i **potvrđivanje pažnje**, prvu od takvih u nizu, kojom student daje signal ispitivaču kako ga pažljivo prati uzdržavajući se pri tome od uzimanja reči, kod EG na *pre-testu* vrše propratni markeri *ahah* (20), *mhmh* i na *post-testu* najučestaliji ovakav marker *sì* (21), a kod KG *mhmh* (22), gde bi se eventualno

mogao protumačiti i da je proizveden pod uticajem primovanja, i *sì* na *pre-testu*, dok na *post-testu* ove grupe nije zabeležen nijedan marker u ovoj funkciji.

(20) C: *lo ha perso* <sp> *quando era* <eeh> *settimo o sesto mese*

E: #<C> <ah!> *okay# okay*

C: #<E> *non lo so# e così* <laugh>

E: *e così*

C: *ahah* [whispering]

E: *è un po' triste questo* #<C> *libro#, vero?*

C: #<E> *sì#*

E: *va bene, grazie* (Prilog 9a, S10)

(21) E: *e*<ee> <ehm> <sp> *secondo te, esiste uno, visto che viviamo nel consumismo proprio*

C: *sì*

E: <eeh> *esistono molti oggetti superflui oggi, c'è ne qualcuno di questi a cui potremmo rinunciare?*

C: {[whispering] *non ho capito*}

E: *abbiamo molti oggetti superflui, no, compriamo anche cose che non ci servono*

C: *oh, sì, sì, sì* (Prilog 10a, S2)

(22) E: <mhmh> *okay, adesso passiamo alla prova numero due*

C: <mhmh>

E: *di che cosa vorrebbe parlare?*

C: <ehm> *il mio passatempo* #<E> *preferito#*

E: #<C> *bene# sentiamo* (Prilog 9b, S11)

2. Funkcija prijema, spoznaje i zahtevanja objašnjenja predstavlja način da student signalizira govorniku da ga sluša i razume, vrlo često uz ponavljanje dela njegovog iskaza, između ostalog i kako bi mu potvrdio da ga je primio na znanje, ali i da od ispitivača zatraži objašnjenje koje mu je neophodno. Kod EG na *pre-testu* ovu funkciju vrše generalno najbrojniji marker *sì*, zatim *eh sì*, *ah* u (23), *mhmh*, a na *post-testu* pored ovih još i *ahah*, *ah sì*, *oh* u (21), gde se javlja i *non ho capito* koji zajedno sa *non l'ho sentito?* služi zahtevanju objašnjenja čak i kada je lišen upitnosti, što bi se moglo interpretirati kao studentovo ustručavanje da direktno tj. putem pitanja zatraži

objašnjenje, koje naposljetku i dobija od nastavnika. Kod KG na *pre-testu* zabeležen je takođe prijemni marker *sì* (8), kome bi se kao i u (24) često istovremeno mogla pripisati i funkcija slaganja, a na *post-testu* još *ah sì* (25) i *ecco*.

(23) C: *è suo figlio e questo è come, come #<E> finisce questo libro#*

E: *come #<C> finisce il libro#*

C: *sì*

E: *okay, ha visto anche il film?*

C: *no, no, non sapevo che #<E> fosse un film#*

E: *#<C> sì, sì, c'è# c'è, bellissimo*

C: *<ah>*

E: *okay, va bene, grazie (Prilog 9a, S4)*

(24) E: *perfetto, una gita con gli altri #<C> studenti#*

C: *#<E> con gli altri# studenti, sì (Prilog 9b, S13)*

(25) C: *lui aveva giocato a calcio però non era molto bravo <ehm> ha<aa> ha deciso di<ii> giocare a pallacanestro e aveva un <eeh> e e+ esito <eeh> grande nel mondo e<ee> <lp> {<laugh> <ah> sì, devo parlare io} <eeh> <tongue-click> anche<ee> ci sono molti brav<vv>i<ii> <eeh> giovani giocatori in Serbia (Prilog 10b, S12)*

3. Slaganje i(li) potvrdu u vezi s propozicionim sadržajem iskaza govornika student vrši putem markera *sì* (kao u (20) gde je studentovo potvrđivanje očito reakcija na ispitivačevo zahtevanje potvrde putem *vero?* ili u (23)) i *no* (EG *pre-test*), odnosno *sì*, *eh sì* (koji u već navedenom (11) istovremeno vrši i modulaciju), *no, come no, certo, naturalmente* (EG *post-test*), zatim *sì* i *certo* (26) (KG *pre-test*), *sì, no, va bene, ah sì* i *eh sì* (koji takođe ujedno služi i modulaciji) (KG *post-test*).

(26) E: *le piace passare il tempo #<C> libero#*

C: *#<E> <cough>#*

E: *con altre perso<oo>ne?*

C: *sì, sì, certo <eeh> <ehm> i miei amici sono <eeh> <laugh> persone molto interessante e<ee> <eeh> è mai <eeh> / non è mai <eeh> noioso stare con #<E> loro#*

E: *#<C> con loro# (Prilog 9b, S18)*

Primetno je da i marker *no* može iskazivati slaganje sa sadržajem iskaza koji se javlja u obliku negacije, kao u narednom primeru gde ispitanik najpre iskazuje slaganje s negiranim sadržajem putem *no*, zatim ga potvrđuje ponavljanjem markera slaganja *sì*, da bi na koncu još jednom upotrebio *no*, ovaj put tišim tonom, po svemu sudeći kako bi nedvosmisleno potkrepio svoje slaganje:

(27) *E: mentre, secondo te, persone con un carattere più chiuso non cercherebbero mai un lavoro con il pubblico, #<C> ad esempio?#*

C: #<E> no,# sì, sì, no [whispering] (Prilog 10b, S13)

Ponekad je ovom funkcijom iskazano samopotvrđivanje pomoću *sì* koji kataforički upućuje na dati sadržaj i koji se ispoljava kod obe grupe na oba testa, kao npr. u (1), s tim da se kod EG na *post-testu* uz ovaj marker javljaju još *ah!*, ali i „ah! da“ poreklom iz studentovog L1, čiji se primeri vide u ranije navedenom (19).

Sem toga, ovom funkcijom obuhvatili smo i iskazivanje neslaganja i(li) opovrgavanja koje se kod obe grupe na oba testa realizuje putem *no(n)* kao npr. u ranijem (23) i narednom (28), kod EG na *post-testu* čak uporedo sa modulacijom putem *ah no*, dok kod KG na oba testa još i pomoću *per niente*, kao u primeru:

(28) *E: #<C> lei porta# anche le gonne, le gonne sportive*

C: {<laugh> no, no}

E: {<laugh> #<C> no, non le#}

C: {<laugh> #<E> no, non mi# piacciono per niente} (Prilog 9b, S17)

Pored navedenih interakcionih, u našem korpusu identifikovali smo i metatekstualne funkcije, koje ćemo nadalje podvrgnuti analizi.

1. Demarkaciju, odnosno razgraničavanje delova teksta i organizovanje tematske strukture, vrše brojni markeri. To su kod EG na *pre-testu*: *anche*, *poi* (29) (37), kojem i inače često prethodi *e*, zatim *alla fine*, *così*, *eccetera*, *al primo posto* (29), *prima di tutto*, kao i nekolicina demarkatora koji istovremeno mogu služiti i drugim funkcijama, npr. *così* (17), *non (lo) so, eccetera* i u (29) srpski marker „eto“ (ustupanje reči), *non so* (ispunjavanje reči), *insomma* (34) (parafraza). Na *post-testu* iste grupe upotrebljeni su *anche*, *non (lo) so*, *così*, *così via*, *poi*, *eccetera*, *ecco*, *eh sì*, *okay*, *queste cose* (40), *nient'altro*, *qualcos'altro*, *allora*, *è tutto*, *insomma*, *quindi*, s tim da izvesni demarkatori takođe mogu ujedno vršiti i drugu funkciju: *non (lo) so* (ustupanje reči, modulacija ili egzemplifikacija), *eccetera*, *così*, *è tutto* (18) i *ecco* (19) (ustupanje reči).

(29) C: <eeh> <ehm> io parlo di un <eeh> sogno che vorrei realizzare <eeh> al primo posto vorrei <eeh> finire la facoltà

E: <mhmh>

C: <eeh> poi<ii> <ehm> <sp> vorrei <eeh> trovare<ee> un<nn> lavoro che mi piace

E: <mhmh>

C: <ehm> vorrei diventare un tra+ traduttrice

E: <mhmh>

C: una traduttrice

E: va bene [whispering]

C: <eeh> <tongue-click> poi <ehm> vorrei sposarmi con il mio ragazzo

E: <mhmh>

C: XXXXXX

E: <mhmh>

C: <eeh> <tongue-click> vorrei avere una famiglia

E: <mhmh>

C: <eeh> eto [foreign word] #<E> <unclear>#

E: #<C> va bene, okay# [...] (Prilog 9a, S2)

Kod KG na *pre-testu* zabeleženi su: *anche*, npr. dva puta u (30) gde se javlja zajedno sa *qualcos'altro*, zatim *poi*, *così*, *dunque*, *qualcosa così*, *altre cose*, *alla fine*, kao i markeri koji istovremeno mogu služiti i drugim funkcijama, poput *eccetera*, *è tutto* i *non so* (ustupanje reči), *allora* (uzimanje reči), *non so* (ispunjavanje), *diciamo* (modulacija). Na *post-testu* ove grupe ispitanika ispoljeni su: *anche*, npr. u (25), *poi*, *qualcos'altro*/**qualcosa altra*, *solo questo*, *qualcosa del genere*, *simile* kojem prethodi *o*, zatim *così via*, *come ho detto prima*, *alla fine*, te markeri koji, kako smo već istakli, istovremeno mogu služiti i ustupanju reči: *non (lo) so* (4), *eccetera* (16), *così*.

(30) C: <ehm> quando ho<oo> tempo<oo> libero <ehm> amo<oo> passeggiare con i miei amici<ii> o<oo> <eeh> giocare tennis o<oo> pallavolo #<E> o<oo># qualcos'altro

E: #<C> <mhmh>#

C: <ehm> anche amo<oo> <eeh> giocare con mio cane, è una cosa interessante <ehm> di se+ / di solito amo <ehm> <tongue-click> <eeh> <eeh> *giocarre agli scacchi #<E> con# mio fratello <eeh> o con mio pa_dre

E: #<C> <mhmh># <mhmh>

C: <ehm> a casa<aa> <eeh> anche <ehm> amo<oo> <eeh> guardare uno film<mm> o<oo> <ehm> <eeh> <tongue-click> <eeh> leggere libro <inspiration>

E: <mhmh>

C: e per il *memento sto leggendo un libro su <eeh> su Africa, #<E> è# un libro molto interessante e anche <ehm> amo <eeh> leggere i gialli

E: #<C> <mhmh># <mhmh> (Prilog 9b, S19)

2. Fokalizaciju, funkciju isticanja određenog elementa ili dela teksta, vrše fokalizatori *anche* (31), **speciale* (3) u § 5.3. (EG pre-test), odnosno *anche* (19), *ecco* (32), *proprio*, *veramente*, *al primo posto*, *devo dire*, *la cosa più importante*, *specialmente*, *soprattutto* (EG post-test), *specialmente*, *anche*, *neanche*, *davvero* (33) (KG pre-test), *proprio*, *anche*, *neanche*, *veramente*, *davvero*, *per lo più* (7) (KG post-test).

(31) C: e loro due si sono incontrati lì

E: <mhmh>

C: <eeh> e lei è rimasta anche incinta dopo

E: <ahah> (Prilog 9a, S5)

(32) E: [...] qual è il tuo capo di abbigliamento preferito? scarpe, borse<ee>?

C: diciamo magliette <sp> sì

E: perchè?

C: ne ho tante

E: c'è un motivo particolare?

C: <ehm> sono facili da abbinare <sp> ecco

E: <mh> [...] (Prilog 10a, S4)

(33) C: perché<ee> <ehm> davvero amo italiano e tutto quello che <inspiration> <ehm> che che <ehm>

E: <mhmh>? <lp> tutto quello che?

C: che è legato all'Italia

E: #<C> è collegato all<ll>+#

C: #<E> diciamo, sì# (Prilog 9b, S20)

3. Prvu od tri funkcije reformulacije, **parafrazu**, obavljaju retko zabeleženi parafrastički markeri: *insomma*, koji u (34) istovremeno služi i demarkaciji (EG *pre-test*), *cioè* (35) (EG *post-test*), *dunque* (36) (KG *pre-test*):

(34) C: <eeh> mi piace ascoltare la musica italia<aa>na, leggere i libri #<E>
<eeh>#

E: #<C> <mhmh>#

C: parlare con<nn> mia sorella <eeh> uscire con gli amici in discoteca<aa>
<sp> insomma divertirmi

E: <mhmh> ok, grazie (Prilog 9a, S1)

(35) E: <ahah!> {<NOISE> qua+ / cosa cosa le piacerebbe fare?}

C: non so ancora ma <breath> forse<ee> <tongue-click> <ehm>
<inspiration> non so mischiare<ee> <eeh> l'italiano e la musica cioè fare
qualcosa<aa> <ehm> in relazione<ee> con la

E: <mhmh>

C: musica

E: <mhmh> (Prilog 10a, S8)

(36) C: però se parliamo di <ehm> s+ <ehm> <tongue-click> di <eeh> d+ d+
<ehm> di <eeh> viaggia<aa>re dunque <eeh> spo+ spostarsi da una parte
all'altra nell'un_a città

E: <mhmh> (Prilog 9b, S12)

Neznatno učestaliji od ovih, a u službi još jedne reformulacione funkcije, **korekcije**, kojom student vrši popravku svog iskaza (i to, zajedno sa parafrazom, u sklopu strategija kojima pribegava u cilju svesnog kontrolisanja vlastite produkcije), zabeleženi su oblici poput: *no* (37) (kod EG na *pre-* i *post-testu*), *come si dice* (40) (EG *post-test*), odnosno korektori *diciamo*, *non* i *come dire* (38) (kod KG na *post-testu*).

(37) C: <ehm> mi p+ <eeh> mi piacerebbe visitare, non so, Francia

E: <mhmh>

C: perché<ee> direi che è un po' simile all'Italia

E: ci è già stata?

C: no, non sono #<E> stata purtroppo#

E: #<C> no <mhmh>#

C: <eeh> poi i<ii>+ no, Inghilterra

E: <mhmh>

C: perché io studio <sp> inglese da tanto tempo e<ee>

E: <mhmh> (Prilog 9a, S4)

- (38) C: [...] ad esempio a Mallorca [foreign word] vivono dal turismo e<ee> se vogliono frequentare un un inver+ <eeh> u<uu> / l'univers[z]ità <eeh> che <ehm> è<ee> <sp> come dire <tongue-click> <ehm> ha una certa importanza devono spostarsi e andare alle altre parti del paese o negli altri paesi per studiare [...] (Prilog 10b, S12)

Napokon, u službi **egzemplifikacije** ili navođenja primera mogu se naći kod EG na *pre-testu* markeri *non (lo) so* (37) i *per esempio* (39), a na *post-testu* uz ove (od kojih *non (lo) so* može ujedno vršiti i funkciju demarkacije), još i: *come* (40), *diciamo* (10), *che ne so*, *cioè*, *così*. Kod KG na *pre-testu* od egzemplifikatora zabeleženi su *non (lo) so* (41) i *diciamo*, a na *post-testu*: *per esempio*, *non (lo) so* (7), *forse*, *ad esempio* (38).

- (39) C: <eeh> <sp> <inspiration> siccome mi piace molto viaggiare spenderei i soldi <sp> <eeh> per esempio ad un viaggio in Italia<aa> [...] (Prilog 9a, S1)

- (40) E: e<ee> <tongue click> qual è invece un lavoro che non potresti mai fare e per quale motivo?

C: <eeh> <sp> <tongue-click> <sp> non so, forse<ee> <sp> fare avvocato, forse <eeh> lavori che<ee> <tongue-click> che sono<oo> come si dice <ehm> <sp> <eeh> per cui tu devi essere molto responsabile<ee> <eeh> questi lavori come<ee> <eeh> in una ditta<aa> però<oo> <eeh> un lavoro di <eeh> di, di molta importanza come<ee> il capo <inspiration> di una ditta o forse queste cose (Prilog 10a, S9)

- (41) C: di solito <ehm> indosso<oo> i jeans, una maglietta, le scarpe da ginnastica<aa> <eeh> ma anche amo<oo> vestir+ vestirmi elegante<ee> in #<E> qualche# occasione speciale

E: #<C> <mhmh># per esempio?

C: <eeh> non lo so una festa<aa>, un compleanno<oo>

E: <mhmh> (Prilog 9b, S11)

5.5.2. Opšte karakteristike diskursnih markera u drugom jeziku

U ovom odeljku opisaćemo neke od karakteristika uočenih u našem korpusu koje se mogu izdvojiti kao opšte za DM u italijanskom kao L2.

Najpre, kao i u L1, markeri u L2 nemaju fiksnu kolokaciju i mogu se naći kako u inicijalnom, tako i u medijalnom i finalnom položaju. Izvesne kategorije pokazuju preferenciju prema određenim pozicijama, poput one inicijalne markera uzimanja reči ((1)-(4) u § 5.5.1.), prijema (npr. *eh sì* u predstojećem (43)) i slaganja ((26) i (27) u § 5.5.1.), zatim intermedijalne ispunjivača ((5) i (6) u § 5.5.1.), egzemplifikatora (npr. *per esempio* u (43) (39) i *come* u (40) u § 5.5.1.) i parafrastičkih markera ((34) u § 5.5.1.), ili finalne pozicije demarkatora koji ujedno služe i ustupanju reči ((16) i (19) u § 5.5.1.). Uprkos tome, uočili smo i primere formi koje odstupajući od uobičajenog zauzimaju i druge položaje, kao što je to slučaj, recimo, sa finalnim *mi sembra* u (42), *penso* u (43) ili *ecco* u (19) (gde je drugi po redu) i u (32) u § 5.5.1.. Osim toga, obim korpusa omogućio nam je uvid i u forme koje se mogu naći u sve tri pozicije. Takva je *non (lo) so* u nekim od primera iz § 5.5.1., npr. u inicijalnom (40), medijalnom (2) i finalnom (4) položaju. Možemo, međutim, zaključiti da u pogledu kolokacionih karakteristika DM u korpusu nismo uočili nikakve bitne razlike koje bi se mogle pripisati EG ili KG na jednom ili drugom testu.

- (42) C: <eeh> <unclear> <eeh> questa gen+ gente sta <eeh> aspettando autobus
o
E: <mhmh>
C: tram <eeh> alcuni s+ stanno siedendo alcuni <eeh> s+ stanno in piedi
E: <mhmh>
C: a piedi <eeh> <eeh> questo ques+ quest'uomo è<ee> nervoso mi sembra
E: <mhmh> (Prilog 9a, S3)
- (43) C: [...] se l'anno scorso abbiamo comprato per esempio due paia di<ii> scarpe
quest'anno magari non ci servono <laugh> anche due paia penso
E: per evitare di fare uno shopping noioso dice <eh>?
C: <eh> sì (Prilog 10a, S4)

U vezi sa međurazmenjivošću DM, zanimljivo je napomenuti da smo u slučaju međusobno razmenjivih formi *eccetera* i *così via*, uočili kod obe grupe, pre svega

uzimajući u obzir upotrebu markera od strane pojedinačnih ispitanika, da student teži korišćenju samo jedne od mogućih formi, isključujući drugu opciju.

Tokom analize zapazili smo i da se određeni oblici učestalo javljaju u paru, zbog čega smo imali nedoumicu oko toga da li ih predočimo kao individualne forme ili ne: prevagnula je odluka u korist skupnog predstavljanja u onim slučajevima u kojima se radilo o spojevima (između ostalog i prozodijski izolovanim), koji se kao takvi učestalo ispoljavaju kako u našem tako i u korpusima drugih istraživača. U pitanju su prevashodno uzvici *ah* i *eh* u spoju sa *sì/da* ili *no*, kao *eh sì* u (43), ali i spoj *non so sa come si dice*.

U bliskoj vezi sa ovom pojavom jeste i mogućnost kumuliranja i „ulančavanja“ koja, kao i u italijanskom L1, odlikuje markere i u L2, a u vezi sa kojom nismo uočili nikakve specifične razlike između EG i KG. Slučajevi kumuliranja koje smo imali prilike da otkrijemo u korpusu tiču se prvenstveno sekvenci u kojima neki od markera vrši modulaciju: takvi su u § 5.5.1. primer (20), gde *non lo so* služi modulaciji, a *e così* demarkaciji i ustupanju reči, ili (11), gde *eh sì* vrši funkciju modulacije sa slaganjem, *un po'* modulaciju, a *sì* slaganje. Pored ovih, naišli smo i na slučajeve „ulančavanja“, koji se odnose na iskazivanje slaganja i to putem *sì, sì, certo* u (26) ili *no, sì, sì, no* u (27), kao i na modulaciju (sa uzimanjem reči) upotrebom *non so, forse* (2) (40) ili *boh, forse* (4) (svi primeri su iz § 5.5.1).

Zabeležili smo i određene primere neposrednog ponavljanja iste forme markera i to kod obe grupe ispitanika, s tim da takvo ponavljanje važi za markere slaganja ili neslaganja, npr. *sì, sì, sì* u (21) ili *no, no* u (23) i (28) (sva tri primera iz § 5.5.1.), čijom se upotrebom postiže efekat intenzifikacije.

Kada je reč o ponavljanju, već je i površan uvid u naše podatke u početnim fazama analize korpusa ukazao na postojanje idiolekatske preferencije pri upotrebi DM i kod naših ispitanika. Studentovo ispoljavanje tendencije ka češćoj upotrebi date forme, u vidu svojevrsnog verbalnog tika, ide u prilog idiosinkratičkom karakteru DM i u L2, ne samo u L1. U korpusu smo pronašli veliki broj primera ovakve upotrebe (v. npr. (2) u § 5.6.).

Među studentima iz EG izrazitu preferenciju prema upotrebi markera *sì* pokazuju ispitanici S8 i S2, kao u (13) i (21), § 5.5.1. Po učestalosti korišćenja određenih formi ističu se: S9, koji naročito često na *post-testu* upotrebljava marker *forse*

(40), kao i S4 koji učestalo koristi čak nekoliko formi markera, npr. *eh sì* (11) i (43), *non (lo) so* (37), *diciamo* (10), (19) i (32), *ecco* (19) i (32) (izuzev (43) svi ostali primeri su iz § 5.5.1.).

Među studentima iz KG, takođe su zapažene preferencije prema učestaloj upotrebi markera *sì* i to kod ispitanika S15 i S16, kao i kod S19 u primeru (8), koji koristi i veći broj drugih formi, npr. *non (lo) so* i *non (lo) so cosa dire* (7), *anche* (7) i (30), baš kao i student S20 koji često upotrebljava još i *diciamo* (9) i (33) i marker *forse* (svi primeri su navedeni u § 5.5.1.).

Zaključak koji nam se nameće jeste da je efekat idiosinkrazije izraženiji na *post-testu* kod ispitanika iz EG: najučestalija upotreba nekih od formi potiče upravo od strane ispitanika iz ove grupe: 29 puta *sì* kod S8, 26 puta kod S2 i 19 puta *forse* kod S9. Za razliku od toga, u KG najučestalije je takođe upotrebljena forma *sì*, ali „svega“ 18 puta od strane S16, 15 od S15, i po 12 puta od strane S19 i S20.

Po pitanju polifunkcionalnosti, otkrili da ona odlikuje DM i u L2. Štaviše, ustanovili smo da se kod obe grupe studenata, na oba testa, kao polifunkcionalan u najvećoj meri pokazao marker *non (lo) so*. Nužno je istaći da ni u našem korpusu (up. Nigoević & Sučić 2011: 100) nisu uočene bitne razlike u upotrebi *non so* i *non lo so* u pogledu funkcija koje oni vrše u produkciji ispitanika. Ono što je, međutim, lako uočljivo jeste dominacija upotrebe kraće forme nad dužom i to kod obe grupe studenata, na oba testa, vrlo verovatno prouzrokovana jezičkom ekonomijom i preferencijom razgovornog jezika upravo ka redukovanim formama (up. *va be' sa va bene*, Frank-Job 2006: 365), a koja postaje još izraženija na *post-testu* obe grupe u odnosu na njihov *pre-test*, i to naročito kada je reč o EG (14 primera upotrebe *non so* prema 11 *non lo so* na *pre-testu*, a 40 *non so* u odnosu na 10 *non lo so* na *post-testu*, za razliku od KG koja na je na *pre-testu* upotrebila 16 *non so* i 3 *non lo so*, odnosno 26 *non so* i 9 *non lo so* na *post-testu*). U poređenju sa *pre-testom* na kome je većina ispitanika obe grupe pokazala preferenciju prema samo jednoj formi, primetno je i da je kod obe grupe na *post-testu* otprilike udvostručen broj studenata koji su koristili obe forme.

Među ostalim izrazito tj. „jako“ polifunkcionalnim formama (koje mogu vršiti najmanje tri funkcije) izdvajaju se kod EG na *pre-testu*: *sì*, *no*, *così*, a na *post-testu*: *sì*, *eh sì*, *così*, *diciamo*, *ecco*. Kod KG na *pre-testu* takva je forma *sì*, a na *post-testu*: *sì* i *diciamo*. Nalazi iz našeg korpusa ukazuju da se ovi DM odlikuju i paradigmatikom i

sintagmatskom polifunkcionalnošću u L2. U Tabeli 36 ponuđen je pregled potencijalnih funkcija koje se mogu pripisati ovim markerima.¹³¹

Tabela 36. Polifunkcionalnost formi diskursnih markera kod ispitanika

Forma	Moguće funkcije			
	EG		KG	
	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>	<i>Pre-test</i>	<i>Post-test</i>
<i>non (lo) so</i>	uz, i, m, us, d, e	uz, i, m, us, d, e	uz, i, m, us, d, e	uz, i, m, us, d, e
<i>eh sì</i>		uz, m, pr, s, d		
<i>sì</i>	zs, pr, s	zs, b, pr, s	zs, b, pr, s	uz, pr, s
<i>così</i>	m, us, d	m, us, d, e		
<i>diciamo</i>		fa, m, e		fa, m, k
<i>no</i>	zs, s, k			
<i>ecco</i>		us, d, fo		

Funkcionalno najvarijabilniji marker *non (lo) so*, kako se i iz Tabele 36 vidi, vrši isti obim funkcija kod obe grupe studenata, na oba testa. To su: uzimanje reči (s modulacijom) kao u (40), ispunjavanje reči u (5), (16), (35) (gde se javlja i inicijalna ovakva forma koja nije DM), a u (18) i zajedno s demarkacijom, zatim modulacija (2) i (20), ustupanje reči (s demarkacijom) (4), egzemplifikacija (7), (37) i (41) (svi primeri su iz § 5.5.1.).

Marker *eh sì* može vršiti funkcije uzimanja reči, modulacije (11), prijema (43), slaganja (11) i demarkacije (primeri su iz § 5.5.1.).

Jaka polifunkcionalnost markera *sì* ogleda se u njegovoj upotrebi u cilju zahtevanja slaganja, kao u (13) i (15), funkcije *back-channelling*/potvrde pažnje čemu služi inicijalni *sì* u (21), zatim prijema (8) (24) i iskazivanja slaganja, kome služe finalno *sì* u (11) i ova forma u (17), (20), uzastopno ponovljena u (21), (23) (26) (27) (33), uključujući tu i primere samopotvrđivanja iz (1), (19) i (32) (svi primeri su iz § 5.5.1.).

Così može služiti modulaciji, ustupanju reči i demarkaciji, kao u (17) i (20), te egzemplifikaciji. *Diciamo* se javlja kao fatički marker u (9), ujedno s modulacijom kao inicijalni u (10), modulator u (19), (32) i (33), egzemplifikator (drugi po redu *diciamo* u

¹³¹ Za obeležavanje funkcija upotrebljeni su isti simboli kao i u tabelama u § 5.3.2., v. fusnotu 130.

(10)) i korektor. Polifunkcionalni marker *no* može vršiti sledeće funkcije: zahtevanje slaganja (14), slaganje (27) (uključujući tu i neslaganje kao u (23) i (28)) i korekciju (37). *Ecco* služi ustupanju reči (s demarkacijom), poput finalnog u (19), zatim demarkaciji, kao prva ova forma u (19), i fokalizaciji (32) (svi primeri navedeni za *così*, *diciamo*, *no* i *ecco* su iz § 5.5.1.).

Zaključujemo da je kod EG, naročito na *post-testu* zabeležen veći broj izrazito polifunkcionalnih tj. funkcionalno varijabilnih markera nego što je to slučaj kod KG. Možemo zaključiti i da su, u poređenju sa *pre-testom*, na *post-testu* EG ovi markeri obuhvatili širi obim funkcija: *eh sì*, *diciamo* i *ecco* ušli su u kategoriju markera sa više od tri funkcije, a *sì* i *così* dobili su po jednu funkciju više. Kod KG, na *post-testu* marker *sì* je zabeležio jednu funkciju manje (zahtevanje slaganja i *back-channelling* ustupili su mesto uzimanju reči), ali je zato *diciamo* ušao u našu kategoriju visoko polifunkcionalnih markera.

Kada su u pitanju individualni rezultati u vezi sa polifunkcionalnošću ne smemo, međutim, zaboraviti da napomenemo da smo uočili postojanje izvesne tendencije da se ovi jako polifunkcionalni markeri u svim svojim funkcijama ispoljavaju upravo kod pojedinih ispitanika, i to najčešće istih onih koji su ispoljili idiosinkratičke preferencije prema datim formama. Tako je *non lo so* najpolifunkcionalnije kod S9, a *sì* kod S2 (za kojeg smo ustanovili i da iskazuje idiosinkratičke preferencije ka ovom DM), kako na njihovom *pre-testu* tako i na *post-testu*. Zanimljiv je i primer studenta S4, jedinog kod kojeg su *eh sì*, *diciamo* i *ecco* zabeleženi u svim svojim raznim funkcijama (pri čemu su ujedno i idiosinkratički preferencijalni), ali i kod kojeg je utvrđeno da za razliku od *pre-testa* na kome marker *non (lo) so* ispoljava znatnu polifunkcionalnost obuhvatajući 4 od maksimalnih 6 funkcija, na *post-testu* ovaj marker potpuno izostaje. Ovakav nalaz bi mogao da navede na zaključak da je *non (lo) so* iščezao u korist drugih polifunkcionalnih formi, a u prilog takvom zaključku ide saznanje da je u pitanju student visokih postignuća tj. sa najvišom prosečnom ocenom na ispitima iz Savremenog italijanskog jezika (v. Tabelu 22a u § 5.2.1.). Primeri javljanja najpolifunkcionalnijih markera u svim zabeleženim funkcijama kod pojedinih ispitanika iz KG utvrđeni su jedino na *post-testu* i to za *sì* kod S18 i *diciamo* kod S20, kome je to idiosinkratički preferencijalni marker. Stoga se nameće zaključak da je i pojedinačno, a ne samo grupno posmatrano EG u prednosti po ovom pitanju budući da je 5

najpolifunkcionalnijih formi kao takvih zabeleženo kod 3 ispitanika iz EG, za razliku od svega 2 takve jako polifunkcionalne forme kod 2 ispitanika iz KG.

5.5.3. Stavovi ispitanika

Pomoću analize rezultata dobijenih primenom tehnike jednominutnog odgovora u učionici (Prilog 21) stekli smo uvid u neke od anonimnih stavova ispitanika iz EG o DM, naročito indikativnih upravo u pogledu podučavanih formi. Kako ispitanici navode, najteži za učenje su im bili *comunque*, potom *infatti*, ali i *insomma*, jer ovi markeri „imaju puno značenja“, kao i zato što im je „teško da shvate njihova značenja“. Premda je tokom instrukcionog perioda ovim formama posvećena određena pažnja, kako kroz didaktički priručnik tako i kroz materijal istraživača (v. Tabele 23a i 23b u § 5.2.3.), one su na testiranju ispoljile nulti ili nizak stepen produktivne usvojenosti odnosno, da budemo precizniji, nisu zabeležile nijedan slučaj pojavljivanja, što važi za *comunque* i *infatti*, ili su manifestovane u tek sporadičnim slučajevima, što se odnosi na *insomma*, koji se javlja svega po 1 put na *pre-* i *post-testu* kod istog ispitanika iz EG. Osim po tome što je ipak zabeležen u korpusu, i to jedino kod ispitanika iz EG, marker *insomma* se od ostala dva razlikuje i po količini pažnje koja mu je posvećena: ova forma je prezentovana u mnogo više navrata (v. Priloge 11, 15, 19, 20) i jedina je, kako smo istakli u § 5.2.3., na čiju je polifunkcionalnost stavljen poseban akcenat, između ostalog i tako što je predstavljala predmet zasebne didaktičke jedinice u priručniku (up. Tabela 24b u § 5.2.3.). Ovakav nalaz potencijalno ukazuje da čak i izuzetno složene forme za usvajanje, pod uslovom da im se posveti dovoljno fokusirane pažnje mogu postati predmet usvojenosti, i sigurno zaslužuje više pažnje u nekoj od budućih studija.

S druge strane, marker *non lo so* nije bio predmet eksplicitnog podučavanja, a ipak, ispostavio se kao najpolifunkcionalniji i najučestalije upotrebljavani marker u čitavom korpusu, ne samo kod EG. I marker *sì*, kako se dalo očekivati između ostalog i na osnovu naše pilot-studije kao i drugih studija o italijanskom kao L2, takođe se pokazao kao izrazito funkcionalno varijabilan i učestao, a da mu u instrukcijama nije posvećena značajna eksplicitna pažnja. Ovakva otkrića ukazuju na persistentnost izvesnih formi i njihove visoke frekventnosti nezavisno od instrukcija i moglo bi se reći da idu u prilog njihove pragmatičke stabilizacije i(li) fosilizacije.

Pored ove, postoji još jedna analiza koja nam je takođe omogućila uvid u stavove ispitanika, ali ovaj put u vezi sa njihovom percepcijom vlastitih postignuća. U pitanju je analiza koja se tiče sadržaja sastava na temu dela kursa posvećenog DM koji je EG pratila (Prilog 21), a koji su na L2, dobrovoljno i neanonimno napisali svi studenti iz ove grupe. Iz tih sastava saznajemo da studenti smatraju da im je kurs bio koristan budući da su naučili kako se markeri upotrebljavaju, otkrili neke nove funkcije, npr. demarkaciju, ali i da su im funkcije kao što su fokalizacija i ona fatička, na kraju kursa i dalje predstavljale problem. Sznali smo takođe da studenti uglavnom smatraju da je potrebno što više upražnjavati konverzionu praksu u učionici da bi se uspešno ovladalo DM u L2, kao i da bi se, kako navodi S4 „dostigla prirodnost u njihovoj upotrebi“, ali i da ima onih, poput S5, koji misle da se DM mogu naučiti samo boravkom u Italiji. Ovakvi subjektivni utisci i mišljenja ukazuju na svest studenata o složenosti usvajanja markera, kao i o potencijalnim modalitetima pospešivanja rezultata u učenju.

Većina studenata u sastavima iskazuje i sud o tome kako su tokom instrukcionog perioda ostvarili napredak u razvoju svojih jezičkih veština, pa tako i veštine govorne produkcije, ali i, kako poneki od njih navode, da su nervozni kada treba usmeno da izlažu i da često dolaze u situaciju da ne uspevaju da kažu (sve) ono što žele, ne mogu da se sete pravih reči, da ponekad komplikuju čak i jednostavne sadržaje.

S druge strane, međutim, tokom istraživanja došli smo do još jednog saznanja koje izdvajamo, a koje se tiče samoevaluacije jezičkih veština od strane studenata iz EG, s fokusom na govornu produkciju. Studentima je, naime, u dva navrata, na početku i na kraju instrukcionog perioda (v. Tabele 24a i 24b u § 5.2.3.), s ciljem skupljanja preciznih introspektivnih evaluacijskih podataka upućen isti zahtev (v. Prilog 13) prema kome je trebalo da dodele ocenu od minimalnih 5 do maksimalnih 10 poena, kakav je uobičajeni način ocenjivanja na studijama, svakoj od svojih receptivnih i produktivnih (usmenih i pisanih) veština, u zavisnosti od toga koliko smatraju da su njima ovladali u datom trenutku. Prema našim očekivanjima, potvrđenim i kroz analizu prethodno pomenutog sastava u kome studenti većinom ističu subjektivan osećaj da su napredovali u učenju L2, trebalo je da na kraju instrukcionog perioda, u kome je ciljana pažnja posvećena upotrebi DM upravo u okvirima veštine govorne produkcije, studenti dodele bolju ocenu ovoj veštini u odnosu na onu koju su joj dodelili na početku instrukcija, ali

se to u većini slučajeva ipak nije dogodilo. Ispostavilo se da su, suprotno našim očekivanjima, studenti veoma kritični po pitanju evaluacije svog napretka u ovoj veštini (ocene su se kretale u rasponu od 6 do 8 poena): svega dvoje ispitanika (S9, S10) je sebe ocenilo višom ocenom, i to za jedan poen, ostali su većinom sebi dodelili istu ocenu na prvoj i drugoj evaluaciji, a jedan ispitanik (S3) je čak za jednu ocenu sebe lošije ocenio na drugoj nego na prvoj evaluaciji. Ako se uzme u obzir da je upravo ovo jedini ispitanik iz EG kod kojeg na *post-testu* nije došlo do porasta učestalosti produktivne upotrebe DM, kao i činjenica da je na ispitu iz predmeta Savremeni italijanski jezik po završetku instrukcija ostvario lošiji uspeh nego na onim prethodnim (up. Tabela 22a u § 5.2.1.), ovakav ishod njegove samoevaluacije mogao bi biti i subjektivna potvrda da nije ispoljio dovoljno angažovanja tokom instrukcionog perioda.

Osim toga, u poređenju sa ostalim veštinama, i na prvoj i na drugoj evaluaciji većina studenata je svojoj veštini govorne produkcije dodelila ili najnižu ili ocenu koja je u ravni sa ostalim, čime je opet pokazala kritičnost, razumljivu ako se ima u vidu da je u pitanju veština koja je, kao i pisana produkcija, izuzetno kompleksna i za čiji je razvitak i napredovanje potreban duži vremenski period. Ovakav ishod samoevaluacije navodi nas na zaključak da fokusiranost instrukcija na DM u okvirima govorne produkcije nije doprinela pozitivnijem subjektivnom stavu ispitanika o ličnom napretku u ovoj veštini, barem ne u toj meri da bi ga ocenili boljom ocenom.

5.6. Diskusija

U ovom odeljku prodiskutovaćemo najvažnije rezultate kvantitativne i kvalitativne analize u cilju isticanja relevantnih razlika između grupa prouzrokovanih instrukcijama i približavanja opštim zaključcima koji će uslediti u narednom, završnom poglavlju.

Od najvažnijih indikatora razlika između dve grupe, baziranih na sociolingvističkim podacima, ne bismo izdvojili nijedan kao varijablu kojoj bismo pripisali ključan uticaj na ishod rezultata, svakako ne u toj meri kao instrukcionom treningu.

Do perioda instrukcija EG je u proseku čak neznatno kraće učila L2 od KG, pa ipak nismo utvrdili da se učenje L2 duže od 4 godine, po čemu se izdvajaju ispitanici S1, S14 i S20, na bilo kakav specifičan način odrazilo na njihovu upotrebu DM. Slično

tome, podatak da je S7 koristio L2 i u krugu porodice, po čemu se on jedini izdvaja od ostalih ispitanika, nismo doveli u vezu sa njegovim kvantitativnim ili kvalitativnim učinkom u upotrebi DM.

Budući da postoje indicije da je dužina boravka u zemlji čiji se jezik uči značajna varijabla u upotrebi DM, naročito u poređenju sa odsustvom takvog boravka (up. Pernas, Gillani & Cacchione 2011: 75), važno je napomenuti da je EG znatno duže boravila u Italiji od KG (između dva testa gotovo svi ispitanici iz EG boravili su u Italiji dva i po puta duže od polovine studenata iz KG), ali da to u našem slučaju ne smatramo presudnom varijablom ili važnijom od instrukcija (između ostalog zato što je u odnosu na period do *pre-testa* KG između dva testa čak 6 puta uvećala dužinu svog boravka u Italiji, a EG svega dva puta), što ne umanjuje njen značaj koji bi mogao postati predmet budućih radova iz ove oblasti.

Napokon, i za rezultate koji se tiču uspešnosti studenata na ispitu iz predmeta Savremeni italijanski jezik i koji pokazuju bolju prosečnu ocenu kod EG, naročito izraženu po završetku instrukcionog perioda, kako smo već imali prilike da istaknemo, ne možemo tvrditi da su direktan proizvod jedino instrukcija, ali smatramo da bi svakako, takođe u nekom daljem radu, valjalo dovesti u vezu upotrebu DM sa postignućima studenata, naročito u domenu veštine govorne produkcije.

Naši kvantitativni rezultati ukazali su na veći porast učestalosti upotrebe DM kod EG u poređenju sa KG. Mišljenja smo, međutim, da se porast učestalosti markera ne može smatrati pouzdanim pokazateljem efikasnosti instrukcija kojima je bila podvrgnuta EG, i to iz nekoliko razloga. Tog smo mišljenja i pošto uzmemo u obzir pojavu primovanja, ilustrovanu putem *per esempio* u (1) u vidu neposredne reakcije studenta na podsticaj od strane ispitivača, i ispoljenu u malom broju slučajeva i to kako kod EG (3 slučaja) tako i kod KG (5), a koja je evidentno, ali neznatno uvećala frekventnost upotrebe određenih markera od strane ispitanika:

(1) C: *voglio <eeh> provare*

E: *tutto [whispering]*

C: *<eeh> e poi*

E: *per esempio?*

C: *per esempio, non so<oo>, jeans, <eeh> magliette, <eeh> camicie<ee> non so {[whispering] che altre cose}* (Prilog 10b, S17)

Imajući u vidu da pojava primovanja osim na broj upotrebljenih markera može uticati i na njihovu formu, važno je istaći da ona nije proizvela zapažen efekat ni po pitanju obima upotrebljenih formi: ako izuzmemo jednu novu, pridodatu formu prouzrokovanu ovom pojavom na *post-testu* EG, a to je *ahah*, koja se i ne može smatrati novinom budući da se gotovo istovetna forma *ah* javlja kod tog kandidata i drugih iz grupe na istom testu, sve ostale forme koje su podlegle ovom efektu, u identičnom obliku takođe su zabeležene kod istog i(li) drugih kandidata iz grupe na istom testu.

Takođe, na kvantitativne rezultate utiče i individualna varijabla tj. već pominjana persistentna, idiosinkratička upotreba iste forme (najčešće u funkciji ispunjivača), od strane jednog ispitanika, oslikane narednim primerom u kome su sadržane dve takve forme, *non (lo) so* i *come si dice* (u pitanju je proširena verzija primera (6) iz § 5.5.1.):

(2) *C: [...] mi piace spendere i soldi, non lo so <sp> forse ai libri o<oo> <sp> non lo so <eeh> mi piace <ehm> <eeh> {[whispering] come si dice<ee>} <ehm> <sp> <ehm> avere un<nn> <eeh> grande <eeh> <sp> <breath> <eeh> un grande <eeh> {[whispering] come si dice} <sp> mi / <eeh> avere abbastanza soldi per comprare una cosa, non lo so, come <inspiration> una Ti-Vu o forse<ee> kompjuter [foreign word] o forse queste cose che sono di<ii> <eeh> di più valore <eeh> non le cose<ee> non lo so ordinari <breath> <lp> e<ee> e<ee> {[whispering] cosa potrei dire} <laugh> <eeh> <lp> {[whispering] non so}* (Prilog 10a, S9)

Podsećamo, kako smo već imali prilike da istaknemo (up. fusnota 45 u § 2.3.5.) i na postojanje indicija da nepoznavanje ili složenost tematike, zajedno sa emocionalnim stanjem ili umorom govornika prilikom testiranja mogu imati uticaja na učestalost upotrebe DM od strane govornika.

Imajući navedeno u vidu ne možemo tvrditi da učestalije korišćenje DM od strane studenata odgovara njihovoj umešnijoj i primerenijoj upotrebi u okvirima pragmatičko-diskursne kompetencije: za studenta koji, primera radi, učestalije koristi ispunjivače ili markere metalingvističke potvrde (kao S2 u (13) u § 5.5.1.) ne može se reći da je veštije ovladao DM. S druge strane, upravo smanjenje broja npr. ispunjivača u studentovoj produkciji u korist većeg broja drugih kategorija markera dovodi do umanjenja kvantitativnih rezultata, ali i do uvećanja onih kvalitativnih. Drugim rečima,

rezultat koji nastane tako što jedan student iz bilo kog razloga više puta ponavlja isti marker (a ostale takve primere smo videli u § 5.5.1., npr. (21), (23), (26) - (28)) nije podatak koji se može isto vrednovati kao i kada neki drugi student koristi više različitih formi markera.

Stoga smatramo da je od same učestalosti bitnija raznovrsnost upotrebljenih DM u produkciji ispitanika, po čemu je, kako smo već istakli, EG značajno nadmašila KG. U vezi sa tim, napominjemo još i da je od preko 100 eksplicitno podučavanih formi tokom instrukcionog perioda, EG je na *post-testu* ispoljila aktivnu, produktivnu upotrebu približno jedne četvrtine njih, te da je ukupno uspela da dosegne obim od 65 različitih formi markera.

Osim toga, iako se za EG u celini može reći da je uvećala broj upotrebljenih DM na *post-testu* u odnosu na *pre-test*, konstatujemo da kod jednog od ispitanika (S3) nije došlo do takvog uvećanja. S druge strane, iako je u KG, kod nešto manje od polovine ispitanika (S12, S15, S17, S18) došlo do smanjenja frekventnosti, ipak je u većini slučajeva i u ovoj grupi zabeležen porast učestalosti upotrebe markera na *post-testu*.

Ovakav nalaz navodi na zaključak da razvoj međujezika u ovoj fazi vrlo verovatno dovodi do porasta učestalosti DM u govornoj produkciji (naročito u sprezi s fokusiranim instrukcijama), ali da to ne mora uvek biti slučaj, kao i da ne zavisi isključivo od instrukcija. Kako je u teoriji o usvajanju L2 poznato, brojni su faktori koji utiču na proces usvajanja (npr. individualne sklonosti i umeća, motivacija, izloženost L2 izvan učionice, ili sposobnost učenika da usvoji određeni element tek kada je za to spreman, Ellis 1990), pa se ovakvi nalazi najverovatnije mogu i s njima dovesti u vezu, ali je isto tako jasno da su u pitanju varijable koje je neizvodljivo kompletno kontrolisati u ovakvim studijama, pogotovo ukoliko je u njih uključen veći broj ispitanika. Drugim rečima, razvijanje kompetencije (i pretpostavljeno napredovanje u usvajanju) tokom jednogodišnjeg kursa L2 može, dakle, u izvesnim slučajevima, čak i bez fokusiranih instrukcija dovesti do porasta učestalosti, i suprotno tome, uprkos takvim instrukcijama, a u sprezi s drugim faktorima usvajanja, može prouzrokovati opadanje učestalosti upotrebe markera.

Osim toga, uz napomenu da smo u našoj pilot-studiji u DM ubrojali i ispunjene pauze, što u ovom, glavnom istraživanju nije slučaj (veći obim korpusa doveo bi u pitanje preciznost podataka usled teškoća prilikom razlikovanja ispunjenih pauza od

ostalnih pojava u govoru: produžavanje vokala, hezitacija, upotreba veznika *e*, uzvika *eh* i dr.¹³²), te da to može biti uzrok nepotpune uporedivosti podataka, možemo ipak da uvidimo da su ovakvi rezultati glavne studije o učestalosti DM u suprotnosti sa nalazima iz naše pilot-studije (§ 4.4.), koji govore o padu procentualne zastupljenosti markera u istoj fazi međujezika (tj. u periodu s kraja II do kraja III godini studija), te da se podudaraju sa onima koji ukazuju na porast učestalosti markera na prelazu sa III na IV godinu. Imamo razloga da verujemo da je ova razlika prouzrokovana time što je, za razliku od pilot-studije, u nastavi tokom glavnog istraživanja prvo, primenjen instrukcioni trening i drugo, u radu sa obe grupe ispitanika po prvi put upotrebljen udžbenik koji eksplicitno tretira DM (up. fusnote 81 u § 3.6. i 116 u § 4.2., koje ukazuju da je uzorak za pilot-studiju ekstrahovan 2010., a da se pomenuti udžbenik koristi tek od 2011. godine). Sem toga, napominjemo i da su uzorak i korpus iz pilot-studije manjeg obima nego oni iz glavnog istraživanja, te da ni u slučaju pilot-studije ne treba isključiti mogućnost uticaja individualnih faktora, zbog čega sugerišemo da se ovakvi nalazi ubuduće utvrde s većom preciznošću, na obimnijem uzorku i korpusu. U svakom slučaju, odluka doneta na osnovu pilot-studije da intervenišemo upravo u ovoj fazi međujezika pokazala se, dakle, presudnom po pitanju učestalosti upotrebe markera time što je, obrnuvši u suprotnom smeru tendenciju konstatovanu pilot-studijom, dovela do porasta učestalosti DM u govornoj produkciji studenata, i kao takva pokazala se kao jedan od vrlo značajnih faktora koji se tiču didaktičke intervencije.

Rezultati kvantitativne analize ukazali su i na dominantno prisustvo interakcione makrofunkcije u našem korpusu u odnosu na onu metatekstualnu, uprkos tome što se odabirom tipologije usmenog testiranja koje je uključilo i dijalošku i monološku produkciju nastojala obezbediti mogućnost uravnoteženog ispoljavanja obe makrofunkcije, a na osnovu koje se mogla pretpostaviti i njihova podjednaka zastupljenost u korpusu. Podsećamo ipak, kako smo u § 3.8.2. istakli, na rašireni stav među autorima (up., npr. Bardel 2003, Guil *et al.* 2008) da se interakcione funkcije vrlo često istovremeno mogu tumačiti i kao metatekstualne, odnosno da se u skladu sa govornom prirodom korpusa mogla očekivati dominacija interakcionih funkcija, za

¹³² Up. § 5.3. u vezi sa sličnim razlozima za eliminaciju veznika *e* iz analize.

razliku od onih metatekstualnih koje bi više došle do izražaja da je u pitanju bio pisani korpus (up. Bazzanella 2010: 1340).

U pogledu mikrofunkcija, dominantnim su se kod obe grupe ispitanika pokazale slaganje, modulacija i demarkacija, a ispoljile su se i funkcije prijema, ispunjavanja, egzemplifikacije, fokalizacije, ustupanja/demarkacije i dr. Za razliku od navedenih, na osnovu naše kvalitativne analize konstatujemo i da izvestan broj funkcija nije zabeležen u produkciji naših ispitanika, kako EG tako i KG. U pitanju su: zahtevanje pažnje, kontrola prijema, prekidanje i fatička funkcija od strane sagovornika.

Izostanak funkcije zahtevanja pažnje od strane studenata može se objasniti njihovom ulogom u interakciji s ispitivačem tj. nastavnikom, gde je takva pažnja podrazumevana, odnosno barem je student taj koji je podrazumeva, budući da putem markera ne iskazuje potrebu da zahteva nastavnikovu pažnju, ili da se najverovatnije ustručava da je zahteva, a i da je, s druge strane, nastavnik taj koji je pruža znake aktivne pažnje čak i onda kada to od njega nije eksplicitno traženo (u vidu učestalih signala za njeno potvrđivanje, npr. *mhmh*, *si*) kako bi podržao studenta u njegovoj produkciji. Ako se, dakle, ima u vidu asimetričnost ispitivane interakcije, različitost statusa njenih učesnika, onda izostanak ili retko prisustvo markera u ovoj funkciji nije neuobičajeno (up. Romero Trillo 1997).

Iako student učestalo i s lakoćom registruje ispitivačevu potrebu za kontrolom prijema (očekivanu, ako se ima na umu njegova nastavnička profesija, ustanovljena kao jedna od sociolingvističkih varijabli relevantnih za upotrebu DM, v. § 2.3.5), pružajući na nju odgovor u vidu potvrđivanja prijema, kao npr. u (43) u § 5.5.2., sam student, kako pokazuju rezultati iz našeg korpusa, ne vrši kontrolu prijema pomoću DM. Razlog za to, uvereni smo, leži u činjenici da za sagovornika ima upravo nastavnika, svojevrsan jezički autoritet čiji se prijem ne dovodi u pitanje, a kome to i sama socijalna, profesionalna uloga u ovakvoj interakciji nalaže.

U korpusu nismo zabeležili slučajeve upotrebe DM od strane studenta u cilju prekidanja govornika, premda su preklapanja turnusa dva sagovornika izuzetno učestala pojava. U analiziranim, polu-strukturisanim interakcijama ispitivač je taj koji malo govori, uzdržava se od pružanja ličnih informacija ili stavova istovremeno podstičući sagovornika da to čini, dok kandidat retko preuzima inicijativu u pogledu tematike, obično ne postavlja pitanja izuzev kada mu je potrebno objašnjenje ili metalingvistička

potvrda, što evidentno ne čini prekidajući govornika tj. upadajući mu s namerom u reč, već vodeći računa o strukturi same interakcije, podelama uloga i rasporedu turnusa, čekajući da mu ispitivač da reč, postavi pitanje ili samostalno uzimajući reč. Vrlo je verovatno da bi eventualno prekidanje od strane studenta moglo biti doživljeno kao izraz jezičke neučtivosti i kao vid nepreferencijalne jezičke delatnosti, te da je student toga svestan, kao što je svestan i da je u pitanju snimana asimetrična interakcija koja bi mu mogla ugroziti obraz.

Premda u korpusu nisu zabeleženi slučajevi ispoljavanja fatičke funkcije od strane studenta u ulozi sagovornika, kojom bi on bez uzimanja reči potvrdio kontakt sa govornikom i pozvao se na zajednička znanja, ova funkcija ipak ne izostaje u potpunosti budući da smo zabeležili, retke doduše, slučajeve upotrebe fatičkih markera od strane studenta u ulozi govornika. Stoga možemo da zaključimo da ova funkcija nije nepoznata studentu, ali i da se podsetimo da se naporedo sa njenom retkom pojavom u italijanskom kao L1 mogla očekivati slaba zastupljenost i u L2. Štaviše, ispoljavanje fatičke funkcije jedino na *post-testovima*, i to i kod KG, navodi na zaključak da ono nije direktno uzrokovano instrukcijama, već radije očekivanim porastom kompetencije nakon godinu dana učenja i(li) tipom testirane interakcije. Kako smo u § 2.3.5. istakli, učestalost fatičkih markera je niska u konverzacijama sa jasno utvrđenim ulogama učesnika, što je u našem korpusu slučaj. Stoga je, imajući u vidu asimetričnost, formalan karakter, nizak stepen prisnosti između sagovornika (čak i uprkos tome što nastavnik povremeno koristi vokativ vlastitog imena ispitanika), razumljivo da bi student mogao da izbegava upotrebu funkcije kojom se ističu familijarnost, „zajednička znanja“, lične pretpostavke u vezi sa sagovornikovim znanjem, sugestije u vezi sa obradom informacija.

Tip analizirane interakcije, kao ključan dakle faktor u upotrebi DM, možemo na koncu okarakterisati kao takav u kome vladaju: asimetričnost uloga, mešoviti (monološko-dijaloški) žanr, utvrđen raspored, ali i nejednaka dužina turnusa, kao i izražena kooperativnost između sagovornika u cilju ispunjenja zadatka i zajedničkog konstruisanja značenja. Glavna tema (engl. *topic*) unapred je određena samim zadatakom, a razne pod teme (engl. *subtopic*) plod su kontinuiranog pregovaranja između učesnika. Iako sadrži izvesne odlike neformalnosti (npr. povremena simulacija „ćaskanja“, predusretljivost ispitivača koji se često obraća kandidatu ne persirajući mu,

uobičajena i opuštena atmosfera i poznat prostor tj. učionica), ova interakcija se ipak može okarakterisati kao dominantno formalna. Zadatak u njoj je unapred utvrđen, i nema sumnje da tokom njegovog izvođenja student ima svest o tome da na neki način treba da pokaže svoje znanje (na šta ukazuju i primeri zahtevanja metalingvističke potvrde, samopotvrđivanja, autokorekcije), iako evaluacija znanja nije cilj zadatka. Važan i u potpunosti razumljiv aspekt čini se, stoga, pokušaj kandidata u svojstvu odrasle, zrele socijalne jedinice da na svaki način sačuva vlastiti „obraz“ u konverzaciji, neretko ispoljavajući visok stepen jezičke učtivosti. U tom smislu, ne iznenađuje ni učestala upotreba markera modulacije, kategorije koja najčešće podleže kumuliranju, proistekle iz nastojanja studenta da ublaži lične stavove koje iznosi, što se takođe može protumačiti kao pokazatelj učtivosti. Napokon, slično se mogu interpretirati na *post-testu* obe grupe ispitanika i porast učestalosti funkcije slaganja i markera *si*, s jedne, kao i izostanak uvećanja učestalosti funkcije neslaganja, s druge strane.

6. ZAKLJUČAK

U ovom, poslednjem poglavlju, nakon što budemo sumirali nalaze iz naše teze i izveli opšte zaključke u vezi sa inicijalno postavljenim istraživačkim pitanjima, ukazaćemo i na ograničenja našeg istraživanja i ponuditi smernice za neke od mogućih budućih koraka koji nam predstoje.

6.1. Zastupljenost diskursnih markera u nastavnom procesu

U potrazi za odgovorom na prvo istraživačko pitanje koje se, podsećamo, ticalo pokušaja da otkrijemo u kojoj su meri DM zastupljeni u nastavnom procesu vezanom za italijanski kao L2, u 3. poglavlju sagledali smo na ovu temu didaktički proces s raznih aspekata: referentnog evropskog dokumenta kakav je ZEO, postojećih silabusa, didaktičkih materijala kao izvora *inputa* kojem je učenik izložen, naročito značajnim pri usvajanju u okruženju LS, ali i iz ugla nastavnika kao jednog od ključnih aktera ovog procesa, kako bismo pre svega uvideli spregu između pedagoških implikacija i načina njihove realizacije kroz tretman DM u udžbenicima.

Utvdili smo prisustvo DM u ZEO (Council of Europe 2001), u kontekstu diskursne kompetencije i skali vezanoj za koherenciju i koheziju, ali smo stavili primedbu da upotrebljenu terminologiju i sugerisali njeno preciziranje i ažuriranje u skladu sa savremenim lingvističkim tokovima i našim stavom po tom pitanju koji smo detaljno obrazložili u 1. poglavlju.

Analizirali smo i zastupljenost DM u silabusima za italijanski kao L2 i priručnicima iz glotodidaktike (ukupno njih 7) i ustanovili da u velikoj većini nema nikakvog pomena o ovim diskursnim elementima, odnosno da su uvršteni jedino u Lo Duca (2006), što je, po našem mišljenju, pokazatelj oskudnog značaja koji im se pridaje u ovoj sferi.

Analizom 110 udžbenika za učenje italijanskog kao L2, publikovanih u nešto više od pola veka, otkrili smo da se svega 10% njih eksplicitno bave DM, kao i da su svi oni nastali u proteklih 10-15 godina, premda smo ilustrovali primere latentnog tretiranja markera i pre tog perioda. Na osnovu toga izneli smo mišljenje da je ZEO načinio prekretnicu u prodoru DM u udžbenike: tek u onima koji su datirani nakon 2001. godine, kada je objavljen ZEO (Council of Europe 2001), ovi elementi postaju predmet

eksplicitne pažnje, što nije slučaj (sem jednog izuzetka) u ranije publikovanim didaktičkim materijalima. Slično smo zaključili i u vezi sa uticajem ZEO na Silabuse, budući da su oni u kojima se DM tretiraju takođe kreirani nakon 2001. godine.

Iako je, dakle, sve više takvih udžbenika koji se transparentno fokusiraju na markere, naročito u poslednjih par godina, među njima nema nijednog namenjenog početnom nivou kompetencije, što vrlo verovatno ukazuje na mišljenje autora da podučavanje treba rezervisati tek za naprednije nivoe i što ne odgovara stavu koji mi zastupamo ovom tezom. Sem toga, ovi elementi i dalje ne slede uniforman modalitet svrstavanja u postojeće odeljke unutar udžbenika, a u mnogima od njih predočavaju se u svega par vežbanja, najčešće u okviru samo jedne didaktičke jedinice.

Sporadične aktivnosti i izostanak sistematskog pristupa nisu, međutim, opštevažeći: izuzetak su, kako smo istakli, Bozzone Costa 2004; Bozzone Costa *et al.* 2013; Ghezzi, Piantoni i Bozzone Costa 2009; Fragai, Fratter i Jafrancesco 2010; La Grassa, Delitala i Quercioli 2013. U njima se sledi tradicionalni obrazac Presentacija – Praksa – Produkcija i to kroz različite, prezentacione, analitičke i produktivne aktivnosti, a među nastavnim tehnikama izdvaja se kao bazična povezivanje formi i funkcija markera (*form-function matching*), u svojim raznim varijantama, s tim da se kao pogodne za realizaciju sistematskog pristupa markerima ispoljavaju i druge (refleksija, *role-play*, dramatizacija i sl.). Ovi udžbenici predstavljaju primer uravnotežene frekventnosti i cikličnosti u tretiranju DM, čime se učeniku garantuje mogućnost sticanja progresivne kompetencije na ovom polju. Pa ipak, smatramo da je i dalje premalo takvih udžbenika i njihovih autora, kao i da je količina pažnje usmerene na DM u ovim materijalima nedovoljna, u smislu ograničenog broja i obima predloženih aktivnosti.

Sem toga, u 5. poglavlju (§ 5.2.3.) predočili smo modalitet i ishod primene u učionici Zamora *et al.* (2006) koji, budući da je u pitanju priručnik, ne može činiti okosnicu kursa L2, ali zato može poslužiti njegovom upotpunjavanju, te bismo ga kao takvog takođe izdvojili kao uzorak materijala za potencijalnu primenu u nastavi fokusiranoj na markere.

U nastojanju da sagledamo viđenje nastavnika o udelu DM u nastavnom procesu, usredsredili smo se na anketiranje 15 nastavnika koji vode kurseve italijanskog kao stranog u raznim institucijama u Srbiji. Mišljenje ovog, ne preterano velikog uzorka

poklapa se sa našim očekivanjima i podrazumeva da gotovo svi srpski nastavnici (u čemu izvesno nisu usamljeni, up., npr. Hellermann & Vergun 2007: 162) drže da DM treba podučavati, te da nijedan od njih nije protivan ovoj ideji, pa čak ni oni, a takvih je jedna trećina, koji DM nemaju sadržane u svojim kurikulumima i silabusima. Iznenaduje, međutim, neusaglašenost stavova među nastavnicima o tome na kom nivou kompetencije treba uvoditi markere u nastavni proces. Preovladava mišljenje da je, uz nužno prilagođavanje datom nivou, to potrebno činiti na svim nivoima kompetencije učenika. Ukoliko ovo mišljenje sučelimo sa našim nalazom o potpunom odsustvu eksplicitnog fokusa na markere u udžbenicima namenjenim inicijalnim nivoima, jasno je onda da se inicijativa u premošćavanju jaza između početnog i intermedijalnog nivoa prepušta nastavniku, njegovoj sposobnosti profesionalnog usavršavanja i umeću osavremenjivanja nastave.

Konačno, smatramo da postoji najmanje nekoliko razloga zbog kojih bi DM trebalo posvetiti više pažnje u udžbenicima:

1. visoka učestalost markera u razgovornom L1 (up. § 1.), koja je u neskladu sa njihovom malom učestalošću u udžbenicima L2;
2. polifunkcionalnost markera, zahvaljujući kojoj učenik može zadovoljiti svoje jezičke potrebe koje se tiču upravljanja diskursom, njegovog strukturiranja, izražavanja stava prema tekućem diskursu, preuzimanja aktivne, koautorske uloge u nastanku, toku ili završetku interakcije, i dr.;
3. nalazi istraživanja koji ukazuju da se DM teško i kasno usvajaju u L2, što otkriva da učenikov put ka dostizanju dometa maternjeg govornika uključuje i postojanje prepreke u vidu DM (čega su i sami učenici svesni, kako smo otkrili glavnim istraživanjem u § 5.5.3.), koju je moguće otkloniti potpomaganjem nastavnog procesa odgovarajućim materijalom za rad u učionici;
4. uvažavanje potreba učenika da bude izložen takvom *inputu* koji će mu omogućiti da kontrolisano vlada svojom govornom produkcijom i da u interakciji uzima aktivnu ulogu, prilagođenu okolnostima, odnosno da izbegne situacije u kojima bi zbog neadekvatne upotrebe markera mogao delovati neučtivo, neprikladno i nekomunikativno (npr. kao neko ko ne ume da se izbori za svoju reč i da je zadrži tj. ne zna za pravi trenutak i način da prekine sagovornika ili dopušta da ga drugi prekidaju);

5. uvažavanje stava nastavnika, kao još jednog od ključnih aktera, o neophodnosti prisustva DM u didaktičkom procesu, u kome ova figura ne sme ostati usamljena i na margini teorijskih spoznaja, uskraćena za pomoć u vidu materijala koji joj pruža mogućnosti da odabrane sadržaje prilagodi svetu učionice, primorana na improvizaciju u pokušaju da nadomesti nedostatke izdavačke ponude a da ipak izađe u susret učenikovim potrebama.

6.2. Repertoar formi i funkcija diskursnih markera u međujeziku

Tražeci odgovor na drugo istraživačko pitanje, koje se tiče utvrđivanja repertoara formi i funkcija DM u međujeziku, kao i njihovog dovođenja u vezu sa nivoima znanja, u radu smo, posredstvom analize prethodnih studija na tu temu, kao i analiza sadržanih u našoj pilot-studiji i glavnom istraživanju, utvrdili sledeće:

- da smo opovrgli našu hipotezu iz § 3.8.2. baziranu na nalazima prethodnih studija o odsustvu korelacije između funkcionalnih vrednosti DM i datih nivoa kompetencije, budući da u pilot-studiji (§ 4.4.) i glavnom istraživanju (§ 5.4.) nismo našli da su sve evidentirane funkcije zastupljene u svakoj od pojedinačnih faza u usvajanju;

- da nismo u mogućnosti da ih u potpunosti potvrdimo, ali da na osnovu parcijalnih rezultata iz pilot studije (§ 4.4.), kao i glavnog istraživanja (§ 5.4.) koji se tiču porasta obima upotrebljenih funkcija pri prelasku sa B1 na više nivoe, verujemo da su ispravni nalazi koje iznosi Jafrancesco (2015) o porastu obima funkcija kroz nivoe kompetencije od A do C;

- da ne možemo da potvrdimo stav koji iznosi Jafrancesco (2015, § 3.8.2.) o potpunoj zastupljenosti funkcija na B nivou, budući da to nije bilo slučaj u našoj pilot-studiji i glavnom istraživanju, gde smo došli i do zaključka (§§ 4.4., 5.6.) da je (ne)ispoljavanje određenih funkcija u korpusu u direktnoj vezi sa tipom analizirane interakcije od koje je on sastavljen;

- da je potrebno ubuduće preispitati repertoar i naročito sekvencijalnost funkcija u međujeziku koje nudi Jafrancesco (2015);

- da rezultati naše pilot-studije potvrđuju hipotezu o ispoljavanju DM već u ranim stadijumima međujezika (§ 3.8.2.), u čemu vidimo dokaz za zastupanje našeg stava da DM treba uvoditi u nastavni proces i udžbenike još od najranijih nivoa učenja;

- da su rezultati našeg glavnog istraživanja iz § 5.4. potvrdili stavove navedene u § 3.2. da sa porastom kompetencije raste i obim različitih formi koje učenik upotrebljava, i ukazali da se fokusiranim instrukcijama taj obim može dodatno uvećati;

- da se pridružujemo Carlsen (2010, § 3.2.) u osporavanju dosadašnjeg zaključka da je u upotrebi DM tek od nivoa B2+ prisutna raznovrsnost formi, budući da otkrivamo da je u poređenju sa nižim nivoima upotreba šireg obima raznovrsnih formi markera prisutna u govornoj produkciji već na B1/B2 nivou (v. narednu Tabelu 37);

- da potvrđujemo kao ispravne tvrdnje navedene u § 3.2. prema kojima učenik na višim nivoima ovladava manje frekventnim formama u poređenju sa onim veoma učestalim prisutnim na nižim nivoima (v. Tabela 37);

- da nalazi iz našeg glavnog istraživanja (§ 5.4., up. Tabela 37), potvrđuju validnost hipoteze istaknute u § 3.8.2. o tome da učenici na višem nivou kompetencije koriste veći broj složenijih leksičkih izraza u funkciji DM od učenika na nižim nivoima znanja;

- da na osnovu povećanja učestalosti i proširenja obima formi i funkcija do kojih je došlo sa razvojem kompetencije u našem glavnom istraživanju u § 5.4., možemo da poverujemo u ispravnost mišljenja iznetih u § 3.2. da sa porastom kompetencije učenik primerenije vlada DM tj. da ih bolje kontroliše i efikasnije upotrebljava;

- da smo delom našli odgovor na pitanje za koje markere se može očekivati da će učenik njima produktivno ovladati, ali da receptivno ovladavanje ostaje da se još utvrdi.

S ovim u vezi, u Tabeli 37 predlažemo konačni (up. repertoare u Tabelama: 8 u § 3.2., 12 u § 3.8.2., 20 u § 4.4. i 26-29 u § 5.3.2.), ali i dalje potencijalni repertoar formi DM raspoređenih prema nivoima kompetencije u L2, uz napomenu da pozicija određenih markera može varirati za po jedan podnivo, kao i da prisustvo nekih od formi tek treba potvrditi budućim studijama, baziranim na validnim empirijskim rezultatima.

Tabela 37. Potencijalni repertoar formi diskursnih markera prema nivoima kompetencije

Nivo	Forme
C2	<i>capirai, ciò (veneto), nè (lombardo) ...</i>
C1	<i>ah no, appunto, certamente, che ne so, che sarebbe?, come descrivere ...?, come no, come si chiamano?, comunque, cosa potrei dire, devo ammetterlo, devo dire, generalmente, in che senso?, infatti, la cosa più importante, magari, mah, naturalmente, nient'altro, niente di interessante, non ho capito, non l'ho sentito?, non mi posso ricordare, non so come tradurre, ovviamente, per dire, per dire la verità, praticamente, si può dire, soprattutto, tutto sommato, un poco ...</i>
B2	<i>ad esempio, ah sì, boh!, che altre cose, cioè, come ho detto prima, così via, credo, ecco, figurati, nel senso, non so cosa dire, non so come spiegare, per lo più, proprio, qualcosa del genere, quindi, si dice così, simile, solo questo, veramente ...</i>
B1	<i>ahah, alla fine, al primo posto, altre cose, aspetta (un po')/aspetti, come (posso) dire, come si chiama, davvero, diciamo, dimmi/dica, direi, dunque, eccetera, eh sì, è tutto, forse, guarda/guardi/guardate, insomma, mi sembra, neanche, niente di speciale, non so come si dice, penso, per me, per niente, posso dire, prima di tutto, probabilmente, (qual)cos'altro, qualcosa così, sai/sa/sapete, senti (un po')/senta/sentite, specialmente, vedi/veda/vedete/vediamo (un po'), vero?, voglio dire, un po'/pochino ...</i>
A2	<i>ah, allora, anche, bene/be'/beh, capisco, capisci?, certo, come(?), come si dice, così, e, ma(!), (ma) dai!, mh(mh), niente, non (lo) so, per esempio, permesso?, poi, queste cose, secondo me ...</i>
A1	<i>capito(?), d'accordo, e, eeh, eh, ehm, grazie, no(?), oh, okay, prego, pronto!, scusa/scusi, sì ...</i>

U vezi sa formama na nivou A1 napominjemo, budući da u našim korpusima ovaj nivo nije bio zastupljen, da smo se za njihovo preciziranje oslonili na pre svega na rezultate tuđih istraživanja (up. Tabela 8 u § 3.2., Tabela 12 u § 3.8.2. i Giancalone Ramat 1993: 395, gde se navodi da se u inicijalnim fazama međujezika ispoljavaju oblici negacije, pozdravi, izrazi zahvalnosti). Tako su svoje mesto na ovom nivou zauzeli: *capito(?)*, *d'accordo*, *grazie*, *okay*, *prego*, *pronto!*, *scusa/scusi*, *e* i *sì* zajedno s glasnim pauzama *eeh* i *ehm* (zabeleženim u korpusu naše pilot-studije na A2, ali za koje nemamo razloga da ih ne svrstamo već na ovaj nivo, up. Tabela 20 u § 4.4.), kao i *no(?)* (zabeležen u istom korpusu na B1, a koji se, imajući u vidu i druge navode, npr. Andorno *et al.* 2003: 135, Consiglio d'Europa 2002: 39, može uvrstiti u ovu grupu), *eh* i *oh* (koje smo mi zabeležili „tek“ na višem nivou u glavnom istraživanju, v. Tabelu 27 u § 5.3.2., ali kako ih drugi autori u svojim studijama većinom svrstavaju na ovaj nivo i

kako ih je često teško razlučiti od glasnih pauza i veznika, odlučili smo da i mi tako učinimo).

U pogledu formi koje smo doveli u vezu sa nivoom A2 ističemo da smo potvrdili naše pretpostavke u vezi sa *anche* (zabeležen u pilot studiji, v. Tabela 20 u § 4.4., a u čiji status nismo bili sigurni nakon analize prethodnih studija, v. § 3.8.2.) i *allora* (premda se u pilot-studiji ispoljava tek na B2, identifikovan je na A2 kod drugih autora, v. Tabela 12 u § 3.8.2., up. i Bazzanella & Borreguero Zuloaga 2011: 37), da im pridodajemo *ah* (zabeležen u pilot-studiji tek na B1, ali ćemo ga, uzimajući u obzir veći obim korpusa kod drugih autora, svrstati u ovu grupu), zatim *bene/be'beh*, *certo*, *come si dice*, *così*, *e*, *ma*, *mh(mh)*, *niente*, *poi*, *queste cose* i *secondo me* (identifikovani u drugim korpusima, s tim da su *be'beh*, *certo* i *così* potvrđeni i u našem glavnom istraživanju na B1, *queste cose* i na višem nivou, v. Tabele 26-28 u § 5.3.2., a *come si dice* u pilot-studiji na B2, dok se *mhmh* u istoj studiji javio na B1), *non (lo) so* i *per esempio* (potvrđeni pilot-studijom), a na koncu i *capisco*, *capisci?*, *ma (dai)!* i *permesso?* za koje u radu nismo našli potvrde da pripadaju ovom nivou, te sugerišemo da se njihova pozicija preispita nekom narednom prilikom.

Vežano za nivo B1, smatramo da svoje mesto u repertoaru nalaze na njemu: *come dire*, *dunque*, *un po'* (potvrđeni našom pilot-studijom, a u slučaju *un po'* i glavnom studijom na ovom nivou, iako je ovaj marker u drugim studijama zabeležen tek od naprednog nivoa; sem toga, forma *come posso dire* zabeležena je u drugim korpusima i na višem nivou u našem glavnom istraživanju), *sai* (identifikovan u drugim korpusima) i *sa* (premda je ova forma u našem glavnom istraživanju otkrivena tek na nivou B2), *come(?)*, *vediamo* i *vero?* (takođe pronađeni u drugim korpusima), kao i *voglio dire* i čitav niz DM poreklom od glagolskih formi za koje tek treba potvrditi da pripadaju ovom nivou budući da ih nismo pronašli niti u jednom od korpusa koje smo u radu analizirali: *aspetta (un po')/aspetti*, *dimmi/dica*, *guarda/guardi/guardate*, *sapete*, *senti (un po')/senta/sentite*, *vedi/veda/vedete (un po')*. Osim toga, u našem glavnom istraživanju na ovom nivou identifikovali smo i sledeće DM: *ahah*, *alla fine*, *al primo posto*, *altre cose*, *come si chiama*, *davvero*, *diciamo* (koji smo u odnosu na početni repertoar u Tabeli 8 u § 3.2., anticipirali sa nivoa C1, na kome je zabeležen u našoj pilot-studiji), *direi*, *eccetera*, *eh sì*, *è tutto*, *forse*, *insomma* (za koji smo u početnoj verziji repertoara smatrali da pripada višem, B2 nivou, up. Tabela 8 u § 3.2., na kome se

uostalom i ispoljio u pilot-studiji), *mi sembra, neanche, niente di speciale, non so come si dice, penso, per me, per niente, posso dire, prima di tutto, probabilmente, (qual)cos'altro, qualcosa così, specialmente, un pochino.*

Što se tiče prisustva formi na nivou B2 pronalazimo: *boh, ecco i proprio* (potvrđene glavnim istraživanjem), *cioè, nel senso, si dice così i quindi* (otkrivene pilot-studijom), kao i niz markera zabeleženih u našem glavnom istraživanju, kao *ad esempio, ah sì, che altre cose, come ho detto prima, così via, credo, non so cosa dire, non so come spiegare, per lo più, qualcosa del genere, simile, solo questo, veramente.* Sem toga, formu *figurati* nismo pronašli ni u jednom korpusu i trebalo bi je naknadno verifikovati.

Po pitanju formi na nivou C1 skrećemo pažnju na *appunto, praticamente, certamente, che sarebbe?, devo ammetterlo, in che senso?, ovviamente, si può dire, per dire, per dire la verità, tutto sommato i infatti* (zabeležene kod drugih autora, i to *infatti* već na srednjem nivou, ali bismo je mi ipak svrstali na viši nivo, uzimajući u obzir i stavove naših ispitanika o ovom markeru navedene u § 5.5.3.), *magari i non ho capito* (otkrivene u glavnom istraživanju, na *post-testu* EG, kao i u korpusima drugih autora), *comunque* (potvrđena pilot-studijom). Nivoom C1 obuhvaćen je i skup formi koje smo u našem glavnom istraživanju otkrili kod EG na *post-testu*, dakle nakon fokusiranih instrukcija zbog čega bi se uslovno mogle svrstati na ovaj nivo (dok ih ne budemo verifikovali narednim radovima, ali imajući svakako na umu da bi ovo mogao biti najviši nivo na kome bi se ispoljile, odnosno da dopuštamo mogućnost da se u nekim drugim korpusima ispolje i na nižim nivoima): *ah no, che ne so, come descrivere ...?, come no, come si chiamano?, cosa potrei dire, devo dire, generalmente, la cosa più importante, mah, naturalmente, nient'altro, niente di interessante, non l'ho sentito?, non mi posso ricordare, non so come tradurre, soprattutto, un poco.*

Napokon, u vezi sa nivoom C2 i formama koje se na njemu ispoljavaju, budući da u našim korpusima ovaj nivo nije bio zastupljen ne raspoložemo podacima o tim markerima, ali smo se zato, do daljnjeg, uz naše iskustvo oslonili na nalaze drugih autora i tu svrstali: *capirai* i regionalne varijante markera *ciò, nè.*

Imajući u vidu da je još u pionirskim radovima (Brigetti & Licari 1987) ukazivano na potrebu za izradom inventara DM, te da su zatim i brojni drugi autori u decenijama koje su usledile skretali pažnju na problematičnost njihovog usvajanja i

pokušavali da ponude najčešće samo delove tog inventara, i mi smo se pridružili nastojanju da se utvrdi jedan takav potencijalan repertoar formi i funkcija DM u međujeziku, kao i njihova korelacija sa datim nivoima komunikativne kompetencije učenika, kako bi konačno i ova pitanja bila razjašnjena i kako bi se postavio temelj progresivnom uvođenju DM u nastavni proces.

6.3. Efikasnost didaktičke intervencije

Uprkos izvesnim sumnjama u vezi sa time da li je moguće uspešno podučavati pragmatiku, rezultati do kojih smo došli u ovom radu potvrđuju efikasnost jedne takve didaktičke intervencije i idu u prilog njene veće delotvornosti u poređenju sa odsustvom ciljanih instrukcija. Pokazavši da je longitudinalnim eksplicitnim podučavanjem DM prema okviru Prezentacija – Praksa – Produkcija moguće uspešno i u značajnoj meri doprineti razvoju pragmatičko-diskursne kompetencije kroz veštinu govorne produkcije kod srbofonih studenata italijanskog kao L2 i ukazavši na vid takve intervencije koji se u našem slučaju pokazao adekvatnim i izvršio pozitivan uticaj na kvalitet i kvantitet ovih razgovornih elemenata u produkciji ispitanika, potvrđene su polazne pretpostavke i pružen je odgovor na naše treće istraživačko pitanje.

Prema saznanjima do kojih smo došli u radu ovakva eksperimentalna istraživanja do sada nisu sprovedena na polju italijanskog kao L2, niti sa srbofonim učenicima, ali smo ipak, na osnovu analize rezultata sličnih studija o ostalim stranim jezicima, među kojima su retke one koje bi se mogle definisati longitudinalnim u pravom smislu, mogli da pretpostavimo da će u našem istraživanju EG nadmašiti KG na neposrednom *post-testu*. Ono što, međutim, nismo mogli sa sigurnošću da predvidimo na osnovu tih studija, jeste ishod šestonedelnog odloženog *post-testa*, naročito što se tiče kvantitativnog i kvalitativnog aspekta ostvarenih rezultata. Rezultati dobijeni našim istraživanjem u skladu su sa većinom prethodnih, u kojima su kvantitativne analize generalno retko prisutne, i ukazuju da efikasnost longitudinalne didaktičke intervencije ima ne samo kratkoročne već i dugoročne efekte, i to u pogledu obima upotrebljenih formi, učestalosti DM, njihove izražene polifunkcionalnosti i funkcionalne prikladnosti. Analiza naših rezultata ukazala je i na neke od opštih karakteristika DM koje se kao i u italijanskom kao L1 ispoljavaju i u L2, kod obe grupe ispitanika: sintagmatska i paradigmska polifunkcionalnost, varijabilnost kolokacije, ali i preferencija izvesnih

funkcionalnih kategorija prema određenim pozicijama, podložnost markera primovanju, postojanje idiosinkratičkih preferencija u upotrebi određenih formi.

Istraživanjem je utvrđeno da je EG, za razliku od KG, pokazala veću učestalost upotrebe DM, naročito na *post-testu*. Ipak, ovi kvantitativni rezultati moraju se s oprezom uzimati u razmatranje, budući da se ne mogu smatrati pouzdanim pokazateljem veće uspešnosti EG u odnosu na KG, iz razloga što, recimo, na kvantitet proizvodnje DM kod ispitanika mogu uticati efekat primovanja, zatim idiosinkratičke preferencije pojedinca ili njegova eventualna potreba za intenzifikacijom. Iako su se takvi efekti mogli izbeći, primera radi (kao u Jones 2011), svođenjem svih uzastopno ponavljanih formi na samo jednu, odbacili smo takvu mogućnost iz uverenja da ona ne bi oslikavala realne karakteristike DM u L2, onako kako je to slučaj u L1. Rezultat koji nastane usled studentovog višekratnog ponavljanja istog oblika, iz bilo kojeg od navedenih razloga, ne može se isto vrednovati kao i onaj proizašao iz upotrebe većeg broja različitih formi markera kod nekog drugog studenta. Drugim rečima, mišljenja smo da student ne vlada umešnije DM ukoliko učestalije koristi jednu formu ili funkcionalnu kategoriju markera (npr. onaj čiji diskurs obiluje jedino ispunjivačima). Štaviše, verujemo da uravnoteženo prisustvo raznih formi i kategorija, a u zavisnosti od konteksta i tipa interakcije i u skladu sa njima, predstavlja jednu od garancija uspešnog vladanja DM, kao bitne komponente pragmatičko-diskursne kompetencije učenika.

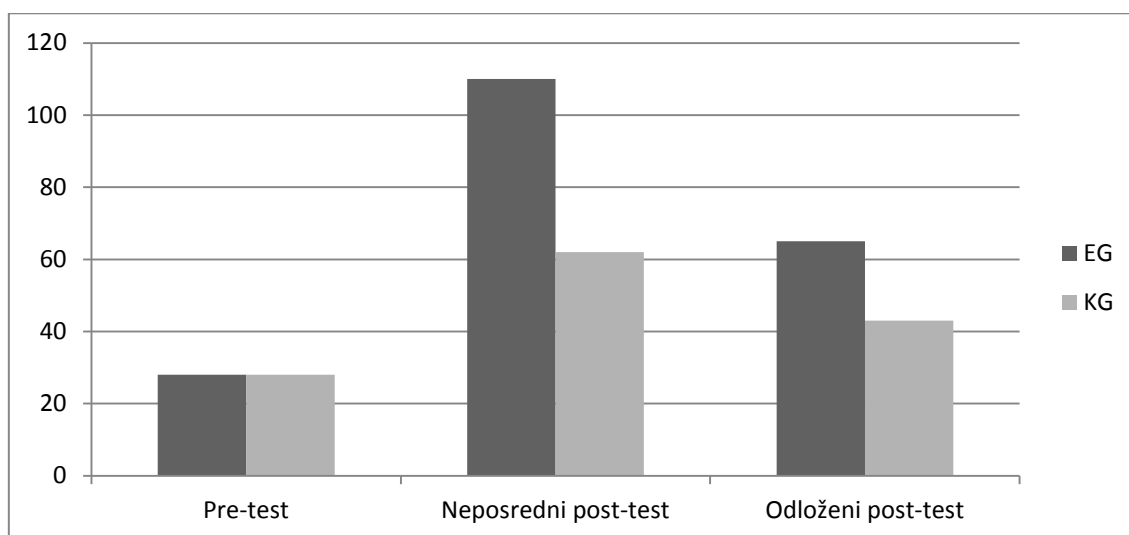
S tim u vezi, smatramo da su od podataka o učestalosti upotrebe DM, koja dakle ne može poslužiti kao merilo kompetencije, mnogo važniji rezultati koji se tiču obima upotrebljivanih formi, a za koje smatramo da se mogu uzeti za validne pokazatelje veće uspešnosti EG na *post-testu*, kako u odnosu na njen *pre-test* tako i u odnosu na oba testa sprovedena kod KG. Dobijeni rezultati analize funkcija DM, osim toga, govore u prilog tome da je, u odnosu na KG, EG na *post-testu* u svakoj od funkcija uglavnom ispoljila veći obim i broj formi, kao i da su funkcije postale rasprostranjenije među kandidatima iz ove grupe. Napominjemo i da je, u poređenju sa KG, EG znatno uvećala učestalost demarkacije na *post-testu*, što bi moglo da ukaže da su instrukcije doprinele njenom češćem posezanju za DM u cilju veštijeg vladanja otvaranjem, razradom i zatvaranjem teme, i dr.

Zanimljivo je, međutim, da je naporedo s uvećanjem obima formi bilo očekivano i uvećanje obima funkcija nakon instrukcionog perioda, do čega i jeste došlo

ali ne samo kod EG već i kod KG, budući da su obe u istoj meri proširile obim funkcija na *post-testu*. Ovakav nalaz navodi na zaključak da za obim funkcija nisu presudne instrukcije, već da je, kako smo ustanovili, on u direktnoj vezi sa tipom ispitivane interakcije. U tom smislu, verujemo da bi drugačiji tip interakcije koji bi eventualno poslužio za testiranje (npr. simetrična) mogao da omogući ispoljavanje drugih funkcija, čak i onih koje su ovog puta izostale (zahtevanje pažnje, kontrola prijema, prekidanje, fatička funkcija od strane sagovornika), a koje smo doveli u vezu sa asimetričnošću testirane interakcije. Stoga bi idealno bilo, za buduća istraživanja ovog tipa, upotpuniti ovakve korpuse raznim vrstama interakcija kako bi se omogućilo sticanje potpunijeg uvida. U svakom slučaju, i našim radom smo potvrdili sve uvreženije stavove u novije vreme da je tip interakcije izuzetno bitan faktor u upotrebi DM.

Kako se pokazalo, dakle, najveća razlika u korist EG tiče se obima formi: iako su obe grupe upotrebile isti broj različitih formi na *pre-testu*, na *post-testu* je EG taj broj uvećala jedan i po puta u odnosu na KG (ovi rezultati zajedno sa onima sa *pre-testa* predstavljeni su u svojstvu najrelevantnijih u Tabeli 38, koja omogućava uporedivost postignuća EG i KG), upotrebivši i veći broj niskofrekventnih formi, više jako polifunkcionalnih markera i ispoljivši izraženiju idiosinkratičku upotrebu nego KG. Iz tog razloga, podučavanje velikog broja formi tokom instrukcionog perioda (više od 100) ispostavilo se kao pozitivna odluka. Smatramo, međutim, da bi se ubuduće mogli ostvariti još bolji rezultati kod učenika, time što bi se precizirao i suzio na optimum obim podučavanih formi (zajedno sa dužinom trajanja instrukcija), uz neizostavno prilagođavanje datom nivou kompetencija. U tom smislu repertoar formi koji smo ponudili ovim radom mogao bi biti parametar od izuzetne koristi. Iako to nije bilo među primarnim ciljevima ove teze, potvrdili smo otkriće o ranoj usvojenosti DM, te bismo u tom smislu iskoristili priliku da ponovo istaknemo važnost podučavanja ovih elemenata još od najranijih stupnjeva učenja i usvajanja L2 (up., npr. Zamora *et al.* 2006: 8-9).

Tabela 38. Poređenje najrelevantnijih rezultata Eksperimentalne i Kontrolne grupe na svim testovima



6.4. Ograničenja našeg istraživanja

Ipak, naše istraživanje ispoljilo je i određene limite. Prvi od njih tiče se broja učesnika: postojeći broj izvesno nije mali, naročito imajući u vidu longitudinalnost studije gde je obično teško sprečiti rasipanje uzorka, ali imajući u vidu preporuke da ih u eksperimentalnim, kvantitativnim istraživanjima bude oko 15 po grupi (up. Dörnyei 2007; Cohen, Manion & Morrison 2005), jasno je da je uzorak mogao biti i veći (što smo istini za volju pokušali da obezbedimo, ali nam nije pošlo za rukom), čime bi se pružila šira osnova za proveru i potvrdu naših rezultata. Osim toga, nema sumnje i da je uzorak mogao biti uniformniji, naročito po pitanju dužine boravka u zemlji čiji se jezik uči ili opštih postignuća u učenju L2, budući da su to varijable koje su se pokazale potencijalno značajnim.

Drugo ograničenje tiče se prikupljanja podataka: uprkos nastojanju da zastupimo dva različita situaciona žanra u usmenom testiranju (dijalog i monolog), tipologija i karakter analizirane interakcije, njena asimetričnost i formalnost, pružile su prednost ispoljavanju određenih formi i funkcija DM na uštrb nekih drugih, i naglasile tako još više našu potrebu za sticanjem kompletnog uvida u upotrebu DM u L2, nezavisnu od tipa interakcije. Ovaj nedostatak mogao bi se otkloniti (lako izvodljivim) uključivanjem simetrične interakcije kao sastavnog dela korpusa za ovakva istraživanja,

što bi omogućilo uporedivost rezultata proisteklih iz oba vida interakcije, kao i dovođenje u vezu ispoljenih funkcija sa datim tipom i karakterom interakcije.

Osim toga, stalo nam da je napomenemo i da se, iako je morao ostaviti posledice po produkciju ispitanika, paradoks posmatrača ni prilikom prikupljanja podataka u našem istraživanju nije mogao izbeći, kao uostalom ni slaba čitljivost transkripata: nismo, međutim, mogli da dopustimo, što bi jedino bilo ostvarivo, da se lakša čitljivost postigne na štetu preciznosti i sveobuhvatnosti transkripcije.

Još jedan nedostatak naše studije tiče se pisane (a ne usmene) forme neposrednog *post-testa* (koji bi se mogao dovesti u pitanje kao nedovoljno validno sredstvo za merenje spontane upotrebe elemenata razgovornog jezika što mu, podsećamo, nije ni bio glavni cilj), kao i izostanka dodatnih testiranja ispitanika tokom i eventualno u dužem periodu nakon instrukcija (do godinu dana), koji bi nam omogućili kontinuirani uvid u upotrebu DM u različitim fazama usvajanja i instrukcija. Ovi nedostaci nalaze svoje opravdanje u kompleksnosti prikupljanja, obrade i pripreme za analizu relevantnog obima podataka sakupljenih pri usmenom testiranju većeg broja ispitanika, koja se ispoljila već i u postojećem obimu našeg istraživanja.

Glavni nedostatak naše studije odnosi se na analize koje su u njoj sadržane, prvenstveno na izostanak preciznije statističke potpore kvantitativnim podacima (npr. *unrelated t-test*), što predstavlja korak koji tek nameravamo da sprovedemo u delo, ali i za koji ne verujemo da će bitno izmeniti postojeće rezultate, već da će radije doneti precizniju sliku o njima. Uostalom i sama kvantitativna analiza, generalno izuzetno retka i limitirana u dosadašnjim italijanističkim studijama, već i u postojećem obliku predstavlja smeo iskorak u neizvesnost koju su sa sobom donele teškoće u razlikovanju DM od ostalih kategorija, ispoljene forme koje su se katkad našle na granici između semantičke i pragmatičke upotrebe ili identifikovanje često višeznačnih funkcija markera u datom kontekstu. Iako u pivoju i sa nedostacima, kvantitativna analiza u ovom radu predstavlja značajan pokušaj sagledavanja i ovog aspekta upotrebe DM u L2, utoliko bitniji ukoliko se ima u vidu njegova sprega sa kvalitativnom analizom.

Napokon, u eventualne nedostatke našeg rada može se uvrstiti i to što nije pruženo više „prostora“ stavovima ispitanika (npr. upotrebom učeničkih dnevnika, anketa i sl.), odnosno sticanju sveobuhvatnijeg uvida u njihova individualna mišljenja i sudove u vezi sa didaktičkim procesom čiji su i oni značajan akter, kao i nastavnici,

kojima je takođe posvećena ograničena pažnja. Mišljenja smo, međutim, da proširivanje granica takvog uvida takođe ne bi donelo nove značajne, a svakako ne suštinski drugačije podatke od postojećih.

6.5. Smernice za buduća istraživanja

Kako smo neke od smernica već naznačili na više mesta u radu, njih ćemo se ovde samo kratko podsetiti, a to su: verifikovanje reertoara tj. sekvencijalnosti u usvajanju formi i funkcija DM u italijanskom kao L2, kao i postojanja pragmatičke fosilizacije; ispitivanje ovladavanja repertoarom markera s aspekta receptivnih a ne samo produktivnih veština koje su bile predmet našeg istraživanja; utvrđivanje učestalosti upotrebe DM u L2, odnosno otkrivanje promena koje se u tom pogledu odvijaju u različitim fazama razvoja međujezika i naročito, imajući u vidu naše nalaze iz pilot-studije i glavnog istraživanja, da se preciznije utvrdi da li na prelasku sa nivoa B1 na B2 i sa B2 na C1, u odsustvu fokusiranih instrukcija, dolazi do porasta ili opadanja frekventnosti ispoljavanja markera; ustanovljavanje značaja i uticaja varijable koja se tiče dužine boravka u zemlji čiji se jezik uči na ovladavanje DM; poređenje asimetrične sa simetričnom interakcijom i otkrivanje zavisnosti proizvodnje markera od jednog ili drugog tipa interakcije, i s tim u vezi eventualna dopuna korpusa ITALSERB podkorpusom sa simetričnom interakcijom, budući da je odnos među sagovornicima bitan faktor u upotrebi DM i da izbor korpusa evidentno utiče na to kakvi će se rezultati dobiti.

Među koracima za koje sugerišemo da bi se ubuduće mogli izvesti u cilju optimizacije didaktičkih instrukcija na temu DM u smislu što bržeg, efikasnijeg i dugotrajnijeg usvajanja ovih elemenata uz maksimum uštede vremena koje im se posvećuje u učionici, prvi se odnosi na mogućnost skraćivanja dužine trajanja instrukcija uz eventualno posledično povećanje njihovog intenziteta i na suženje obima podučavanih formi na onaj koji je optimalan za proizvodnju što boljih efekata. Drugi takav korak tiče se potencijalne intervencije fokusirane na ograničen, manji broj markera, uglavnom monoleksičkih, gde bi jedan od kriterijuma za izbor građe iz tako širokog dijapazona raspoloživih oblika mogao biti frekventnost formi koje odgovaraju DM, ekstrahovanih iz korpusa razgovornog italijanskog kao L1, s tim da bi se one nužno morale prilagoditi datom nivou kompetencije. Među takvim formama smatramo

da bi svoje mesto, gradirano dakle prema nivou kompetencije počinjući od bazičnog, a u čemu bi se od naročite koristi pokazao repertoar formi u međujeziku koji smo ponudili ovim radom, trebalo da dobije sledećih pedesetak koje se ubrajaju u 250 najučestalijih leksema na frekvencijskoj listi npr. korpusa *LIP*, De Mauro *et al.* 1993 (u zagradi je naveden rang iste ili odgovarajuće lekseme na frekvencijskoj listi): *allora* (39), *anche* (28), *appunto* (124), *bene/be'* (45), *certo* (112), *cioè* (51), *come* (38), *comunque* (92), *così* (65), *d'accordo* (*accordo* 196), *dai* (*dare* 56), *diciamo* (*dire* 16), *dimmi/mi dica* (*dire* 16), *dunque* (231), *e* (6), *ecco* (55), *eccetera* (184), *forse* (135), *giusto* (244), *guarda/guardi* (*guardare* 90), *ho capito* (*capire* 67), *infatti* (133), *insomma* (71), *invece* (99), *ma* (23), *magari* (208), *niente* (169), *no* (25), *non* (*lo*) *so* (*sapere* 47), *per/ad esempio* (*esempio* 115), *penso* (*pensare* 76), *poi* (37), *praticamente* (221), *proprio* (80), *pure* (148), *quindi* (50), *sai* (*sapere* 47), *secondo me* (*secondo* 172), *sentì/senta* (*sentire* 74), *sì* (24), *un po'* (*poco* 60), *veramente* 156), *vero* (143), *voglio dire* (*volere* 35).

Osim toga, bilo bi uputno pored eksplicitnog proučiti efekte pružanja implicitnog *inputa*, naročito one dugoročne, kao i konsultovati obimniji korpus od našeg, i na kvantitativnoj i na kvalitativnoj osnovi, kako bi se upotreba DM dovela u vezu sa već ustanovljenim sociolingvističkim varijablama (starosno doba, pol, registar). Kvantitativno veći korpus redukovao bi, primera radi, učinak individualne varijable čiji je uticaj na ovom polju evidentan. S druge strane, mogla bi se izvesti i određena studija slučaja, u cilju utvrđivanja učinka idiosinkrazije, a svakako bi trebalo realizovati veći broj istraživanja u kontekstu učenja LS, budući da su oskudna ili, kod onih u kontekstu učenja L2, uključiti u njih veći broj ispitanika sa različitim L1. Mogao bi se preispitati i uticaj odabrane tematike na upotrebu DM tj. poznatost teme i zadatka kao varijabla, tako što bi se uporedila produkcija na dva testa sa istovetnom tematikom, tipom interakcije i situacionim kontekstom (na prvom bi učenik imao priliku da odabere željene od ponuđenih tema, a na drugom bi mu te iste teme sugerisao istraživač), ali sprovedenim u dovoljno dugom vremenskom razmaku (npr. 6-12 meseci). Bilo bi zanimljivo, paralelno s produkcijom DM od strane učenika proučiti i ispoljavanje markera u govoru nastavnika, kao i izvršiti u nekoj od prilika video snimanje odabrane interakcije, čime bi se omogućilo otklanjanje određenih propusta u interpretaciji audio snimaka (npr. prisustvo nerazumljivih reči ili sekvenci) i dobijanje bogatijeg uvida u

produkciju (dostupnost neverbalnih pojava, bitnih za dovođenje u vezu verbalnog i neverbalnog ponašanja u konverzaciji).

Napokon, radom na tezi otvorili smo i nekoliko narednih „poglavlja“ koja će, kako se nadamo, postati deo naših budućih istraživačkih poduhvata. Zahvaljujući obimu korpusa ITALSERB raspoložemo najpre mogućnošću da produžimo naše glavno istraživanje za još godinu dana tj. da ispitamo efekte fokusirane didaktičke intervencije kod istih ispitanika iz eksperimentalne i kontrolne grupe i nakon 12 meseci po sprovođenju šestonedelnog odloženog *post-testa* predočenog u glavnom istraživanju (u pitanju bi, dakle, bio odloženi trinaestomesečni ili četrnaestomesečni *post-test*). Za to bi nam poslužilo još jedno usmeno testiranje, ali ovog puta na nivou C1, sprovedeno u istovetnoj formi kao i ostala prilikom prikupljanja materijala za korpus ITALSERB, a kojem su isti studenti koji su nama poslužili kao ispitanici bili podvrgnuti u trenutku kada su završavali narednu, IV godinu studija (u nastavi se tokom te godine nastavilo s upotrebom istog udžbenika koji je upotrebljavan paralelno i nezavisno od instrukcija, ali u delu namenjenom višem nivou kompetencije u kome je takođe određena, doduše vrlo ograničena pažnja posvećena DM (up. § 3.5.), tako da se može reći da *input* kojem su grupe bile izložene nije u potpunosti obustavljen prestankom naše intervencije).

Štaviše, pored toga što bi nam omogućio longitudinalno praćenje razvoja međujezika i upotrebe DM kod studenata od nivoa B1 do C1, korpus nam dozvoljava i da ispitamo produkciju markera kod istih studenata i na pređašnjem, A2 nivou (snimci testiranja sprovedenog na kraju I godine studija, takođe sadržani u korpusu), čime smo u prilici da steknemo širok uvid u proces usvajanja DM počevši od A2 i zaključno sa C1 ciljnim nivoom kompetencije (I-IV godine studija), kako kod eksperimentalne tako i kod kontrolne grupe. I ne samo to: ITALSERB nam pruža i mogućnost da proširimo obim naše pilot-studije i verifikujemo dobijene zaključke sprovodeći punktualno istraživanje na daleko većem uzorku ispitanika i transkribovanog govornog materijala. I nadalje, nalazi o upotrebi DM iz našeg ITALSERB korpusa italijanskog kao LS mogli bi se uporediti sa rezultatima iz nekog od korpusa L2 čime bi se otkrile pravilnosti i razlike u usvajanju markera u ova dva različita konteksta.

Osim toga, interesovalo bi nas i kakva se razlika tj. rezultati mogu dobiti ukoliko se uporede upotreba DM u dijaloškoj, s jedne, i monološkoj produkciji, s druge strane, budući da su obe bile zastupljene u zadacima za govornu produkciju na testiranjima:

iako ih ne bi bilo lako razlučiti jer se često prepliću, mogli bi se odabrati samo snimci u kojima postoji jasna razlika između ova dva žanra, čime bi se obezbedili uporedivi uzorci za analizu.

Navedene mogućnosti nesumnjivo potvrđuju opšti značaj korpusa L2 i njihov realni i potencijalni doprinos glotodidaktici i teoriji usvajanja L2. Govorni korpus ITALSERB je do sada poslužio vrlo ograničenom broju istraživača, a time što bi se učinio dostupnim široj publici mogao bi biti iskorišćen i u druge svrhe (npr. analiza još nekih pojava u govornoj produkciji studenata, poput hezitacije, fluentnosti, samopopravki i sl., ili onih koje se javljaju u pisanoj produkciji), što bi ga učinilo korpusom sa višestrukom namenom.

Tokom istraživanja prikupljen je i materijal koji u njemu nismo iskoristili, a vezan je za upotrebu DM u maternjem jeziku studenata iz eksperimentalne i kontrolne grupe: u pitanju su audio snimci istovetnog tipa interakcije, na sličnu tematiku i približno iste dužine trajanja kao i oni sa našeg *pre-* i *post-testa*. Ovaj materijal može nam poslužiti za poređenje proizvodnje DM u govornoj produkciji na L2 i na L1, otkrivanje obima pragmatičkog transfera iz L1, i slično.

Kako se bližimo kraju teze istakli bismo još jedno otkriće za koje verujemo da će nam u budućnosti biti od posebne koristi. Imajući, naime, na umu složenost funkcionalne klasifikacije DM, kao i činjenicu da se nijedna od onih koje su do sada ponuđene ne može smatrati konačnom i da nailaze na brojne dopune i revizije, tokom ovog rada došli smo na pomisao da za didaktičke potrebe sugerišemo jednu varijantu bazične taksonomije koja bi podrazumevala postojanje 3 makrofunkcije, i to na produkcijom, interpersonalnom i idejnom nivou, i na čijim temeljima bi se razlikovali:

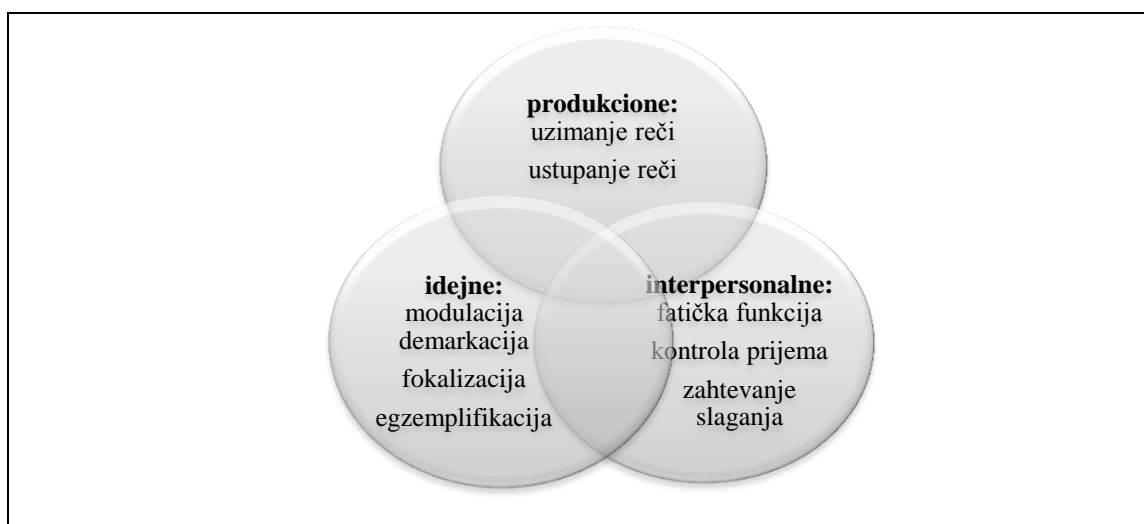
1. Produkcioni markeri, koji se tiču proizvodnje govora i mehanizama razmene reči i u koje bi se ubrojili: ispunjivači, propratni markeri, prekidači, markeri uzimanja reči, markeri ustupanja reči, korektori;

2. Interpersonalni markeri, koji se vezuju za govornikov odnos sa sagovornikom i njegovim diskursom, a to su: fatički markeri, markeri u funkciji (zahtevanja i iskazivanja) (ne)slaganja, kao i u funkciji (kontrole i iskazivanja) prijema;

3. Idejni markeri, koji se dovode u vezu sa odnosom govornika prema vlastitom diskursu i obradom informacija na kognitivnom nivou: modulatori, fokalizatori, demarkatori, parafrastički markeri, egzemplifikatori.

Ovako uprošćena, ponuđena taksonomija mogla bi se upotrebiti u nastavi fokusiranoj na DM i predočiti učenicima u vidu teorijske potpore za praktično ovladavanje njihovom upotrebom. Navedene funkcije u njoj (očito bazirane na klasifikaciji koja nam je poslužila kao referentna za ovaj rad) nisu, međutim, konačne ni precizno razlučive, već bismo radije rekli da se radi o jednom zatvorenom kontinuumu od onih produkcionih, preko interpersonalnih, do idejnih, gde se krugovi kojima je obuhvaćena svaka od tri makrofunkcije međusobno ulančavaju (Tabela 39) i u pogledu određenih mikrofunkcija podudaraju, te bi se tako npr. prekidanje i *back-channelling*/potvrda pažnje našle na preseku produkcijske i interpersonalne, slaganje i prijem između interpersonalne i idejne, a ispunjavanje, korekcija i parafraza između idejne i produkcijske funkcije.

Tabela 39. Predlog funkcionalne klasifikacije diskursnih markera u didaktičke svrhe



Sve što smo ovom tezom predočili, pa i ova taksonomija, ima za cilj pronalaženje stabilnog, jasno definisanog i omeđenog mesta diskursnim markerima u jezičkoj teoriji i praksi, mesta u okviru kojeg su u nedavnoj prošlosti poštapalice doživele svoju rehabilitaciju i u okviru kojeg će po svemu sudeći u bliskoj budućnosti biti preciziran uticaj tipa interakcije i drugih faktora na proizvodnju određenih funkcija markera, a u onoj daljoj, proučena njihova prototipičnost i određen pojam njihove pragmatičke kompozicionalnosti, kao skupa kontekstualno relevantnih elementa koji utiču na njihovo sveukupno značenje (*composizionalità pragmatica*, up. Bazzanella 1995: 232, 2006, 2008),

Smatramo da je u ovom trenutku od presudne važnosti u didaktici usmene produkcije isticanje nužnosti sistematskog, eksplicitnog uvođenja markera u nastavni proces i sprovođenje fokusiranih intervencija s precizno utvrđenim formama i funkcijama DM koji bi se uvrstili u taj proces na odgovarajućem, ciljnom nivou znanja. Kako bi ovladao prikladnom upotrebom DM u okvirima svoje govorne produkcije, čiji su oni deo koji se ne sme prenebregnuti, bilo da je njen cilj da bude što autentičnija i po uzoru na diskurs maternjih govornika ili, jednostavno rečeno, kompetentno vladanje L2, u učionici stranog jezika učenik ne sme biti prepušten prilivu markera kroz njihovu spontanu govornu upotrebu od strane nastavnika, ma koliko ona bila uzorna, korisna i učestala, i(li) kroz nefokusiranu, implicitnu pažnju sadržanu u didaktičkom materijalu, kao što se ni nastavnici ili tvorci tih materijala ne smeju oslanjati isključivo na vlastitu jezičku intuiciju u realizaciji ciljeva, već i na validne i verifikovane rezultate glotodidaktičkih istraživanja. Drugim rečima, značaj tih intervencija ogleda se u njihovom uticaju, s jedne strane, na planiranje nastave (definisane ciljeva, odabir građe, instrumenata i operativnih procedura koje omogućavaju ostvarivanje tih ciljeva, izrada silabusa i kurikuluma) i s druge, na osmišljavanje didaktičkih materijala i zastupljenost takvih autentičnih tekstova u njima koji verodostojno oslikavaju kvantitet i kvalitet DM u razgovornom jeziku.

Glavni cilj svake didaktičke intervencije na temu DM, pa tako i ove koju smo sproveli u našem radu, jeste sveobuhvatna senzibilizacija svih aktera didaktičkog procesa na ovu osobenu i važnu tematiku: od istraživača, autora didaktičkih materijala, nastavnika, do samih učenika, glavnih nosilaca jedinstvene pragmatičke svesti i veštine u okviru koje tek sveukupnim angažovanjem svih pomenutih učesnika diskursni markeri mogu napokon dobiti mesto koje im s pravom pripada.

U tom smislu, nadamo se i da bi ovaj rad mogao poslužiti kao koristan putokaz budućim istraživanjima koja bi bacila nužnu svetlost za konačno sagledavanje statusa ove aktuelne, ali i nedovoljno proučene jezičke pojave u okvirima teorije i prakse usvajanja drugog jezika, naročito onog italijanskog. Krajnji cilj takve, potencijalno sveobuhvatne akcije, bio bi dostizanje ujednačenog teorijskog stava o diskursnim markerima u nauci o jeziku, zahvaljujući kojem bismo uspeli da bolje spoznamo jedan tako značajan fenomen, koji leži u osnovi našeg razumevanja i produkcije razgovornog jezika.

LITERATURA

- Adolphs, S. & Schmitt, N. (2003). Lexical coverage of Spoken Discourse. *Applied Linguistics*, 24 (4), 425-438.
- Aijmer, K. (2002). *English Discourse Particles. Evidence from a corpus*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Aijmer, K. & Simon-Vanderbergen, A.-M. (2004). A model and a methodology for the study of pragmatic markers: the semantic field of expectation. *Journal of Pragmatics*, 36, 1781-1805.
- Aijmer, K. & Simon-Vanderbergen, A.-M. (2011). Pragmatic markers. In J. Zienkowski, J.-O. Östman & J. Verschueren (eds.), *Discursive Pragmatics* (pp. 223-247). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Akman, V. & Bazzanella, C. (2003). The complexity of context: Guest editors' introduction. *Journal of Pragmatics*, 35 (special issue), 321-329.
- Albano Leoni, F. (2003). Tre progetti per l'italiano parlato. In N. Maraschio & T. Poggi Salani (eds.), *Italia linguistica anno Mille, Italia Linguistica anno Duemila. Atti del XXXIV Congresso Internazionale di Studi, SLI, Firenze 19-21 ottobre 2000* (pp. 675-683). Roma: Bulzoni.
- Albano Leoni, F. (ed.) (2006). Il corpus CLIPS, presentazione del progetto. Dostupno na: <http://www.clips.unina.it/it/> [25.10.2012].
- Alcón Soler, E. (2005). Does instruction work for learning pragmatics in the EFL context? *System*, 33, 417-435.
- Allwood, J. (ed.) (1996). *Talspråksfrekvenser. Gothenburg Papers in Theoretical Linguistics*, S-20. Göteborg: University of Göteborg, Department of Linguistics.
- Altenberg, B. (1990). Spoken English and the dictionary. In J. Svartvik (ed.), *The London-Lund Corpus of Spoken English: Description and research* (pp. 193-211). Lund: Lund University Press.
- Amati, D. & Bacci, P. (1999). *Un tuffo nell'azzurro, corso di italiano per stranieri 1*. Rimini: Panozzo.
- Amati, D. & Bacci, P. (2002). *Un volo nell'azzurro, corso di italiano per stranieri 2*. Rimini: Panozzo.
-

- Ambroso, S. & Bonvino, E. (2008). Livelli diversi di competenza nella gestione dell'italiano L2. Ipotesi dall'analisi di un corpus. *Testi e Linguaggi*, 2, 37-65.
- Ambroso, S. & Bonvino, E. (2009). Configurazioni di discorso. Un'unità di analisi del parlato italiano L2. In C. Andorno & S. Rastelli (eds.), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 153-175). Perugia: Guerra.
- Ambroso, S. & Luzi, E. (2007). L'italiano L2: dalla pragmatica alla sintassi. Fenomeni di un corpus di produzioni di apprendenti sinofoni e non a confronto. *Studi di Glottodidattica*, 2, 1-31.
- Andersen, E., Brizuela, M., DuPuy, B. & Gonnerman, L. (1999). Cross-linguistic evidence for the early acquisition of discourse markers as register variables. *Journal of Pragmatics*, 31, 1339-1351.
- Andersen, G. (2001). *Pragmatic markers and sociolinguistic variation: a relevance-theoretic approach to the language of adolescents*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, G. & Fretheim, T. (eds.) (2000). *Pragmatic Markers and Propositional Attitude*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Andersen, R. (1990). Models, Processes, Principles and Strategies: Second language Acquisition Inside and Outside the Classroom. In B. VanPatten & J. Lee (eds.), *Second Language Acquisition/Foreign Language Learning* (pp. 45-68). Clevedon: Multilingual Matters.
- Anderson, J. (1982). Acquisition of Cognitive Skill. *Psychological Review*, 89 (4), 369-406.
- Anderson, L. & Ciliberti, A. (2002). Monologicità e di(a)logicità nella comunicazione accademica. In C. Bazzanella (ed.), *Sul dialogo. Contesti e forme di interazione verbale* (pp. 91-105). Milano: Guerini.
- Andorno, C. (2000). *Focalizzatori fra connessione e messa a fuoco. Il punto di vista delle varietà di apprendimento*. Milano: FrancoAngeli.
- Andorno, C. (2003a). *Linguistica testuale. Un'introduzione*. Roma: Carocci.
- Andorno, C. (2003b). Sviluppo di focalizzatori in italiano L2 e percorsi di formazione di focalizzatori in diacronia. In I. Loi Corvetto (ed.), *Dalla linguistica areale alla tipologia linguistica. Atti del Convegno della Società Italiana di Glottologia, Cagliari 27-29 settembre 2001* (pp. 255-262). Roma: Il Calamo.

- Andorno, C. (2005). Additive and Restrictive Particles in Italian as a Second Language. Embedding in the verbal utterance structure. In H. Hendriks (ed.), *The Structure of Learner Varieties. Studies on Language Acquisition* (pp. 405-444). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Andorno, C. (2007). Apprendere il lessico: elaborazione di segnali discorsivi (sì, no, così). In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla & G. Pallotti (eds.), *Atti del 6° Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata. Imparare una lingua: recenti sviluppi teorici e proposte applicative, Napoli 9-10 febbraio 2006* (pp. 95-121). Perugia: Guerra.
- Andorno, C. (2008). Connettivi in italiano L2 fra struttura dell'enunciato e struttura dell'interazione. In G. Bernini, L. Spreafico & A. Valentini (eds.), *Competenze lessicali e discorsive nell'acquisizione di lingue seconde* (pp. 481-510). Perugia: Guerra.
- Andorno, C. & Ribotta, P. (1999). *Insegnare e imparare la grammatica*. Torino: Paravia Scriptorium.
- Andorno, C., Bernini, G., Giancalone Ramat, A. & Valentini, A. (2003). Sintassi. In A. Giancalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 116-178). Roma: Carocci.
- Andorno, C. & Rastelli, S. (eds.) (2009a). *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici*. Perugia: Guerra.
- Andorno, C. & Rastelli, S. (2009b). Un'introduzione orientata alla ricerca acquisizionale. In C. Andorno & S. Rastelli (eds.), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 49-70). Perugia: Guerra.
- Anzivino, F., D'Angelo, K. & Pedol, D. (2013). *Parla con me 3. Corso di lingua e cultura italiana per ragazzi (B1 juniores)*. Firenze: Alma.
- Argondizzo, C. (1995). Quale input nei dialoghi didattici? In R. Piazza (ed.), *Dietro il parlato: conversazione e interazione verbale nella classe di lingua* (pp. 81-102). Firenze: La Nuova Italia.
- Astaneh, S. & Frontini, F. (2009). L'adattamento di un parser di italiano L1: problemi e prospettive. In C. Andorno & S. Rastelli (eds.), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 199-216). Perugia: Guerra.
-

- Attili, G. & Benigni, L. (1979). Interazione sociale, ruolo sessuale e comportamento verbale: lo stile retorico naturale del linguaggio femminile nell'interazione faccia a faccia. In F. Albano Leoni & M. R. Pugliese (eds.), *Retorica e scienze del linguaggio. Atti del X Congresso Internazionale di Studi, SLI, Pisa 31 maggio – 2 giugno 1976* (pp. 261-280). Roma: Bulzoni.
- Azzarà, V., Scarpocchi, R. & Vicenti, F. (1996). *Viaggio in Italia. Testo di civiltà e cultura italiana per stranieri. Livello intermedio e avanzato*. Perugia: Guerra.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Badurina, L. (2008). *Između redaka: studije o tekstu i diskursu*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Badurina, L. & Matešić, M. (2013). Poštalice pod povećalom: o jednoj posebnoj vrsti diskursnih oznaka. In A. Turbić-Hadžagić (ed.), *Tuzla. Grad na zrnu soli* (pp. 9-24). Tuzla: JU Zavod za zaštitu i korištenje kulturno-historijskog i prirodnog nasljeđa Tuzlanskog kantona.
- Bailey, K. & Nunan, D. (eds.) (1996). *Voices from the language classroom. Qualitative research in second language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bailini, S. & Consonno, S. (2002). *Ricette per parlare: attività e giochi per la produzione orale*. Firenze: Alma.
- Balì, M. & Rizzo, G. (2002). *Espresso 2. Corso di italiano. Libro dello studente ed esercizi*. Firenze: Alma.
- Balì, M. & Rizzo, G. (2003). *Espresso 3. Corso di italiano. Libro dello studente ed esercizi*. Firenze: Alma.
- Balì, M. & Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso 2: corso di italiano (A2). Libro dello studente e esercizi*. Firenze: Alma.
- Balì, M. & Ziglio, L. (2015). *Nuovo Espresso 3: corso di italiano (B1). Libro dello studente e esercizi*. Firenze: Alma.
- Bardel, C. (2003). I segnali discorsivi nell'acquisizione dell'italiano L2. In C. Crocco, R. Savy & F. Cutugno (eds.), *API: Archivio del Parlato Italiano*, [DVD]. Napoli: Multimedia press.
-

- Bardovi-Harlig, K., Hartford, B. A. S, Mahan-Taylor, R., Morgan, M. J. & Reynolds, D. W. (1991). Developing pragmatic awareness: closing the conversation. *ELT Journal*, 45 (1), 4-15.
- Bardovi-Harlig, K. & Dörnyei, Z. (1998). Do Language Learners Recognize Pragmatic Violations? Pragmatic Versus Grammatical Awareness in Instructed L2 Learning. *TESOL Quarterly*, 32 (2), 233-262.
- Barki, P., Gorelli, S., Sergiacomo, M. P., Machetti, S. & Strambi, B. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra.
- Barni, M., Balboni, P., Benucci, A., Biotti, F., Ciancio, S., Cini, L., Diadori, P., La Scala, M. P., Maggini, M., Peccianti, M. C., Semplici, S., Troncarelli, D., Vignozzi, L. (1995). *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Barni, M., Bandini, A., Sprugnoli, L., Lucarelli, S., Scaglioso, A. M., Strambi, B., Fusi, C. & Arruffoli, A. M. (2009). *Linee guida CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera, Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Barni, M. & Gallina, F. (2009). Il Corpus LIPS (Lessico dell'italiano parlato da stranieri): Problemi di trattamento delle forme e di lemmatizzazione. In C. Andorno & S. Rastelli (eds.), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 139-151). Perugia: Guerra.
- Bazzanella, C. (1985). L'uso dei connettivi nel parlato: alcune proposte. In A. Franchi De Bellis & L. M. Savoia (eds.), *Sintassi e morfologia della lingua italiana d'uso. Teorie e applicazioni descrittive. Atti del XVII Congresso Internazionale di Studi, SLI, Urbino 11-13 settembre 1983* (pp. 83-94). Roma: Bulzoni.
- Bazzanella, C. (1986). I connettivi di correzione nel parlato: usi metatestuali e fatici. In K. Lichem, E. Mara & S. Knaller (eds.), *Parallela 2, Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo. Atti del 3° Incontro italo-austriaco di linguisti, Graz 28-31 maggio 1984* (pp. 35-45). Tübingen: Gunter Narr.
- Bazzanella, C. (1988). Asserisco ma praticamente. *Italiano e oltre*, 2, 62-64.
- Bazzanella, C. (1990). Phatic connectives as interactional clues in contemporary spoken Italian. *Journal of Pragmatics*, 14, 629-647.
- Bazzanella, C. (1994a). *Le facce del parlare. Un approccio pragmatico all'italiano parlato*. Firenze: La Nuova Italia.

- Bazzanella, C. (1994b). Gli indicatori fàtici nella interazione scolastica. In F. Orletti (ed.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale* (pp. 233-243). Roma: Carocci editore.
- Bazzanella, C. (1995). I segnali discorsivi. In L. Renzi, G. Salvi & A. Cardinaletti (eds.), *Grande grammatica italiana di consultazione, vol. 3* (pp. 225-257). Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, C. (1999). Corrispondenze funzionali di *well* in italiano: analisi di un testo letterario e problemi generali. In G. Skytte & F. Sabatini (eds.), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte, Atti del Convegno interannuale, SLI, Copenhagen 5-7 febbraio 1998* (pp. 99-110). Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Bazzanella, C. (2001a). Segnali discorsivi e contesto. In W. Heinrich, C. Heiss & M. Soffritti (eds.), *Modalità e Substandard. Atti del Convegno Internazionale, Forlì 26-27 ottobre 2000* (pp. 41-64). Bologna: CLUEB.
- Bazzanella, C. (2001b). Persistenze e variazioni nell'uso dei segnali discorsivi: primi risultati di un'analisi nell'italiano antico. In F. Szutsanna & G. Salvi (eds.), *Semantica e lessicologia storiche. Atti del XXXII Congresso Internazionale di Studi, SLI, Budapest 29-31 ottobre 1998* (pp. 183-206). Roma: Bulzoni.
- Bazzanella, C. (2001c). I segnali discorsivi nel parlato e nello scritto. In M. Dardano, A. Pelo & A. Stefinlongo (eds.), *Scritto e parlato. Metodi, testi e contesti. Atti del Colloquio Internazionale di Studi* (pp. 79-97). Roma: Aracne.
- Bazzanella, C. (2003). Nuove forme di comunicazione a distanza, restrizioni contestuali e segnali discorsivi. In N. Maraschio & T. Poggi Salani (eds.), *Italia linguistica anno Mille, Italia Linguistica anno Duemila. Atti del XXXIV Congresso Internazionale di Studi, SLI, Firenze 19-21 ottobre 2000* (pp. 403-415). Roma: Bulzoni.
- Bazzanella, C. (2005). Segnali discorsivi e sviluppi conversazionali. In F. Albano Leoni & R. Giordano (eds.), *Italiano parlato. Analisi di un dialogo* (pp. 137-157). Napoli: Liguori.
- Bazzanella, C. (2006). Discourse markers in Italian: towards a “compositional” meaning. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 449-465). Oxford: Elsevier.

- Bazzanella, C. (2008). *Linguistica e pragmatica del linguaggio. Un'introduzione*. Roma-Bari: Gius. Laterza & Figli.
- Bazzanella, C. (2009). Review to Maj-Britt Mosegaard Hansen, *Particles at the Semantics / Pragmatics Interface: Synchronic and Diachronic Issues. A Study with Special Reference to the French Phasal Adverbs*. *Journal of Pragmatics*, 41 (7), 1468-1472.
- Bazzanella, C. (2010). I segnali discorsivi. In L. Renzi & G. Salvi (eds.), *Italand. Grammatica dell'italiano antico* (pp. 1339-1357). Bologna: Il Mulino.
- Bazzanella, C. (2011). I segnali discorsivi. In R. Simone, G. Berruto & P. D'Achille (eds.), *Enciclopedia dell'italiano, vol. 2* (pp. 1303-1305). Roma: Istituto dell'Enciclopedia italiana G. Treccani.
- Bazzanella, C. & Di Blasi, P. (1982). Qualche ipotesi sulla coesione nel parlato. In E. Lugarini (ed.), *Insegnare la lingua. Parlare e scrivere* (pp. 105-125). Milano: Mondadori.
- Bazzanella, C. & Fornara, O. (1995). Segnali discorsivi e linguaggio femminile: evidenze da un corpus. In G. Marcato (ed.), *Donna & linguaggio. Convegno Internazionale di Studi „Dialectologia al femminile“, Sappada/Plodn (Belluno) 26-30 giugno 1995* (pp. 73-86). Padova: CLUEP.
- Bazzanella, C. & Damiano, R. (1999). The interactional handling of misunderstanding in everyday conversations. *Journal of Pragmatics*, 31, 817-836.
- Bazzanella, C. & Bosco, C. (2001). Multimodalità e contesto. In E. Magno Caldognetto & P. Cosi (eds.), *Multimodalità e Multimedialità nella Comunicazione* (pp. 69-74). Padova: Unipress.
- Bazzanella, C. & Baracco, A. (2004). Contesto, inferenze e sviluppo dialogico nel test delle differenze. In F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino & R. Savy (eds.), *Il parlato italiano. Atti del Convegno Nazionale, Napoli 13-15 febbraio 2003*, [CD-Rom]. Napoli: D'Auria Editore.
- Bazzanella, C., Bosco, C., Calaresu, E., Garcea, A., Guil, P. & Radulescu, A. (2005). Dal latino *iam* agli esiti nelle lingue romanze: verso una configurazione pragmatica complessiva. *Cuadernos de Filología Italiana*, 12, 49-82.
-

- Bazzanella, C., Bosco, C., Garcea, A., Gili Fivela, B., Miecznikowski, J. & Tini Brunozzi, F. (2007). Italian *allora*, French *alors*: Functions, convergences and divergences. *Catalan Journal of Linguistics*, 6, 9-30.
- Bazzanella, C., Bosco, C., Gili Fivela, B., Miecznikowski, J. & Tini Brunozzi, F. (2008). Segnali discorsivi e tipi di interazione. In C. Bosisio, B. Cambiaghi, E. Piemontese & F. Santulli (eds.), *Aspetti linguistici della comunicazione pubblica e istituzionale* (pp. 239-265). Perugia: Guerra.
- Bazzanella, C. & Borreguero Zuloaga, M. (2011). ‘Allora’ e ‘entonces’: problemi teorici e dati empirici. *Oslo Studies in Language*, 3 (1), 7-45.
- Beattie, G. (1983). *Talk. An Analysis of Speech and Non-Verbal Behaviour in Conversation*. Milton Keynes: Open University Press.
- Benucci, A. (ed.) (2007). *Sillabo di italiano per stranieri. Una proposta del Centro linguistico dell'Università per Stranieri di Siena*. Perugia: Guerra.
- Bernini, G. (2003). Come si imparano le parole. Osservazioni sull'acquisizione del lessico in L2. *Itals: Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera*, 1 (2), 23-47.
- Bernini, G. & Giancalone Ramat, A. (eds.) (1990). *La temporalità nell'acquisizione di lingue seconde. Atti del Convegno internazionale, Pavia 28-30 ottobre 1988*. Milano: FrancoAngeli.
- Berretta, M. (1984). Connettivi testuali in italiano e pianificazione del discorso. In L. Coveri (ed.), *Linguistica testuale. Atti del XV Congresso Internazionale di Studi, SLI, Genova-Santa Margherita Ligure 8-10 maggio 1981* (pp. 237-254). Roma: Bulzoni.
- Berretta, M. (1994). Il parlato italiano contemporaneo. In L. Serianni & P. Trifone (eds.), *Storia della lingua italiana, vol. 2* (pp. 239-270). Torino: Giulio Einaudi.
- Berruto, G. (1985). Per una caratterizzazione del parlato: l'italiano parlato ha un'altra grammatica? In G. Holtus & E. Radtke (eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 120-153). Tübingen: Gunter Narr.
- Berruto, G. (1987). *Sociolinguistica dell'italiano contemporaneo*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
-

- Berruto, G. (1993). Varietà diamesiche, diastratiche, diafasiche. In A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp.37-92). Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Berruto, G. (2001). L'emergenza della connessione interproposizionale nell'italiano di immigrati. Un'analisi di superficie. *Romanische Forschungen*, 113, 1-37.
- Berruto, G. (2006). *Corso elementare di linguistica generale*. Torino: UTET.
- Bertuccelli Papi, M. (1993). *Che cos'è la pragmatica*. Milano: Bompiani.
- Bettinelli, B., Della Putta, P. & Visigalli, M. (2011). *Buona idea! Corso di lingua e cultura italiana. Livello elementare*. Milano/Torino: Pearson.
- Bettoni, C. (2001). *Imparare un'altra lingua. Lezioni di linguistica applicata*. Bari: Laterza.
- Bettoni, C. & Vicentini, G. (1997). *Passeggiate italiane. Lezioni di italiano, livello avanzato*. Roma: Bonacci.
- Bianchi, C. (2003). *Pragmatica del linguaggio*. Bari: Laterza.
- Biber, D. (1988). *Variation across speech and writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Billmyer, K. (1990). "I really like your lifestyle": ESL Learners Learning How to Compliment. *Penn Working Papers in Educational Linguistics*, 6 (2), 31-48.
- Bini, M., & Pernas, A. (2007). Marcadores discursivos en los primeros estadios de adquisición del italiano L2. In R. Monroy & A. Sánchez (eds.), *25 años de Lingüística Aplicada en España: hitos y retos. Actas del VI Congreso de la Asociación Española de Lingüística Aplicada* (pp. 25-32). Murcia: Editum.
- Blagojević, S. (2004). Metadiscourse in Academic Prose: a Contrastive Study of Academic Articles Written in English by English and Norwegian Native Speakers. *Kalbu Studijos*, 5, 60-67.
- Blagojević, S. (2012). How to help a reader through an academic article? Signalling devices in research articles written by English and Serbian academics. *Facta Universitatis. Linguistics and Literature*, 10 (2), 79-87.
- Blakemoore, D. (1992). *Understanding utterances: an introduction to pragmatics*. Oxford: Blackwell.
- Blakemoore, D. (2002). *Relevance and Linguistic Meaning: The Semantics and Pragmatics of Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Blakemoore, D. (2004). Discourse markers. In L. R. Horn & G. Ward (eds.), *The Handbook of Pragmatics* (pp. 221-240). Oxford: Blackwell Publishing.
- Blatešić, A. (2007). *Amici 1. Italijanski jezik za peti razred osnovne škole. Prva godina učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Blatešić, A. & Stojković, J. (2008). *Amici 2. Italijanski jezik za šesti razred osnovne škole. Druga godina učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Blatešić, A. & Stojković, J. & Zavišin, K. (2011). *Amici 3. Italijanski jezik za sedmi razred osnovne škole. Treća godina učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Borgarelli Bacocoli, A. (1996). *Tra dire e fare. Corso di lingua italiana. Livello medio/avanzato*. Perugia: Guerra.
- Borreguero, M. & Pernas, P. (2010). Cortesia e scortesia in un contesto di apprendimento linguistico: la gestione dei turni. In M. Pettorino, A. Giannini & F. M. Dovetto (eds.), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo di Studio sulla Comunicazione Parlata, SLI, vol. 1, Napoli 23-25 febbraio 2009* (pp. 227-247). Napoli: Università degli Studi di Napoli L'Orientale.
- Borreguero Zuloaga, M. (2009a). L'espressione dell'avversatività nell'interazione dialogica degli apprendenti di italiano L2: una prospettiva acquisizionale. In A. Ferrari (ed.), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione. Atti del X Congresso SILFI, vol. 3, Basilea 30 giugno-3 luglio 2008* (pp. 1489-1504). Firenze: Franco Cesati.
- Borreguero Zuloaga, M. (2009b). Connettivi avversativi nei testi scritti da apprendenti ispanofoni di italiano per il corpus VALICO. In C. Marengo & E. Corino (eds.), *VALICO: studi di linguistica e didattica* (pp. 51-69). Perugia: Guerra.
- Borreguero Zuloaga, M. & Gómez-Jordana Ferary, S. (eds.) (2015). *Les marqueurs du discours dans les langues romanes: une approche contrastive*. Limoges: Lambert-Lucas.
- Bosco, C. & Bazzanella, C. (2005). Corpus linguistics and the modal shift: pragmatic markers and the case of *allora*. In C. D. Pusch, J. Kabatek & W. Raible (eds.), *Romance Corpus Linguistics II. Corpora and Diachronic Linguistics* (pp. 443-453). Tübingen: Günter Narr.
-

- Bozzone Costa, R. (1991). Tratti substandard nel parlato colloquiale. In C. Lavinio & A. A. Sobrero (eds.), *La lingua degli studenti universitari* (pp. 123-163). Firenze: La Nuova Italia.
- Bozzone Costa, R. (2004). *Viaggio nell'italiano. Corso di lingua e cultura italiana per stranieri (B1/C1)*. Torino: Loescher.
- Bozzone Costa, R., Ghezzi, C. & Piantoni, M. (2005). *Contatto 1. Corso di italiano per stranieri. Livello principiante – elementare (A1/A2)*. Torino: Loescher.
- Bozzone Costa, R., Piantoni, M., Scaramelli, E. & Ghezzi, C. (2013). *Nuovo Contatto C1. Corso di lingua e civiltà italiana per stranieri*. Torino: Loescher.
- Brasca, L. & Zambelli, M. L. (eds.) (1992). *Grammatica del parlare e dell'ascoltare a scuola. Atti del V Convegno Nazionale Giscel, Stresa 25-27 ottobre 1990*. Firenze: La Nuova Italia.
- Brigetti, C. & Licari, C. (1987). “Magari”: per una sensibilizzazione all’uso di alcuni connettori nella didattica della lingua italiana per stranieri. In C. G. Cecioni & G. Del Lungo Camiciotti (eds.), *Lingua letteraria e lingua dei media nell'italiano contemporaneo* (pp. 62-74). Firenze: Le Monnier.
- Brighetti, C. & Minuz, F. (2001). *Abilità del parlato*. Torino: Paravia.
- Brinton, L. (1996). *Pragmatic Markers in English: Grammaticalization and Discourse Functions*. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruti, S. (1999). *In fact and infatti: the same, similar or different. Pragmatics, 9*, 519-533.
- Bustorf, W. (1974). Riflessioni sui cosiddetti ‘riempitivi’ italiani. In M. Medici & A. Sangregorio (eds.), *Fenomeni morfologici e sintattici nell'italiano contemporaneo. Atti del VI Congresso Internazionale di Studi, SLI, Roma 4-6 settembre 1972* (pp. 21-25). Roma: Bulzoni.
- Bygate, M. (1987). *Speaking*. Oxford: Oxford University Press.
- Caffi, C. (2001). *La mitigazione: un approccio pragmatico alla comunicazione nei contesti terapeutici*. Münster: LIT.
-

- Caffi, C. & Hölker, K. (2002). Pragmatica linguistica e analisi della conversazione. In C. Lavinio (ed.), *La linguistica italiana alle soglie del 2000 (1987-1997 e oltre)* (pp. 505-531). Roma: Bulzoni.
- Cammarota, G. (ed.) (1999). *Parlando italiano 1. Libro di testo. Corso multimediale di lingua e cultura italiana*. Perugia: Guerra.
- Cammarota, G., Fasoglio, D., Prando, L., Boriosi-Katerinov, M. C., Katerinov, K., Pichiassi, M., Carrera Diaz, M. & Rodriguez Renia, P. (2000). *Parlando italiano 2. Libro di testo*. Perugia: Guerra.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. In J. C. Richards & R. W. Schimdt (eds.), *Language and communication* (pp. 2-27). London: Longman.
- Canale, M. & Swain M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Caon, J., Ceccon, W., De Gerone, M., Dordi, C., Piaia, M., Primucci, R., Raffaelli, T., Vaccarin, R. (2011). *In bocca al lupo, ragazzi! 1 Corso di italiano per la scuola secondaria di primo grado (11-14 anni), libro dello studente*. Firenze: Alma.
- Cardillo, G. & Vecchio, P. (2015). *Nuovo sillabo della Certificazione PLIDA. Livelli A1-C2*. Roma: Società Dante Alighieri.
- Carlsen, C. (2010). Discourse connectives across CEFR-levels: A corpus based study. In I. Bartning, M. Martin & I. Vedder (eds.), *Communicative proficiency and linguistic development: intersections between SLA and language testing research* (pp. 191-209). European Second Language Association. Dostupno na: <http://www.eurosla.org/eurosla-monograph-series/> [12.03.2013].
- Cazden, C. (1986). Classroom discourse. In M. C. Wittrock (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp.432-463). New York/London: Macmillan.
- Cazden, C. (2001). *Classroom discourse. The Language of Teaching and Learning*. Portsmouth: Heinemann.
- Ceković, N. (2014). I segnali discorsivi nell'interlingua degli studenti universitari di italiano L2. *Italica Belgradensia*, 2, 93-110.
- Ceković, N. & Radojević, D. (2015). Didattica con i corpora orali di italiano L2. In C. Ramsey-Portolano (ed.), *The Future of Italian Teaching: Media, New*

- Technologies and Multi-Disciplinary Perspectives* (pp. 96-106). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ceković, N. & Radojević, D. (*in press*). Polifunkcionalnost italijanskih diskursnih markera u prevođenju na srpski. Međunarodna konferencija „Kulture u prevodu“, Filološki fakultet, 4-6. jun 2015, Beograd.
- Ceković-Rakonjac, N. (2011). Različiti pristupi definisanju i opisu diskursnih markera. *Anali Filološkog fakulteta*, 23 (2), 133-153.
- Ceković-Rakonjac, N. (2012). Ortografska transkripcija govornog korpusa ESNAKIT. In A. Vraneš, L.J. Marković & G. Alexander (eds.), *Digitalizacija kulturne i naučne baštine, univerzitetski repozitorijumi i učenje na daljinu*, vol. 3 (pp. 163-182). Beograd: Filološki fakultet.
- Ceković-Rakonjac, N. (2013a). Relations between the Forms and Functions of Discourse Markers and Levels of Competence in L2 Italian Acquisition. Usmeno saopštenje. *46th Annual Meeting, Societas Linguistica Europaea, 18-21. septembar 2013, Split*.
- Ceković-Rakonjac, N. (2013b). ITALBEG corpus parlato di italiano L2. *Italica Belgradensia*, 1, 336-348.
- Celce-Murcia, M. (2007). Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In E. Alcón Soler & M. P. Safont Jordà (eds.), *Intercultural Language Use and Language Learning* (pp. 41-57). Dordrecht: Springer.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z. & Thurrell, S. (1995). Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. *Issues in Applied Linguistics*, 6 (2), 5-35.
- Chaudron, C. & Richards, J. C. (1986). The Effect of Discourse Markers on the Comprehension of Lectures. *Applied Linguistics*, 7 (2), 113-127.
- Chiappini, L. & De Filippo, N. (2002). *Un giorno in Italia. Corso di italiano per stranieri (primo livello)*. Roma: Bonacci.
- Chiappini, L. & De Filippo, N. (2005). *Un giorno in Italia 2. Corso di italiano per stranieri (intermedio avanzato)*. Roma: Bonacci.
- Chini, M. (1999). Processi di testualizzazione in italiano L1 e L2: aspetti della coesione e gerarchizzazione di testi narrativi. In G. Skytte & F. Sabatini (eds.), *Linguistica testuale comparativa. In memoriam Maria-Elisabeth Conte, Atti del*

- Convegno interannuale, SLI, Copenhagen 5-7 febbraio 1998* (pp. 263-279).
Copenhagen: Museum Tusculanum Press.
- Chini, M., Ferraris, S., Valentini, A. & Businaro, B. (2003). Aspetti della testualità. In A. Giancalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 179-219). Roma: Carocci.
- Chiuchiù, A., Minciarelli, F. & Silvestrini, M. (1990). *In italiano. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana a livello elementare e avanzato*. Perugia: Guerra.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica: per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education*. London/New York: RoutledgeFalmer.
- Conforti, C. & Cusimano, L. (1997). *Linea diretta 1. Corso di italiano per principianti*. Perugia: Guerra.
- Conforti, C. & Cusimano, L. (2003). *Linea diretta 2. Corso di italiano a livello medio*. Perugia: Guerra.
- Conrad, S. M. & Levelle, K. R. (2008). Corpus Linguistics and Second Language Instruction. In B. Spolsky & F.M. Hult (eds.), *The Handbook of Educational Linguistics* (pp. 539-556). Oxford: Blackwell Publishing.
- Consiglio d'Europa (2002). *Quadro comune europeo di riferimento per le lingue: apprendimento, insegnamento, valutazione*. Milano: La Nuova Italia-Oxford.
- Conte, M.-E. (1988). *Condizioni di coerenza: ricerche di linguistica testuale*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contento, S. (1994). I *marcatori discorsivi* del colloquio psicologico. In F. Orletti (ed.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale* (pp. 217-232). Roma: Carocci editore.
- Corino, E. & Marellò, C. (2009). Didattica con i corpora di italiano per stranieri. *Italiano LinguaDue, 1*, 279-285.
- Cortinovis, E. (2010). Efficacia e coinvolgimento in brevi interazioni di servizio: il ruolo dei segnali discorsivi. In M. Pettorino, A. Giannini & F. M. Dovetto (eds.), *La comunicazione parlata 3. Atti del terzo congresso internazionale del Gruppo*

- di Studio sulla Comunicazione Parlata, SLI, vol. 1, Napoli 23-25 febbraio 2009* (pp. 287-305). Napoli: Università degli Studi di Napoli L'Orientale.
- Coulthard, M. & Montgomery, M. (eds.) (1981). *Studies in Discourse Analysis*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Council of Europe (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cozzi, N., Federico, F. & Tancorre, A. (2005). *Caffè Italia 1. Corso di italiano. Libro dello studente con esercizi*. Recanati: ELI.
- Cozzi, N., Federico, F. & Tancorre, A. (2006). *Caffè Italia 2. Corso di italiano. Libro dello studente con esercizi*. Recanati: ELI.
- Cresti, E. (2000). *Corpus di italiano parlato*. Firenze: Accademia della Crusca.
- Cresti, E. & Gramigni, P. (2004). Per una linguistica *corpus based* dell'italiano parlato: le unità di riferimento. In F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino & R. Savy (eds.), *Il parlato italiano. Atti del Convegno Nazionale, Napoli 13-15 febbraio 2003*, [CD-Rom]. Napoli: D'Auria Editore.
- Cresti, E. & Moneglia, M. (eds.) (2005). *C-ORAL-ROM: Integrated Reference Corpora for Spoken Romance Languages*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Cresti, E. & Panunzi, A. (2013). *Introduzione ai corpora dell'italiano*. Bologna: Il Mulino.
- Crocco, C., Savy, R. & Cutugno, F. (eds.) (2003). *Archivio del Parlato Italiano*, [DVD]. Napoli: Multimedia press.
- Cullen, R. & Kuo, I. (2007). Spoken Grammar and ELT Course Materials: A Missing Link? *TESOL Quarterly*, 41 (2), 361-386.
- D'Achille, P. (2003). *L'italiano contemporaneo*. Bologna: Il Mulino.
- D'Alfonso, A. (2014). Strategie di connessione testuale in produzioni scritte d'italiano L2: la successione temporale nei testi narrativi. *Italiano LinguaDue*, 2, 15-66.
- Dal Negro, S. (2005). Lingue in contatto: il caso speciale dei segnali discorsivi. In G. Banti, A. Marra & E. Vineis (eds.), *Atti del 4° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Modena 19-20 febbraio 2004* (pp. 73-88). Perugia: Guerra.
- D'Angelo, K., Pedol, D. & Mazzotta, C. (2012). *Parla con me 2. Corso di lingua e cultura italiana per ragazzi (A2 juniores)*. Firenze: Alma.

- D'Angelo, K., Pedol, D. & Vanoli, L. (2012). *Parla con me 1. Corso di lingua e cultura italiana per ragazzi (A1 juniores)*. Firenze: Alma.
- Danieli, M. & Bazzanella, C. (2002). Linguistic markers in coming to understanding. In *Proceedings of VIII Meeting of AIIA (Associazione Italiana Intelligenza artificiale), AIIA 2002, Siena, September 10-13*, [CD-Rom]. London: Academic Press.
- Dardano, M. (1994). Profilo dell'italiano contemporaneo. In L. Serianni & P. Trifone (eds.), *Storia della lingua italiana, vol. 2* (pp. 343-430). Torino: Giulio Einaudi.
- Dardano, M. & Trifone, P. (1995). *Grammatica italiana con nozioni di linguistica*. Bologna: Zanichelli Editore.
- De Biasio, M. & Garofalo, P. (2008). *Mosaico Italia. Percorsi nella cultura e nella civiltà italiana (B2/C2)*. Roma: Edilingua.
- Dedačić, M. & Mišković-Luković, M. (eds.) (2010). *South Slavic Discourse Particles*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- De Fina, A. (1997). An analysis of Spanish *bien* as a marker of classroom management in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics*, 28, 337-354.
- De Giuli, A., Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2008). *Magari. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato (B1/C1)*. Firenze: Alma.
- De Giuli, A., Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2013a). *Nuovo magari. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato (B2)*. Firenze: Alma.
- De Giuli, A., Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2013b). *Nuovo magari. Corso di lingua e cultura italiana di livello intermedio e avanzato (C1/C2)*. Firenze: Alma.
- De la Fuente, M. J. (2009). The Role of Pedagogical Tasks and Focus on Form in Acquisition of Discourse Markers by Advances Language Learners. In R. P. Leow, H. Campos & D. Lardiere (eds.), *Little words. Their History, Phonology, Syntax, Semantics, Pragmatics, and Acquisition* (pp. 211-221). Washington, D. C.: Georgetown University Press.
- De Marco, A. & Leone, P. (2012). Computer Mediated Conversation for Mutual Learning: Acknowledgement and Agreement/Assessment Signals in Italian as L2. In L. Bradley & S. Thouësny (eds.), *CALL: Using, Learning, Knowing. Proceedings, EUROCALL Conference, Gothenburg, Sweden 22-25 August 2012* (pp. 70-75). Dublin/Voillans: Research-publishing.net.

- De Marco, A. & Leone, P. (2013). Discourse Markers in Italian as L2 in Face to Face vs. Computer Mediated Settings. In L. Bradley & S. Thouësny (eds.), *20 Years of EUROCALL: Learning from the Past, Looking to the Future. Proceedings of the 2013 EUROCALL Conference, Évora, Portugal* (pp. 71-77). Dublin/Voillans: Research-publishing.net.
- De Mauro, T. (1980). *Guida all'uso delle parole*. Roma: Editori Riuniti.
- De Mauro, T. (1994). *Come parlano gli italiani*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993). *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Milano: Etaslibri.
- De Mauro, T., Vedovelli, M., Barni, M. & Miraglia, L. (2002). *Italiano 2000. I pubblici e le motivazioni dell'italiano diffuso fra stranieri*. Roma: Bulzoni.
- De Palo, M. (1993). Procedure di trascrizione. In T. De Mauro, F. Mancini, M. Vedovelli & M. Voghera (eds.), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato* (pp. 45-50). Milano: Etaslibri.
- De Savorgnani, G. & Bergero, B. (2010). *Chiaro! corso di italiano. Libro dello studente ed esercizionario (A1)*. Firenze: Alma.
- De Savorgnani, G. & Cordera Alberti, C. (2011). *Chiaro! corso di italiano. Libro dello studente ed esercizionario (A2)*. Firenze: Alma.
- De Savorgnani, G. & Cordera Alberti, C. (2012). *Chiaro! corso di italiano. Libro dello studente ed esercizionario (B1)*. Firenze: Alma.
- Diaco, M., Parma, V. & Ritondale Spano, P. (2007). *Caffè Italia 3. Corso di italiano. Libro dello studente con esercizi*. Recanati: ELI.
- Diadori, P. (2004). *Teacher-talk / foreigner-talk* nell'insegnamento dell'italiano L2: un'ipotesi di ricerca. In L. Maddii (ed.), *Apprendimento e insegnamento dell'italiano L2* (pp. 71-102). Atene: Edilingua.
- Diadori, P. (ed.) (2011). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier.
- Diadori, P., Cotroneo, E. & Pallecchi, F. (2007). Quali studi sul parlato del docente di italiano L2? Le spiegazioni e le istruzioni orali. In P. Diadori (ed.), *La DITALS risponde 5* (pp. 339-354). Perugia: Guerra.
- Diadori, P., Palermo, M. & Troncarelli, D. (2009). *Manuale di didattica dell'italiano L2*. Perugia: Guerra.

- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29 (1), 55-85.
- Dörnyei, Z. (2007). *Research Methods in Applied Linguistics. Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford: Oxford University Press.
- Duranti, A. (1992). *Etnografia del parlare quotidiano*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Duranti, M. (1981). *Dal latino all'italiano moderno. Saggio di storia linguistica e culturale*. Bologna: Zanichelli.
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Ellero, P. (1986). I connettivi. In S. Cargnel, G. F. Colmelet & V. Deon (eds.), *Prospettive didattiche della linguistica del testo* (pp. 77-97). Firenze: La Nuova Italia.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, R. (2001). Investigating Form-Focused Instruction. In R. Ellis (ed.), *Form-Focused Instruction and Second Language Learning* (pp. 1-46). Oxford: Blackwell.
- Enkvist, N. E. (1972). Old English adverbial *pā* – an action marker? *Neuphilologische Mitteilungen*, 73 (1), 90-96.
- Errico, R., Esposito, M. A. & Grandi, N. (2008). *Campus Italia, volume 1. Corso multimediale di italiano per le università (A1/A2)*. Perugia: Guerra.
- Faraci, C., De Luca, P. & Colombo, F. (2011a). *Arrivederci! 1. Corso multimediale di italiano per stranieri (A1)*. Roma: Edilingua.
- Faraci, C., De Luca, P. & Colombo, F. (2011b). *Arrivederci! 2. Corso multimediale di italiano per stranieri (A2)*. Roma: Edilingua.
- Faraci, C., De Luca, P., Biagi, D. & Colombo, F. (2012). *Arrivederci! 3. Corso multimediale di italiano per stranieri (B1/B1+)*. Roma: Edilingua.
- Fele, G. & Paoletti, I. (2003). *L'interazione in classe*. Bologna: Il Mulino.
- Fellin, L. & Pugliese, R. (1994). I connettivi e i segnali discorsivi nell'apprendimento dell'italiano per scopi accademici in studenti di scambio internazionale. In A. G. Ramat & M. Vedovelli (eds.), *Italiano lingua Seconda/Lingua Straniera. Atti del*

- XXVI Congresso Internazionale di Studi, SLI, Siena 5-7 novembre 1992 (pp. 379-389). Roma: Bulzoni.
- Ferraris, S. (2004). Come usano *ma* gli apprendenti di italiano L1 e L2? In G. Bernini, G. Ferrari & M. Pavesi (eds.), *Atti del 3° congresso di studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata, Perugia 21-22 febbraio 2002* (pp. 73-89). Perugia: Guerra.
- Fischer, K. (ed.) (2006). *Approaches to Discourse Particles, vol. 1*. Oxford: Elsevier.
- Flowerdew, J. & Tauroza, S. (1995). The effect of discourse markers on second language lecture comprehension. *Studies in Second Language Acquisition*, 17 (4), 435-458.
- Fragai, E., Fratter, I. & Jafrancesco, E. (2010). *Uni.Italia: corso multimediale di lingua italiana per studenti universitari (livello B1/B2)*. Milano: Mondadori/Le Monnier.
- Frank-Job, B. (2006). A dynamic-interactional approach to discourse markers. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 359-374). Oxford: Elsevier.
- Fraser, B. (1987). Pragmatic formatives. In J. Verschueren & M. Bertucelli-Papi (eds.), *The Pragmatic Perspective. Selected papers from the 1985 International Pragmatics Conference* (pp. 179-194). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fraser, B. (1990). An approach to discourse markers. *Journal of Pragmatics*, 14, 383–395.
- Fraser, B. (1996). Pragmatic markers. *Pragmatics*, 6 (2), 167-190.
- Fraser, B. (1998a). Discourse markers. In J. L. Mey & R. E. Asher (eds.), *Concise Encyclopedia of Pragmatics* (pp. 256-257). Amsterdam: Elsevier.
- Fraser, B. (1998b). Contrastive Discourse Markers in English. In A. Jucker & Y. Ziv (eds.), *Discourse markers: Description and Theory* (pp. 301-326). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Fraser, B. (1999). What are discourse markers? *Journal of Pragmatics*, 31, 931–952.
- Fraser, B. (2006). Towards a theory of discourse markers. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 189-204). Oxford: Elsevier.
- Fraser, B. (2009). Topic orientation markers. *Journal of Pragmatics*, 41, 892–898.

- Fraser Gupta, A. (2006). Epistemic modalities and the discourse particles of Singapore. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 243-263). Oxford: Elsevier.
- Frosali, F. (2008). Il lessico degli Ausili Dialogici. In E. Cresti (ed.), *Prospettive nello studio del lessico italiano. Atti dell IX Congresso SILFI, vol. 2, Firenze 14-17 giugno 2006* (pp. 417-424). Firenze: Firenze University Press.
- Fung, L. & Carter, R. (2007). Discourse Markers and Spoken English: Native and Learner Use in Pedagogic Settings. *Applied Linguistics*, 28 (3), 410-439.
- Fuschi, L. (2013). *Discourse markers in spoken Italian. The functions of "senti" and "guarda"* (Doktorska disertacija). Universität Bielefeld, Bielefeld.
- Gabrielatos, C. (1994). Minding our Ps. *Current Issues*, 3, 5-8.
- Gallina, F. (2010). The LIPS corpus (Lexicon of Spoken Italian by Foreigners) and the acquisition of vocabulary by learners of Italian as L2. In G. Bota, H. Hargreaves, L. Chia-Chun & R. Rong (eds.), *Papers from the Lancaster University Postgraduate Conference in Linguistics & Language Teaching, vol. 4. Papers from LAEL PG 2009* (pp. 30-50). Lancaster: Lancaster University.
- Ghezzi, C., Piantoni, M. & Bozzone Costa, R. (2009). *Contatto 2B. Corso di italiano per stranieri. Livello post-intermedio (B2)*. Torino: Loescher.
- Giampiccoli, R. (ed.) (1984). *Il parlato*. Milano: Irssae.
- Giancalone Ramat, A. (1993). Italiano di stranieri. In A. Sobrero (ed.), *Introduzione all'italiano contemporaneo. La variazione e gli usi* (pp.341-410). Roma-Bari: Laterza & Figli.
- Giancalone Ramat, A. (ed.) (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Gillani, E. & Pernas, P. (2013). Input orale e competenza dialogica: le scelte dei manuali di italiano LS. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 42 (1), 61-99.
- Giscel Lombardia (ed.) (1986). *Imparare parlando*. Lecce: Milella.
- Givón, T. (1989). *Mind, code and context. Essays in Pragmatics*. Hillsdale: Erlbaum.
- Glovacki-Bernardi, Z. (2004). *O tekstu*. Zagreb: Školska knjiga.
- Goffman, E. (1967). *Interactional Ritual: Essays on the Face-to-Face Behaviour*. New York: Doubleday.

- Granger, S. (2003). Error-tagged Learner Corpora and CALL: A Promising synergy. *CALICO Journal*, 20 (3), 465-480.
- Granger, S., Kraif, O., Ponton, C., Antoniadis, G. & Zampa, V. (2007). *Integrating learner corpora and natural language processing: A crucial step towards reconciling technological sophistication and pedagogical effectiveness*. *ReCALL*, 19 (3), 252-268.
- Grassi, R. (2007). *Parlare all'allievo straniero. Strategie di adattamento linguistico nella classe plurilingue*. Perugia: Guerra.
- Grassi, C., Budroni, C. & Fischer, F. (1992). La componente pragmatica nell'insegnamento dell'italiano come L2 nel Seminario di linguaggio economico della Wirtschaftsuniversität di Vienna. In G. Gobber (ed.), *La linguistica pragmatica. Atti del XXI Congresso, SLI, Milano 4-6 settembre 1990* (pp. 391-399). Roma: Bulzoni.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Gruppo lingua (2008). *Italiano: pronti, via! 1. Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Gruppo lingua (2009). *Italiano: pronti, via! 2. Corso multimediale d'italiano per stranieri*. Perugia: Guerra.
- Gruppo Meta (Blini, L., Matte Bon, F., Nencini, R. & Santoni, N.) (1992). *Uno: corso comunicativo di italiano per stranieri (primo livello)*. Roma: Bonacci.
- Gruppo Meta (Blini, L., Matte Bon, F., Nencini, R. & Santoni, N.) (1993). *Due: corso comunicativo di italiano per stranieri (secondo livello)*. Roma: Bonacci.
- Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2010). *Domani 1. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2011). *Domani 2. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma.
- Guastalla, C. & Naddeo, C. M. (2012). *Domani 3. Corso di lingua e cultura italiana*. Firenze: Alma.
- Gudmundson, A. (2010). *L'acquisizione del genere grammaticale in italiano L2. Quali fattori possono influenzare il grado di accuratezza?* Stockholm: Stockholm University.

- Guil, P. (2009a). Segnali discorsivi come meccanismi di intensità in italiano L2. In B. Gili Fivela & C. Bazzanella (eds.), *Fenomeni di intensità nell'italiano parlato* (pp. 223-241). Firenze: Franco Cesati.
- Guil, P. (2009b). Interazione orale di apprendenti ispanofoni di italiano L2: usi e funzioni di *e* incipitaria. In A. Ferrari (ed.), *Sintassi storica e sincronica dell'italiano. Subordinazione, coordinazione, giustapposizione. Atti del X Congresso SILFI, vol. 3, Basilea 30 giugno-3 luglio 2008* (pp. 1505-1519). Firenze: Franco Cesati.
- Guil, P., Bazzanella, C., Bini, M., Pernas, P., Gil, T., Borreguero, M., Pernas, A., Kondo, C. M. & Gillani, E. (2008). Marcadores discursivos y cortesía lingüística en la interacción de aprendices de italiano L2. In A. Briz, A. Hidalgo, M. Albelda, J. Contreras & N. Hernández Flores (eds.), *Cortesía y conversación: de lo escrito a lo oral. Actas del III Congreso Internacional del Programa EDICE* (pp. 711-729). València: Universitat de València.
- Guilquin, G. (2008). Hesitation markers among EFL learners: Pragmatic deficiency or difference? In J. Romero-Trillo (ed.), *Pragmatics and Corpus Linguistics. A mutualistic entente* (pp. 119-149). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Halliday, M. A. K. & Hasan, R. (1976). *Cohesion in English*. London: Longman.
- Hartmann, D. (1998). Particles. In J. L. Mey (ed.), *Concise encyclopedia of pragmatics* (pp. 657-663). Amsterdam: Elsevier.
- Hasselgren, A. (1994). Lexical teddy bears and advanced learners: a study into the ways Norwegian students cope with vocabulary. *International Journal of Applied Linguistics*, 4 (2), 237-258.
- Hatch, E. & Wagner-Gough, J. (1976). Explaining sequence and variation in second language acquisition. *Language Learning*, 4, 39-47.
- Hays, P. R. (1992). Discourse markers and L2 acquisition. *Papers in Applied Linguistics-Michigan*, 7, 24-34.
- Hellermann, J. & Vergun, A. (2007). Language which is not taught: The discourse marker use of beginning adult learners of English. *Journal of Pragmatics*, 39, 157-179.
-

- Hernández, T. (2008). The Effect of Explicit Instruction and Input Flood on Students' Use of Spanish Discourse Markers on a Simulated Oral Proficiency Interview. *Hispania*, 91 (3), 665-675.
- Hernández, T. (2011). Re-examining the role of explicit instruction and input flood on the acquisition of Spanish discourse markers. *Language Teaching Research*, 15 (2), 159-182.
- Hernández, T. & Rodríguez-González, E. (2012). Impact of instruction on the use of L2 discourse markers. *Journal of Second Language Teaching and Research*, 2 (1), 3-31.
- Hölker, K. (2005). 'Diciamo' come mitigatore. In K. Hölker & C. Maaß (eds.), *Aspetti dell'italiano parlato* (pp. 53-79). Münster: Lit.
- Holmes, J. (1986). Functions of "you know" in women's and men's speech. *Language in Society*, 15, 1-22.
- House, J. (1996). Developing Pragmatic Fluency in English as a Foreign Language: Routines and Metapragmatic Awareness. *Studies in Second Language Acquisition*, 18 (2), 225-252.
- House, J. (2003). Teaching and learning pragmatic fluency in a foreign language: the case of English as a lingua franca. In A. Martínez Flor, E. Usó Juan & A. Fernández Guerra (eds.), *Pragmatic Competence and Foreign Language Teaching* (pp. 133-160). Castelló de la Plana: Publicacions de la Universitat Jaume I.
- House, J. (2013). Developing pragmatic competence in English as a lingua franca: Using discourse markers to express (inter)subjectivity and connectivity. *Journal of Pragmatics*, 59, 57-67.
- House, J. & Kasper, G. (1981). Zur Rolle der Kognition in Kommunikationskursen. *Die Neueren Sprachen*, 80, 42-55.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (eds.), *Sociolinguistics: Selected Readings* (pp. 269-293). Harmondsworth: Penguin.
- Hymes, D. (1974). *The Foundations of Sociolinguistics. An Ethnographic perspective*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Ignone, A. (2002). *Primi piani sugli italiani: testo di lettura di lingua e civiltà italiana per stranieri (livello intermedio e avanzato)*. Perugia: Guerra.

- Imazu, M. & Valeri, L. (2004). *Lo sviluppo della sintassi in italiano L2. Input didattico e abilità di produzione scritta*. Siena: Università per Stranieri di Siena.
- Ivić, M. (2004). Neočekivanost i njene pragmatske oznake u standardnom srpskom. *Južnoslovenski filolog, LX*, 15-20.
- Ivić, M. (2005). *O rečima. Kognitivni, gramatički i kulturološki aspekti srpske leksike*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Jafrancesco, E. (2010). I segnali discorsivi in italiano L2. Dati dell'acquisizione e implicazioni glottodidattiche. In I. Di Passio & D. Paolini (eds.), *Processi di apprendimento linguistico in un mondo che cambia. Aspetti teorici e pratici* (pp. 79-120). Milano: Mondadori/Le Monnier.
- Jafrancesco, E. (2015). L'acquisizione dei segnali discorsivi in italiano L2. *Italiano LinguaDue, 1*, 1-39.
- Jeremić, T. & Turconi, S. (1976). *Italijanski 1*. Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.
- Jeremić, T. & Turconi, S. (1977). *Italijanski 2*. Beograd: Kolarčev narodni univerzitet.
- Jones, C. (2009). 'Well, you know, I mean...': the teaching and learning of spoken discourse markers. *UCLan Journal of Pedagogic Research, 1* (1), 11-20.
- Jones, C. (2011). *Spoken discourse markers and English language teaching: practices and pedagogies* (Doktorska disertacija). University of Nottingham, Nottingham.
- Jones, C. & Carter, R. (2014). Teaching spoken discourse markers explicitly: A comparison of III and PPP. *International Journal of English Studies, 14* (1), 37-54.
- Jones, T. & Marmini, P. (1998). *Comunicando s'impara: esperienze comunicative, libro dello studente*. Roma: Bonacci.
- Jucker, A. & Smith, S. (1998). *And people just you know like 'wow'*. Discourse Markers as Negotiating Strategies. In A. Jucker & Y. Ziv (eds.), *Discourse markers: Description and Theory* (pp. 171-201). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Jucker, A. & Ziv, Y. (eds.) (1998). *Discourse markers: Description and Theory*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Kasper, G. (1992). Pragmatic transfer. *Second Language Research, 8* (3), 203-231.
- Kasper, G. (1997). Can pragmatic competence be taught. *NetWork, 6*, 105-119.
-

- Kasper, G. (1998). Interlanguage pragmatics. In H. Byrnes (ed.), *Learning Foreign and Second Languages. Perspectives in Research and Scholarship* (pp. 183-208). New York: The Modern Language Association of America.
- Kasper, G. & Blum-Kulka, S. (eds.) (1993). *Interlanguage Pragmatics*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Kasper, G. & Schmidt, R. (1996). Developmental issues in interlanguage pragmatics. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 149-169.
- Kasper, G. & Rose, K. (1999). Pragmatics and SLA. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 81-104.
- Kasper, G. & Rose, K. (2001). Introduction. In K. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 1-9). Cambridge: Cambridge University Press.
- Kasper, G. & Roever, C. (2005). Pragmatics in Second Language Learning. In E. Hinkel (ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 317-334). Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- Katerinov, K. & Boriosi, M. C. (1973). *La lingua italiana per stranieri con le 3000 parole più usate nell'italiano d'oggi (corso elementare ed intermedio)*. Perugia: Guerra.
- Katerinov, K. & Boriosi Katerinov, M. C. (1992). *Bravo! Corso di lingua italiana e civiltà (livello elementare e avanzato)*. Milano: Mondadori.
- Keller, E. (1979). Gambits: Conversational strategy signals. *Journal of Pragmatics*, 3 (3-4), 219-238.
- Kenda, J. (2008). *Segnali discorsivi italiani. Le loro funzioni in testi non letterali e il loro ruolo nell'insegnamento di L2 (Magistarski rad)*. Univerza v Ljubljani, Ljubljana.
- Khachaturyan, E. (2010). The function of mitigation in spoken language. The analysis of “tak skazat” (Russian) and “diciamo” (Italian). *Oslo Studies in Language*, 2 (2), 393-412.
- Khachaturyan, E. (2011). Una classificazione dei segnali discorsivi in italiano. *Oslo Studies in Language*, 3 (1), 95-116.
- Khaciaturian, E. (2001). Sul segnale discorsivo *sentì*. *Studi di Grammatica Italiana*, 20, 127-137.
-

- Khaciaturian, E. (2002). Analisi contestuale dei segnali discorsivi. Indagine su *diciamo*. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 2, 245-258.
- Koprivica Lelićanin, M. (2014). *Metadiskurs u savremenim italijanskim akademskim i novinskim člancima* (Doktorska disertacija). Filološki fakultet, Beograd.
- Krashen, S. D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Kroon, C. (1995). *Discourse Particles in Latin. A Study of "nam", "enim", "autem", "vero", and "at"*. Amsterdam: Gieben.
- Labov, W. & Fanshel, D. (1977). *Therapeutic discourse: Psychotherapy as conversation*. New York: Academic Press.
- La Cara, G. & Preziuso, C. (1998). *Il dolce "sì". Corso di italiano per stranieri. II livello. Manuale per lo studente*. Perugia: Guerra.
- La Grassa, M. (2011). *L'italiano all'università 1. Corso di lingua per studenti stranieri (A1/A2)*. Roma: Edilingua.
- La Grassa, M., Delitala, M. & Quercioli, F. (2013). *L'italiano all'università 2. Corso di lingua per università e istituti di lingua (B1/B2)*. Roma: Edilingua.
- Lakoff, R. (1973). The logic of politeness: Or minding your P's and Q's. In C. Corum, T. C. Smith-Stark & A. Weiser (eds.), *Papers from the Ninth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 292-305). Chicago: University of Chicago.
- Lakoff, R. (1975). *Language and Woman's Place*. New York: Harper & Row.
- Leibniz, G. W. (1949 [1704]). *New essays concerning human understanding*. La Salle: The Open Court Publishing Company.
- Lenk, U. (1998). Discourse markers and global coherence in conversation. *Journal of Pragmatics*, 30, 245-257.
- Levelt, W. J. M. (1978). Skill Theory and Language Teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 1, 53-70.
- Levinson, S. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Language Teaching Publications.
-

- Licari, C. & Stame, S. (1988). The Italian morphemes *no* and *niente* as conversational markers. *Acta Linguistica Hungarica*, 38, (1-4), 163-173.
- Licari, C. & Stame, S. (1989). Pour une analyse contrastive des connecteurs pragmatiques italiens et français: “magari” / “peut-être”, “anzi” / “au contraire”. *Studi Italiani di Linguistica Teorica ed Applicata*, 1-2, 153-160.
- Lichem, K. (1985). Connettivi e demarcativi. Aspetti diacronici preliminari. In L. Agostiniani, P. Bellucci Maffei & M. Paoli (eds.), *Linguistica storica e cambiamento linguistico. Atti del XVI Congresso Internazionale di Studi, SLI, Firenze 7-9 maggio 1982* (pp. 211-223). Roma: Bulzoni.
- Lintermann-Rygh, I. (1985). Connector density – an indicator of essay quality? *Text*, 5 (4), 347-357.
- Locke, J. (1959 [1691]). *An essay concerning human understanding, vol. 2*. New York: Dover.
- Lo Duca, M. G. (2003). Sulla rilevanza per la glottodidattica dei dati di acquisizione di lingue seconde: “narrare” in italiano L2. In A. Giancalone Ramat (ed.), *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione* (pp. 254-270). Roma: Carocci.
- Lo Duca, M. G. (2006). *Sillabo di italiano L2*. Roma: Carocci.
- Loi Corvetto, I. (2003). Adattamento e strategie comunicative nelle varietà di apprendimento: alcune note. In I. Loi Corvetto (ed.), *Il testo: meccanismi linguistici e strategie retoriche* (pp. 121-141). Roma: Carocci.
- Long, M. H. (2001). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. In C. N. Candlin & N. Mercer (eds.), *English Language Teaching in its Social Context. A Reader* (pp. 180-190). London/New York: Routledge.
- Long, M. H. (ed.) (2007). *Problems in SLA*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Longacre, R. (1976). Mystery particles and affixes. In S. Mufwene, C. Walker & S. Steever (eds.), *Papers from the Twelfth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 468-475). Chicago: University of Chicago.
- Luke, H.-K. (1987). The establishment of common ground in natural conversation: The case of the utterance particle LA in Cantonese. Paper read at the 1987 International Pragmatics Conference, Antwerp.
- Luraghi, S. & Venier, F. (2009). *Esercizi di semantica, pragmatica e linguistica testuale*. Roma: Carocci.

- Lyons, J. (1969). *Introduction to Theoretical Linguistics*. Cambridge: University Press.
- Lyons, J. (1977). *Semantics, vol. 2*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mackey, A. & Gass, S. (2005). *Second language research: Methodology and design*. Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- Malinowski, B. (1923). The problem of meaning in primitive language. In C. K. Ogden & I. A. Richards (eds.), *The meaning of meaning. A study of the influence of language upon thought and of the science of symbolism* (pp. 296-336). New York: Harcourt, Brace & World.
- Manili, P. (1986). Sintassi di connettivi di origine verbale. In K. Lichem, E. Mara & S. Knaller (eds.), *Parallela 2, Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo. Atti del 3° Incontro italo-austriaco di linguisti, Graz 28-31 maggio 1984* (pp. 165-176). Tübingen: Gunter Narr.
- Mara, E. (1986). Per un'analisi dei segnali discorsivi nell'italiano parlato. In K. Lichem, E. Mara & S. Knaller (eds.), *Parallela 2, Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo. Atti del 3° incontro italo-austriaco di linguisti, Graz 28-31 maggio 1984* (pp. 177-190). Tübingen: Gunter Narr.
- Marin, T. (2000). *La Prova Orale 1. Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali (livello elementare – preintermedio, A1/B1)*. Roma: Edilingua.
- Marin, T. (2005). *La Prova Orale 2. Materiale autentico per la conversazione e la preparazione agli esami orali (livello intermedio – avanzato, B2/C2)*. Roma: Edilingua.
- Marin, T. (2008). *Nuovo progetto italiano 3. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio-avanzato (B2/C1). Libro dello studente*. Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Magnelli, S. (2001). *Progetto italiano 1. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello elementare-intermedio*. Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Magnelli, S. (2003). *Progetto italiano 2. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio-medio*. Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Magnelli, S. (2004). *Progetto italiano 3. Corso di lingua e civiltà italiana. Livello medio-avanzato. Testi ed esercizi*. Roma: Edilingua.
-

- Marin, T. & Magnelli, S. (2006). *Nuovo progetto italiano 1. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello elementare (A1/A2). Libro dello studente.* Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Magnelli, S. (2009). *Nuovo progetto italiano 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana. Livello intermedio (B1/B2). Libro dello studente.* Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Albano, A. (2011a). *Progetto italiano Junior 1. Corso multimediale di italiano per adolescenti (livello elementare, A1). Libro di classe e quaderno degli esercizi.* Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Albano, A. (2011b). *Progetto italiano Junior 2. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello elementare, A2). Libro di classe e quaderno degli esercizi.* Roma: Edilingua.
- Marin, T. & Albano, A. (2012). *Progetto italiano Junior 3. Corso multimediale di lingua e civiltà italiana (livello intermedio, A2+). Libro di classe e quaderno degli esercizi.* Roma: Edilingua.
- Marimi, P. & Vicentini, G. (1998). *Passeggiate italiane. Lezioni di italiano, livello intermedio.* Roma: Bonacci.
- Matras, Y. (1998). Utterance modifiers and universals of grammatical borrowings. *Linguistics*, 36 (2), 281-331.
- McCarthy, M. (1998). *Spoken language and applied linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1994). *Language as Discourse: Perspectives for Language Teaching.* London/New York: Longman.
- McCarthy, M. & Carter, R. (1995). Spoken grammar: what is it and how can we teach it? *ELT Journal*, 49 (3), 207-218.
- Mezzadri, M. (2000). *Grammatica essenziale della lingua italiana con esercizi. Testo di grammatica per studenti stranieri dal livello elementare all'intermedio.* Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. & Balboni, P. E. (2000). *Rete! 1. Corso multimediale d'italiano per stranieri (libro di classe).* Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. & Balboni, P. E. (2001). *Rete! 2. Corso multimediale d'italiano per stranieri (libro di classe).* Perugia: Guerra.

- Mezzadri, M. & Balboni, P. E. (2002). *Rete! 3. Corso multimediale d'italiano per stranieri (libro di classe)*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. & Balboni, P. E. (2005a). *Rete! Junior. Corso multimediale d'italiano per stranieri (parte A)*. Perugia: Guerra.
- Mezzadri, M. & Balboni, P. E. (2005b). *Rete! Junior. Corso multimediale d'italiano per stranieri (parte B)*. Perugia: Guerra.
- Mišić Ilić, B. & Lopičić, V. (2011). Pragmatički anglicizmi u srpskom jeziku. *Zbornik Matice srpske za filologiju i lingvistiku, LIV* (1), 261-273.
- Mišković-Luković, M. (2006). *Semantika i pragmatika iskaza. Markeri diskursa u engleskom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Montolío Durán, E. & Unamuno, V. (2001). The discourse marker *a ver* (Catalan, *a veure*) in teacher-student interaction. *Journal of Pragmatics, 33*, 193-208.
- Mosegaard Hansen, M. (1996). Some common discourse particles in spoken French. In M. Mosegaard Hansen & G. Skytte (eds.), *Le discours: Cohérence et Connexion* (pp. 105-149). Copenhagen: Museum Tusulanum.
- Mosegaard Hansen, M. (1998). *The Function of Discourse Particles: A study with special reference to spoken standard French*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Mosegaard Hansen, M. & Rossari, C. (2005). The evolution of pragmatic markers. *Journal of Historical Pragmatics, 6* (2), 177-187.
- Müller, S. (2004). 'Well you know that type of person': functions of *well* in the speech of American and German students. *Journal of Pragmatics, 36*, 1157-1182.
- Müller, S. (2005). *Discourse Markers in Native and Non-native English Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Naddeo, C. M. & Trama, G. (2000). *Canta che ti passa: imparare l'italiano con le canzoni*. Firenze: Alma.
- Németh, N. & Kormos, J. (2001). Pragmatic aspects of task-performance: the case of argumentation. *Language Teaching Research, 5* (3), 213-240.
- Nencioni, G. (1976). Palato-parlato, parlato-scritto, parlato-recitato. *Saggi critici, 29*, 1-56.
- Nigoević, M. (2010). *Diskursne oznake u hrvatskom i talijanskom jeziku (kontrastivna analiza)* (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zadru, Zadar.

- Nigoević, M. (2011). Neka načela određivanja diskursnih oznaka. *Rasprave Instituta za hrvatski jezik i jezikoslovlje*, 37 (1), 121-145.
- Nigoević, M. & Bilić M. (2009). Segnali discorsivi. Tempo guadagnato o tempo perduto. In H. Bastiansen, A. Bianchi, P. De Marchi, D. Reichardt, D. O'Connell, C. Salvadori, R. Sosnowski, B. Van den Bossche & I. Vedder (eds.), *Tempo e memoria nella lingua e nella letteratura italiana. Atti del XVII Congresso A.I.P.I., vol. 1* (pp. 101-113). Ascoli Piceno: Associazione Internazionale Professori d'Italiano.
- Nigoević, M. & Neveščanin, A. (2011). O inicijalnim diskursnim oznakama u hrvatskom i talijanskom jeziku. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Splitu*, 4, 51-65.
- Nigoević, M. & Sučić, P. (2011). Competenza pragmatica in italiano L2: l'uso dei segnali discorsivi da parte degli apprendenti croati. *Italiano LinguaDue*, 2, 94-114.
- Norris, J. M. & Ortega, L. (2001). Does Type of Instruction Make a Difference? Substantive Findings From a Meta-analytic Review. *Language Learning*, 51, 157-213.
- Nunan, D. (2005). Classroom Research. In E. Hinkel (ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 225-240). Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- O'Barr, W. M. & Atkins B. K. (1980). "Women's language" or "powerless language"? In S. McConnell-Ginet, R. Barker & N. Furman (eds.), *Women and Language in Literature and Society* (pp. 93-110). New York: Praeger.
- Ochs, E. (1979). Planned and unplanned Speech. In T. Givón (ed.), *Discourse and Syntax. Syntax and Semantics, vol. 12* (pp. 51-80). New York: Academic Press.
- O'Keeffe, A., McCarthy, M. & Carter, R. (2007). *From Corpus to Classroom: language use and language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Orlandino, E., Rizzo, G. & Ziglio, L. (2005). *Espresso ragazzi 1. Corso di italiano (A1). Libro dello studente e esercizi*. Firenze: Alma.
- Orletti, F. (ed.). (1994). *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale*. Roma: Carocci editore.

- Ortega, L. & Iberri-Shea, G. (2005). Longitudinal research in second language acquisition: recent trends and future directions. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, 26-45.
- Östman, J.-O. (1981). "You know". *A discourse-functional study*. Amsterdam: John Benjamins.
- Paillard, D. (2009). Prise en charge, *commitment* ou scène énonciative. *Langue Française*, 162, 109-128.
- Palermo, M. (2005). L'ADIL2 (Archivio digitale di italiano L2). *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 34 (2), 357-371.
- Palermo, M. (2009). L'ADIL2 come strumento per la ricerca. In M. Palermo (ed.), *Percorsi e strategie di apprendimento dell'italiano lingua seconda: Sondaggi su ADIL2* (pp. 3-28). Perugia: Guerra.
- Pallotti, G., Ferrari, S., Nuzzo, E. & Bettoni, C. (2010). Una procedura sistematica per osservare la variabilità nell'interlingua. *Studi Italiani di Linguistica Teorica e Applicata*, 39 (2), 215-241.
- Panić, N. (2012). *Prozodijski markeri citiranog govora u razgovornom jeziku* (Doktorska disertacija). Filološki fakultet, Beograd.
- Patota, G. & Romanelli, N. (2008a). *Percorso Italia. Corso multimediale di lingua italiana per stranieri (A1/A2)*. Novara: De Agostini.
- Patota, G. & Romanelli, N. (2008b). *Percorso Italia. Corso multimediale di lingua italiana per stranieri (B1/B2)*. Novara: De Agostini.
- Paquot, M. (2008). Exemplification in learner writing: A cross-linguistic perspective. In F. Meunier & S. Granger (eds.), *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching* (pp. 101-119). Amsterdam: John Benjamins.
- Parisi, D. & Castelfranchi, C. (1979). Scritto e parlato. In D. Parisi (ed.), *Per una educazione linguistica razionale* (pp. 319-346). Bologna: Il Mulino.
- Patota, G. & Pizzoli, L. (eds.) (2004). *La certificazione PLIDA. Progetto lingua italiana Dante Alighieri*. Roma: Società Dante Alighieri.
- Peregrini, M. (1960 [1639]). Delle acutezze, che altrimenti spiriti, vivezze e concetti volgarmente si appellano. In E. Raimondi (ed.), *Trattatisti e narratori del Seicento* (pp. 113-168). Milano/Napoli: Ricciardi.

- Perini, S. (1991). *Parliamo insieme l'italiano. Primo livello 1. Testo per corsi di lingua e cultura italiana all'estero*. Firenze: Giunti.
- Pernas, P., Gillani, E. & Cacchione, A. (2011). Costruire testi, strutturare conversazioni: la didattica dei segnali discorsivi come elementi pivot nell'interazione verbale. *Italiano LinguaDue, 1*, 65-138.
- Piantoni, M., Ghezzi, C. & Bozzone Costa, R. (2007). *Contatto 2A. Corso di italiano per stranieri. Livello intermedio (B1)*. Torino: Loescher.
- Pintarić, N. (2002). *Pragmemi u komunikaciji*. Zagreb: Zavod za lingvistiku Filozofskog fakulteta.
- Piotti, D. & De Savorgnani, G. (2006). *UniversItalia: corso di italiano (A1/B1)*. Firenze: Alma.
- Piper, P. (2001). *Jezik i prostor*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Piper, P. & Klajn, I. (2014). *Normativna gramatika srpskog jezika*. Novi Sad: Matica srpska.
- Piškorac, V. (2005). Čestice u njemačkome: definicije i klasifikacije. In J. Granić (ed.), *Semantika prirodnog jezika i metajezik semantike* (pp. 619-629). Zagreb/Split: HDPL.
- Polat, B. (2011). Investigating acquisition of discourse markers through a developmental learner corpus. *Journal of Pragmatics, 43*, 3745-3756.
- Polovina, V. (1987). *Leksičko-semantička kohezija u razgovornom jeziku*. Beograd: Filološki fakultet.
- Polovina, V. (1999). *Semantika i tekstlingvistika*. Beograd: Čigoja.
- Pons Borderia, S. (1998). *Conexión y conectores: estudio de su relación en el registro informal de la lengua*. València: Universitat de València.
- Pons Borderia, S. (2006). A functional approach to the study of discourse markers. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 77-99). Oxford: Elsevier.
- Pons Borderia, S. (2008). Do discourse markers exist? On the treatment of discourse markers in Relevance Theory. *Journal of Pragmatics, 40*, 1411-1434.
- Popović, Lj. (2009). Leksičke inovacije u elektronskom diskursu srpskog i hrvatskog jezika. In B. Tošović (ed.), *Die Unterschiede zwischen dem Bosnischen/Bosniakischen, Kroatischen und Serbischen* (pp. 182-204). Wien: Lit.

- Prčić, T. (2010). Mali englesko-srpski rečnik pragmatičkih termina. In V. Vasić (ed.), *Diskurs i diskursi* (pp. 399-415). Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Radicchi, S. & Mezzedimi, M. (1989). *Corso di lingua italiana. Livello elementare*. Roma: Bonacci.
- Rastelli, S. (2003). *Boh*. Le interiezioni nella linguistica e nella didattica dell'italiano L2. *Itals: Didattica e linguistica dell'italiano come lingua straniera, I* (3), 35-64.
- Rastelli, S. (2009). *Perché etichettiamo gli errori nei dati degli apprendenti se gli errori sono nella nostra testa? Il progetto SLA-tagging*. Dostupno na: <http://sla-tagging.unipv.it> [25.03.2012].
- Redeker, G. (1990). Ideational and pragmatic markers of discourse structure. *Journal of Pragmatics, 14*, 367-381.
- Redeker, G. (1991). Linguistic markers of discourse structure. *Linguistics, 29*, 1139-1172.
- Ricci, M. (2011). *Via della grammatica. Teoria, esercizi, test e materiale autentico per stranieri (A1/B2, elementare – intermedio)*. Roma: Edilingua.
- Riggenbach, H. (1999). *Discourse Analysis in the Language Classroom. The Spoken Language, vol. 1*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.
- Ristić, S. (1994). Ilokucijski aspekti upotrebe partikula. *Južnoslovenski filolog, L*, 145-154.
- Romero Trillo, J. (1997). Your attention, please: Pragmatic mechanisms to obtain the addressee's attention in English and Spanish conversations. *Journal of Pragmatics, 28*, 205-221.
- Romero Trillo, J. (2002). The pragmatic fossilization of discourse markers in non-native speakers of English. *Journal of Pragmatics, 34*, 769-784.
- Roncari, A. & Brighenti, C. (1972). *La lingua italiana insegnata agli stranieri*. Verona: Mondadori.
- Rose, K. (2000). An exploratory cross-sectional study of interlanguage pragmatic development. *Studies in Second Language Acquisition, 22* (1), 27-67.
- Rose, K. & Kasper, G. (eds.) (2001). *Pragmatics in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Rose, K. & Ng, C. (2001). Inductive and deductive teaching of compliments and compliment responses. In K. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 145-170). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rosi, F. (2009a). *Learning aspect of Italian L2. Corpus annotation, acquisitional patterns, and connectionist modelling*. Milano: Franco Angeli.
- Rosi, F. (2009b). "Non ha saputo dove è stato": Come annotare gli elementi non-target in un corpus di italiano L2? In C. Andorno & Rastelli, S. (eds.), *Corpora di italiano L2: tecnologie, metodi, spunti teorici* (pp. 71-91). Perugia: Guerra.
- Rossi-Hace, F. & Zaina, E. (1983). *L'italiano per Lei. Parte quarta. Corso di lingua italiana*. Zagreb: Škola za strane jezike.
- Rossi-Hace, F. & Zaina, E. (1988). *L'italiano per Lei. Parte terza. Corso audio-visivo*. Zagreb: Škola za strane jezike.
- Rossi-Hace, F. & Zaina, E. (1989a). *L'italiano per Lei. Parte prima. Corso audio-visivo*. Zagreb: Škola za strane jezike.
- Rossi-Hace, F. & Zaina, E. (1989b). *L'italiano per Lei. Parte seconda. Corso audio-visivo*. Zagreb: Škola za strane jezike.
- Rost-Roth, M. (1997). The (Non-)Acquisition of Modal Particles in German as a Second Language. In L. Diaz & C. Perez (eds.), *Views on the acquisition and use of a second language. Proceedings of the EuroSLA-7, Barcelona 22-24 may 1997* (pp. 107-117). Barcelona: Universitat Pompeu Fabra.
- Rost-Roth, M. (1999). Der Erwerb der Modalpartikeln. Eine Fallstudie zum Partikelerwerb einer italienischen Deutschlernerin mit Vergleichen zu anderen Lernervarietäten. In N. Dittmar & A. Giacalone Ramat (eds.), *Grammatik und Diskurs/Grammatica e discorso. Studi sull'acquisizione dell'italiano e del tedesco/Studien zum Erwerb des Deutschen und des Italienischen* (pp. 165-209). Tübingen: Stauffenburg.
- Sabatini, F. (1980). *Lingua e linguaggi. Educazione linguistica e italiano nella scuola media*. Torino: Loescher.
- Sabatini, F. (1984). *La comunicazione e gli usi della lingua. Pratica, analisi e storia della lingua italiana. Scuole secondarie superiori*. Torino: Loescher.
-

- Sabatini, F. (1985). L'italiano dell'uso medio: una realtà tra le varietà linguistiche italiane. In G. Holtus & E. Radtke (eds.), *Gesprochenes Italienisch in Geschichte und Gegenwart* (pp. 154-184). Tübingen: Gunter Narr.
- Sabatini, F. (1997). Pause e congiunzioni nel testo. Quel *ma* a inizio di frase... In I. Bonomi (ed.), *Norma e lingua in Italia: alcune riflessioni fra passato e presente. Incontro di studio n. 10, 16 maggio 1996* (pp. 113-146). Milano: Istituto Lombardo di Scienze e Lettere.
- Sacks, H., Schegloff, E. & Jefferson, G. (1974). A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation. *Language*, 50 (4), 696-735.
- Samardžić, M. (1991). *Konektori u savremenom italijanskom jeziku* (Magistarski rad). Filološki fakultet, Beograd.
- Samardžić, M. (1995). Una proposta per la tassonomia dei connettivi testuali in italiano. *Italica Belgradensia*, 4, 67-79. Beograd: Filološki fakultet.
- Samardžić, M. (1999). Pragmatički konektori u savremenom italijanskom jeziku. *Riječ*, 5 (1-2), 41-53.
- Samardžić, M. (2000). Tekstualni konektori u savremenom italijanskom jeziku. *Anali Filološkog fakulteta*, 20, 381-399.
- Samardžić, M. (2006). *Od rečenice do teksta. Uvod u sintaksu italijanske složene rečenice*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Samardžić, M. (2009). L'uso dei connettivi testuali nel parlato. In E. Burr (ed.), *Tradizione & innovazione. Dall'italiano, lingua storica e funzionale, alle altre lingue. Atti del VI Convegno SILFI, Duisburg 28 giugno-2 luglio 2000* (pp. 125-135). Firenze: Franco Cesati.
- Sato, C. J. (1990). *The syntax of conversation in interlanguage development*. Tübingen: Gunter Narr.
- Savet Evrope (2003). *Zajednički evropski okvir za žive jezike. Učenje, nastava, ocjenjivanje*. Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Savić, S. (1993). *Diskurs analiza*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
- Savić, S. & Polovina, V. (1989). *Razgovorni srpskohrvatski jezik*. Novi Sad: Filozofski fakultet.
-

- Savignon, S. J. (1983). *Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. Texts and Contexts in Second Language Learning*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- Savignon, S. J. (1991). Communicative Language Teaching: State of the Art. *TESOL Quarterly*, 25 (2), 261-277.
- Savy, R. (2005). Specifiche per la trascrizione ortografica annotata dei testi. In F. Albano Leoni & R. Giordano (eds.), *Italiano Parlato, Analisi di un dialogo* (pp. 1-28). Napoli: Liguori.
- Schiffrin, D. (1986). Functions of *and* in discourse. *Journal of Pragmatics*, 10, 41-66.
- Schiffrin, D. (1987). *Discourse Markers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schiffrin, D. (2001). Discourse Markers: Language, Meaning, and Context. In D. Schiffrin, H. Hamilton & D. Tannen (eds.), *The Handbook of Discourse Analysis* (pp. 54-75). Oxford: Blackwell.
- Schiffrin, D. (2006). Discourse marker research and theory: revisiting *and*. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 315-338). Oxford: Elsevier.
- Schleppegrell, M. (1996). Conjunction in Spoken English and ESL Writing. *Applied Linguistics*, 17 (3), 271-285.
- Schmidt, R. W. (1990). The role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1993). Consciousness, Learning and Interlanguage Pragmatics. In G. Kasper & S. Blum-Kulka (eds.), *Interlanguage Pragmatics* (pp. 21-42). New York/Oxford: Oxford University Press.
- Schourup, L. (1999). Discourse markers. *Lingua*, 107, 227-265.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10 (1-4), 209-232.
- Serianni, L. & Antonelli, G. (2006). *L'italiano: istruzioni per l'uso. Storia e attualità della lingua italiana*. Milano: Bruno Mondadori.
- Serianni, L. & Antonelli, G. (2011). *Manuale di linguistica italiana. Storia, attualità, grammatica*. Milano-Torino: Bruno Mondadori.
- Serianni, L. & Castelvechi, A. (1989). *Grammatica italiana. Italiano comune e lingua letteraria*. Torino: UTET.

- Silić, J. (1984). *Od rečenice do teksta. Teoretsko-metodološke pretpostavke nadrečeničnog jedinstva*. Zagreb: SNL.
- Silvestrini, M., Bura, C., Chiacchella, E., Giunti Armanni, V. & Pavese, R. (1995). *L'italiano e l'Italia. Lingua e civiltà per Stranieri. Livello medio e superiore. Grammatica con note di stile*. Perugia: Guerra.
- Silvestrini, M., Bura, C., Chiacchella, E., Giunti Armanni, V. & Pavese, R. (1996). *L'italiano e l'Italia. Lingua e civiltà per Stranieri. Livello medio e superiore. Esercizi e prove per la certificazione*. Perugia: Guerra.
- Sinclair, J. M. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1998). *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Sornicola, R. (1981). *Sul parlato*. Bologna: Il Mulino.
- Sornicola, R. (1982). L'italiano parlato: un'altra grammatica? In *La lingua italiana in movimento, Incontri del Centro di studi di grammatica italiana* (pp. 77-96). Firenze: Accademia della Crusca.
- Sperber, D. & Wilson, D. (1986). *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Basil Blackwell.
- Stame, S. (1994). Su alcuni usi di *no* come marcatore pragmatico. In F. Orletti (ed.), *Fra conversazione e discorso. L'analisi dell'interazione verbale* (pp. 205-216). Roma: Carocci editore.
- Stame, S. (1999). I marcatori della conversazione. In R. Galatolo & G. Pallotti (eds.), *La conversazione. Un'introduzione allo studio dell'interazione verbale* (pp. 169-186). Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Stammerjohann, H. (1977). Elementi di articolazione dell'italiano parlato. *Studi di Grammatica Italiana*, 6, 109-120.
- Stati, S. (1986). Connettivi interfrasali e coerenza pragmatica. In K. Lichem, E. Mara & S. Knaller (eds.), *Parallela 2, Aspetti della sintassi dell'italiano contemporaneo. Atti del 3° Incontro italo-austriaco di linguisti, Graz 28-31 maggio 1984* (pp. 309-316). Tübingen: Gunter Narr.
-

- Stenström, A.-B. (1990). Lexical items peculiar to spoken discourse. In J. Svartvik (ed.), *The London-Lund Corpus of Spoken English: Description and research* (pp. 137-175). Lund: Lund University Press.
- Stenström, A.-B. (1994). *An Introduction to Spoken Interaction*. London/New York: Longman.
- Stević, S. (1997). *Analiza konverzacije*. Beograd: Filološki fakultet.
- Stević, S. (2010). Alcuni elementi del discorso quotidiano. *Italica Belgradensia, numero speciale*, 86-96.
- Stipčević, N. & Franchi, E. (1996). *Osnovi italijanskog jezika*. Beograd: Prosveta.
- Stojković, J. & Zavišin, K. (2013). *Amici 4. Italijanski jezik za osmi razred osnovne škole. Četvrta godina učenja*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Svartvik, J. (1980). Well in conversation. In S. Greenbaum, G. Leech & J. Svartvik (eds.), *Studies in English Linguistics for Randolph Quirk* (pp. 167-177). London: Longman.
- Svartvik, J. & Stenström, A.-B. (1985). Words, words, words: The rest is silence. In S. Bäckman & G. Kjellmer (eds.), *Papers on language and literature presented to Alvar Ellegård and Erik Frykman* (pp. 342-353). Gothenburg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (eds.), *Input in Second Language Acquisition* (pp. 235-253). Cambridge, MA: Newbury House.
- Swain, M. (2005). The Output Hypothesis: Theory and Research. In E. Hinkel (ed.), *Handbook on research in second language teaching and learning* (pp. 471-484). Mahwah, NJ/London: Lawrence Erlbaum.
- Swain, M. & Lapkin, S. (1995). Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16, 371-391.
- Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics. Metaphorical and cultural aspects of semantic structure*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Šipka, D. (2010). Diskurs u primijenjenoj lingvistici. In V. Vasić (ed.), *Diskurs i diskursi* (pp. 357-366). Novi Sad: Filozofski fakultet.

- Šipka, M. (2009). *Kultura govora*. Novi Sad: Prometej.
- Šokica, S. (1987). O značenju konverzionih partikula u telefonskoj komunikaciji. *Prilozi proučavanju jezika*, 23, 189-210.
- Tamponi, A.-R. (2006). *Italiano a modello 1: dalla letteratura alla scrittura, livello elementare e intermedio (A1/B1)*. Roma: Bonacci.
- Tannen, D. (1984). *Conversational style. Analyzing talk among friends*. Norwood: Ablex.
- Tateyama, Y., Kasper, G., Mui, L. P., Tay, H.-M. & Thananart, O. (1997). Explicit and implicit teaching of pragmatic routines. In L. F. Bounton (ed.), *Pragmatics and Language Learning, vol. 8* (pp. 163-177). Urbana, Illinois: University of Illinois.
- Taylor, G. (2002). Teaching gambits: The Effect of Instruction and Task Variation on the Use of Conversation Strategies by Intermediate Spanish Students. *Foreign Language Annals*, 35 (2), 171-189.
- Tekavčić, P. (1989). Prema kontrastivnoj pragmatic tzv. "čestica" u hrvatskom ili srpskom i italijanskom jeziku. *Rad JAZU*, 427, 127-194.
- Terić, G. (1996a). *In italiano 1. Priručnik kontrastivne gramatike za govornike srpskog jezika*. Perugia: Guerra.
- Terić, G. (1996b). *In italiano 2. Priručnik kontrastivne gramatike za govornike srpskog jezika*. Perugia: Guerra.
- Terić, G. (2009). *Sintaksa italijanskog jezika*. Beograd: Filološki fakultet.
- Tognini-Bonelli E. (2001). *Corpus Linguistics at Work*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Torchia, R. (1997). *Testi e parole. Testi scritti e testi orali. Teoria e pratica delle grammatica italiana per studenti stranieri. Livello medio e superiore*. Perugia: Guerra.
- Traugott, E. & Dasher, R. (2002). *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Turco, G. & Voghera, M. (2010). From text to Lexicon. The annotation of pre-target structures in an Italian learner corpus. In M. Moneglia & A. Panunzi (eds.), *Bootstrapping Information from Corpora in a Cross-Linguistic Perspective* (pp. 141-173). Firenze: Firenze University Press.

- Van Dijk, T. (1977). *Text and context. Explorations in the Semantics and Pragmatics of Discourse*. London: Longman.
- Van Dijk, T. (1979). Pragmatic connectives. *Journal of Pragmatics*, 3, 447-456.
- Vedovelli, M. (2002). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.
- Vedovelli, M., Bagna, C., Barni, M., Gallina, F., Miraglia, L., Pallassini, A. (2006). Il LIPS – Lessico di frequenza dell'Italiano Parlato dagli Stranieri. In C. Bardel & J. Nystedt (eds.), *Progetto dizionario italiano svedese. Atti del primo colloquio, Stoccolma 10-12 febbraio 2005* (pp. 55-78). Stockholm: Intellecta Docusys.
- Vedovelli, M., Pallassini, A., Machetti, S., Barni, M., Bagna, C., Pieroni, S. & Gallina, F. (2007). Corpus LIPS. Dostupno na: <http://www.parlaritaliano.it/index.php/it/corpora/653-corpus-lips> [25.03.2012].
- Velčić, M. (1987). *Uvod u lingvistiku teksta*. Zagreb: Školska knjiga.
- Verdonik, D. (2006). *Mhm, ja, no, dobro, glejte, eee...: diskurzni označevalci v telefonskih pogovorih*. *Jezik in slovstvo*, 51 (2), 19-36.
- Verdonik, D. & Žgank, A. (2007). Diskurzni označevalci v dveh pogovornih žanrih. *Jezik in slovstvo*, 52 (6), 19-33.
- Vickov, G. (2010). *Usvajanje diskursnih oznaka u engleskome kao stranome jeziku* (Doktorska disertacija). Sveučilište u Zagrebu, Zagreb.
- Voghera, M. (1992). *Sintassi e intonazione nell'italiano parlato*. Bologna: Il Mulino.
- Voghera, M. (2001). Teorie linguistiche e dati di parlato. In F. Albano Leoni, E. Stenta Krosbakken, R. Sornicola & C. Stromboli (eds.), *Dati empirici e teorie linguistiche. Atti del XXXIII Congresso Internazionale, SLI, Napoli ottobre 1999* (pp. 75-95). Roma: Bulzoni.
- Vučo, J. (2009). Autocorrezioni di parlanti serbi che scrivono in italiano. Esempi nel corpus VALICO. In E. Corino & C. Marellò (eds.), *VALICO. Studi di linguistica e didattica* (pp. 137-150). Perugia: Guerra.
- Vučo, J. & Moderc, S. (1994). *Il mio italiano. Italijanski jezik (prva godina učenja)*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J. & Moderc, S. (1995). *Il mio italiano. Italijanski jezik (druga godina učenja)*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.

- Vučo, J. & Moderc, S. (1997). *Il mio italiano. Italijanski jezik (treća godina učenja)*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J. & Moderc, S. (1999). *Il mio italiano. Italijanski jezik (četvrta godina učenja)*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J. & Moderc, S. (2003). *Insieme! Italijanski jezik za 1. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J. & Moderc, S. (2004). *Insieme! Italijanski jezik za 2. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vučo, J. & Moderc, S. (2005). *Insieme! Italijanski jezik za 3. razred osnovne škole*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vyatkina, N. & Belz, J. (2006). A Learner Corpus-Driven Intervention for the Development of L2 Pragmatic Competence. In K. Bardovi-Harlig, C. Félix-Brasdefer & A. Omar (eds.), *Pragmatics and Language Learning, vol. 11* (pp. 315-357). Honolulu, HI: University of Hawai'i Press.
- Walsh, S. (2006). *Investigating Classroom Discourse*. New York: Routledge.
- Waltereit, R. (2006). The rise of discourse markers in Italian: a specific type of language change. In K. Fischer (ed.), *Approaches to Discourse Particles, vol. 1* (pp. 61-76). Oxford: Elsevier.
- Wei, M. (2011). Investigating the oral proficiency of English learners in China: A comparative study of the use of pragmatic markers. *Journal of Pragmatics, 43*, 3455-3472.
- Wiberg, E. (2003). Interactional context in L2 dialogues. *Journal of Pragmatics, 35*, 389-407.
- Wiberg, E. (2004). Strategie interazionali dell'apprendente nel dialogo tra native e non-nativo. In F. Albano Leoni, F. Cutugno, M. Pettorino & R. Savy (eds.), *Il parlato italiano. Atti del Convegno Nazionale, Napoli 13-15 febbraio 2003*, [CD-Rom]. Napoli: D'Auria Editore.
- Widdowson, H. G. (1978). *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press.
- Wierzbicka, A. (1986). Introduction. *Journal of Pragmatics, 10*, 519-534.
- Wierzbicka, A. (1991). *Cross-cultural pragmatics. The semantics of human interaction*. Berlin: Mouton de Gruyter.

- Wildner-Bassett, M. (1984). *Improving pragmatic aspects of learners' interlanguage*. Tübingen: Narr.
- Wildner-Bassett, M. (1986). Teaching and Learning 'polite noises': Improving Pragmatic Aspects of Advanced Adult Learners' Interlanguage. In G. Kasper (ed.), *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom* (pp. 163-178). Århus: Aarhus University Press.
- Willis, D. & Willis, J. (1996). Consciousness-raising activities. In J. Willis & D. Willis (eds.), *Challenge and Change in Language Teaching* (pp. 63-76). Oxford: Macmillan Heinemann.
- Yngve, V. (1970). On getting a word in edgewise. In M. Campbell, J. Lindholm, A. Davision, W. Fisher, L. Furbee, J. Lovins & S. Straight (eds.), *Papers from the Sixth Regional Meeting of the Chicago Linguistic Society* (pp. 567-578). Chicago: University of Chicago.
- Yoshimi, D. R. (2001). Explicit Instruction and JFL Learner's Use of Interactional Discourse Markers. In K. R. Rose & G. Kasper (eds.), *Pragmatics in Language Teaching* (pp. 223-244). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zamora, P., Arianna, A., Ioppoli, E. & Simone, F. (2006). *Hai voluto la bicicletta... Esercizi su fraseologia e segnali discorsivi per studenti di italiano LS/L2*. Perugia: Guerra.
- Ziglio, L. & Rizzo, G. (2001). *Espresso 1. Corso di italiano. Libro dello studente ed esercizi*. Firenze: Alma.
- Ziglio, L. & Rizzo, G. (2014). *Nuovo Espresso 1: corso di italiano (A1). Libro dello studente e esercizi*. Firenze: Alma.
- Ziv, Y. (1988). Lexical hedges and non-committal terms. *Acta Linguistica Hungarica*, 38, 261-274.
- Zorzi, D. (1996). Contributi dell'analisi della conversazione all'insegnamento dell'italiano L2. In M. Maggini & Salvaderi, M. (eds.), *Atti del III convegno ILSA* (pp. 11-39). Firenze: Comune di Firenze.
- Zorzi, D. (2001). The pedagogic use of spoken corpora. Learning discourse markers in Italian. In G. Aston (ed.), *Learning with corpora* (pp. 85-107). Houston: Athelstan.
-

- Zuccherini, R. (1988). *Manuale del parlare. Una retorica per i ragazzi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zurula, M. (1998). *Sapore d'Italia. Antologia di testi sulla cultura italiana con esercitazioni orali e scritte. Livello intermedio (B1/B2)*. Roma: Edilingua.
- Zwicky, A. (1985). Clitics and particles. *Language*, 61 (2), 283-305.
- Živković-Mandolfo, R. (1960). *Udžbenik italijanskog jezika sa lektinom*. Beograd: Naučna knjiga.
-

PRILOZI

Prilog 1. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa I godine studija (pilot-studija)

	Ivana	Jasmina	Jelena	Jovana	Maja
<i>eeh</i>	27	13	11	29	30
<i>ehm</i>		2	7	1	3
<i>per esempio</i>					2
<i>anche</i>		1		1	
<i>sì</i>	1				
<i>non so (cosa dire)</i>		1			
<i>e</i>			1		
Ukupno DM	28	17	19	31	35

Prilog 2. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa II godine studija (pilot-studija)

	Aleksandra	Biljana	Jelena A.	Jelena L.	Milica
<i>eeh</i>	51	62	54	70	136
<i>ehm</i>	11	16	22	20	17
<i>non (lo) so (come dire)</i>	4	2	12	1	
<i>sì</i>	9	4	2	1	
<i>anche</i>		3		1	5
<i>ah</i>	2	2	1		
<i>per esempio</i>		2			1
<i>no</i>		1		1	
<i>mhmh</i>			2		
<i>dunque</i>					2
„pa“					2
„mislim“					1
<i>come dire</i>					1
<i>e</i>				1	
<i>un po'</i>					1
Ukupno DM	77	92	93	95	166

**Prilog 3. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa III godine studija
(pilot-studija)**

	Ivana	Jana	Milica	Tatjana ¹³³	Tijana
<i>eeh</i>	11	19	50	17	34
<i>ehm</i>	6	7	24		4
<i>non (lo) so</i>	7		4	5	
<i>anche</i>	5	5		5	1
<i>sì</i>		11	2	1	1
<i>(e) quindi</i>			1	12	
<i>cioè</i>	1	4		4	2
<i>e</i>	1	2	4		3
<i>comunque</i>				8	
<i>per esempio</i>		3	2	1	
<i>allora</i>	2			1	
<i>non</i>				2	
<i>insomma</i>		1		1	
<i>diciamo</i>				2	
<i>si dice così</i>					2
<i>proprio</i>				2	
<i>nel senso</i>		1			
<i>beh</i>				1	
<i>e così</i>	1				
<i>no</i>	1				
<i>come si dice</i>					1
Ukupno DM	35	53	87	62	48

¹³³ Ispitanik koji je živeo 7 godina u Italiji.

**Prilog 4. Diskursni markeri u produkciji ispitanika sa IV godine studija
(pilot-studija)**

	Ivana	Jovana M.	Jovana N.	Miljana A.	Miljana P.
<i>eeh</i>	41	31	58	71	42
<i>ehm</i>	38	9	9	16	15
<i>anche</i>	9	8	9	18	3
<i>per esempio</i>		7	6	6	1
<i>non (lo) so</i>	1	8		2	
<i>un po'</i>		7	2		1
<i>sì</i>		1	8		
<i>cioè</i>			5	4	
<i>(e) quindi</i>	7				1
<i>diciamo</i>	1		5		
<i>e (anche)</i>	1		1	4	
<i>proprio</i>	2			2	1
<i>(e) allora</i>			3		
<i>e così</i>			1		
<i>„pa“</i>				1	
<i>comunque</i>	1				
<i>bene</i>					1
Ukupno DM	101	71	107	124	65

Prilog 5. Sistem normi za anotiranu ortografsku transkripciju govornog korpusa ITALSERB (Ceković-Rakonjac 2012: 180-181), u skladu sa standardima CLIPS (Savy 2005: 26-28)

Simbol (interpunkcija)	Primena	Primer	
.	(tačka)	Sintaksičko-semantička granica	<i>Si.</i>
,	(zarez)	Sintaksičko-semantička granica	<i>Si, a volte quando...</i>
?	(upitnik)	Upitni iskaz	<i>E la sera?</i>
!	(uzvičnik)	Uzvični iskaz	<i>Buongiorno!</i>
-	(crtica)	Sekvenca alfabetski citiranih glasova	<i>un Ci-Di</i>
'	(apostrof)	Oblici sa aferezom i elizijom	<i>un po'</i>
A..., B..., C...	(veliko slovo)	Vlastita imena, toponimi, naslovi	<i>Ho Voglia Di Te</i>

Simbol (komentar transkriptora)	Primena	Primer
[whispering]	Varijacije u tonu glasa	<ehm> [whispering]
[dialect]	Reč iz dijalekta	tanto [dialect]
[foreign word]	Strana reč (u slučaju sekvenci, beleže se vitičaste zagrade kao kod preklapanja)	ukus [foreign word]

Simbol (leksički elementi)	Primena	Primer
22 (brojevi)	Slovná transkripcija	<i>Ho ventidue anni</i>
+ (plus)	Fragment reči	<i>obbli+ (obbligatoria)</i>
_ (donja crta)	Prekid unutar reči	<i>sa_lario</i>
/ (kosa crta)	Pogrešan start	<i>un lavoro... che ha / cerca<aa></i>
*(asterisk)	Nepostojeće reči (lapsusi, omaške)	<i>*rifaro</i>

Simbol (neleksički elementi)	Primena	Primer
<sp>, <lp>	Neispunjena, prazna pauza: kratka <sp> ili duga <lp>	<i>sì sì sì <lp> <eeh> il mio passatempo preferito. <sp> <eeh> <sp> adesso...</i>
<eeh>, <ehm>	„Glasna“ pauza ispunjena vokalizacijom ili nazalizacijom	<i>mi alzo di solito alle <eeh> dieci o dieci e mezza <ehm></i>
<vv> (v=vokal)	Produženi izgovor vokala ili	<i>Le traduzioni<ii></i>

<kk> (k=konsonant)	konsonanta (na početku, u sredini ili na kraju reči)	<ss>sono<oo>
<eh>, <ah>, <mh>, <ahah>, <mhmh>	Signali u funkciji potvrde prijema (<i>back channelling</i>)	C: ... <i>era una gita</i> E: <mhmh>
<ah!>, <eh!>	Uzvici (iznenađenja, zadovoljstva, itd.)	<tongue click> <eh!>
<breath>, <clear-throat>, <cough>, <inspiration>, <laugh>, <tongue-click>	Vokalne, neverbalne pojave (kašalj, smeh, i dr.)	<laugh> <i>mi piace molto fare lo shopping</i>
<i.talkers>	Glasovi drugih govornika u pozadini (koji se mogu preklapati sa produkcijom glavnog govornika)	CMT <i.talkers>
<NOISE >	Prateće akustičke pojave koje nisu deo produkcije govornika (npr. buka)	<NOISE> <i>che tipo sei?</i>
<unclear>	Nerazumljiva reč ili sekvenca	<i>mi piace molto <unclear></i>
{ } (vitičaste zagrade)	Preklapanje određene akustičke pojave (buka, smeh, i dr.) sa tekstom	{<NOISE> <i>bene</i> }
# (tarabica)	Preklapanje turnusa različitih govornika	E: ...con #<C> <i>chi ci sei andata#</i> C: #<E> <eh> <i>l'ultima# volta...</i>

Prilog 6. Neposredni *post-test*

Nome e cognome _____

Data _____

Inserisci le parole che ti sembrano più opportune in base al contesto, tenendo conto delle diverse soluzioni possibili.

1. A: Signora, vuole ordinare?
B: Sì, vorrei qualcosa di caldo, _____ un tè o un caffè...
2. A: I signori, vogliono ordinare?
B: Sì, _____, per me un piatto di pasta e per mio marito una pizza.
3. A: Come hai fatto a perdere tanti chili in così poco tempo?!
B: Beh, non so cosa dirti: ho seguito una dieta, ho praticato un po' di sport, _____, non è stato poi così difficile.
4. _____, ragazzi, oggi interroghiamo!
5. A: _____, quando è che dobbiamo andare a quella cena?
B: Domani sera.
6. A: Invece di restare a casa tutta la sera, possiamo fare un salto dai nonni, _____?
B: Eh sì, ma prima dobbiamo fargli un colpo di telefono.
7. A: Allora Moravia era uno scrittore del Novecento.
B: _____! È nato nel 1907.
8. A: State insieme da dieci anni e ne avete ventisei, _____ vi siete fidanzati quando ne avevate... sedici?
B: Esatto, sedici!
9. Dottore, da due mesi sento dolori alla schiena, come, _____, cosa mi consiglia?
10. _____, cara, come ti dicevo, la serata è andata benissimo: mi ha portato a cena e mi ha regalato un anello.
11. A: Bella la nuova fidanzata di Fabio, eh?
B: Beh, bella è un po' esagerato. _____... simpatica.
12. A: Ieri che casino! Ho visto per strada un ubriacone scivolare sulla neve: è caduto, si è fatto male alla testa, gli usciva sangue dappertutto..., e la gente che passava sembrava totalmente disinteressata. Alla fine ho chiamato l'ambulanza, e poi...
B: _____? Continua.
A: Niente... L'hanno portato via, speriamo stia bene e smetta di bere.

Prilog 7a. Tema 2. zadatak za govornu produkciju na *pre-testu* (nivo B1)



Prilog 7b. Tema 2. zadatak za govornu produkciju na *pre-testu* (nivo B1)



Prilog 8a. Tema 2. zadatka za govornu produkciju na *post-testu* (nivo B2)



Prilog 8b. Tema 2. zadatka za govornu produkciju na *post-testu* (nivo B2)



Prilog 9a. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz eksperimentalne grupe sa pre-testa

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S1

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN780141

Trascrittore: Marija Grujić, Nevena Ceković

Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere, verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) DM

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) DM

E: va bene, XXXXXX, dunque, <eeh> prova numero uno, quale argomento hai scelto?

C: se hai una piccola somma di denaro da spendere, verso che cosa preferisci orientarti

E: <mhmf> okay

C: <eeh> <sp> <inspiration> siccome mi piace molto viaggiare spenderei i soldi <sp> <eeh> per esempio ad un viaggio in Italia<aa>. Mi piacerebbe molto andare a vedere la Sicilia

E: <mhmf>

C: perché ho sentito<oo> le cose molto belle. <eeh> Ho / Sono già stata a Roma, mi piace molto e anche <eeh> vorrei tornare #<E> a Roma#

E:#<C> <mhmf># <mhmf>

C: <eeh> comprerei alcuni libri <eeh> {<laugh> comprerei} alcun pezzo di vestito di abbigliamento

E: <mhmf>

C: <eeh> non so <eeh>, andrei <eeh> al cinema #<E> o<oo>#

E: #<C> <mhmf>#

C: <eeh> a un ristorante con gli amici<ii>

E: <mhmf>

C: <eeh> <sp>

E: ma, dunque, andresti da sola in Sicilia<aa> o #<C> comunque# a viaggiare

C: #<E> no co+ # no #<E> con qualche# amica

E: #<C> <mhmf># <mhmf> okay, e a Roma quando sei stata a Roma <eeh> che hai fatto lì? Hai frequentato una scuola?

C: no, sono stata con la gita scolastica

E: <mhmf>

C: <eeh> e abbiamo visto il Colosseo, il Foro roma<aa>no <eeh> i negozi famosi

E: <mhmf>

C: <eeh> abbiamo passeggiato

E: <mhmf> hai visitato altre città italiane?

C: sì, sono stata a Venezia, a Firenze <eeh> Firenze mi è piaciuta di più

E: <mhmh>
C: <eeh> e a Padova
E: okay, okay, bene, passiamo alla prova #<C> numero# due
C: #<E> <laugh>#
E: <laugh> <hm> quale argomento hai scelto?
C: il tuo passatempo preferito
E: <mhmh> qual è il tuo passatempo preferito?
C: <eeh> quando ho tempo libero<oo> mi piace molto andare a passeggiare <eeh> poi <eeh> andare a Ada [foreign word] <eeh> #<E> per#
E: #<C> <mhmh>#
C: prendere il sole o<oo> nuota<aa>re
E: <mhmh>
C: <eeh> mi piace anche andare al cinema o<oo> a teatro
E: <mhmh>
C: <eeh> mi piace ascoltare la musica italia<aa>na, leggere i libri #<E> <eeh>#
E: #<C> <mhmh>#
C: parlare con<nn> mia sorella <eeh> uscire con gli amici in discoteca<aa> <sp> insomma divertirmi
E: <mhmh> okay, grazie

Data esame: maggio 2011
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S2
Livello: B1
Anno di studi: II
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN780149
Trascrittore: Božana Džunić, Nevena Ceković
Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare (Prova n.1) Md
SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano e non) (Prova n.2) MD

E: va bene, XXXXXX, dunque passiamo alla p_rova numero uno, <eeh> quale argomento ha scelto?
C: <eeh> ho scelto un sogno che ho realizzato o che vorrei realizzare
E: va bene
C: <eeh> <ehm> io parlo di un <eeh> sogno che vorrei realizzare <eeh> al primo posto vorrei <eeh> finire la facoltà
E: <mhmh>
C: <eeh> poi<ii> <ehm> <sp> vorrei <eeh> trovare<ee> un<nn> lavoro che mi piace
E: <mhmh>
C: <ehm> vorrei diventare un tra+ traduttrice
E: <mhmh>
C: una traduttrice
E: va bene [whispering]

C: <eeh> <tongue-click> poi <ehm> vorrei sposarmi con il mio ragazzo
 E: <mhmh>
 C: XXXXXX
 E: <mhmh>
 C: <eeh> <tongue-click> vorrei avere una famiglia
 E: <mhmh>
 C: <eeh> eto [foreign word] #<E> <unclear>#
 E: #<C> va bene, okay# e cosa<aa>, cosa vorrebbe tradurre, che tipo di li<ii>bri, oppure vorrebbe fare l'interprete<ee>?
 C: <eeh> <sp> i libri
 E: <mhmh>
 C: i roman+
 E: i romanzi
 C: i romanzi [whispering] sì
 E: va bene
 C: <eeh> mi piacciono i <eeh> <lp> <tongue-click> scrittori italiani contemporanei
 E: <mhmh> <mhmh>
 C: moderni
 E: moderni <mhmh> va bene
 C: moderni <eeh> e<ee>
 E: poi ve+/ ne parliamo alla prova numero #<C> due <laugh># <unclear>
 C: #<E> sì <laugh>#
 E: di questo argomento <eeh> okay <eeh> vorrebbe<ee> non so<oo> <eeh> anche viaggiare<ee>, andare in Ita<aa>lia?
 C: <eeh> sì, sì
 E: <mhmh>
 C: <eeh> preferisco molto viaggiare
 E: <mhmh>
 C: <eeh> Italia o<oo> tutta l'Europa
 E: #<C> tutta# l'Europa
 C: #<E> tutta#, sì
 E: <mhmh> solo Europa?
 C: <eeh> no, vorrei anche andare in <eeh> Africa
 E: <ah>
 C: mi piace [whispering], sì
 E: va bene, okay, grazie, dunque passiamo alla prova numero due
 C: sì
 E: quale argomento ha scelto<oo>?
 C: <eeh> un libro letto
 E: un libro letto #<C> ecco#
 C: #<E> sì# <eeh> ho letto<oo> <ehm> qualche libro italiano
 E: <mhmh>
 C: <eeh> l+ la prima era<aa> <eeh> di Fabio Volo<oo> Un<nn> / Il Giorno In Più
 E: <mhmh>
 C: <eeh> un anno fa
 E: <mhmh>
 C: <eeh> mi piace perché / mi piace Fabio Volo perché è un<nn> scrittore <eeh> <unclear> sì? [whispering] <eeh> e<ee> questo libro parla di un ragazzo italiano <eeh>

che<ee> che è innamorato in una ragazza

E: <mhmh>

C: che <sp> ha il suo ragazzo

E: <ah!>

C: ma<aa> <laugh> <eeh> <sp> alla fine <eeh> loro due <eeh> sono stati insieme

E: {<laugh> va bene, questo è importante, okay} <breath> okay, altri scrittori<ii> che / chi le piace?

C: <eeh> mi piace Andrea de Carlo

E: <mhmh>

C: Italo Calvino<oo>

E: <mhmh>

C: ecce<ee>tera

E: cosa ha letto di Andrea de Carlo?

C: Andrea de Carlo, Uccelli Da Gabbia E Da Voliera

E: <mhmh>

C: e adesso leggo<oo> <eeh> Mare Delle Verità

E: <mhmh>

C: sì, è bello <whispering>

E: bene, okay, grazie

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S3

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN780153

Trascrittore: Božana Džunić, Nevena Ceković

Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: con quali mezzi di trasporto preferisci spostarti e perché? (Prova n.1) mD

SE 2 argomento: l'immagine n.2 (Prova n.2) mD

E: va bene, XXXXXX, dunque vediamo la prima<aa> prova, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> mezzi di tras+ di trasporto

E: <mhmh> va bene

C: <eeh> <eeh> preferisco spostarmi con con macchina però qui a Belgrado <eeh> non ho altra scelta che<ee> che autobus

E: <mhmh>

C: <eeh> <sp> <eeh> <eeh> non non m+ pia+ non mi piace <eeh> andare con autobus perché <eeh> speciale<ee> <eeh> adesso in maggio giu+ giugno e<ee>

E: <mhmh> perché?

C: c'è mo+ c'è molta gente<ee> folla e<ee> è molto caldo in autobus e t+ / divento nervosa

E: <mhmh>
C: <eeh>
E: <mhmh> e abita lontano dal centro?
C: <eeh> abito<oo> <eeh> a Nuova Belgrado<oo>
E: <mhmh>
C: <eeh> <sp> quindici minuti
E: con l'autobus?
C: autobus [whispering]
E: può usare soltanto l'autobus oppure anche altri mezzi?
C: <eeh> soltanto autobus
E: soltanto autob+ <ahah> dunque, però si arriva<aa> #<C> velocemente al centro# non è un problema
C: #<E> sì, sì# no
E: <mhmh> <mhmh> okay, poi per viaggiare per esempio quale mezzo di trasporto preferisce? per andare all'estero o comunque<ee>
C: <eeh>
E: <eeh> andare fuori Belgrado
C: autobus
E: autobus sempre?
C: sì, sempre
E: il treno, l'aereo?
C: <eeh> no <eeh> <sp> <eeh> no, non avevo opportunità #<E> per viaggiare#
E: #<C> <mhmh>#
C: con <eeh> con <eeh> con aereo
E: <mhmh>
C: ma <sp> mi piacerei
E: <mhmh> e il treno?
C: il treno, no!
E: no?
C: no
E: no, non ha mai<ii>+
C: <eeh> s+ s+ <eeh> due mesi fa quan+ quando visitavo mia<aa> am+ amica in {[foreign word] Novi Sad}
E: <mhmh>
C: <eeh> <sp> ho usato <laugh>
E: il treno, ha usato il treno <ah> e com'è stata quest'esperienza, le è piaciuto?
C: <eeh> no, no, non tanto
E: non tanto<oo>, troppo veloce?
C: <eeh> no, era #<E>molto<oo># troppo
E: #<C>troppo<oo># lento <laugh>
C: lento, <eh> sì
E: okay, va bene, okay passiamo alla prova numero due
C: <mhmh>
E: quale argomento ha scelto?
C: <eeh> il secondo
E: second+
C: imma+ seconda immagine
E: <mhmh>

C: <eeh>
 E: <ahah> seconda immagine?
 C: sì
 E: va bene
 C: <eeh> <unclear> <eeh> questa gen+ gente sta <eeh> aspettando autobus o
 E: <mhmh>
 C: tram <eeh> alcuni s+ stanno siedendo alcuni <eeh> s+ stanno in piedi
 E: <mhmh>
 C: a piedi <eeh> <eeh> questo ques+ quest'uomo è<ee> nervoso mi sembra
 E: <mhmh>
 C: perché ha le <eeh> le le dita in in boc_ca
 E:<mhmh>
 C: <eeh> {[foreign word] [whispering] šta je}
 E: <mhmh> e gli altri come sembrano?
 C: <eeh> questa donna<aa> mi sembra tranquilla
 E: <mhmh>
 C: che sia tranquilla <eeh> questo nonno è è<ee> <sp> / mi sembra<aa> <sp> {[foreign word] [whispering] o bože šta je ovo} mi sembra<aa>
 E: rilassato?
 C: rilassato, sì
 E: <mhmh>
 C: <eeh> <tongue-click> <eeh> penso che che sia forse<ee> ma+ marzo
 E: <mhmh>
 C: secondo i loro vesti+ <eeh>
 E: <mhmh>
 C: vestito
 E: <mhmh>
 C: <eeh>
 E: è una grande città? #<C>oppure<ee>#
 C: #<E> <ss> sì#
 E: <mhmh>
 C: penso che sia Belgrado
 E: <mhmh>
 C: secondo<oo> <breath> <lp> <eeh> <lp>
 E: e quale mezzo di trasporto aspettano?
 C: <eeh> forse autobus
 E: forse autobus
 C: forse autobus [whispering]
 E: okay, va bene

Data esame: maggio 2011
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S4
 Livello: B1
 Anno di studi: II
 Codice esami: 1

Numero cassetta: 780144

Trascrittore: Ivana Stevanović, Nevena Ceković

Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano e non) (Prova n.2) Md

E: bene, dunque XXXXXX, vediamo la prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> ho scelto se hai una piccola somma di denaro da spendere verso che cosa preferisci orien_tarti

E: <mhmh>

C: libri, Ci-Di, eccetera

E: <mhmh>

C: <eeh> poi <eeh> non mi piace questo piccola somma <laugh>

E: <ah!> <laugh>

C: preferirei avere una <inspiration> no, no direi grossa somma di denaro ma un po' *pu <laugh> più grande

E: okay

C: <eeh> non so spendere<ee>i <eeh> ai libri

E: #<C> <mhmh>#

C:# <E> perché# mi piace tanto leggere

E: <mhmh>

C: e po<oo>i uscire, perché<ee> non ho tanto tempo <eeh> di uscire con<nn> i miei amici

E: <mhmh>

C: e preferirei uscire<ee> con loro

E: <mhmh>

C: e poi<ii> <eeh> se mi rimane<ee> un po' di soldi <eeh> viaggerei

E: <mhmh>

C: <eeh> non so <eeh> perché il tempo è bello e <laugh>

E: <mhmh> e quali paesi <eeh> vorrebbe visitare?

C: <ehm> oltre all'Italia

E: <mhmh>

C: <ehm> mi p+ <eeh> mi piacerebbe visitare, non so, Francia

E: <mhmh>

C: perché<ee> direi che è un po' simile all'Italia

E: ci è già stata?

C: no, non sono #<E> stata purtroppo#

E: #<C> no <mhmh>#

C: <eeh> poi i<ii>+ no, Inghilterra

E: <mhmh>

C: perché io studio <sp> inglese da tanto tempo e<ee>

E: <mhmh>

C: <eeh> non so <laugh>

E: <mhmh>

C: <eeh> non lo so<oo>

E: comunque Europa, niente diciamo #<C>di più esotico <laugh>#

C: #oltreoceano <laugh># <ehm> non so <eeh> forse America
E: <mhmh>
C: perché oggi tutti vanno<oo> in America<aa> <laugh>
E: <mhmh>
C: anch'io voglio vederla
E: <mhmh>
C: <ehm> non lo so <ehm>
E: e cosa farebbe all'estero?
C: <inspiration> <eeh> mangerei #<E> <laugh>#
E: #<C> <laugh>#
C: <eeh> ho fame adesso <laugh>
E: <laugh>
C: <eeh> <eeh> <laugh>
E: <unclear> <laugh>
C: mi piace la cultura<aa> e tutti gli aspetti della cultura e so+ <ehm> il cibo
E: <mhmh>
C: <ehm> voglio provarlo e<ee> non lo so <eeh> musei<ii> gallerie<ee> tutto questo che si fa all'estero <laugh> #<E> conoscere <laugh>#
E: #<C> <unclear> <laugh> quando si viaggia# vero da da da <eeh> da turisti, bene, va bene okay, passiamo alla prova numero due
C: <mhmh> un libro letto di un autore italiano e non <ehm> <eeh> ho scelto questo tema perché <eeh> abbiamo h+ h+ questa questione all'esame
E: <mhmh>
C: e<ee> ho letto <eeh> un mese fa un bellissimo libro di Niccolò Ammaniti
E: <mhmh>
C: si chiama Non Ho Paura e<ee> è molto interessante perché <breath> si parla di un ragazzo <breath> che vive in una co+/ che abita in una collina <eeh> *el sud si chiama Acqua Traverse #<E> <breathe> #
E: #<C> <mhmh>#
C: <eeh> e <eeh> il suo famiglia / la sua famiglia è <breath> <eeh> povera e <eeh> il suo padre va spesso al nord a lavorare ma però <breath> <eeh> alla fine lui scopre che <eeh> suo padre ha <eeh> sequire+ sequestrato <eeh> un ragazzino che <eeh> / il cui famiglia è / ha molti denari e<ee> lo hanno messo in un buco e<ee> questo ragazzo è sincero e<ee> è è è molto carino e<ee> <tongue-click> lui ci va spesso a visita+ <tongue-click> a visitarlo
E: <mhmh>
C: e<ee> <eeh> le p+ / gli porta il cibo e<ee> alla fine <ehm> alla fine <eeh> purtroppo quando il suo padre viene ad ammazzarlo questo ragazzo <eeh> purtroppo<oo> nel buco c'è<ee> il suo figlio e lo spara<aa> #<E> purtroppo <laugh>#
E: #<C> <mhmh>#
C: è suo figlio e questo è come, come #<E> finisce questo libro#
E: come #<C> finisce il libro#
C: sì
E: okay, ha visto anche il film?
C: no, no, non sapevo che #<E> fosse un film#
E: #<C> sì, sì, c'è# c'è, bellissimo
C: <ah>
E: okay, va bene, grazie

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S5

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN780146

Trascrittore: Ivana Stevanović, Nevena Ceković

Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano e non) (Prova n.2) Md

E: <tongue-click> va bene, XXXXXX, dunque passiamo prima alla prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> il primo argomento

E: <mhmh> se hai una piccola somma di #<C> denaro da spendere#

C: #<E> di denaro da# spendere

E: <mhmh>

C: verso che cosa preferisci orientarti

E: va bene <mhmh>

C: <ehm> adesso <eeh> spenderei una somma di denaro nell'abbigliamento

E: <mhmh>

C: <eeh> perché <tongue-click> <eeh> vado in Italia in giugno #<E> e devo#

E: #<C> <mhmh> va bene [whispering]#

C: comprare qualche magliette qualcosa che posso vestire

E: <mhmh>

C: <eeh> lì e forse <eeh> qualche a+ anche preferisco<oo> <eeh> crom+ comprare qualche libro o qualche <eeh> Ci-Di perché mi piace ascoltare la musica

E: <mhmh> [whispering]

C: e <eeh> leggere i libri

E: <mhmh>

C: adesso <eeh> leggo libri <eeh> piuttosto in italiano

E: <mhmh>

C: perché <eeh> non ho tempo di leggere <laugh> in <inspiration> due lingue adesso

E: <mhmh>

C:<tongue-click> e non lo so #<E> anche#

E: #<C> okay# per quanto riguarda la musica che tipo di musica Le piace?

C: <inspiration> <eeh> mi / non lo so<oo> ascolto tutto quello che mi piace non ho <eeh> un tipo preferito #<E> di musica#

E: #<C> <mhmh>[whispering]# <mhmh>

C: <inspiration> <eeh> forse haus [foreign word]

E: <mhmh> [whispering]

C: <eeh> <inspiration> mi piace ascoltare haus [foreign word] quando esco con gli amici

E: <mhmh>
 C: e quando sono a casa <eeh> preferisco forse asc+ ascoltare <eeh> pop o qualche *ballada #<E> non lo so#
 E: #<C> <mhmh># una musica più tranquilla
 C: sì, sì
 E: #<C> quando si sta a casa okay#
 C: #<E> più tranquilla, sì#
 E: Le piace andare in discoteca?
 C: <eeh> sì
 E: ballare?
 C: ma<aa> <ehm> preferisco andare in qualche ba_r
 E: <mhmh>
 C: dove la musica è a <eeh> <ehm> volume basso
 E: <mhmh>
 C: e<ee> dove posso parlare <eeh> con gli amici e<ee>
 E: <mhmh>
 C: non gridare #<E> <laugh>#
 E: #<C> eh!# infatti sì, sì
 C: sì [whispering]
 E: bene, okay, passiamo alla prova numero due <ehm> quale argomento ha scelto?
 C: <eeh> ho scelto un libro letto
 E: <mhmh> bene
 C: <eeh> forse il mio libro preferito adesso in italiano è <eeh> libro di Fabio Volo
 E: <mhmh>
 C: Il Giorno In Più
 E: <mhmh>
 C: <tongue-click> <eeh> si tratta di una storia d'amore <breath> e un ragazzo <eeh> ha visto una bella ragazza in tram
 E: <mhmh>
 C: e<ee> <eeh> dopo un mese <eeh> le si è avvicinato
 E: <mhmh>
 C: <eeh> ma <tongue-click> allora lei <eeh> gli ha detto che doveva andare in America per lavorare <breath> e lui ha deciso <eeh> anche lui di andare in America
 E: <mhmh>
 C: dopo <eeh> un tempo
 E: <mhmh>
 C: <eeh> e lì <eeh> s+ <eeh> è andato per otto giorni
 E: <mhmh>
 C: e<ee> <tongue-click> <eeh> loro due <tongue-click> si fingevano di essere sposati
 E: #<C> <ah!>#
 C: #<E> è una# <eeh> stor+ storia molto interessante <breath> e<ee> <eeh> lui <eeh> le ha detto se voleva vederlo <sp> una volta
 E: <mhmh>
 C: più <eeh> poteva <tongue-click> <eeh> vederlo in una piazza in Parigi
 E: <mhmh> [whispering]
 C: <eeh> dopo <eeh> cinque mesi
 E: <mhmh>
 C: e loro due si sono incontrati lì

E: <mhmh>
C: <eeh> e lei è rimasta anche incinta dopo
E: <ahah>
C: quel periodo
E: <mhmh>
C: e tutta quella storia è finita<aa> molto bello
E: dunque, lieto fine
C: #<E> sì sì#
E: #<C> <laugh> va bene# #<C> okay#
C: #<E> fine molto# bello
E: grazie, graz+

Data esame: maggio 2011
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S6
Livello: B1
Anno di studi: II
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN780143
Trascrittore: Ivana Stevanović, Nevena Ceković
Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare (Prova n.1) Md
SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano o non) (Prova n.2) Md

E: <inspiration> bene, XXXXXX, dunque vediamo la prova numero uno, quale argomento ha scelto?
C: < inspiration> <eeh> ho scelto <eeh> un sogno che s+ <eeh> ho realizzato
E: <mhmh>
C: <ehm> posso dire che<ee> forse questa facoltà<aa>, stare alla #<E> questa facoltà#
E: #<C> <mhmh> [whispering]#
C: è un sogno che<ee> ho realizzato perché <breath> sono un po'<oo> <eeh> più grande<ee> <eeh> <sp> delle<ee> tutte<ee> le mie <mm>mie colleghe
E: colleghe, va bene
C: <eeh> perché <tongue-click> io<oo> <eeh> ho già finito una <tongue-click> una scuola per <eeh> per <eeh> scuola pedagogica
E: <mhmh>
C: <eeh> per educazione delle maestre<ee> # <E> e posso#
E: #<C> <mhmh> <mhmh>#
C: lavorare<ee> in un *as[z]ilo oppure #<E> un nido#
E: #<C> <mhmh># <mhmh>
C: <eeh> però questo era un <eeh> un sogno che che ho avuto<oo> fin da<aa> quando<oo> ho finito<oo> l+ scuola superiore, il liceo
E: <mhmh>
C: e<ee> <tongue-click> adesso<oo> posso dire che sono molto contenta<aa>
E: <mhmh>

C: #<E> di essere#
 E: #<C> certo#
 C: una studentessa del secondo #<E> anno#
 E: #<C> d+ de+#
 C: e anche ho ventotto anni <laugh> #<E> anche se#
 E: #<C> sì, va be'# e <eeh> cosa pensa di fare<ee>? le piacerebbe insegnare italiano, immagino?
 C: <eeh> {< NOISE> adesso <eeh> penso} di<ii> fare tra+ traduzione
 E: <mhmh>
 C: perché mi piace di più a
 E: <mhmh>
 C: {<NOISE> che insegnare però insegnare} è un lavoro molto bello #<E> anche#
 E: #<C> <mhmh>#
 C: e <eeh> e a / ho ancora <breath> <eeh> fatto un po' di<ii> <ehm> insegnare<ee> <tongue-click> ai# <E> piccoli#
 E: #<C> ai ba+# ai bambini. okay, va bene, passiamo alla prova numero due
 C: <tongue-click> <inspiration> un libro letto di #<E> un autore#
 E: #<C> <mhmh>#
 C: italiano
 E: <mhmh>
 C: e <ehm> <sp> <eeh> ho letto tr_e libri di Stefano Benni e posso dire che lui mi è <eeh> un un autore italiano che mi piace di più #<E> per adesso#
 E: #<C> <mhmh> <mhmh>#
 C: perché il suo stile è molto <eeh> interessante molto <eeh> mi fa ridere e <sp> anche qual+ <eeh> piangere, nello stesso tempo
 E: <mhmh>
 C: e<ee> <tongue-click> <eeh> il suo lessico è molto interessante molto <breath> diverso
 E: <mhmh>
 C: è <eeh> moderno e anche <eeh> ci sono tante cose utili che che posso posso utilizzare <breath>
 E: <mhmh>
 C: <eeh> <sp> per la #<E> lessicologia#
 E: #<C> <mhmh>
 C: per per gli studi e<ee> <tongue-click> e<ee> posso dire che<ee> <sp> che c+ <eeh> che ho capito tante #<E> cose#
 E: #<C> <mhmh># [whispering]
 C: non h+ non ho avuto #<E> problemi di capire sue <unclear> suo testo#
 E: #<C> <mhmh> <mhmh> e qual è# il libro che le piace di più?
 C: <tongue-click> <eeh> forse <eeh> Il Bar #<E> Sotto# Il Mare
 E: #<C> <mhmh># <mhmh> [whispering]
 C: perché <tongue-click> <eeh> <sp> <eeh> ci sono racconti
 E: <mhmh>
 C: tanti racconti <inspiration> e<ee> ho provato anche tradurre da #<E> sola qualche#
 E: #<C> <mhmh>#
 C: qualche cosa però non ho non ho avuto tempo di andare alla <laugh> professoressa
 XXXXXX
 E: <ahah> <laugh> #<C> per controllare#

C: #<E> per per# per controllare, sì <sp> e Margherita Dolcevita è una una / un libro speciale per me
E: va bene
C: sì [whispering]
E: okay, grazie

Data esame: maggio 2011
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S7
Livello: B1
Anno di studi: II
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN780151
Trascrittore: Božana Džunić, Nevena Ceković
Esaminatore: Katarina Zavištin

SE 1 argomento: un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare (Prova n.1) MD
SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano e non) (Prova n.2) Md

E: <inspiration> <eeh> va bene XXXXXX, dunque cominciamo con la prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: be' ho <eeh> ho scelto l'argomento un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare, un sogno che io vorrei realizzare<ee> è viaggiare tutta la <eeh> Europa

E: <mhmh>

C: <eeh> <tongue-click> vorrei andare a Londra <eeh> e visitare gli<ii> / visitare i grandi<ii> / le grande città di<ii> di Europa

E: <mhmh>

C: <eeh> non so<oo> vorrei <eeh> vivere un po' in Italia per <tongue-click> praticare <eeh> parlare italiano e<ee> <eeh> per conoscere la la vita o la cultura più meglio che che in Belgrado

E: bene, e quale quale città per esempio

C: <eeh>

E: le piacerebbe visitare?

C: Milano o Roma

E: <mhmh>

C: Milano perché<ee> mi piace più il <eeh> il nord del sud

E: <mhmh>

C: e Roma<aa> perché è una città <ehm> vecchia e<ee> s+ senza<aa> / è il più bella #<E> in# in Italia

E: #<C> <mhmh># in Italia. ha visitato già #<C> qualche città#?

C: #<E> <inspiration> no#, no, sono stata in Italia

E: <mhmh>

C: tre volte ma non ho visitato nessuna<aa> <eeh> città grande

E: <mhmh>

C: <eeh> perché<ee> mio papà lavora lì

E: <mhmh>

C: e<ee> è un po' difficile per andare<ee>
 E: <mhmh>
 C: dove io io vorrei
 E: <mhmh>
 C: <eeh> vorrei andare prim+ prima in Milan+ <eeh> / a Milano
 E: <mhmh>
 C: <eeh> perché<ee> penso che<ee> quella città è<ee> <eeh> più bella del nord
 E: <mhmh>
 C: e<ee> che <eeh> è più grande
 E: <mhmh>
 C: <tongue-click> <eeh> mi piace vedere la <eeh> La Scala di #<E> Milano<oo>#, <eeh> Il Duomo<oo>, <eeh> alcuni parchi<ii>
 E: #<C> <mhmh># <mhmh>
 C: e e così <breath>
 E: e così, i monumenti, #<C> tutte <whispering> queste cose<ee>#
 C: #<E> sì, sì#
 E: bene, okay, passiamo alla prova numero due
 C: sì
 E: quale argomento?
 C: <eeh> un libro letto
 E: <mhmh>
 C: <eeh> due<ee> settimane fa ho letto un libro di Niccolò Ammaniti
 E: <mhmh>
 C: Io E Te, un nuovo libro
 E: <mhmh>
 C: penso che<ee> sia<aa> <eeh> <eeh> dell'anno scorso
 E: <mhmh>
 C: <tongue-click> <eeh> si <eeh> parla di<ii> un<nn> / di un teenager
 E: <mhmh>
 C: <eeh> che non ha amici perché è un po'<oo> <eeh> <ehm> timido
 E: <mhmh>
 C: e<ee> <eeh> ha fatto <eeh> / ha detto la<aa> bugia a sua madre #<E> che<ee># ha <eeh> / che va alla settimana bianca
 E: #<C> <mhmh># <mhmh>
 C: <tongue-click> <eeh> ma lui <eeh> si è nascosto al+ alla cantina #<E> nel# *palazzo in cui vive
 E: #<C> <mhmh># <mhmh>
 C: <inspiration> e dopo<oo> tre giorni la<aa> sua<aa> <eeh> sorellastra lo ha incontrato e<ee> lei <ehm> fa la droga e lui<ii> ha<aa> <eeh> <breath> <sp> <tongue-click> ha voluto a<aa>+ <eeh> aiutarla
 E: <mhmh>
 C: ma<aa> dopo dieci anni lei è<ee> è morta<aa> di<ii> <eeh> overdose
 E: <mhmh> okay
 C: e così parla di<ii> <eeh> dei problemi che sua sorellastra ha <eeh> ha avuto<oo>
 E: di tossicodipendenza #<C> praticamente di questo+ #
 C: #<E> sì, sì# e mi piace quel libro
 E: <ah> okay, bene, grazie

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S8

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN780155

Trascrittore: Marjana Pilipović, Nevena Ceković

Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere, verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) DM

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano o non) (Prova n.2) Md

E: <eeh> va bene, dunque XXXXXX vediamo la prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> ho scelto se hai una piccola somma di *dènarò da spendere verso che cosa preferisci orientarti

E: ecco, sentiamo

C: <inspiration> <eeh> vorrei comprarmi <tongue-click> i libri

E: <mhmh>

C: che voglio <eeh> <tongue-click> vorrei <eeh> vivere da sola

E: <mhmh>

C: senza le {<laugh> ragazze con cui vivo}

E: <mhmh>

C: <eeh> anche se sono<oo> le mie<ee> buone amiche ma<aa> è un po' difficile vivere così

E: <mhmh>

C: <eeh> <tongue-click> vorrei viaggiare viaggiare molto

E: <mhmh>

C: <eeh> prima di tutto<oo> vorrei ve+ vedere tutta Italia

E: <mhmh>

C: e<ee> poi tutto il mondo

E: <mhmh>

C: e<ee> <sp> <ehm>

E: ci andrebbe da sola in questi viaggi?

C: <tongue-click> <eeh> non so una volta sola e<ee> con la mamma #<E> o<oo># <cc>con gli amici

E: #<C> <mhmh># <mhmh>

C: <tongue-click> e<ee> il mio papà <eeh> ama<aa> Grecia #<E> anche#

E: #<C> <mhmh># <unclear> <cc>con lui #<C> andrebbe in Grecia? <laugh>#

C: #<E> sì, sì, sì#

E: va bene <mhmh>

C: <ehm> <sp> e anche con la sorella <eeh> <sp> sto parlando <ss>stu+ stupidaggini non so [whispering]

E: {<laugh> no, va be'}

C: <eeh> <ehm>

E: andrebbe forse a vivere in qualche altro paese cioè all'estero?

C: <inspiration> beh non sono sicura forse sì Italia <eeh> per vedere c+ <cc>come si vive

E: <mhmh>

C: lì e<ee> mi piaceva da sempre<ee> <inspiration> <eeh> l'Irlanda

E: <mhmh> <mhmh>

C: <tongue-click> <eeh> mi pia+ mi piacciono le sue<ee> <inspiration> fiabe #<E> e<ee>#

E: #<C> <mhmh>#

C: tutte le cose, la sua cultu+ / la loro cultura

E: <mhmh>

C: e<ee> <ff>forse<ee> alcun altra paese mediterranea oltre

E: <mhmh>

C: all'Italia

E: <mhmh>

C: <NOISE> <ehm> <lp> <ehm> fo<oo>rse comprerei un appartamento per i genito<oo>ri

E: <mhmh>

C: e<ee> una barca, non so <sp>

E: bello, per viaggiare? <laugh>

C: sì, sì, sì

E: {<laugh> bello} okay, va bene passiamo alla prova numero due, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> ho scelto un libro letto

E: va bene, quale libro #<C> ha letto# ?

C: #<E> <ehm># mi viene a mente <tongue-click> <eeh> ti+ questa / questo di una<aa> attrice<ee> attrice? scrittrice

E: <mhmh>

C: <eeh> spagnola #<E> giovane#

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> Maia Marei o così come #<E> si chiama#

E: #<C> <mhmh>#

C: penso che si chiama <eeh>

E: non importa

C: sì e<ee> <eeh> il libro si chiama La Conquista

E: <mhmh>

C: <tongue-click> e parla di una ragazza <eeh> azteca

E: <mhmh>

C: che venne <eeh> in Italia con<nn> generale Cortes

E: <mhmh>

C: e<ee> come le<ee>i non so voleva uccidere<ee> papa e<ee> <sp> <ehm> <inspiration> lei <eeh> voleva<aa> la vendetta per il suo popolo [whispering]

E: <mhmh>

C: e<ee> è un<nn> libro <sp> leggero per<rr> <ehm> leggere #<E> ma anche#

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> ha gli elementi<ii> molto moderni come non so l'amore omosessuale #<E> tra le donne#

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> e<ee> parla di corruzione
E: <mhmh>
C: <eeh> alla corte di di / al Vaticano
E: <mhmh>
C: e<ee> <ehm> <tongue-click> parla della libertà di scrivere cose che<ee> uno vuoi / <inspiration>
E: <mhmh>
C: vuole e<ee> mi<ii> mi piace molto #<E> sì# sì
E: #<C> <mhmh>#
C: è un libro eccezionale
E: <ah> sembra interessante
C: sì
E: va bene, grazie!

Data esame: maggio 2011
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S9
Livello: B1
Anno di studi: II
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN780154
Trascrittore: Božana Džunić, Nevena Ceković
Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere, verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano e non) (Prova n.2) Md

E: va bene XXXXXX dunque<ee> cominciamo con la prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> il primo arg+ argomento

E: <eeh> qual è?

C: se hai+ se hai una piccola somma di denaro da spendere verso ch+ che cosa preferisci orientarti?

E: va bene <mhmh>

C: <eeh> forse<ee> spenderei <eeh> questo denaro per comprare<ee> <eeh> qualche ve+ vestito #<E> perché#

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> quest'estate vado a<aa> <eeh> / vado in Italia

E: <mhmh>

C: <eeh> e<ee> ho bisogno di queste cose

E: <mhmh>

C: <eeh> i vestiti, le scarpe

E: <mhmh>

C: <eeh> ma forse comprerei anche<ee> qualche libro<oo>

E: <mhmh>

C: perché mi piace leggere
E: <mhmh>
C: <ehm> e<ee> non lo so <sp> <inspiration> in questi giorni ci sono molti concerti qui a Belgrado #<E> dei# cantanti famosi
E: #<C> <mhmh>#
C: #<E> e<ee># <eeh> forse comprerei qualche biglietto perché ci vogliono molti soldi per comp+
E: #<C> <mhmh># per i biglietti
C: sì
E: sì sì sì <sp> costano un po' #<C> <mh>?#
C: #<E> sì#
E: <eeh> quale tipo di musica le piace?
C: <eeh> <breath> non lo so <eeh> mi piace<ee> <eeh> <sp> il rock
E: <mhmh>
C: <eeh> ma anche<ee> <sp> il pop / non lo so n+ <eeh> non ho un tipo+
E: solo un tipo #<C> di musica che ascolta, <mhmh>#
C: #<E> sì, sì, sì#
E: e per esempio<oo> <ehm> in Italia co<oo>sa comprerebbe, come spenderebbe lì i soldi?
C: <tongue-click> <eeh> <sp> <eeh> spenderei <eeh> per i libri
E: <mhmh>
C: io penso, perché <eeh> qui <eeh> n+ n+ qui <eeh> non ci sono molti <eeh> posti dove<ee> <eeh> noi<ii> possiamo trovare <eeh> i libri in #<E> italiano<oo> <eeh>#
E: #<C> <mhmh> <mhmh> [whispering]#
C: dei / degli autori italiani
E: <mhmh>
C: #<E> eccetera# non lo so
E: #<C> <mhmh>#
C: forse anche comprerei qualche Ci-Di
E: <mhmh> <mhmh> le piace mo anche musica italiana?
C: <eeh> sì
E: così così <laugh>
C: <unclear>
E: va bene <sp> okay passiamo alla prova numero due <tongue-click> <eeh> ha #<C> scelto<oo>#
C: #<E> <eeh># ho scelto un libro letto
E: <ahah> un libro letto, bene
C: sì
E: che libro ha #<E> letto?#
C: #<E> <eeh># mi piace molto <eeh> il libro di <eeh> Niccolò Ammaniti che si chiama Ti Prendo E Ti Porto Via
E: <mhmh>
C: <eeh> è un libro molto<oo> <eeh> i+ <eeh> interessante perché parla di <eeh> due storie d'amore diverse
E: <mhmh>
C: ma in un <eeh> in in un punto queste storie si incontrano
E: <mhmh>
C: e<ee> <tongue-click> una storia è tra <eeh> un ragazzo<oo> povero e una ragazza

molto ricca <eeh> e<ee> l'altra è<ee> <eeh> <eeh> tra una professoressa <eeh> non molto <eeh> in+ interessante, un po' timida

E: #<C> <mhmh>#

C: #<E> e un# <eeh> uomo <eeh> playboy che si <eeh> / che <eeh> ritorna<aa> / che si torna in <tongue-click> <eeh> / nel suo<oo> <eeh> / <ehm> <eeh> nella sua città natale dopo qualche periodo

E: <mhmh>

C: e queste due storie <eeh> sono un po' triste, tragiche

E: <mhmh>

C: <inspiration> e<ee> non so <eeh> <eeh> c'è anche la #<E>morte<ee> #

E: #<C> <mhmh>#

C: e<ee> il libro f+ finisce con una lettera

E: <mhmh>

C: <eeh> e<ee> l'ultima frase è anche il titolo del libro Ti Prendo E Ti Porto Via

E: <ah>

C: è un libro molto molto #<E> interessante# mi piace

E: #<C> molto interess+# <mhmh>

C: non so <sp> <emh>

E: è il primo libro che ha letto in italiano?

C: <eeh> no, ho letto qualche libro di Fabio Volo

E: <mhmh>

C: <eeh> ma m+ <eeh> mi piace Ammaniti molto

E: <mhmh>

C: ho letto anche<ee> <eeh> il suo libro<oo> <eeh> <eeh> Non Ho Paura

E: <mhmh>

C: Io Non Ho Paura, è anche molto interessante

E: {[whispering] molto interessante} okay, bene, grazie

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S10

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN780148

Trascrittore: Ivana Stevanović, Nevena Ceković

Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano o non) (Prova n.2) Md

E: va bene XXXXXX, dunque, passiamo alla prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> ho scelto se hai una piccola somma di denaro da spendere verso che cosa preferisci orientarti

E: <mhmh> [whispering]
C: libri e Ci-Di, #<E> eccetera#
E: #<C> <mhmh>#
C: <eeh> <ehm> mi piace leggere molto
E: <mhmh>
C: e<ee> se ho <laugh> una piccola somma di denaro <eeh> comprerò libri perché
<sp> molto amo leggere
E: <mhmh>
C: e Ci-Di perché amo la musica
E: <mhmh>
C: e<ee> mi piace <tongue-click> molto ascoltarla
E: <mhmh>
C: in tempo libero
E: <mhmh>
C: <eeh> po<oo>i <lp>
E: cosa farebbe altro? viaggerebbe forse?
C: <ehm> sì, perché non sono mai stata a #<E> Italia#
E: #<C> <mhmh>#
C: e mi piacerebbe andare lì
E: <mhmh>
C: e vedere molte cose
E: <mhmh>
C: #<E> molte città#
E: #<C> quali città# vorrebbe ved+ vedere per esempio così adesso?
C: <eeh> #<E> Firenze#
E: #<C> <mhmh>#
C: Venezia, Roma
E: <mhmh>
C: <ehm>
E: <mhmh> ci andrebbe da sola o porterebbe un amico, #<C> un'amica?#
C: #<E> <ehm># <eeh> porterei mia amica
E: <mhmh>
C: e andremmo insieme lì
E: <mhmh> <mhmh> va bene, okay passiamo alla prova numero due <eeh> quale
argomento ha scelto?
C: <inspiration> <eeh> ho scelto un libro letto di un autore italiano
E: <mhmh>
C: <eeh> è il libro Lettera A Un bambino Mai Nato di Oriana #<E> Fallaci#
E: #<C> <mhmh># <mhmh>
C: <eeh> mi è piaciuta molto <eeh> parla di <eeh> una donna che <eeh> <sp> <eeh>
<laugh>
E: <mhmh>
C: <lp>
E: ha figli questa donna?
C: <eeh> non, <eeh> lei è <sp> <eeh> in imbarazzo
E: #<C> <mhmh>#
C: #<E> no?# <laugh> non so come si dice
E: perché? è malata o no?

C: no, non è malata
E: è triste?
C: <eeh> sì #<E> è triste#
E: #<C> <ah!> è triste#
C: perché questo bambino non è nato
E: non è nato #<C> va bene [whispering]#
C: #<E> alla fine#
E: <mhmh>
C: è <ehm> monologo
E: #<C> <mhmh>#
C: <eeh> #<E> lei# <eeh> parla tutto il tempo con quel bambino
E: <mhmh>
C: che è nel suo stomaco <laugh>
E: <mhmh> okay
C: e che non è nato
E: va bene
C: lo ha perso <sp> quando era <eeh> settimo o sesto mese
E: #<C> <ah!> okay# okay
C: #<E> non lo so# e così <laugh>
E: e così
C: ahah [whispering]
E: è un po' triste questo #<C> libro#, vero?
C: #<E> sì#
E: va bene, grazie

**Prilog 9b. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz kontrolne grupe sa
*pre-testa***

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S11

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN6800095

Trascrittore: Tatjana Marcojević, Nevena Ceković

Esaminatore: Jelena Božović

SE 1 argomento: quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) Md

CMT <i.talkers>

E: prova numero uno, che argomento ha scelto?

C: ho scelto quale tipo di abbigliamento ami #<E> maggiormente#?

E: #<C> <mhmh># bene

C: <ehm> <tongue-click> <ehm> maggior parte<ee> <ehm> io io amo <eeh> indossare<ee> i<ii> abbigliamento leggeri #<E> o#

E: #<C> <mhmh>#

C: sportivi perché<ee> <eeh> mi sento un po'<oo> <tongue-click> <eeh> rilassata quando

E: <mhmh>

C: indosso<oo> <eeh> quel tipo<oo> di abbigliamento

E: <mhmh>

C: di solito <ehm> indosso<oo> i jeans, una maglietta, le scarpe da ginnastica<aa> <eeh> ma anche amo<oo> vestir+ vestirmi elegante<ee> in #<E> qualche# occasione speciale

E: #<C> <mhmh># per esempio?

C: <eeh> non lo so una festa<aa>, un compleanno<oo>

E: <mhmh>

C: <eeh> amo<oo> le scarpe<ee> a tacco alto

E: <mhmh>

C: ma <tongue-click> non<nn> non indosso spesso perché so abbasta+ / perché sono abbastanza alta e<ee> con il tacco alto sono un po'<oo>

E: <mhmh>

C: <unclear> sono<oo> altissima<aa> e questo non mi piace <laugh>

E: okay

C: <ehm> e<ee> <ehm> <tongue-click> non amo le gonne<ee>

E: <mhmh>

C: <eeh> amo<oo> i foulard

E: <ahah> <mhmh>

C: perché è un<nn> dettaglio
 E: sì
 C: per me
 E: accessorio
 C: sì<ii>
 E: <mhmh> che cos'altro <sp> le piace?
 C: <tongue-click> <ehm> <tongue-click> <ehm>
 E: le piace la moda<aa> nel nostro paese adesso?
 C: <ehm> non lo so, un po' ma <eeh> penso che non è<ee> importante<ee> <eeh> <tongue-click> <eeh> guardare tanto la moda <ehm> per vestirsi in modo <eeh> che piace<ee> a una persona per sentirsi<ii> <eeh> <eeh> meglio<oo> e non<nn> solo<oo> guardare<ee> che<ee> è <eeh> importante in quel momento que+ que+ quello che è <eeh> attuale
 E: sì
 C: <ehm>
 E: <mhmh> okay, adesso passiamo alla prova numero due
 C: <mhmh>
 E: di che cosa vorrebbe parlare?
 C: <ehm> il mio passatempo #<E> preferito#
 E: #<C> bene# sentiamo
 C: <eeh> in questi giorni non ho <laugh> molto passatempo<oo> perché devo studiare, ma quando lo ho <ehm> amo passeggiare con gli amici<ii> <ehm> <tongue-click> di solito<oo> vado a casa perché non vivo a Belgrado e<ee> lì<ii> <eeh> <eeh> ho molti amici che<ee> di solito andiamo <eeh> un caffè, chiacchieriamo, <ehm> amo anche leggere un libro<oo> o guardare film, amo molto la musica, <inspiration> <ehm> <tongue-click> <lp> <breath> non so <laugh> <sp> è tutto<oo> <laugh> <ehm> <NOISE> <lp> <tongue-click> amo ballare<ee> e<ee> alla sera forse<ee> vado con gli amici a un *clu[u]_b, una discoteca<aa> <eeh>
 E: okay, grazie

Data esame: maggio 2011
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S12
 Livello: B1
 Anno di studi: II
 Codice esami: 1
 Numero cassetta: VN780145
 Trascrittore: Ivana Stevanović, Nevena Ceković
 Esaminatore: Katarina Zavišin

SE 1 argomento: con quali mezzi di trasporto preferisci spostarti e perché? (Prova n.1)
 Md
 SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) Md

E: <eeh> va bene, XXXXXX, dunque, vediamo la prova numero uno, quale argomento ha scelto?

C: <eeh> con quali mezzi di trasporto preferisci sport+ / spostarti e perché
E: va bene
C: <ehm> perché<ee> ho fatto questa scelta?
E: <mhmh>
C: <ehm> per_ché mi piace viaggiare<ee>
E: <mhmh>
C: è molto imp+ quando uno via+ viaggia
E: <mhmh>
C: molto importante <tongue-click> <eeh> ch+ che mezzo di trasporto ha scelto
E: <mhmh>
C: perché <ehm> <eeh> se uno viaggia con la macchina ma vuole andare in un paese che non è molto vicino
E: <mhmh> [whispering]
C: <eeh> <tongue-click> questo viaggio <eeh> può diventare un po'<oo> faticoso noioso #<E> non so#
E: #<C> mhmh# <mhmh>
C: e se c'è il denaro *nessesario / necessario può <ehm> comprare una *biglietta di aereo #<E> e<ee>#
E: #<C> <mhmh> [whispering]#
C: dunque andare molto più veloce e<ee> in un modo più comodo #<E> <unclear>#
E: # <C> okay dunque secondo# Lei l'aereo è il mezzo più comodo?
C: # <E> <eeh> sì#
E: #<C> per viaggiare#
C: però se parliamo di <ehm> s+ <ehm> <tongue-click> di <eeh> d+ d+ <ehm> di <eeh> viaggia<aa>re dunque <eeh> spo+ spostarsi da una parte all'altra nell'un_a città
E: <mhmh>
C: <eeh> non possiamo parlare dell'aereo e<ee> poi nel questo caso mi piace di più la macchina
E: <mhmh>
C: perché <eeh> o il pullman o non so *lol *trenno e le altre cose
E: #<C> <mhmh>#
C: #<E> sono# <ehm> / c'è folla
E: #<C> <mhmh> [whispering]#
C: #<E> e le# *mpt / le temperature sono alte
E: <mhmh>
C: forse durante l'estate
E: <mhmh>
C: <ehm> non so quan+ / non si sa quando partono e quando
E: {<laugh> quando arrivano}
C: {<laugh> arrivano, sì}
E: e Le piace guidare? ha la patente?
C: <eeh> no<oo>
E: #<C> <ah!># no?
C: #<E> <laugh># non l'ho, perché <ehm> <eeh> sono sono io sono di Niš [foreign word]
E: <mhmh>
C: però adesso vivo abito a #<E> Belgrado#
E: #<C> <mhmh># <mhmh>

C: e <ehm> non p+ non posso guidare
E: <mhmh>
C: e perciò non ho neanche provato di <ehm> <eeh> <tongue-click> <eeh> avere una guida p+ <ehm> #<E> patente# patente <laugh>
E: #<C> una patente# la patente okay va bene <breath> bene XXXXXX, passiamo alla prova numero due
C: <inspiration> il mio <clear-throath> passatempo preferito
E: <mhmh>
C: <ehm> <sp> <ehm> adesso <ehm> q+ in questi #<E> giorni <ehm>#
E: #<C> <mhmh>#
C: in questi mesi non ho tanto tempo libero
E: <mhmh>
C: e perciò <eeh> le cose che mi piacciono fare sono <inspiration> <eeh> <laugh> non le f+ non le f+ faccio molto
E: <mhmh>
C: perché ho tanti impegni <inspiration> però<oo> una volta <ehm> ballavo
E: <mhmh>
C: <ehm> le danze sudamericane
E: <mh>
C: e<ee> m+ poi questo è molto interessante perché uno può <ehm> con con i movimenti e con<nn> gesti non so <eeh> <eeh> mostrare tutte le emozioni che ha dentro
E: #<C> <mhmh>#
C: #<E> <ehm># e può conoscere tanta gente nuova
E: <mhmh>
C: <ehm> parlare b+ ballare con { <laugh> tutti loro }
E: <mhmh>
C: <ehm> anche si v+ viaggia quando uno si è isc+ iscritto in un corso #<E> di balli#
E: #<C> <mhmh># <mhmh>
C: <ehm> <eeh> si <ehm> non so <eeh> uno può conoscere meglio <eeh> la cultura di un'altra paese <ehm> <sp> <ehm> cono+ conoscendo i sue / la <sp> sua musica, le sue danze
E: <mhmh> va bene okay #<C>bene# grazie
C: #<E> grazie#

Data esame: maggio 2011
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S13
Livello: B1
Anno di studi: II
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN780133
Trascrittore: Marija Grujić, Nevena Ceković
Esaminatore: Jelena Drljević

SE 1 argomento: un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare (Prova n.1) DM

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) DM

E: allora XXXXXX, <inspiration> cominciamo con la prova numero uno, di che cosa / che cosa ha scelto? di che #<C>cosa vorrebbe parlare?#

C: #<E> <eeh> ho scelto un# sogno che hai <eeh> che hai realizzato e che vorr+ <eeh> vorrei realizzare

E: bene, e allora vediamo <sp> #<C> che cosa ha realizzato già?#

C: #<E> <eeh> il mio s+# mio sogno non ho realizzato questo sogno però il mio sogno è<ee> di viaggiare <eeh> di <eeh> <eeh> di viaggiare <eeh> <breath>

E: <ahah>

C: <eeh> per vedere tutti i pa+ tutti i

E: <mhmh>

C: parti del mondo

E: bene

C: <eeh> per vedere<ee> <eeh> come vivono<oo> <eeh> la / come vive la gente nelle altre / ne+ negli altri paesi<ii>

E: ha già qualche paese preferito<oo> #<C>dove vorrebbe andare ?#

C: #<E> <eeh> <ehm># v<vv>orrei andare <eeh> nel Brasile

E: bene

C: <eeh> oppure Francia

E: <mhmh>

C: <ehm> Russia e #<E> eccetera#

E: #<C> è già stata# in Italia?

C: sì

E: dove?#<C> dove è# andata?

C: #<E> <unclear># sono andata due settimane fa i+ in Gargnano

E: #<C> perfetto#

C: #<E> <eeh> sì#

E: <mhmh>

C: con la mia amica XXXXXX e<ee> <eeh> siamo andate a Milano un giorno

E: benissimo

C: <eeh> abbiamo fatto una gita

E: perfetto, una gita con gli altri #<C> studenti#

C: #<E> con gli altri# studenti, sì

E: #<C> e che cosa le è piaciuto a Milano ad esempio, che cosa ha visto?#

C: #<E> Milano <eeh> mi è piaciuto <eeh># Milano è un+ una città di moda e molto bella e<ee> ma<aa> non mi piace mol+ tanto <eeh>

E: che cosa non le è piaciuto?

C: perché è molto<oo> grande e<ee> <breath> <ehm> la gente non è tanto interessante come in altri parti della Italia

E: bene, ok, allora, adesso passiamo alla prova numero due, che cosa ha scelto?

C: <eeh> il <breath> mio passatempo preferito, <eeh> non ho molto tempo libero perché studio molto e<ee> <eeh> non ho tempo ma quando ho tempo <ehm> <ehm> <eeh> vado<oo> nel Niš [foreign word] <eeh> m+ / sono nata <eeh> nel Niš [foreign word] ma <eeh> so+ / i miei amici <eeh> vivono lí e<ee> <eeh> quando sono a Niš [foreign word] non studio niente <eeh> s+ / oppure so+ solo <eeh> m+ / l+ l+ leggo <eeh> i libri<ii> o <ehm> <sp> qual+ qualcos'altro e<ee> <eeh> <inspiration> vado con i miei amici <eeh> <breath> in discoteca oppure <eeh> per / in un bar a bere <eeh>

caffé o cos'altro <eeh> <NOISE> <eeh> a Belgrado non ho mol+ <eeh> tanti amici
<inspiration> perché <breath> <eeh> <tongue-click> <eeh> studio aquí [foreign word]
<ee> <eeh> quando ho tempo li_bero vado a guardare qualche fi<ii>lm oppure <eeh>
vado in una galleri<ii>a <eeh> eccetera
E: benissimo, okay, grazie

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola:XXXXXX

Nome candidato: S14

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680090

Trascrittore: Tatjana Marcojević, Nevena Ceković

Esaminatore: Jelena Božović

SE 1 argomento: quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) Md

E: bene, prova numero uno. che argomento ha scelto?

C: <eeh> ho scelto il terzo arg+ <eeh> <eeh>

E: #<C> <mhmh> bene# quindi <mhmh>

C: #<E> argomento# quale tipo di abbigliamento ami maggiormente sportivo, elegante, comodo, eccetera

E: <mhmh> sentiamo

C: <eeh> dipende dall'<ll> oppor+ opportunità dove vado<oo> <ehm> dall'<ll> dall'occasione <eeh>

E: <mhmh>

C: spesso mi vesto sportivo <eeh> quando<oo> <eeh> <eeh> quando ho<oo> una occasione <eeh> <sp> <tongue-click> <eeh> mi spesso / mi vesto elegante quando esco di sera

E: <mhmh>

C: vesto le scarpe con i tacchi alti

E: <mhmh>

C: <eeh> ves+ <eeh> mi vesto anche <eeh> i vestiti da donna, <eeh> ma spesso <eeh> vesto i jeans, <eeh> <sp> le scarpe di ghi+ ginnastica

E: <mhmh>

C: eccetera [whispering]

E: bene, secondo lei, la moda è importante?

C: <eeh> penso che sia importante, ma<aa> uno non si deve <eeh> troppo<oo> / non non deve troppo pensare alla moda e<ee>

E: <mhmh>

C: seguire la moda

E: <mhmh>

C: deve essere <eeh> quello che è

E: <mhmh>
 C: deve essere <eeh> se s+/ deve stare <ss>se stesso
 E: <mhmh> <mhmh> bene <eeh> ha uno stilista preferito<oo>?
 C: no<oo>, ho una marca
 E: sì, #<C> sentiamo [whispering]#
 C: #<E> preferita#
 E: quale?
 C: <eeh> per le scarpe di ginnastica è Lacoste
 E: <mhmh>
 C: e<ee> per i jeans <eeh> è Replay
 E: <mhmh> bene, <tongue-click> adesso passiamo alla prova numero due, che cosa ha scelto?
 C: <eeh> ho scelto il tema <eeh> il mio pa+ <eeh> passatempo preferito
 E: <mhmh>
 C: <eeh> io<oo> <eeh> passo mio <eeh> tempo libero<oo> <eeh> leggendo i libri, <eeh> guardando un film alla Ti-Vu, ma <eeh> poco tempo fa <eeh> ho iniziato ad andare ai <eeh> classi di salsa <eeh> due mesi fa e mi piace molto<oo>, ho due <eeh> classi al a+ <eeh> alla settimana e<ee> c'è molta gente, molta giovane gente perché ci sono tutti gli studenti e<ee> <eeh> ci sono nuove conoscenze, la musica è <eeh> bellissima e<ee> <eeh> dopo ogni classe sono felicissima mi piace mi piace molto e<ee> <eeh> penso che <eeh> continuerò ad andare <eeh> <lp> <eeh> forse un anno o <eeh> non+ non vorrei andare alle <eeh> competizioni o<oo> <eeh> <lp> o<oo> <eeh> avere qualche <eeh> <lp> <eeh> <lp> <breath>
 E: <mhmh>
 C: e<ee> <lp>
 E: quindi, questo è tutto?
 C: <unclear>
 E: okay, grazie

Data esame: maggio 2011
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S15
 Livello: B1
 Anno di studi: II
 Codice esami: 1
 Numero cassetta: VN780135
 Trascrittore: Marija Grujić, Nevena Ceković
 Esaminatore: Jelena Drljević

SE 1 argomento: quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)? (Prova n.1) MD
 SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) Md

E: allora, XXXXXX, vediamo la prova numero uno, di che cosa vorrebbe parlare?
 C: <eeh> vorrei parlare di<ii> mio abbigliamento di tipo di abbi+ abbigliamento che <sp> #<E> che spesso indosso#

E: #<C> che lei preferisce#

C: sì

E: #<C> benissimo, vediamo, che cosa?#

C: #<E> <ehm> quando# vado alla facoltà spesso<oo> s+ mi<ii> <eeh> / io indosso<oo> sportivo <eeh> abbigliamento perché è molto comodo e<ee> sp+ <ehm> / perché io<oo> cammino

E: #<C> benissimo#

C: #<E> <tongue-click> a# facoltà e così spesso<oo> <eeh> indosso le scarpe da sport e<ee> forse i jeans o<oo> qualche maglietta

E: bene

C: <tongue-click> e quando esco con le mie amiche mi piace indossare <eeh> garderoba [foreign word] formale <eeh> perché<ee> esco a se<ee>ra e<ee> <ehm> spesso <sp> <tongue-click> indosso le scarpe a tacco alto

E: bene

C: <eeh> anche i jeans perché jeans sono<oo> #<E> la<aa># tipo che <sp>

E: #<C> bene [whispering]#, si abbina bene

C: s+

E: con tutto?

C: sì

E: <mhmh> benissimo

C: <eeh> e<ee> anche una maglietta ma <sp> più elegante

E: un pochino più #<C> elegante# ho capito

C: #<E> sì#

E: e quale è il suo colore preferito?

C: <eeh> rosso

E: #<C> rosso#

C: #<E> sì#

E: e quale materiale preferisce?

C: <ehm> <tongue-click> preferisco<oo> <eeh> seta

E: seta, #<C> benissimo#

C: #<E> sì#

E: questo è molto #<C> elegante#

C: #<E> perché [whispering]# sì, perché è molto elegante

E: <mhmh>

C: ma<aa> <sp> <eeh> penso che la più elegante colore è nero

E: <mhmh>

C: e<ee> così<ii> <eeh> le ragazze s+ <ehm> <tongue-click> <eeh> sono più <ehm> <sp> magre

E: <ah> bene, sembrano più #<C> magre quando indossano il colore nero#

C: #<E> sì, sì, sì, sì, sì#

E: e<ee> cosa volevo chiederle<ee>, a lei piace fare shopping?

C: <eeh> sì, ma<aa> spesso con le mie amiche perché<ee> l+ loro mi consigliano <sp> cosa <eeh> è<ee> c+ cosa d+ <sp>

E: #<C> che cosa ti sta bene#

C: #<E> che cosa posso comprare#

E: <mhmh> benissimo, e dove le piace fare shopping?

C: <ehm>

E: in un grande #<C> centro commerciale#?

C: #<E> sì# <nn>no

E: no?

C: preferisco le *butike [foreign word], solo più piccoli

E: <ah>, va bene, ho capito, adesso passiamo alla prova numero due, vediamo, che cosa #<C> ha scelto#

C: #<E> <eeh># il mio passatempo preferito

E: perfetto

C: <eeh> quando non ho cosa da studiare e<ee> spesso<oo> <eeh> in weekend <eeh> mi piace<ee> con la mia <sp> amica guardare un film <eeh> in computer <eeh> e<ee> o andare a cinema, ma quando non faremo questo<oo> spesso andiamo<oo> a passeggiare <eeh> forse in <eeh> {[foreign word] K+ Knez Mihailova} o<oo> in Kalemegdan [foreign word] e<ee> se non sono a Belgrado<oo> vado a casa perché io sono da Kraljevo e<ee> così<ii> <sp> spenderò il mio weekend col / con i miei genitori e le mie due sorelle e<ee> a Kraljevo è una piccola città e<ee> anche <ehm> <sp> in Kraljevo<oo> s+ posso fare tante cose <eeh> e<ee> uscire con i miei amici dalla mia scuola superiore oppure<ee> <eeh> dalli miei amici <sp> che s+ / che vivono i+ in la se+ / in s+ <eeh> uguale strada <laugh> dove vivo io

E: bene{<laugh> finito, okay, grazie mille}

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S16

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680094

Trascrittore: Tatjana Marcojević, Nevena Ceković

Esaminatore: Jelena Božović

SE 1 argomento: quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.1) Md

E: prova numero uno. vediamo, che argomento ha scelto?

C: <tongue-click> <eeh> quale tipo di abbigliamento #<E> ami maggiormente#

E: #<C> <mhmh> bene#, sentiamo

C: <ehm> allora, <ehm> amo<oo> <ehm> <ss>spesso<oo> <ehm> indossare <ehm> abbigliamento<oo> <eeh> sportivo<oo>

E: <mhmh>

C: <eeh> perché<ee> è leggero e<ee> comodo<oo>

E: <mhmh>

C: <ehm> <tongue-click> quando<oo> vado <aa>alla facoltà

E: <mhmh>

C: o o f+ fare una passeggiata <eeh> spesso<oo> indosso<oo> i jeans <eeh> e una maglietta<aa>

E: <mhmh>

C: <eeh> e<ee> <eeh> scarpe da sport
E: <mhmh>
C: e<ee> <tongue-click> <eeh> quando<oo> vado<oo> <eeh> in discoteca
E: <mhmh>
C: <eeh> spesso <eeh> indosso<oo> <ehm> una<aa> gonna<aa>
E: <mhmh>
C: e una maglietta <eeh> e <eeh> calze delle donne<ee>
E: sì
C: e<ee> <eeh> amo<oo> / preferisco<oo>
E: <mhmh>
C: <eeh> <eeh> gli stivali a tacco al+ alto #<E> <tongue-click#>
E: <mhmh> <mhmh> bene, #<C> e<ee># secondo lei è importante seguire la moda?
C: <inspiration> <eeh> penso che non sia molto #<E> importante#
E: #<C> <mhmh>#
C: <eeh> solo è, è importante <eeh> come<ee> u+ una persona<aa> <eeh> si sente
E: <mhmh>
C: i+ in in<nn> questo #<E> abbigliamento# <sp> che indossa<aa>
E: #<C> <mhmh> <mhmh># e cosa pensa della moda <eeh> attuale diciamo <eeh> adesso in Serbia?
C: <sp> <nn>non lo so perché non<nn> s+ non<nn> la seguo tanto
E: <mhmh> <mhmh>
C: la moda
E: <mhmh> #<C> okay#
C: #<E> <unclear># non so <eeh> <sp> mi piacciono<oo> <eeh> <sp> mi piacciono <eeh> gl+ gli gli elementi di moda non so di<ii> vari <eeh> colori / <eeh> #<E> colori e#
E: #<C> <ahah># <mhmh>
C: eccetera
E: bene, okay, adesso passiamo alla prova numero due, di che cosa vuole parlare?
C: <eeh> <ii>il tuo passatempo #<E> preferito#
E: #<C> okay#, bene, sentiamo
C: <eeh> quando ho un po' di tempo prefer+ <eeh> di tempo libero <ehm> <eeh> m+ a me piace andare <eeh> a<aa> fare una passeggiata con miei amici<ii> o<oo> andare in un caffè<ee> e<ee> bere<ee> <uu>un non so caffè
E: <mhmh> [whispering]
C: <ehm> <tongue-click> e quando <eeh> in estate quando è caldo <eeh> amo andare<ee> in #<E> piscina#
E: #<C> <mhmh>#
C: e<ee> <eeh> prendere il sole <ehm> <tongue-click> anche<ee> <eeh> <eeh> quando non sono<oo> a Belgrado <eeh> <eeh> <eeh> vado <eeh> in / nella mia città
E: <mhmh>
C: e <eeh> <eeh> amo giocare con il mio<oo> <eeh> fratellino, XXXXXX
E: <mhmh>
C: <ehm> <lp> <eeh> non so <eeh> <ehm> qualche volta<aa> <eeh> leggo un buon libro
E: <mhmh>
C: o vado<oo> su Internet <eeh>
E: <mhmh>

C: <eeh> su Facebook <eeh> to [foreign word] <eeh> <eeh> per <eeh> <eeh> <sp>
scrivere con gli miei amici
E: okay, grazie

Data esame: maggio 2011
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S17
Livello: B1
Anno di studi: II
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN780134
Trascrittore: Marija Grujić, Nevena Ceković
Esaminatore: Jelena Drljević

SE 1 argomento: quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)? (Prova n.1) DM

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) DM

E: buongiorno

C: buongiorno

E: {<laugh> allora, vediamo} la prova numero uno <sp> ci sono quattro temi, lei <sp> ne ha scelto un<nn>o #<C>vediamo#

C: #<E> <eeh> quale# tipo di abbigliamento ami maggiormente

E: benissimo, vediamo

C: <eeh>

E: che cosa le piace #<C> portare#

C: #<E> mi piace# vestirmi leggero un po' sportivo, comodo <eeh> non mi piace quello elegante perché, non so, non mi sento bene <inspiration> <eeh> <sp> <ehm> in ques+ / in+ / vestirmi l+ leggero <eeh>

E: cosa significa essere vestita #<C> leggermente, che cosa porta?#

C: #<E> <eeh> <eeh># a in+ / indossare magliette <eeh> o<oo> scarpe <eeh> scarpe d+ da sport poi<ii> <inspiration> pantalone [foreign word] pantaloncini

E: <mhmh>

C: <inspiration> <eeh> #<E> <breath>#

E: #<C> lei porta# anche le gonne, le gonne sportive

C: {<laugh> no, no}

E: {<laugh> #<C> no, non le#}

C: {<laugh> #<E> no, non mi# piacciono per niente}

E: per niente <laugh> e<ee> tipo<oo> <tongue-click> quando va<aa> in discoteca come si ve<ee>ste

C: <tongue-click> <eeh> mi piace uscire <sp> in<nn> quelli discote_che che <eeh> non sono <sp> troppo eleganti <eeh> in modo simile come <ehm> tutte / <eeh> come <unclear> giorno / come nel giorno

E: benissimo, e<ee> <ehm>, ad esempio all'occasione di qualche festa<aa> un pochino #<C> più, diciamo#

C: #<E> un pochino più elegante#

E: solenne, ad esempio, se va a battesimo oppure in chiesa #<C> al# matrimonio, come si veste?

C: #<E> sì# <eeh> *en quelle manifestazioni, sì

E: #<C> e allora#

C: #<E> mi vesto# elegante però non mi piace <laugh> andare

E: <mhmh>

C: lì

E: quale è il suo colore preferito?

C: <eeh> preferito<oo>, diciamo nero

E: nero<oo>, benissimo e come? si veste tutta, tutta in nero?

C: <eeh> o<oo> in grigio

E: e anche grigio #<C> <ehm> nero#

C: #<E> <unclear>#

E: e grigio <laugh> #<C> benissimo#

C: #<E> sì, sì#

E: e<ee> le piace anche fare shopping?

C: <eeh> sì <laugh>

E: sì, con chi? con chi lo fa #<C> di solito?#

C: #<E> <eeh># di solito con una amica però <eeh> negli ultimi tempi <eeh> vado da sola

E: anche da sola, perfetto, preferisce fare shopping <eeh> nei negozzi piccoli <inspiration> come tipo questi della strada {[foreign word] Knez Mihailova} oppure preferisce andare nei grandi centri commerciali dove c'è tutto #<C>in un posto#

C: #<E> <ehm># non è importante

E: {<laugh> questo non è importante} bene, okay, la prova numero due, passiamo subito a questa prova #<C> di che cosa# vorrebbe parlare?

C: #<E> <eeh># il mio passatempo preferito

E: perfetto, vediamo

C: <eeh> mi piace <eeh> passare il mio tempo pre+ / <eeh> libero con i miei amici o<oo> <eeh> quando miei amici non sono / <eeh> non possono <eeh> accompagnarli in quello che faccio <eeh> poi leggo un libro o guardo un / qualche <eeh> t+ / programma televisivo o<oo> un film <inspiration> <eeh> poi <eeh> <eeh> v+ / <eeh> mi piace vedere i miei <eeh> parenti <eeh> quando sono a casa <eeh> mi piace viaggiare<ee>

E: #<C> bene#

C: #<E> non so#

E: bene, okay, bene, questo è tutto, grazie

Data esame: maggio 2011
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S18
 Livello: B1
 Anno di studi: II
 Codice esami: 1
 Numero cassetta: VN780136
 Trascrittore: Marija Grujić, Nevena Ceković

Esaminatore: Jelena Drljević

SE 1 argomento: se hai una piccola somma di denaro da spendere, verso che cosa preferisci orientarti (libri, cd, ecc.)? (Prova n.1) MD

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano o non) (Prova n.2) MD

E: allora, prego, XXXXXX <eeh> vediamo <oo> <sp> che / di che cosa vorrebbe parla<aa>re per quanto riguarda la prova numero uno?

C: <eeh> vorrei parlare <cough> della situazione <eeh> in cui ho una somma di denaro

E: <mhmh>

C: <eeh> una piccola s+ somma, #<E> <eeh> sì#?

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> <cough> <eeh> questo dipende da+ dalla quantità <eeh> dei soldi <eeh> <cough> <eeh> proba+ probabilmente <eeh> lo spenderei a un <inspiration> <eeh> maglie+ <eeh> a un / una maglietta o<oo> <eeh> qualcosa da mangiare o<oo> <eeh> poss+ <eeh> potrei <eeh> invitare un amico e andiamo insieme a cena o <sp> qualcosa #<E> così#

E: #<C> perfetto# e<ee> tipo, che ne so, <sp> per comprare, magari, qualche libro o qualche Ci-Di?

C: <eeh> <cough> <ss>s+ sì, forse <eeh> comprerei <eeh> un libro <sp> <eeh> che ho desiderato da comprare #<E> <eeh># da un tempo

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> <ss>s+ / <ehm> un Ci-Di, no <laugh>

E: un Ci-Di, no, perché? non le piace ascoltare musica<aa> #<C> o#?

C: #<E> <eeh># musica sì, ma<aa> <eeh> c'è tan+ <eeh> / ci sono tutte le canzo+ <eeh> le canzone su <eeh> Internet

E: <ah> ho capito #<C> benissimo, ho capito <laugh> sì, sì#

C: #<E> e <laugh> sì#, ma forse <eeh> un film su <eeh> su Ci-Di o

E: <ah!> ecco, questa è già una #<C> bella# scelta

C: #<E> <tongue-click> sì# ma <eeh> <ehm> preferisco qualcosa se<ee> <eeh> <eeh> può essere <eeh> interessante <eeh> per me e anche per un un'altra persona #<E> o qualche amico#

E: #<C> <ahah> dice come#, tipo, come regalo #<C> per qualcun# altro

C: #<E> s+ <eeh># forse regalo o forse <cough> qualcosa che posso <cough> fare con qualcuno, <eeh> <cough> and [foreign word] <ehm> non so<oo> <eeh> andare a fare qu+ <eeh>

E: qualcosa insieme?

C: sì

E: <ah!> bene, allora lei è una persona socievole?

C: <inspiration>

E: le piace passare il tempo #<C> libero#

C: #<E> <cough>#

E: con altre perso<oo>ne?

C: sì, sì, certo <eeh> <ehm> i miei amici sono <eeh> <laugh> persone molto interessante e<ee> <eeh> è mai <eeh> / non è mai <eeh> noioso stare con #<E> loro#

E: #<C> con loro#

C: #<E> sì#

E: #<C> perfetto!# allora, adesso passiamo, XXXXXX, alla prova #<C> numero# due

C: #<E> <cough>#

E: di che cosa vorrebbe parlare? che cosa ha scelto?

C: <eeh> un libro letto ma<aa> <eeh>, adesso ho / <eeh> <breath> <eeh> vorrei parlare di un <unclear> libro che <eeh> mi sta in mente <eeh> <nn>n+ non ho ancora letto questo libro <eeh> ma<aa> sono <eeh> in mezzo <eeh> <cough> è un libro da / di <eeh> Fabrizio <breath> Federico Fabrizio si chiama <eeh> l'autore e<ee> <tongue-click> <eeh> il libro si chiama <eeh> Un Mon+ / Un Posto Nel Mondo, <eeh> questo libro <eeh> <eeh> ha due protagonisti <eeh> <eeh> un uomo <eeh> di nome <eeh> Sonabent <cough> che<ee> ha <eeh> trentasette anni e lui è uno sc+ *scenzato <eeh> di<ii> <eeh> psicologia e<ee> <eeh> <breath> lui <eeh> <eeh> lui lavora come l'insegnante all'università e<ee> <eeh> <eeh> lui <eeh> <eeh> desidera <eeh> di andare <eeh> a un<nn> <eeh> <breath> <sp> / a visitare un <eeh> un fiume dove il suo pa<aa>dre <eeh> ha costruito un ponte e <eeh> l'altro porta+ protagonista è<ee> <eeh> una <eeh> donna di nome <tongue-click> <eeh> Maddalena <eeh> lui è<ee> <eeh> cantante <eeh> e<ee> <eeh> lei <eeh> è molto<oo> <breath> <eeh> stanca del suo lavoro, di tanti concerti e<ee> perciò lei <eeh> <tongue-click> <eeh> desi+ <eeh> desidera <eeh> di <eeh> andare<ee> <eeh> <cough> in qualche <eeh> <eeh> in qualche albergo di<ii> <eeh> <eeh> <laugh> <eeh> <tongue-click> sì, *el+ <eeh> <ll>loro due si incontrano <eeh> in <sp> <cough> in un albergo <eeh>, un <eeh> una notte <eeh> lei <eeh> <eeh> canta per gli<ii> ospiti dell'ho+ / dell'albergo <eeh> e lui <eeh> <clear-throath> si è innamorato di lei in quel momento <eeh> e l+ <eeh> <inspiration> loro due si<ii> <eeh> incontrano ogni mattina <eeh> pe+ <eeh> per / <eeh> nel tempo di / del pranzo e<ee> <eeh> <cough> insieme <eeh> <clear-throath> vanno a<aa> <eeh> passeggiare <eeh> <sp> <ehm> vicino al fiume

E: benissimo, {<laugh> grazie!} grazie mille!

Data esame: maggio 2011

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S19

Livello: B1

Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680093

Trascrittore: Tatjana Marcojević, Nevena Ceković

Esaminatore: Jelena Božović

SE 1 argomento: quale tipo di abbigliamento ami maggiormente (sportivo, elegante, comodo, ecc.)? (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: il tuo passatempo preferito (Prova n.2) Md

E: prova numero uno, che argomento ha scelto?

C: <eeh> quale tipo di abbigliamento ami #<E> maggiormente#

E: #<C> <mhmh># bene, sentiamo

C: <tongue-click> <eeh> io preferisco<oo> abbigliamento sportivo

E: <mhmh>

C: <ehm> specialmente la maglietta<aa>, i jeans <ehm>, le scarpe da sport <eeh>

<eeh> amo anche a indossare<ee> camicia<aa>
 E: <mhmh>
 C: e i miei colori preferiti sono negro<oo> <ehm> non so, bianco<oo>
 E: <mhmh>
 C: o<oo> <eeh> grigio<oo>
 E: <mhmh>
 C: <ehm> a+ anche amo indossare <ehm> <tongue-click> <eeh> amo indossare <eeh>
 quando è caldo
 E: <mhmh>
 C: <eeh> giacca <breath>
 E: sì<ii>
 C: <ehm> quando <eeh> vado
 E: <mhmh>
 C: <eeh> <inspiration> <eeh> a tea+ <eeh> a teatro o a cinema
 E: sì<ii>
 C: <eeh> amo indossare <eeh> un po'<sp> <tongue-click> / abbigliamento un po'
 #<E> elegante#
 E: #<C> <mhmh># <mhmh>
 C: <inspiration> <eeh> <breath> non so quali<ii> <ehm> camicia #<E> <eeh>#
 E: #<C> <mhmh>#
 C: panta+ pantaloni
 E: sì<ii>
 C: o <eeh> qualche stivali
 E: <mhmh>
 C: <ehm> qualche tempo a tacco alto
 E: sì<ii>
 C: <ehm> non so, <ehm> <sp> quando<oo> <ehm> vado con miei amici
 E: <mhmh>
 C: a sera <ehm> amo indossare<ee> abito<oo>, minigonna<aa>
 E: <mhmh>
 C: *pantaloncini
 E: <mhmh>
 C: e qualcos'altro <eeh> moderno
 E: <ahah>
 C: #<E> che ama# indossare<ee>
 E: #<C> okay# <mhmh>
 C: <eeh> i giovani
 E: sì<ii>
 C: amano indossare <ehm> non so <eeh>
 E: c'è qualche pezzo di abbigliamento a cui è particolarmente affezionata?
 C: <tongue-click> <eeh> sì, c'è una <ehm> c'è una camicia
 E: sì<ii>
 C: <ehm> che<ee> mi è piaciuta molto e ho <ehm> comprato #<E> <ehm>#
 E: #<C> <mhmh>#
 C: questa camicia<aa> <eeh> un anno fa
 E: <mhmh>
 C: <ehm> perché ho comprato<oo> quando <eeh> <ehm> due anni fa, <eeh> quando
 <ehm> sono stata <ehm> a Venezia

E: sì<ii>
 C: e<ee> <breath> l'ho visto <sp> <ehm> l'ho visto in<nn>
 E: <mhmh>
 C: {[whispering] [foreign word] kako se kaže}
 E: <mhmh> in un #<C> negozio#
 C: #<E> <unclear># in negozio, in *butico e
 E: in vetrina
 C: in vetrina, sì, vetrina e<ee> ho deciso di comprarla <ehm>
 E: sì<ii>
 C: e<ee> non è una camicia nuova, ma <ehm> amo indossarla <laugh>
 E: okay, perfetto, adesso passiamo alla prova numero due, di che cosa vuole parlare?
 C: <eeh> il mio passatempo #>E> preferito#
 E: #<C> <mhmh> bene#, sentiamo
 C: <ehm> quando ho<oo> tempo<oo> libero <ehm> amo<oo> passeggiare con i miei amici<ii> o<oo> <eeh> giocare tennis o<oo> pallavolo #<E> o<oo># qualcos'altro
 E: #<C> <mhmh>#
 C: <ehm> anche amo<oo> <eeh> giocare con mio cane, è una cosa interessante <ehm> di se+ / di solito amo <ehm> <tongue-click> <eeh> <eeh> *giocarre agli scacchi #<E> con# mio fratello <eeh> o con mio pa_dre
 E: #<C> <mhmh># <mhmh>
 C: <ehm> a casa<aa> <eeh> anche <ehm> amo<oo> <eeh> guardare uno film<mm> o<oo> <ehm> <eeh> <tongue-click> <eeh> leggere libro <inspiration>
 E: <mhmh>
 C: e per il *memento sto leggendo un libro su <eeh> su Africa, #<E> è# un libro molto interessante e anche <ehm> amo <eeh> leggere i gialli
 E: #<C> <mhmh># <mhmh>
 C: romanzi <ehm> <eeh> quando è sereno<oo> quando <eeh> amo
 E: <mhmh>
 C: <tongue-click> <ehm> amo andare <ehm> pisci+ in piscina
 E: <mhmh> <mhmh>
 C: e<ee> <eeh> quando<oo> <lp> non so<oo> <laugh> molte cose, e quando <ehm> <tongue-click> <eeh> quando ho tempo libero amo anche <eeh> aiutare<ee> la<aa> mia mamma a<aa> preparare una torta<aa> o un<nn> o un, cioccolatini #<E> o qualcos'altro#
 E: #<C> <mhmh> <mhmh>#
 C: e<ee> <ehm> anche vado su Internet
 E: <mhmh>
 C: <eeh> specialmente Wikipedia o<oo> <ehm> per <ehm> poter imparare qualcos+ <eeh> qualcosa<aa> dei altri paesi #<E> o# specialmente d'Italia
 E: #<C> <mhmh># benissimo, grazie

Data esame: maggio 2011
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S20
 Livello: B1
 Anno di studi: II

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680091

Trascrittore: Tatjana Marcojević, Nevena Ceković

Esaminatore: Jelena Božović

SE 1 argomento: un sogno che hai realizzato o che vorresti realizzare (Prova n.1) Md

SE 2 argomento: un libro letto (di un autore italiano e non) (Prova n.2) Md

CMT <i.talkers>

E: bene, la prova numero uno, che argomento ha scelto?

C: <eeh> io vorrei parlare dei miei sogni

E: <mhmh>

C: <eeh> un sogno <eeh> uno dei più grandi sogni che ho è di diventare modella

E: <mhmh>

C: <eeh> questo è un sogno che ho cominciato a realizzare, per+ però non ha / è realizzato già

E: <mhmh>

C: <eeh> l'anno scorso ho partecipato nel finale del miss turismo della Serbia

E: brava

C: e<ee> dopo questo ho firmato un contratto per un'agenzia di moda <inspiration> però non, dopo questo non è stato niente di <eeh> speciale

E: <mhmh>

C: diciamo <eeh> però, spero che questo è un sogno che ho cominciato a realizzare però che si realizzerà nel futuro

E: <mhmh>

C: <tongue-click> <eeh> il mio secondo sogno è, siccome studio italiano, è di diventare interprete

E: <mhmh>

C: <eeh> di<ii> diventare una donna indipendente

E: <mhmh>

C: che ha un buon lavoro, <eeh> un lavoro dei miei sogni

E: <mhmh>

C: perché<ee> <ehm> davvero amo italiano e tutto quello che <inspiration> <ehm> che che <ehm>

E: <mhmh>? <lp> tutto quello che?

C: che è legato all'Italia

E: #<C> è collegato all<ll>+#

C: #<E> diciamo, sì#

E: <mhmh> <mhmh>

C: e<ee> questo sogno / questi sono uno dei miei più grandi sogni che vorrei #<E> rea+ realizzare#

E: #<C> <mhmh># bene, e<ee> s+ si ricorda di un sogno, per esempio, quando era bambina?

C: <eeh> #<E> sì<ii>#

E: #<C> cosa# sognava di diventare?

C: anche questo che {<laugh> sono anche oggi }

E: modella? <laugh>

C: sì, modella #<E> <laugh> <unclear>#

E: #<C> <ahah> bene#

C: penso che è sogno dei tutti / di tutti i raga+ ragazzi / #<E> ragazze# quando sono piccole

E: #<C> <mhmh># <mhmh> secondo lei è importante avere sogni?

C: sì, sì

E: sperare che<ee>

C: è molto importante avere un sogno #<E> che# <eeh> <eeh> che<ee> porta / c+ che ci porta nella vita

E: #<C> <mhmh># <mhmh>

C: e<ee> anche molto importante avere fiducia nei s+ <ss>sogni <inspiration> e solo così possiamo trovare forza di andare avanti e di realizzare quello che vogliamo

E: <mhmh> bene, adesso passiamo alla prova numero due, che cosa ha scelto?

C: <tongue-click> <eeh> parliamo di<ii> <ehm> un libro che ho letto

E: sì<ii>

C: <ehm> parlo di un libro che ho letto un mese fa <eeh> si chiama Un Amore Rosa Shokking che ha scritto Rossella Canevari, <eeh> io ho letto per prepararmi per l'esame di<ii> <eeh> italiano, <tongue-click> <eeh> diciamo che questa / in questo libro si parla di amore, <eeh> tra i due <eeh> / tra+ tra un+ <eeh> tra un uomo e u+ una donna, <inspiration> <tongue-click> <eeh> loro due <eeh> sono entrambi separati e hanno figli, lei ha figlia e<ee> di <eeh> dieci anni e lui ha u+ una figlia che è più grande, <eeh> adolescente che ha quindici anni

E: <mhmh>

C: e così diciamo che loro due hanno stessi argomenti di parlare<ee>, <eeh> hanno stessi interessi nella vita e così si incontrano <tongue-click>, <eeh> lei <eeh> lavora in un <eeh> àsilo nido

E: <mhmh>

C: lavora con i bambini e lui è un giorna+ giornalista<aa> <eeh> però per causa di lavoro <eeh> lui deve<ee> viaggiare in Spagna <eeh> e per un tempo si lasciano, però <eeh> dopo un anno <eeh> s+ rendo+ / si rendono conto che <eeh> non possono stare <eeh> uno senz'altro e<ee> <ehm> alla fine stanno insieme

E: <mhmh>

C: e formano una famiglia

E: <mhmh> benissimo, okay, grazie

Prilog 10a. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz eksperimentalne grupe sa *post-testa*

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S1

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680288

Trascrittore: Sanela Jelić, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n.2) M

C: <eeh> quando è tempo libero mi piace andare in giro per negozi per provare abiti e scarpe eccetera <inspiration> <ee<ee>h> di solito <laugh> come tutte le femmine mi piace molto comprare i vestiti e le scarpe, gli abiti <inspiration> <eeh> mi piace molto lo shopping a Milano <sp> <ehm> <sp> ci sono già stata due volte a Milano e quando sono / ci sono i saldi

E: sì

C: e si possono comprare tanti vestiti, abiti per <eeh> i prezzi molto #<E>bassi#

E: #<C> <mhmh>#

C: <eeh> e sempre torno <laugh> in Serbia con le valigie <eeh> pienissime <laugh> <eeh> ma qualche volta quando <eeh> ho proprio bisogno di comprare <eeh> un vestito un abito <eeh> lo shopping <eeh> mi può <eeh> <tongue-click> mi può essere / <eeh> può diventare un dovere <eeh> quando <eeh> proprio devo trovare qualcosa <inspiration> <eeh> e allora non mi rilassa ma quando ho tantissimo tempo libero e <eeh> naturalmente i soldi {<laugh> mi piace molto fare lo shopping} <unclear>

E: <ehm> da cosa nasce secondo te il piacere di fare shopping?

C: <tongue-click> <eeh> perché facciamo cose per <eeh> / *qualcose per noi stessi <eeh> penso che, non lo so, ma <eeh> compriamo qualcosa e ci sentiamo meglio perché abbiamo un vestito nuovo <ee<ee>h> pensiamo che <ee<ee>h> siamo <eeh> più belli e non so, più <eeh> attrattivi eccetera

E: <mhmh> e secondo te <ehm> <sp> i maschi amano fare shopping o è un'attività esclusivamente femminile?

C: no anche i maschi fanno lo shopping e <eeh> siccome me <ehm> <tongue-click> pe+ per loro <eeh> il shopping / lo shopping è anche più importante <eeh> che per le donne #<E> <eeh>#

E: #<C> addirittura#

C: e<ee> sì {<laugh> conosco i maschi che possono fare lo shopping} <eeh> per tutto il giorno <eeh> e provano i<ii> / gli abiti e <eeh> non sono contenti mai <inspiration> e<ee> e<ee> <laugh> loro qualche volta <eeh> vanno dal negozio al negozio e<ee> e<ee> non <tongue-click> non si stancano mai finché non <eeh> non trovano quello

che vogliono

E: <ehm> <tongue-click> quando tu fai shopping <ehm> preferisci acquistare sempre un accessorio particolare, hai preferenze quando fai shopping oppure no basta acquistare o?

C: <eeh> sì mi piace comprare le borse perché le borse <eeh> non le devo provare solamente vedo la borsa mi piace e la compro è più facile qua+ / è più facile comprare le borse

E: immagino

C: <laugh>

E: <ehm> bene {<NOISE> <eeh> prova numero due}

C: <eeh> la mia vita nella città <inspiration> <eeh> io sono di Belgrado, sono nata qui e<ee> Belgrado mi piace molto come la città <eeh> l'unica cosa che non mi piace sono gli ingorghi e traffico <eeh> e<ee> abbiamo bisogno della metro <eeh> e non lo so se un giorno la avremo ma spero di sì <inspiration> e<ee> mi piace moltissimo perché <eeh> qui sono nata <eeh> il centro della città la {[foreign word] Knez Mihajlova} è una delle <eeh> vie più bellissime <eeh> ma anche Zemun [foreign word] mi piace molto perché è è una città <eeh> antica diciamo, <inspiration> <eeh> Kalemegdan [foreign word], <eeh> Ada [foreign word] <eeh> là vado spesso <eeh> <inspiration> in bicicletta con gli amici durante l'estate per nuotare, prendere un po' di sole, per diver+ divertirmi un po' <inspiration> <eeh> mi piace la Skadarlija [foreign word] e mi piace uscire <eeh> con gli amici in un bar <eeh> o in kafana [foreign word] {<laugh> non so come tradurre in italiano è un po' difficile}

E: forse trattoria

C: trattoria, sì <eeh> e insomma mi piace anche Tašmajdan [foreign word] <inspiration> specialmente a+ adesso quando è un po' ristrutturato <eeh> e questa fontana in centro de+ de+ del Tašmajdan [foreign word] è bellissima <inspiration> <eeh> e là vado spesso in piscina perché è una delle piscine più belle a Belgrado <eeh> io abito in Medak [foreign word] e in Voždovac [foreign word] è un po' lontano dalla facoltà e ci metto <eeh> quarantacinque minuti per arrivare qui <eeh> quindi quando torno dalla facoltà a casa mi riposo un po' poi faccio i compiti, studio quando è il tempo esco con gli amici <eeh> durante il weekend <eeh> mi organizzo un po' più meglio per avere il tempo per rilassarmi un po' <eeh> e solitamente il s+ il sabato vado in discoteca <eeh> e mi diverto

E: bene [whispering] grazie

C: come è sta+...

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S2

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680294

Trascrittore: Marina Tintor, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n.2) M

E: prova numero uno

C: <inspiration> <eeh> io vado spesso <ehm> nei negozi<ii> e<ee> in cen+ centri commerciali <eeh> per comprare le cose che mi servono <inspiration> <eeh> mi piace mi piace andare perché <eeh> mi rilassa <eeh> sono felice quando compro qualcosa, non so, sono felice poi {<laugh> due giorni dopo} sì

E: quindi, compri quello che ti piace, <eeh> cioè quello che ti serve o<oo>

C: che mi serve e anche che mi piace

E: però lo compri solo quando ti piace oppure compri<ii> anche quando non ti serve #<C> è questa la differenza#

C: #<E> no, no, no, no# perché per questo <eeh> servono molti soldi e<ee>

E: ami anche trascorrere tempo nei centri commerciali anche senza fare acquisti?

C: <eeh> no, solo quando ho i soldi vado nei centri commerciali, sì <eeh> penso che da noi tutto è / tutto sia <eeh> più caro che forse è in Italia perché <eeh> l'estate scorsa sono stata in Italia <eeh> i {[whispering] come si dice?} <sp> <eeh> i sconti <eeh> erano molto più alti che da noi

E: e dove sei stata in Italia?

C: a Verona sì <eeh> <eeh> a Verona ci sono tanti centri commerciali <inspiration> <eeh> anche dei sconti e siamo <eeh> / ho comprato molte cose per un po' di soldi, sì

E: <ehm> secondo te, quindi, il fatto di avere / di trovare abbigliamento a un prezzo più basso <inspiration> <eeh>

C: sì

E: c'entra con <eeh> d'accordo aumento di consumi però può spingere verso una malattia da shopping?

C: <eeh> sì, non so, sì

E: e quali sono le conseguenze di questa malattia da shopping, secondo te?

C: <eeh> beh, io non non vado a n+ / in sh+ <eeh> {[whispering] in shopping} quando non non mi servono le co+ le cose che / quando non mi serve niente per comprare perché <inspiration> ogni volta {<laugh> quando vado <eeh> spendo tutti i soldi}

E: e<ee> da da cosa nasce il piacere di fare shopping, secondo te?

C: non so <eeh> forse<ee> pa [foreign word] non so <sp> è un piacere

E: è un piacere <unclear> riusciamo a #<C> soddisfarsi#

C: #<E> forse# sì, forse noi non siamo troppo soddisfati <laugh> con i noi stessi <unclear> perché e poi compriamo le cose

E: c'è un capo d'abbigliamento preferito che ti piace acquistare <sp> in particolare?

C: <eeh> le borse <sp> e <sp> le camicie

E: perché?

C: <inspiration> <eeh> perché non so, mi piacciono <eeh> e al al primo posto <eeh> e l+ la cosa più importante è che <eeh> le cose qual+ le quale compro devono essere <eeh> confortabili?

E: comode

C: comode sì, <eeh> di cotone e<ee> e eccetera

E: bene, quindi sai sai sai cosa cerchi, eh?

C: sì, sì, sì

E: sai cosa cercare

C: sì

E: e<ee> <ehm> <sp> secondo te, esiste uno, visto che viviamo nel consumismo proprio

C: sì

E: <eeh> esistono molti oggetti superflui oggi, c'è ne qualcuno di questi a cui potremmo rinunciare?

C: {[whispering] non ho capito}

E: abbiamo molti oggetti superflui, no, compriamo anche cose che non ci servono

C: <oh>, sì, sì, sì

E: tra i vari oggetti che ci circondano

C: sì

E: ce n'è qualcuno che potremmo eliminare, potresti vivere sen+ vivere senza

C: sì, sì, sì, sì, sì, possiamo avere dieci camicie e basta e po+ <laugh> / non so <eeh> ma ci sono delle cose che <sp> <tongue-click> {[whispering] non so} noi preoccupiamo molto delle cose <eeh> le quale non sono importante non so perché ma<aa> è così <sp>

E: bene <sp> prova numero due

C: <ah> sì <inspiration> <eeh> descrivi la vita nella tua città <inspiration> <ehm> della mia città <eeh> tutto è <tongue-click> molto / io abito a Zemun [foreign word] è più tranquillo del centro di Belgrado <inspiration> sì? <tongue-click> <eeh> nella zona peri+ periferica, sì? <inspiration> <eeh> <tongue-click> e<ee> come come in un / in una campagna, tutti tutti si conoscono tutti<ii> <eeh> *vadono *uni {[whispering] dagli al_tri} <sp> <eeh> <eeh> <eeh> pa+ <eeh> / tutti parlano *vadono insieme a prendere un caffè <eeh> <sp> <eeh> io ho un un grande {[whispering] cortile? giardino?} sì? <eeh> e <tongue-click> a me piace vivere in in una / in casa perché <eeh> ho il mio spazio e <sp> <eeh> <sp> mi serve per rilassarmi per essere s<ss>+ <unclear> sola e<ee> anche quando <breath> <sp> <ehm> <sp> <eeh> <tongue-click> <breath> <eeh> <sp> nel mio cortile ho <tongue-click> <eeh> le frutta e le verdura <eeh> quali sono più sani del+ delle quali compriamo nei negozi <inspiration> <eeh> perché non sono <ehm> <eeh> non sono <lp> no <laugh>

E: non sono trattate

C: sì, non sono trattate <inspiration> <eeh> okay <eeh> è tutto

E: bene, grazie

C: okay

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S3

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680292

Trascrittore: Ivana Gligorić, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti

rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n. 1) D
SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n. 2) M
CMT <i.talkers>

E: quindi <eeh> andare in giro per negozi <sp> è un'attività rilassante, divertente o è un dovere necessario?

C: <eeh> <inspiration> di *solite / di solito è un'attività che mi rilassa, ma<aa> ma<aa> <eeh> ma quando quando devo comprare qualcosa e non non ho <eeh> non lo <inspiration> non lo può trovare <eeh> <eeh> diventa un po' noioso e un dovere necessario perché devo<oo> <eeh> devo cercare di trovarlo tutto il giorno e se non posso trovar+ trovarlo, vado a casa {<laugh> nervosa e non compro niente }

E: e<ee> ti piace fare shopping da sola o<oo> <sp> vai con qualcuno #<C> il tuo fidanzato?#

C: #<E> di solito# vado con un' con un'amica ma ma ma ma mi piace anche andare da sola perché <eeh> <eeh> finisco più più <tongue-click> <sp>

E: più velocemente

C: {<laugh> sì, sì} più più vel+ velocemente e<ee> <inspiration> <eeh> guardo le cose solo che piacciono a me e<ee> non spen+ non spendo troppo tempo

E: e<ee> l'amica è di aiuto oppure a volte, non sempre?

C: non sempre, lei guarda le cose che piacciono a lei <laugh> io le cose che piacciono a me e<ee>

E: e quando ad esempio provi un capo di abbigliamento o comunque <sp> <eeh> il commesso ad esempio che troviamo nei negozi ti è di aiuto oppure no?

C: <tongue click> <ehm> pro+ <ehm> ge+ generalmente no perché devo decidere da sola

E: quindi tu ascolti consigli #<C> che ti# danno

C: #<E> sì#

E: ad esempio i commessi o l' o #<C> l'amica# o no?

C: #<E> sì# <ehm> forse d'amica sì, ma di commesso no <ehm> vogliono solo {<laugh> vendere le cose }

E: bene e qual è il tuo capo di abbigliamento preferito? le scarpe, borse, c'è qualcosa che ti piace acquistare di più di altri?

C: <eeh> borse mi piace acquistare le borse, ma<aa> ma anche le magliette, niente di speciale, niente grande e troppo caro, ma <sp> sì tutto <laugh>

E: <eeh> <sp> ti piace fare shopping in piccoli negozi o nei grandi centri commerciali?

C: nei grandi centri commerciali perché c'è <ehm> <eeh> c'è migliore sce+ scelta <sp> {[whispering] e di più }

E: solo per la scelta o ci sono altri elementi che ti fanno scegliere il centro commerciale?

C: sì, s+ <eeh> è più interessante<ee> <ehm> non so <laugh>

E: cosa intendi per interessante?

C: <eeh> c'è troppa gente, ma questo mi annoia <laugh> <sp> ma<aa> non so <sp> <unclear>

E: e<ee> i maschi amano fare shopping?

C: no, no, per per loro questo è un dovere necessario e<ee> <inspiration> <sp> vanno a comprare qualcosa solo quando hanno bisogno di di questo abbigliamento capo d'abbigliamento e<ee> <sp>

E: e da cosa nasce, secondo te, il piacere, il desiderio di fare shopping?

C: {[whispering] di cosa nasce? }

E: da cosa nasce, cosa ci provoca questo bisogno?

C: <eeh> forse di <tongue-click> non so <sp> di <sp> di presentarsi <sp> meglio, non so <sp>

E: <mhmh>

C: di lasciare un <sp> un'immagine, non lo so, per me è un n+ <sp> non so, non ho nessun'intenzione quando compro qualcosa, ma lo compro solamente perché mi piace, non ho, non so

E: bene, grazie, prova numero due

C: <breath> la vita nella mia città <tongue-click> la mia città è è un una piccola città e<ee> <eeh> la vita è un po' noiosa, non c'è niente di di interessan+ molt+ non c'è niente di interessante e<ee> <tongue-click> la gente / tutti tutti si conosciamo e<ee> si salutiamo nella strada e<ee> tutti sanno tutto di di di tutti <laugh> <eeh> <eeh> non ci <ehm> è una <inspiration> <tongue-click> <eeh> <eeh> per <eeh> per per i giovani no <eeh> non ci sono molti / molte scelte per il lavo+ per i *lavorino per <sp> <eeh> c'è una piccola cinema per andare, questo è unica cosa buona <eeh> non so, no+ non ci sono <eeh> i bar interessanti per per uscire di notte un poco <sp> e<ee> <eeh> c'è un fiume Drina [foreign word] e<ee> <eeh> quest+ <eeh> questo è questa è la cosa che mi piace di di più per per passeggiare e<ee> di estate c'è <ehm> <sp> qua+ <eeh> <eeh> <sp> i bambini <lp> {[whispering] non mi posso ricordare} <sp> ci sono le madre con i bambini passeggiare di notte quando è quando è caldo e<ee> fresco [whispering] <sp> e<ee> <lp> non so

E: bene, grazie

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S4

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680287

Trascrittore: Jelena Čukić, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n. 1) Dm

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n. 2) M

CMT <i.talkers>

E: prova numero uno

C: <eh> sì, ho scelto andare in giro per negozi provarsi abiti e scarpe è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario

E: cosa rispondiamo <sp> a questa domanda?

C: <ehm> diciamo che io sono una donna e <sp> per me è un'attività che mi rilassa però può anche essere molto<oo> stressante<ee> <laugh> e se per caso non ho<oo> soldi e<ee> io vedo diciamo un abito che mi piace tanto e io devo trovare un modo per

comprarlo <laugh>

E: e<ee> <ehm> e questo crea stress?

C: #<E> <eh> sì un po' # sì

E: #<C> <laugh> # <ehm> secondo te, <eeh> hai detto sono una donna, <eeh> gli uomini fanno shopping?

C: <eh> sì <ehm> un mio ex ragazzo <ehm> aveva un'abitudine<ee> di andare a comprare<ee> <inspiration> diciamo tutto un {[foreign word] shopping mall} <laugh> e<ee> <eh> sì, è stato molto <ehm> stressante per me <eeh> andare con lui a fare lo shopping ecco <sp> vuol dire che anche gli uomini / <ehm> anche a loro piace<ee> spendere i soldi <laugh>

E: ma questo è successo una volta #<C> o è successo molte volte? #

C: #<E> <eh!> sì, solo una volta # no, una volta <laugh>

E: una volta sola <mh> <inspiration> <eeh> qual è il tuo capo di abbigliamento preferito? scarpe, borse<ee>?

C: diciamo magliette <sp> sì

E: perchè?

C: ne ho tante

E: c'è un motivo particolare?

C: <ehm> sono facili da abinare <sp> ecco

E: <mh> <inspiration> secondo te <ehm> facciamo shopping perchè ci piace farlo? o perchè è la moda che ci dice di farlo?

C: <tongue-click> <ehm> io credo sia la moda<aa> che ci fa<aa> comprare, spendere soldi

E: secondo te, è impossibile essere immuni da+ dalla moda?

C: <ehm> non a quel punto<oo> che<ee> io *dice+ / io direi <ah!> no, la moda non mi interessa io <inspiration> io seguo la moda e anche credo che tutte le donne seguono la moda e<ee> sì, ci influenza molto

E: <tongue-click> <ehm> ci sono psicologi che si sono occupati della malattia da shopping, curano depressione, la tristezza, sei d'accordo?

C: <eeh> io ho una {<laugh> malattia di shopping} ecco ho <sp> come tutte le donne io s+ cerco / per per esempio se ho un se ho un problema io cerco di risolverlo con lo shopping <laugh> ecco io sono d'accordo con gli psicologi e<ee>

E: e funziona?

C: <ehm> sì un po' però io

E: qual è il problema? che questo questo effetto piacevole dura o finisce presto?

C: <ehm> diciamo che io com+ / se compro oggi <eeh> quella sensazione dura due giorni {<laugh> al massimo}

E: bene e<ee> <ehm> <sp> <tongue-click> {<NOISE> <sp> vediamo <inspiration> <sp> è un'attività quindi indispensabile fare shopping?}

C: <eh> sì se <sp> parliamo di cose<ee> che ci servono ogni giorno per esempio latte, pane sì, però <sp> i vestiti<ii> no è una cosa che si fa diciamo <sp> tre volte all'anno dipende dalla stagione se l'anno scorso abbiamo comprato per esempio due paia di<ii> scarpe quest'anno magari non ci servono <laugh> anche due paia penso

E: per evitare di fare uno shopping noioso dice <eh>?

C: <eh> sì

E: comunque, quando andiamo al supermercato diciamo fare la spesa <mh> invece questa differenza tra fare la spesa e fare #<C> shopping, no? #

C: #<E> fare shopping # sì

E: quindi, bene, <eeh> prova numero due

C: <eh!> sì {[whispering] <mh> io faccio un monolo+} ho scelto cicala o formica spendaccione o risparmiatore parla del tuo rapporto con il denaro <inspiration> <eh> sì io ho parla+ parlato<oo> <eeh> dello shopping e adesso devo dire che io sono una spendacciona, che il mio rapporto<oo> con il denaro non è tanto buono <inspiration> perchè se ho un problema sì io spendo tutti i soldi che ho a disposizione e poi <eeh> magari rimpiango {[<laugh> quello che ho fatto} <ehm> però se io decido di<ii> risparmiare cerco di risparmiare cioè per esempio s+ / io ricevo due borse di studio e<ee> cerco di comprare euro per poi andare che ne so in Italia per esempio <eeh> maca+ o magari fare un altro viaggio e<ee> e c+ di questo ne sono molto fiera <laugh> <eeh> perchè se decido una cosa <sp> di risparmiare e basta niente spendere <ehm> <eh> sì sono <ehm> {[whispering] una cosa <laugh> <ehm> che ne so <sp> io devo parlare un minuto? <nn>non<nn> <laugh> <sp> solo un po' <eeh> che mi <ehm> <sp> e ne+ / che ne so} questi giorni io cerco di risparmia+ di risparmiare anche perchè <eeh> vado in Italia in lu+ <eeh> in luglio e diciamo che in Italia io spendo molti soldi per fare lo shopping <laugh> e di nuovo siamo ri_tornati a un argomento precedente che è lo shopping <ah!> da [foreign word] in Italia <ah!> a Milano <ehm> Mil+ <laugh> sì a Milano perchè ho tanti amici a Milano e a Brescia e <sp> ecco io ci vado e l'anno scorso ho speso tanti soldi per i regali e <sp> però <sp> non ho rimpianto quello che ho fatto ecco [whispering]

E: bene grazie

C: ho fatto be+

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S5

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680290

Trascrittore: Jovana Gavrilović, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe : è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n.2) M

E: prova numero uno <sp> allora <eeh> fare shopping è proprio un'attività indispensabile?

C: sì per me è indispensabile perché io sono una donna <laugh>

E: questo vuol dire che gli uomini non fanno shopping?

C: no, no, loro fanno shopping ma<aa> le donne<ee> <eeh> lo shopping <eeh> gli piace di più

E: da dove <unclear> questa tua sicurezza? <eeh> facendo shopping riesci a vedere meglio <eeh> sia gli uomini e le donne insieme, vedi ci sono modi diversi di fare

shopping

C: <eeh> sì <eeh> perché le donne <eeh> molto <eeh> <tongue-click> <eeh> spendono <eeh> molto di più il tempo <eeh> quando quando vanno a shopping <eeh> e<ee> gli uomini <eeh> sanno che cosa vogliono <eeh> comprare <eeh> e le donne vogliono comprare una cosa<aa> e poi *comprono un un'altra <eeh> non non sono decise come gli uomini

E: <inspiration> e<ee> <ehm> da cosa nasce secondo te il piacere di fare shopping?

C: <eeh> non lo so i+ io<oo> io<oo> m+ a me piace molto spendere il tempo con le amiche andando shopping perché<ee> <eeh> così <eeh> com+ compriamo gli abiti e anche pa+ parliamo e<ee> spendiamo molto tempo insieme <sp> e così

E: quindi lo shopping integra #<C> la vita di / della / <unclear> <unclear> l'amicizia#

C: #<E> <laugh> integrato sì sì, non è solo lo shopping#

E: ho capito e<ee> <ehm> <tongue-click> ti piace<ee> acquistare, fare shopping in generale o ti piace<ee> acquistare un particolare tipo di capo d'abbigliamento o un accessorio

C: <eeh> no, no, in generale<ee>

E: qualsiasi cosa

C: in generale qualsiasi cosa perché quando<oo> quando vado in una vacanza<aa> in un altro paese anche mi piace molto comprare<ee> i sou+ <eeh> souvenir <eeh> perché<ee> perché<ee> è una cosa molto interessante non solo gli abiti <sp> anche<ee> <eeh> libri, Ci-Di

E: perché ti piace acquistare souvenir?

C: perché <eeh> quando vedo <eeh> souveni+ <eeh> <eeh> sempre mi ricordo<oo> <eeh> <eeh> del paese in <eeh> cui sono stata

E: anche se lo ricordi / anche se lo regali a un'altra persona

C: sì sì <sp> anche mi piace regalare i souvenir agli altri

E: bene e<ee> <ehm> una signora in Inghilterra è morta per eccesso di shopping. è rimasta sepolta dai suoi acquisti <lp> <eeh> corriamo il pericolo di fare troppo shopping?

C: <eeh> sì perché non abbiamo i soldi <laugh> non c+ <eeh> non ci sono molti soldi <eeh> e a me piace molto comprare le cose <eeh> ma<aa> io vivo<oo> con<nn> con mia madre <eeh> e<ee> <eeh> lei solo lei <eeh> lavora in famiglia e così solo lei ha<aa> lo stipendio e non posso<oo> andare a shopping molto

E: bene, grazie, prova numero due

C: <eeh> è<ee> lo stesso tema <laugh> io sono <eeh> spendaccione più che risparmiatore <eeh> e anche <eeh> mi piace molto spendere<ee> i soldi<ii> per le vacanze<ee> adesso ho bisogno dei soldi per pagare il viaggio al mare <eeh> voglio andare a Rimini <eeh> quest'anno ma<aa> <eeh> a Rimini s+ solo posso stare sette notti o quattordici <inspiration> non c'è<ee> dieci notti <eeh> come<ee> come in Grecia <eeh> e anche devo pagare <eeh> mezzo pensione<ee> <eeh> con la colazione e cena <eeh> perché penso che il cibo<oo> sia costoso <sp> là e anche per pagare la spiaggia <eeh> forse cinquanta euro per sette giorni solo per la spiaggia <sp> per ombrellone, e così<ii> e <laugh> anche <eeh> devo pagare la vacanza scorsa che ho fatto<oo> dieci giorni fa <eeh> sono stata in Grecia <eeh> con la mia amica<aa> <eeh> quattro giorni e sei feste <laugh> solo *por per studenti <eeh> <tongue-click> anche tre tremila persone sono partite<ee> da Belgrado <eeh> tutti studenti e mi sono divertita molto così<ii> <eeh> i viaggi per me sono una cosa indispensabile

E: bene, grazie

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S6

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680295

Trascrittore: Sanela Jelić, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n.2) D

E: bene, XXXXXX, {<NOISE> quale argomento ha scelto per la prima prova?}

C: ho scelto la prova numero uno, sì? argomento numero uno

E: cioè? cioè?

C: <inspiration> andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe è un'attività che ti / che mi rilassa o mi diverte <tongue-click> o è un dovere necessario

E: <mhmh>

C: <tongue-click> <eh> questo dipende <eeh> qualche volta <eeh> mi rilassa qualche volta mi fa impazzire perché <tongue-click> <eeh> se <breath> se vado in <ehm> questi <eeh> come si+ come si chiamano?

E: centri commerciali

C: centri commerciali grandissimi

E: <mhmh>

C: <eeh> quando è per esempio sabato

E: <mhmh>

C: è una cosa che mi fa impazzire #<E> veramente perché# ci sono <eeh>

E: #<C> sì tanto#

C: ci sono gli uomini, le donne

E: <mhmh>

C: che vivono in questi centri commerciali

E: <laugh>

C: e se vuoi provare qualcosa <eeh> <eeh> soprattutto se sono <eeh> saldi #<E> e e# qualche

E: #<C> <mhmh>#

C: non so qualche *qualchi <eeh> qualche evento che <inspiration> #<E> forse#

E: #<C> <unclear>#

C: se è {[foreign word] shopping night} è impossibile

E: sì [whispering]

C: rilassarsi in questo modo però qualche volta mi fa rilassare se <eeh> preferisco <tongue-click> <ehm> a+ andare forse da sola o con con il mio fidanzato

E: <mhmh> #<C> meglio# da soli o accompagnati?

C: #<E> <eeh># <eeh>

E: andare a fare shopping
C: <eeh> pensavo forse due anni fa che è me+ / sempre meglio con <eeh> / andare con qualcuno
E: <mhmh>
C: <inspiration> però adesso io sempre <tongue-click> <eeh> sempre sono sicura
E: <mhmh>
C: quando mi vedo in qualche abito se mi se mi sta bene o se non mi sta bene <inspiration> adesso non mi <eeh> / non ho bisogno di un'amica che mi dice a<aa>h! sei bella e visto che non sono tanto bella
E: di conferma #<C> diciamo#
C: #<E> sì, di conferma# qualche volta è un'attività che che posso fare con la mia <tongue-click> mia adesso io sono padrina del suo bambino #<E> una una# amica che
E: #<C> <mhmh># di cuore diciamo
C: di cuore, sì e questo è un modo per / prima di andare in un bar per avere un caffè, andiamo e facciamo un po' <eeh> guardiamo <eeh> le vetrine oppure compriamo qualche cosina
E: forse per evitare l+ / tanta gente bisogna andarci la mattina a fare lo shopping
C: sì
E: #<C> è vero questo <unclear> <laugh>#
C: #<E> però la mattina lavoro# sì sì sì però qualche volta posso dire che è una / si si può dire che è una cosa che rilassa <inspiration> le donne e<ee> però io non non sono <tongue-click> tanto / non spendo i soldi solo per spenderli
E: <mhmh>
C: <eeh> sempre <eeh> sem+ / non non <eeh> non voglio non voglio, no
E: <laugh>
C: <inspiration> non mi piace <eeh> comprare le cose che non sono sicura <eeh> se li <eeh>
E: di averne bisogno?
C: sì, sì oppure non non / <eeh> forse prima <eeh> ho comprato <tongue-click> due abiti che non non ho portato mai #<E> non ho# indossato mai
E: #<C> certo <unclear>#
C: <eh> sì, adesso sono
E: più concreta
C: su più concreta
E: meglio così
C: meglio così
E: così si spende e si #<C> risparmia diciamo#
C: #<E> sì sì#
E: bene e
C: <eeh>
E: per la prova numero due
C: <mhmh> a+ <ehm> adesso una cosa
E: sì, ahah! #<C> sì#
C: #<E> ahah!#
E: pensavo avesse già scelto se no, tranquilla #<C> scelga adesso#
C: #<E> sì adesso# descrivi la vita nella tua città
E: #<C> <ah> okay# va bene
C: #<E> forse# <inspiration> cosa simpatica perché io non abito <breath> in una città /

a una città

E: <mhmh>

C: abito <ehm> <eeh> questo è un piccolo paese paesino #<E> vicino# a a Pančevo [foreign word]

E: #<C> <mhmh># <mhmh>

C: <inspiration> e <tongue-click> sempre <eeh> ha i suoi vantaggi e svantaggi perché <tongue-click> <eeh> mi fa <eeh> sentire sicura quando <inspiration> <eeh> so che conosco tutta la gente, conosco chi sono <eeh> quale qual<ll>e / <inspiration> <eeh> conosco ogni ogni

E: persona #<C> il cittadino, abitante#

C: #<E> persona cittadino# non non ogni <inspiration> <eeh> ma conosco chi sono questi pazzi #<E> per esempio, vecchi#

E: #<C> <mhmh> <mhmh># sì

C: diciamo così <eeh> <ehm>

E: quelle persone comuni e quelli fuori dal #<C> comune#

C: #<E> sì sì# fuori del comune <eeh> e quando esco <sp> <eeh> per andare in un negozio o apoteka [foreign word]

E: <mhmh>

C: farmacia

E: <mhmh>

C: <tongue-click> <eeh> sempre / non non è non è possibile andare sulla strada e non dire ciao, ciao, come va e così

E: <mhmh>

C: e questo andare in negozi+ / <eeh> quest+ questo viaggio

E: <mhmh>

C: al negozio dura <eeh> cinque dieci ci+ cinquanta minuti

E: <mhmh>

C: <inspiration> <eeh> e <sp> così è una cosa simpatica ma qualche volta <eeh> uno vuole stare da solo, non vuole che tutti lo chia+ / chiedono <eeh> come va e che cosa è successo

E: certo

C: e perché questa tua nonna ha fatto questo

E: <mhmh>

C: #<E> e così <inspiration>#

E: #<C> certo fare fatti# s+ <eeh> propri, bisogna mettersi gli occhiali da sole #<C> o un cappellino o...#

C: #<E> sì sì sì# <eeh> tutti fanno tutti <eeh> bene tu+ / della vita di tutti

E: <mhmh>

C: <inspiration> e questa cosa è un po' noiosa <inspiration> ma <tongue-click> io sono adesso più a Belgrado che alla casa mia e

E: e così

C: così <eeh>

E: diventa Belgrado #<C> la sua città#

C:#<E> sì sì#

E: bene perfetto, grazie, XXXXXX, <ehm>

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S7

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN860301

Trascrittore: Jovana Gavrilović, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n.2) Md

E: XXXXXX, qual è il primo argomento che ha scelto?

C: <eeh> ho *sceltò se io potessi scegliere un lavoro che cosa mi<ii> piacerebbe fare

E: <mhmh>

C: <inspiration> se potessi scegliere un lavoro <eeh> mi piacerebbe fare<ee> con la lingua italiana

E: <mhmh>

C: che studio ma<aa> vorrei fare i+ / <eeh> lavorare in una ditta

E: <mhmh>

C: <eeh> che<ee> f+ / <eeh> lavora con ditte di <eeh> in Italia

E: <mhmh>

C: <eeh> viaggiare, per questo lavoro

E: {[whispering] sì <mhmh>} #<C> spostarsi spesso#

C: #<E> <eeh> anche# sì e anche <eeh> se non scelgo / se non ho la opportunità a lavorare <eeh> quello che voglio vorrei lavorare come<ee> la professoressa nella facoltà o a scuola

E: <mhmh> a insegnare cosa? lingua, letteratura?

C: a insegnare li<ii>ngua

E: <mhmh>

C: per anche la letteratura itali+ italiana certo e<ee> anche la la lingua inglese perché è la seconda lingua che studio qui <eeh> e non non so vorrei ma io non <breath> sono nervosa e<ee>

E: <mhmh>

C: mi ne+ / perdo i nervi con <eeh> quando<oo> <inspiration> <eeh> qualcuno non mi ascolta quando<oo> non fa quello che io voglio e allora penso che non sono buona come professoressa

E: ci vuole pazienza

C: #<E> sì#

E: #<C> almeno è# cosciente de+ dei pra+ pregi e diciamo vantaggi e svantaggi pregi e difetti

C: sì

E: ha già qualche esperienza cioè ha già lavorato con con dei bambini non so?

C: <eeh> beh ho lavorato con<nn> due cugine <ehm> <tongue-click> lavora+ <eeh> /

ho lavorato con loro <eeh> ne+/ in lingua <eeh> inglese
E: {<NOISE> <mhmh>}
C: perché loro non studiano italiano a scuole <eeh> materne non si studia italiano
E: bene
C: <eeh> studi+ studiavamo inglese e<ee> <ehm> non so gli davo la mano con con le altri <eeh>
E: con le altre materie
C: sì, con le altre materie
E: poi alla fine hanno preso dei bei voti?
C: sì, certo
E: <eh> benissimo, ottimo <inspiration> possiamo passare alla prova numero due, che argomento ha scelto?
C: <eeh> <eeh> *cicala o *fòrmica spendaccione o risparmiatore
E: <mhmh>
C: parla del mio rapp+ parlo del mio rapporto con il *dènaro
E: <mhmh>
C: io<oo> sono risparmiatore
E: <ah> ecco
C: perché<ee>
E: una cicala <mhmh>
C: cicala, sì <ehm> <sp> non<nn> ho <ehm> / la mia situazione a casa è un po' difficile<ee> perciò sono<oo> / i miei genitori m+ <eeh> mi hanno imparato di non spendere ta<aa>nto, di<ii> fare attenzione con i soldi e<ee> quando vado a<aa> fare lo shopping <eeh> compro quello che ho bis+ / di qu+ quello / di che ho bisogno e non quello che non mi serve
E: bene
C: e<ee> no+ <sp> beh, <tongue-click> sono un po' spendaccione quando<oo> faccio quando si tratta<aa> di comprare un regalo per il un compleano per me o per la sorella
E: #<C> <mhmh> [whispering]#
C: #<E> o# per i miei genitori
E: <mhmh>
C: ma così non non non sono spendaccione
E: benissimo cioè quindi solo regali<ii> e<ee>, cose inutili, assolutamente?
C: no
E: no
C: no
E: bene
C: no
E: <ehm> bene, qualche altra cosa che vorrebbe aggiungere
C: no, penso che{[whispering] tutto si+ / che sia tutto}
E: tutto lì <ehm> secondo Lei viviamo in una società di consumo cioè di diciamo consumo eccessivo di acqua, di luce?
C: sì
E: <mhmh>
C: sì, perché la la gente <ehm> / la maggior parte della gente non sa<aa> <eeh> spegnere la luce quando<oo> non è a casa o<oo> <eeh> quando si tratta dell'acqua <eeh> tutti comprano le<ee> / l'acqua <eeh> nella bottiglia
E: <mhmh>

C: <tongue-click> ma<aa> <eeh> la bevo mezz+ mezza bottiglia e poi <eeh>
E: {[whispering] la buttano}
C: la buttano perché <sp> <eeh> non hanno la coscienza di<ii> / <inspiration> <eeh>
come sono<oo> le i <eeh> come sono i paesi senz'acqua o senza senza luce
E: senz'altro <laugh>
C: senza altro
E: bene, senz'altro, senza altro, benissimo, grazie, XXXXXX

Data esame: maggio 2012
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S8
Livello: B2
Anno di studi: III
Codice esami: 1
Numero cassetta: VN860273
Trascrittore: Jelena Čukić, Nevena Ceković
Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, cosa ti piacerebbe fare? (Prova n. 1)
D

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n. 2) Dm

E: {<NOISE> <ehm> quale<ee> tema ha scelto,} XXXXXX, per la prima prova?
C: per la prima <ehm> <inspiration> questa<aa> ultima
E: <mhmh> cioè?
C: se tu potessi scegliere un lavoro che cosa ti piacerebbe fare
E: <ahah!> {<NOISE> qua+ / cosa cosa le piacerebbe fare?}
C: non so ancora ma <breath> forse<ee> <tongue-click> <ehm> <inspiration> non so
mischiare<ee> <eeh> l'italiano e la musica cioè fare qualcosa<aa> <ehm> in
relazione<ee> con la
E: <mhmh>
C: musica
E: <mhmh>
C: in Italia
E: in Italia, e non in Serbia?
C: <nn>no, perchè <sp> Italia <inspiration> <tongue-click> / un paese di musica
E: <mhmh>
C: e forse non so o <inspiration> <eeh> scrivere la musica <eeh> per per i film
E: <ah!> sì
C: questo mi sembra molto <sp> <inspiration> molto <sp> {<i.talkers> piacevole}
molto <sp> {<i.talkers> interessante, creativo}
E: sì
C: e <eeh> sempre sono interessata di di di questo di chi sono que+ <eeh> / chi è quella
gente che che scrive la musica per, non lo so {<i.talkers> per i film} <inspiration>
<ehm>
E: {<i.talkers> conosce qualche autore che le piace particolarmente<ee>?}

C: <tongue-click> <ehm> <NOISE> sì <ehm> Yann Tiersen e Hans Zimmerman
<NOISE>

E: <ah!> Zimmerman, sì

C: sì

E: {[whispering] quello lo riconosco}

C: {[whispering] e quelli non lo so} <ehm>

E: poi Ennio Morricone, forse

C: sì

E: #<C> sì, è famoso # <laugh>

C: #<E>{[whispering] sì naturalmente, sì}# e quando parliamo di film di epoca

E: <mhmh>

C: forse Nino Rota?

E: <mhmh> certo

C: come no, <ehm> penso che che il mio italiano sia <tongue-click> peggiorato<oo>
dopo di<ii> questo<oo> *hijato? <NOISE>

E: dopo? questo?

C: <eeh> hijatus? [foreign word] non so

E: <ahah!> lo iato <ahah!>

C: #<E> lo iato sì#

E: #<C> sì il# sì il divario, il gap [foreign word] <mhmh>

C: sì <ehm>

E: in che senso? quale?

C: <eeh> le parole non mi vengono in mente <eeh> velocemente<ee> non so

E: <mh> dice di questa pausa fes<ss>+

C: sì, sì, sì

E: durante le feste?

C: sì

E: <eh> sì, è normale, classico, uno <NOISE> / la mente si riposa anche <laugh>

C: sì e vorrei vorrei non so <inspiration> <eeh> comprare una villa

E: <mhmh>

C: sulla costa

E: <mhmh>

C: italiana <inspiration>

E: per esempio

C: <eeh> <sp> per esempio come la / n+ non l'ho sentito?

E: sì, dico per #<C> esempio# sì in Italia ha detto quindi, ho detto per esempio <laugh>

C: #<E> <ah!># sì, sì e<ee> non so avere una <sp> <tongue-click> <ehm> come si dice
non so in serbo come si dice come <sp> come campus o così

E: sì

C: per <eeh> nutrire le arti <sp> diverse

E: <ahah> sì <sp> tipo organizzare, non so, un workshop

C: sì, sì

E: ecco <sp> dove la gente / con i giovani? <unclear>

C: sì, con i giovani, con i miei amici, e so+ so+ so+ soltanto <sp> <i.talkers> praticare
le arti e non so, vivere così

E: {[whispering] vivere}, vivere d'arte, ecco <laugh>

C: sì, sì, vissi d'arte, sì <laugh>

E: <eh> sì <inspiration> e godersi la vita <laugh>

C: sì
E: benissimo, passiamo adesso alla prova numero due. che tema ha scelto?
C: <inspiration> descrivi la vita nella tua città
E: benissimo, ecco, sentiamo <sp> cerco di stare zitta <laugh>
C: <eeh> s+ <eeh> la vita nella mia città
E: <mhmh>?
C: <eeh> è grigia <NOISE> e<ee> <NOISE> la mia città è Leskovac [foreign word] è <ehm> piccolo <ehm> non non è così piccolo, ma sembra piccolo perchè <inspiration> <eeh> le cose sono sempre <sp> <NOISE> stesse e la gente è così <sp> infelice, ma forse a me sembra infelice, con con le piccole vite e con la / <eeh> con i piccoli guadagni
E: <mhmh> [whispering]
C: e<ee> con la difficile situazione economica <inspiration> <ehm> non ci sono <ehm> <eeh> <breath> c'è un centro culturale ma<aa> non lavora e<ee>
E: <mhmh> [whispering]
C: non è / non c'è nessun cinema
E: <mhmh> [whispering]
C: <ehm> ma abbiamo <eeh> <tongue click> i caffè con<nn> <tongue click> <inspiration> con poco / caffoni? caffoneschi? si dice così?
E: cioè?
C: seljački? [foreign word]
E: sì, ma<aa> cosa?
C: <eeh> i caf+ i caffè?
E: <ah!> i bar
C: i bar, sì
E: <ah!> sì, i locali, sì
C: sì, e si chiamano molto <eeh> non so, uno è Safari
E: <mhmh>
C: e adesso si progetta uno che si chiamerà <eeh> Dubai
E: <ah!> ecco <laugh> <NOISE> sì, la voglia di fantasticare <laugh>
C: {<laugh> sì, sì, sì} di <sp> di andare in vacanza
E: <laugh>
C: forse in un posto esotico
E: <laugh> <unclear>
C: e<ee>
E: sì perchè / proprio perchè è una cittadina grigia, come dice
C: sì, sì, sì
E: <eh>?
C: e<ee> non so ma<aa> la gente<ee> è è cordiale e questo è <sp>
E: <mhmh>
C: è vero <sp> è amichevole<ee>
E: <mhmh> [whispering]
C: non so
E: benissimo, basta così, XXXXXX
C: <mhmh> [whispering]

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S9

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680291

Trascrittore: Ivana Gligorić, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare? (Prova n. 1) Dm

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n. 2) M

E: quindi, se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare?

C: <ehm> forse mi piacerebbe fare<ee> <eeh> la professoressa <eeh> <tongue-click> in una scuola media forse <sp> <eeh> perché mi mi piace questo, mi piace insegnare, la gente, le cose che<ee> che loro non sanno <eeh> quando ero <eeh> bambina<aa> mi piaceva <eeh> insegnare a mio fratello <eeh> a contare, a leggere, queste cose, perché lui è più piccolo <tongue-click> <eeh> non so, mi mi piace questo

E: ti senti portata all'insegnamento, ecco

C: <eh> sì

E: e<ee> secondo te, ci sono aspetti positivi e negativi?

C: sì, sì, <eeh> <ehm> penso che<ee> <eeh> questo non sia un lavoro facile <inspiration> <eeh>

E: perché?

C: non so, perché<ee> ci vogliono i nervi <laugh> <eeh> perché<ee> <eeh> è difficile, è difficile perché <tongue-click> <eeh> <eeh> <eeh> io vorrei insegnare <eeh> qualcuno qualcosa, ma forse <eeh> ma forse lei <eeh> non è tanto capace di<ii> comprendere tutte co+ <eeh> cose che io <eeh> tu+ tutte le cose che io vorrei <eeh> insegnarlo e forse per questo non so {[whispering] non è facile}

E: e invece aspetti positivi?

C: <ah> aspetti positivi è<ee> è interessante lavorare con la gente, è interessante <eeh> come si dice<ee> <ehm> <sp> insegnarli le cose che tu che tu sai<ii> forse parlare una lingua e<ee> <tongue click>

E: che cosa ti piacerebbe insegnare?

C: italiano? #<E> forse#

E: #<C> italiano?#

C: <laugh> sì

E: e<ee> <tongue click> qual è invece un lavoro che non potresti mai fare e per quale motivo?

C: <eeh> <sp> <tongue-click> <sp> non so, forse<ee> <sp> fare avvocato, forse <eeh> lavori che<ee> <tongue-click> che sono<oo> come si dice <ehm> <sp> <eeh> per cui tu devi essere molto responsabile<ee> <eeh> questi lavori come<ee> <eeh> in una ditta<aa> però<oo> <eeh> un lavoro di <eeh> di, di molta importanza come<ee> il capo <inspiration> di una ditta o forse queste cose

E: <tongue-click> fare un insegnante non è un lavoro di responsabilità?

C: <inspiration> sì, lo è, ma forse <sp> non tanto

E: in modo diverso

C: sì #<E> sì#

E: #<C> è una# responsabilità diversa

C: sì

E: eh?

C: sì

E: e<ee> <sp> oggi scegliere quale lavoro fare sempre di più è un lusso. secondo te, è meglio aspettare il lavoro ideale, nel tuo caso l'insegnante oppure fare il primo lavoro che capita?

C: <tongue-click> <eeh> <sp> primo lavoro che capita perché<ee> adesso è molto difficile trovare un lavoro <eeh> e <unclear> <ehm> sempre abbiamo bisogno dei soldi e<ee> per questo motivo penso che<ee> sia meglio <laugh> fare un lavoro che ti capita

E: bene. prova numero due

C: <tongue-click> <ehm> <breath> <eeh> forse il primo tema <eeh> spendaccione o risparmiatore <sp> <eeh> <breath> io penso che io sia <breath> <sp> <eeh> un risparmiatore risparmiatore <eeh> perché<ee> <tongue-click> <eeh> se ho <eeh> soldi, <eeh> io sempre penso alle cose di cui<ii> <eeh> di cui ho bisogno veramente <eeh> e<ee> mi piace spendere i soldi, non non non so, a queste cose, non<nn> <ehm> non all'abbigliamento o forse le scarpe, s+ non sempre, a volte sì, ma non sempre, e<ee> mi piace spendere i soldi, non lo so <sp> forse ai libri o<oo> <sp> non lo so <eeh> mi piace <ehm> <eeh> {[whispering] come si dice<ee>} <ehm> <sp> <ehm> avere un<nn> <eeh> grande <eeh> <sp> <breath> <eeh> un grande <eeh> {[whispering] come si dice} <sp> mi / <eeh> avere abbastanza soldi per comprare una cosa, non lo so, come <inspiration> una Ti-Vu o forse<ee> kompjuter [foreign word] o forse queste cose che sono di<ii> <eeh> di più valore <eeh> non le cose<ee> non lo so ordinari <breath> <lp> e<ee> e<ee> {[whispering] cosa potrei dire} <laugh> <eeh> <lp> {[whispering] non so}

E: {<NOISE> va bene, grazie}

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S10

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN860274

Trascrittore: Sanela Jelić, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n.2) Md

E: bene, XXXXXX, sentiamo qual è<ee> <eeh> il primo tema che #<C>ha scelto <unclear>#?

C: #<E> <ehm> mi è# sembrato<oo> più interessante il tema andare in giro per negozi

E: <ah!>

C: e così via

E: ecco

C: <eeh> perchè<ee> <eeh> vivo qui a Belgrado e mi piace andare e {<NOISE> vedere le cose che si vendono} nei negozi de<ee>+ dell'abbigliamento ci sono tanti <eeh> centri commerciali <eeh> dove si possono trovare <eeh> molte cose <eeh> e molti abiti, scarpe, {<laugh> scarpette} <inspiration> #<E> <ehm>#

E: #<C> <mhmh>#

C: e<ee> vado spesso con le mie amiche per<rr> <tongue-click> per comprare qualcosa, però <eeh> non non compro le cose che sono molto care, carissime <laugh>

E: però le piacerebbe comprarle?

C: sì, però <laugh> non ho molto / molti soldi #<E> e perciò#

E: #<C> sì sì# come fa?

C: <ehm>

E: come fa a conciliare il desiderio di avere cose belle e costose dall'altro lato?

C: mah quando<oo> non so <eeh> forse quando rispa_rmio

E: <mhmh>

C: <eeh> poi vado e compro qualcosa che mi è piaciuto <eeh> un<nn>a settimana fa e <laugh> così

E: per esempio, cos'ha comprato?

C: <ehm> s<ss>ì <ehm> che cosa? recentemente ho comprato una gonna

E: <mhmh>

C: <inspiration> e<ee> mia mamma mi ha comprato

E: <mhmh>

C: e <ehm> niente di speciale, nient'altro

E: <mhmh>

C: <eeh> <breath> poi, che cos'altro? <eeh>

E: dove va quando / cioè qual è il centro commerciale che preferisce?

C: <eeh> vado a Ušće [foreign word]

E: <mhmh>

C: o<oo> forse, dove? <eeh> vado negli ne+ <eeh> nelli nego+ negozi <laugh>

E: <mhmh>

C: nei negozi

E: tranquilla

C: <eeh> <laugh> dell'abbigliamento che si trovano qui a {[foreign word] Knez Mihajlova} #<E> o<oo>#

E: #<C> sì, le# piccole boutique, forse

C: sì <eeh> dove posso trovare le cose che mi piacciono, che sono, forse, non so, che non sono troppo care per esempio<oo> il negozio Terranova non è tanto costoso

E: non #<C> sono# neanche roba

C: #<E> <unclear>#

E: non è neanche roba di qualità, #<C> giusto?#

C: #<E> <eeh> no no no#

E: è questa la fregatura #<C> costano# poco

C: #<E> sì#

E: uno poi cambia però <inspiration> <eeh> e preferisce quindi andare con un'amica #<C> oppure# da sola?

C: #<E> sì sì sì# non non mi piace andare da sola #<E> perché#

E: #<C> <mhmh>#

C: quando voglio provare qualcosa non vedo se mi sta bene o no perché lo specchio può mentire #<E> e<ee>#

E: #<C> <mhmh>#

C: l'ho l'ho visto

E: <mhmh> [whispering]

C: quando sono andata con la mia mamma

E: <mhmh>

C: perché <eeh> siamo andate a Kladovo [foreign word], è una città piccola che si trova nel <ehm> che si trova <eeh> come?

E: a est

C: <tongue-click> a est sì

E: <unclear>

C: e siamo andato / siamo andate in un negozio cinese

E: <mhmh>

C: dove si trova una uno sch+ <eeh> uno specchio <eeh> che cambia <eeh> {<NOISE> tutto <eeh> lei<ii>} è magra e alta e <laugh>

E: sì, completamente, cioè l'opposto

C: sì!

E: che non è male poi, eh

C: <inspiration> e io ho capito che lo hanno messo per<rr> perché così quelli che comprano <eeh> dicono o<oo>h che mi sta bene, bellissimo, e lo comprano

E: sì

C: e così <sp> sono intelligenti

E: sì, infatti, non è male

C: #<E> <laugh> <cough> <cough> <cough> <cough>#

E: #<C> e alza l'autostima, ecco, uno si sente meglio.# <inspiration> benissimo, benissimo, XXXXXX <ehm> passiamo alla prova numero due

C: <ehm>

E: sì?

C: descrivi la vita nella tua città

E: <mhmh>

C: io sono da {[foreign word] Smederevska Palanka}

E: <mhmh>

C: e <ehm> lì è la vita un po' / non lo so, <tongue-click> la vita quotidiana è <eeh> come posso dire <laugh> come descrivere questo <eeh> <sp> non è veloce, la gente <eeh> parla delle cose che succedono a+ ai altri

E: <ah!>

C: <eeh> <eeh> <ehm> tu+ / vogliono sapere tutto <ehm> se / tutto che è successo a qualcuno <eeh> analizzano tutto, tutto, perchè <eeh> sono / la vita sua è noiosa

E: <mhmh>

C: la loro vita è #<E> noiosa# <laugh>

E: #<C> <mhmh>#

C: e così parlano delle vite degli altri e

E: si occupano di fatti altrui

C: sì
E: appunto
C: <sp> e così
E: ma Lei non lo fa?
C: no <laugh>
E: <mhmh>
C: no, io io faccio le altre cose, non so, guardo <eeh> la Ti-Vu o qualcos'altro, non non
E: e la gente dove si incontra, si vede #<C> da qualche parte?#
C: #<E> <eeh> si# incontrano nel centro
E: <mhmh>
C: nei bar <eeh> che sono piccoli e <eeh> è sempre la gente stessa che si trova
E: <mhmh>
C: <eeh> nei bar
E: <mhmh>
C: <eeh> non so <sp> <eeh> tutto e sempre {[whispering] *eguale, *iguale}?
E: <mhmh> uguale
C: <laugh> uguale {[foreign word] uh, istorijska} <inspiration> <eeh> <laugh>
E: infatti
C: e<ee> non so, è noioso e non mi piace andare spesso nella mia città
E: <mhmh> quanto spesso ci va?
C: <ehm> forse un+ una o due volte a mese
E: al mese
C: al mese, sì
E: perfetto <sp> basta così, #<C> XXXXXX, grazie#
C: #<E> strašno [foreign word]#

**Prilog 10b. Transkripti govorne produkcije ispitanika iz kontrolne grupe sa
*post-testa***

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S11

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680285

Trascrittore: Marina Tintor, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare (Prova n.1) Dm

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n.2) M

E: prova numero uno

C: <ehm>

E: allora <ehm>

C: che cosa o così

E: quale prova ha scelto?

C: <ehm> se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare

E: bene, che risposta diamo <sp> a questa domanda

C: <ehm> io vorrei essere una professoressa d'italiano e<ee> questo è<ee> <eeh> perché ho scelto questa facoltà e<ee> l'italiano come la lingua che voglio studiare

E: <mhmh> e <ehm> e la tua scelta <sp> come mai ha scelto proprio questo<oo> tipo di lavoro che cosa ti ha spinto a #<C> desiderare questo#

C: #<E> perché<ee># <ehm> mi piace lavorare con <eeh> con i bambini e<ee> secondo me / <eeh> penso che<ee> sono brava <laugh> con con i bambini che<ee> sono capace di<ii> davorlar+ di lavorare proprio questo lavoro di<ii> <eeh> spiegare loro le lezioni non so <laugh>

E: secondo te, quali caratteristiche deve avere un buon insegnante?

C: <eeh> un buon insegnante deve essere<ee> / deve avere<ee> molto pazienza perché<ee> è un lavoro duro e Lei sa <laugh> <ehm> <tongue-click> anche un<nn> professore deve studiare tutta la vita deve<ee> <eeh> essere in contatto con le novità <sp> con<nn> <inspiration> con la situazione che<ee> / della lingua nel <sp> nel presente delle <ehm> <eeh> cambia+ / dei cambiamenti che succedono non so

E: hai toccato sicuramente argomenti molto #<C> giusti <laugh>#

C: #<E> <laugh>#

E: e molto opportuni. <inspiration> e<ee> secondo te <ehm> esiste un lavoro che invece non potresti mai fare?

C: <eeh> <ss> sì, <eeh> lavoro<oo> che<ee> è<ee> <ehm> faticoso ma in senso<oo> <eeh> che<ee> <ehm> fisicamente è molto duro per esempio<oo> lavorare<ee> <eeh> in un / in campagna o non so

E: questo è l'ultimo dei #<C> lavori che vorresti fare# diciamo

C: #<E> o, sì# sì, avevo l'opportunità di provare quando sono con i miei <eeh> genitori a campagna ma <eeh> so che è molto dura <laugh>

E: certo. e<ee> vediamo, si dice che oggi sempre di più <sp> <eeh> scegliere quale lavoro poter fare è sempre di più un lusso, eh?

C: sì [whispering]

E: <inspiration> <eeh> è meglio aspettare, secondo te, il lavoro ideale o fai il primo lavoro che capita <sp> #<C> una volta che avrà finito gli studi#

C: #<E> for+ forse# forse è buono lavorare<ee> qualcos'altro se<ee> non abbiamo l'opportunità di<ii> scegliere di scegliere lavoro che<ee> abbiamo studiato per, <inspiration> lavoro per <eeh> quale abbiamo studiato proprio a facoltà <inspiration> ma<aa> non s+ / <ehm> mai non si sa / non si sa mai <eeh> <inspiration> quale opportunità è<ee> dietro<oo> non so, un angolo <laugh>

E: bene, giusto. secondo te la scelta di un lavoro è collegata anche al carattere di una persona o non c'entra niente?

C: c'entra molto, secondo me, perché<ee> <eeh> nessuno<oo> / ognuna persona è<ee> <ehm> capace di<ii> un lavoro<oo> speciale <inspiration> <eeh> le persone che sono capace di<ii> di molti lavori sono rare non so <eeh> <eeh> solo <eeh> alcuni possono<oo> essere bravi in varie<ee> aree diciamo ma se siamo bravi in un lavoro dobbiamo essere concentrati proprio in questo <laugh> lavoro

E: molto bene. prova numero due

C: <tongue-click> <eeh> situazione <eeh> la vita nella mia città, <inspiration> <eeh> voglio parlare della mia città<aa> dove<ee> <sp> <inspiration> / città della mia provenienza è Pirot [foreign word] e questa città è la piccola città al sud-est della Serbia e<ee> secondo me è un / la situazione è molto triste <laugh> perché<ee> <tongue-click> i giovani <eeh> di solito quando compiono diciotto anni <eeh> vanno in / ne+ / vanno nelle città più grandi di studiare e<ee> <eeh> restano solo<oo> quelli che hanno lavoro proprio in Pirot [foreign word] e<ee> <tongue-click> la vita non è molto piacevole non <eeh> s+ / la situazione economica non è buona, molte fabbriche sono chiuse negli ultimi quattro anni e<ee> <sp> è è difficile difficile vivere, non è<ee> una situazione dove<ee> <eeh> la gente è rilassata, ogni giorno si pensa come <eeh> come<ee> aspetteremo aspetteremo la<aa> / il gior+ / il giorno che succede perché e<ee> la la ragione più / il ragione più / <ehm> <sp> <tongue-click> <inspiration> <ehm> <sp> la causa diciamo <laugh> di tutto questo è proprio il *dènarò è un problema veramente <sp> veramente grande <clear-throath> <inspiration> e non solo in / nella mia città nelle molte città del proprio del sud e<ee> dell'est della Serbia la situazione è simile

E: <lp> <clear-throath> grazie

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S12

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680272

Trascrittore: Jovana Gavrilović, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: la situazione dell'immagine n.2 (Prova n.2) M

E: {<NOISE> <eeh> prova numero uno}

C: <ehm> se tu potessi scegliere un lavoro che cosa ti piacerebbe fare <ehm> mi piacerebbe un lavoro che ha da fare con i viaggi <eeh> non so che cosa sarebbe<ee> <eeh> <breath> <sp> <unclear> impreciso+ / pre+ preciso però <eeh> mi piacerebbe viaggiare molto e<ee> perché<ee> <inspiration> è molto è molto importante<ee> <eeh> per una persona di vedere cose che non può vedere nella paese dove vive <ehm> <tongue-click> è molto importante conoscere <eeh> le culture che non hai visto <eeh> la gente<ee> <eeh> che vive in un modo differente <NOISE> dal<ll> tuo e poi <eeh> è interessante quando<oo> <eeh> lavorando puoi <eeh> stringere le nuove amicizie, i nuovi contatti <ehm> <tongue-click> non lo so <eeh> adattarsi ai<ii> a a un'altra clim<mm>a, <ehm> l'altri abitudini, eccetera

E: quali lingue hai scelto di studiare in questa<aa> facoltà?

C: <eeh> català [foreign word] <laugh>

E: sì

C: la lingua catalana

E: lingua catalana

C: sì

E: l'italiano naturalmente

C: <eeh> sì

E: e<ee> ti piacerebbe spostarti e vivere anche in questi paesi nel / nei paesi delle lingue che hai scelto di studiare?

C: sì, però non mi piacerebbe spostarmi a vivere in un paese e non mi muovere da l+ / di là <ehm> mi piacerebbe andare nel / negli / <ehm> nelle <mm>molte <ehm> destinazioni differenti <eeh> e sono stata in Italia e in Spagna <inspiration> <eeh> perché avevo una borsa di studio della lingua catalana e<ee> sono sono molto differenti paesi non non importa che <ehm> sono le lingue romaniche tutte <ehm> <ehm> le esperienze sono differenti e poi ho<oo> imparato molte cose che non ho saputo

E: puoi dire qualch+ / alcune di queste differenze che hai riscontrato personalmente <sp> tra l'Italia ad esempio e la Spagna?

C: <eeh> <breath> <ehm> <ehm> im_portante sapere che <eeh> l'Italia <eeh> del sud e Italia del nord è molto differente anche ma parlando dell'Italia del nord e <eeh> Spagna <eeh> <eeh> Mallo+ Mallorca [foreign word] <ehm> per per esempio <ehm> e che <ehm> <sp> la gente <ehm> <eeh> <sp> <ehm> a<aa> Spagna <tongue-click> è differente perché molti vivono in piccoli paes+ paesini che non sono molto importanti non ci sono tante facoltà e poi non ci sono molte e <eeh> opportunità per loro <eeh> ad esempio a Mallorca [foreign word] vivono dal turismo e<ee> se vogliono frequentare un un inver+ <eeh> u<uu>/ l'univers[z]ità <eeh> che <ehm> è<ee> <sp> come dire <tongue-click> <ehm> ha una certa importanza devono spostarsi e andare alle altre parti del paese o negli altri paesi per studiare e<ee> <ehm> ma<aa> hanno alcuni differenti abitudini e cose

E: benissimo e<ee> <sp> possiamo passare alla prova due #<C> a questo# punto <laugh>

C: #<E>{[whispering] sì}# <inspiration>

E: prova numero due

C: <ehm> {<NOISE> immagine numero due pallacanestro <ehm> sono<oo> <ehm> u+ grande fan di <inspiration> pallacanestro e il mio} giocatore <eeh> / il giocatore che mi piace di più è<ee> <eeh> Bryant detto Black Mamba <inspiration> <eeh> lui ha vissuto alcuni anni in Italia <ehm> credo che<ee> abbia finito la scuola elementare in Italia e parla in italiano e anche spagnolo questo mi piace perché<ee> <ehm> c'è / ci sono <eeh> ch+ loro che pensano che giocatori non<nn> non<nn> hanno<oo> <ehm> le lauree e<ee> non parlano le lingue straniere <inspiration> perché / però lui è un esempio di / delle / del un_a <sp> differente cosa e lui <laugh> <eeh> <eeh> il suo padre<ee> era conosciuto anche però <eeh> lui aveva giocato a calcio però non era molto bravo <ehm> ha<aa> ha deciso di<ii> giocare a pallacanestro e aveva un <eeh> e e+ esito <eeh> grande nel mondo e<ee> <lp> {<laugh> <ah> sì, devo parlare io} <eeh> <tongue-click> anche<ee> ci sono molti brav<vv>i<ii> <eeh> giovani giocatori in Serbia però qui non c'è tanto denaro che è legato <eeh> con lo sport allo sport e poi a Niš [foreign word] ci ci sono<oo> <eeh>, la città da dove io vengo, ci sono anche giocatori bravi <inspiration> alcuni di loro che io conosco sono andati al Treviso perché c'è *Bènetton e<ee> dicono che hanno le paghe <eeh> più alte di quelle che avevano a Niš [foreign word] <ehm> e<ee> <sp> <ehm> c'è / ci sono <NOISE> <ehm> non so <eeh> giocatori che<ee> non hanno un successo perché <ehm> da una grande mucca di tutti <eeh> questi<ii> / uno deve essere molto più differente degli altri per per avere <eeh> successo grande

E: grazie

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S13

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680251

Trascrittore: Ivana Gligorić, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare? (Prova n. 1) D

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n. 2) Md

E: <ehm> quale prova hai scelto? per prova uno?

C: <eeh> se tu potessi *scereglie / scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare? <inspiration> <eeh> io <eeh> sce+ / sceglierei il / <eeh> di fare la guida turistica perché<ee> è un lavoro molto interessante, sì, viaggiare molto <eeh> e <eeh> ricchezza di un uomo si conta di<ii> quanto è<ee> / <eeh> quanto ha viaggiato e<ee> <eeh> <tongue-click> <eeh> così <eeh> una persona <eeh> potrebbe<ee> <eeh> conoscere le altre persone <eeh> conosce+ / <eeh> potrebbe <eeh> <eeh> imparare qualcosa di nuovo po+ e <ehm> imparare dei costumi<ii> <eeh> delle <eeh> / dei+ / della gente

<eeh> al+ [whispering] altra gente <breath> e <eeh> è molto interessante viaggiare
E: bene. <ehm> secondo te, la scelta del lavoro è collegata con il carattere di una persona oppure #<C> non c'entra?#
C: #<E> sì, è molto# collegata
E: perché?
C: perché<ee> <eeh> alcun / n+ / n+ / n+ / uno non potrebbe fare <eeh> ogni lavoro <sp> per esempio io non voglio lavorare con sol+ non con la gente, voglio lavorare con la gente, parlare, <inspiration> <eeh> conoscere le persone
E: mentre, secondo te, persone con un carattere più chiuso non cercherebbero mai un lavoro con il pubblico, #<C> ad esempio?#
C: #<E> no,# sì, sì, no [whispering]
E: <eeh> quindi invece quale quale sarebbe un lavoro per te che non potresti mai fare?
C: <eeh> avvocato <laugh>
E: avvocato? <laugh>
C: perché <ehm> <laugh> non so <laugh> dire bugie e<ee>
E: ah, l'avvocato dice bugie? <laugh>
C: sì <laugh>
E: però lavora con la gente <laugh>
C: sì, lavora ma <inspiration> è un non <eeh> è un rapporto non sincero non sincero con la gente
E: in ogni caso
C: in ogni caso <laugh>
E: <laugh> ho capito <laugh> quindi è anche molto stressante
C: sì, è molto stressante, come un politico per esempio, è molto simile
E: <eeh> quali caratteristiche deve avere un lavoro per poterti piacere?
C: <eeh> deve<ee> <tongue-click> essere interessante e<ee> non<nn> tanto difficile e<ee> <ehm> <sp> solo questo <laugh>
E: e il lavoro che ti piacerebbe fare hai detto è collegato con i viaggi, e più concretamente, hai un'idea di cosa ti piacerebbe fare, anche dopo la laurea?
C: <inspiration> <eeh> <sp> ma io<oo> <sp> no, non lo so, farà per esempio <ehm> <tongue-click> farò per esempio non<nn> <sp> insegnante
E: insegnante
C: perché<ee> amo <unclear> i bambini
E: <mhmh> e<ee> secondo te <tongue-click> <eeh> una domanda, ecco, perché tu hai detto uno dei tuoi sogni è anche fare un lavoro dove ci siano molti viaggi, #<C> no?#
C: #<E> sì [whispering]#
E: forse un insegnante non viaggia tanto, no? <laugh>
C: <laugh> ma <laugh>
E: però <laugh> diciamo no, come lavoro intendo, e oggi si dice che scegliere il lavoro sembra che sia sempre di più un lusso, e<ee> secondo te è meglio aspettare il lavoro ideale, ad esempio un lavoro che ti fa #<C> viaggiare, che# ti fa conoscere
C: #<E> <laugh>#
E: oppure prendere il primo lavoro che capita?
C: <eeh> in mio paese prendere il primo lavoro che ti [whispering] <laugh> perché<ee> <eeh> il / la guida cur+ cur+ turistica è l solo il mio sogno, ma non <eeh> realtà
E: secondo te, quali sono gli aspetti positivi e negativi di fare la guida turistica?
C: <ehm> <eeh> negativi, non molto tempo libero, ma<aa> positivi i viaggi e<ee> <eeh> la gente che<ee> conosci in questi v+ viaggi e solo questo

E: sicuramente, molto bene, e<ee> e passiamo quindi alla prova numero due

C: descrivi la vita nella tua città

E: bene, bene

C: <tongue-click> la mia città <eeh> si chiama il Ni+ / Niš [foreign word] <eeh> si trova al sud del <eeh> mio paese <eeh> è allontanato dal Belgrado <eeh> duecento chilometri è <eeh> una città <eeh> non tanto sviluppata perché si trova<aa> al sud e ma è <eeh> abbastanza <eeh> grande <eeh> e<ee> <eeh> molti<ii> <eeh> <tongue-click> <eeh> sosten+ sote+ sostengono che <eeh> la mia città <eeh> / nella mia città <eeh> <eeh> vivono le persone che n+ sono primitive <inspiration> <eeh> e che<ee> <ehm> e tutti *pensano che noi parlia+ parliamo molto differente <eeh> perché <ehm> dialetto <eeh> differente dal+ <eeh> dalla lingua letteraria che si usa <inspiration> e<ee> ma è una città molto bella e<ee> <eeh> la gente <eeh> sa <eeh> di divertirsi <eeh> <laugh> <ehm> sono molto / tutti sono <eeh> aperti<ii> <eeh> *comunicano con le altre persone, non sono <eeh> chiusi e come nel Belgrado [whispering] <laugh> <eeh> è una città <eeh> <eeh> <sp> bella {<laugh> è una bella città}

E: {<laugh> una bella città} e se vi venisse un turista, dove lo porteresti nella tua città Niš [foreign word]?

C: <ehm>

E: cosa cosa rappresenta Niš [foreign word]? cosa, cosa, c'è qualche monumento? qualche aspetto che rappresenta Niš [foreign word]?

C: una fortezza <eeh> del dell'età <eeh> <eeh> <sp> turca <laugh> e<ee> <tongue-click> è un *monumento non so come si dire in italiano, ma<aa> è unico *monumento nel nel / in tutta Europa <eeh> e<ee> sono <eeh> <lp> <laugh> <eeh> ossi <eeh> di<ii> / del / de+ / dei <eeh> <sp> morti<ii> uomini <eeh> che<ee> del periodo di<ii> seconda gue+ non lo so, di di periodo turco <eeh> che sono morti e sono

E: sono lì? <laugh>

C: sono lì, sì <laugh>

E: ma, chiusi, nel senso in vetro o sotto<oo>?

C: chiusi, come il testo <eeh>

E: sì, il teschio

C: il teschio sì, si trova così in <eeh> pavi+ pavimento e <sp> così <laugh>

E: <ah>

C: è interessante, ma<aa> <laugh>

E: ed è l'unico esempio di questo tipo in Europa?

C: in Europa, sì, sì, sì

E: bene

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S14

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN860309

Trascrittore: Marina Tintor, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti piacerebbe fare (Prova n.1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n.2) DM

E: {<NOISE> qual è il primo argomento che ha scelto?}

C: {<NOISE> <eeh> se tu potessi scegliere un lavoro, che cosa ti pi+ / piacerebbe fare}

E: {<NOISE> ecco, sentiamo}

C: {<NOISE> se io potessi scegliere un lavoro}

E: <mhmh>

C: <eeh> mi piace <eeh> / mi piacerebbe fare <inspiration> <eeh> un lavoro che<ee> <ehm> <lp> che include <eeh> molto viaggio

E: <mhmh>

C: per i paesi <eeh> per i+ per per i paesi europei forse forse America o non lo so

E: anche quindi #<C> extraeuropei#

C: #<E> <laugh># sì, <inspiration> mi piacerebbe fare in una <eeh> compagnia internazionale

E: <mhmh>

C: <inspiration> <eeh> mi piacerebbe stare <eeh> in contatto con la gente

E: <mhmh>

C: <inspiration> con le diverse culture

E: <mhmh>

C: con i divers+ / con le diverse lingue

E: bene

C: <eeh> mi piacerebbe conoscere<ee> <eeh> tanta gente dai<ii> <eeh> paesi diversi <tongue-click> <eeh> #<E> so che questa#

E: #<C> ma che lavoro sarebbe# questo?

C: #<E> <laugh>#

E: #<C> <unclear> questo m'interessa, sembra tutto troppo#

C: #<E> <laugh> <laugh> ancora non lo so <laugh>#

E: <ee>ecco #<C> è qui la fregatura, okay#

C: #<E> <laugh># è un <eeh> lavoro perfetto per me <laugh>

E: solo che non sappiamo qual è

C: sì <eeh>

E: ma se lo può già immaginare, pensa

C: sì lo può ma <sp> non sono sicura quando finisco<oo> gli studi d'italiano

E: <mhmh>

C: <eeh> vedrò cosa farò con <eeh> gli studi master

E: <mhmh>

C: perché <ehm> <sp> da questo punto non vorrei <eeh> continuare studi master <eeh> a questa facoltà

E: <mhmh>

C: forse<ee> non so vedrò <eeh> quest'estate devo pensare s+ <eeh> <ehm>

E: lasciare o prendere cioè #<C> andare in Italia probabilmente o rimanere qua, ecco#

C: #<E> sì <laugh> sì, sì, sì, sì, sì# devo pensare molto

E: ma diciamo verso cosa si orienta? cioè

C: <eeh> forse turismo<oo>

E: <mhmh>
 C: o<oo> mi piace molto turismo e geografia e<ee> mi interessa molto anche <eeh> forse non lo so, forse qualcosa con i media non so
 E: ecco, questo sarebbe interessante <inspiration> benissimo, benissimo, in bocca al lupo, #<C> ecco#
 C: #<E> <laugh>#
 E: <eeh> e la prova numero due invece?
 C: <eeh> cicala o formica
 E: <mhmh>
 C: spendaccione o risparmiatore
 E: <mhmh>
 C: parla del tuo rapporto con il denaro
 E: cioè
 C: <inspiration> <eeh> <sp> i+ <eeh> / siccome io sono studente non ho molti soldi
 E: <mhmh>
 C: <inspiration> ma<aa> <eeh> quando<oo> lavoro di tempo in tempo
 E: <mhmh>
 C: <inspiration> <eeh> quando<oo> ho alcuni miei soldi <inspiration> <eeh> <ehm> penso che non s<ss>+ <ehm> non <eeh> sono né spendaccione né <eeh> risparmia+ risparmiatore
 E: <mhmh>
 C: <inspiration> ma<aa> <eeh> mi piace molto <eeh> <ehm> dare i soldi per <eeh> forse uscire con le amiche per <inspiration> andare forse a qualche discoteca o forse a qualche <eeh> posto<oo> <eeh> qui <eeh> a Belgrado dove c'è <eeh> la nostra musica tradizionale <eeh> #<E> dove <unclear>#
 E: #<C> e quindi offre da bere# a tutti ma
 C: <laugh> quando ho soldi <laugh> quando è il mio compleanno <laugh>
 E: allora sì
 C: allora sì <eeh> così quando si tratta <sp> di questo punto per spendere
 E: <mhmh>
 C: <inspiration> <eeh> non <ehm> <nn>non sono risparmiatore ma quando si tratta di <eeh> forse comprare alcune<ee> <eeh> <ehm> forse vestiti o qualcosa <sp> del genere
 E: <mhmh>
 C: <eeh> siccome io sono una donna mi piace ma non sono non sono tanto <inspiration> <eeh> / non do tanti soldi per per quelle cose
 E: cioè non non bisogna spendere tanto pur di <inspiration> / di / di avere e <ehm> / di essere contenti, spero <inspiration>
 C: sì [whispering]
 E: ecco, <eeh> bene. <ehm> credo<oo> basti così, sì. <eeh> possiamo andare alla p+, sì

Data esame: maggio 2012
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S15
 Livello: B2
 Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN860283

Trascrittore: Ivana Gligorić, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n. 1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n. 2) D

E: quale argomento ha scelto, XXXXXX?

C: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe<ee>, è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario?

E: <mhmh>

C: a volte <sp> <laugh> è un<nn> un'attività<aa> che mi<ii> rilassa<aa> perché<ee> non è sempre che<ee> vado a comprare cose che s+ mi<ii> / delle quali ho bisogno

E: <mhmh>

C: però spesso<oo> vado a<aa> vedere che che c' è nei negozi e<ee>

E: che c'è di nuovo, magari

C: sì, e se qualcosa mi piace, lo compro

E: <mhmh>

C: <laugh> e<ee> a volte è un dovere necessario <laugh>

E: perché?

C: perché<ee> mi<ii> succede spesso che<ee> devo andare con le amiche<ee> o fare una passeggiata e che<ee> non ho qualcosa da indossare e che <sp> ho bisogno forse di una maglietta nel colore<ee> altro, non posso sempre indossare le le cose uguali

E: è quasi scontato che quando uno cerca una cosa concreta non la trova, altre volte

C: sì [whispering] <laugh>

E: quando vai in giro così trovi { <laugh> anche quello che non #<C> serve# }

C: #<E> sì <laugh># però spesso<oo> succede che trovo qualcosa che voglio<oo>

E: <mhmh>

C: comprare e non ho i soldi <laugh>

E: ecco, sì, va be'

C: { <laugh> succede, succede }

E: classico, forse<ee> le piacciono cose costose?

C: <inspiration> sì, però<oo> questo<oo> è<ee> / volevo dire nella prova numero due

E: <ahah>

C: cicala o #<E> *fòrmica#

E: #<C> <ahah>#

C: perché<ee> <tongue-click> <eeh> risparmio i soldi per poter / per potergli spendere perché mi piacciono le cose costose e a+{ <laugh> così devo risparmiare per poter comprargli }

E: certo

C: comprarli

E: le cose?

C: comprarle [whispering]

E: ecco, benissimo, tranquilla. <ehm> una cosa, che volevo <eeh> chiederla, a proposito della<aa> della prima prova <eeh> <ehm> sì <ehm> ci va da sola #<C> a fare un giro

per negozi?#

C: #<E> no, con le amiche# e<ee> mi piace<ee> piuttosto <eeh> provare le scarpe

E: <ah!> #<C> le scarpe di <unclear> che tipo di scarpe?#

C: #<E> le scarpe le scarpe da ginnastica# o forse le scarpe eleganti

E: <mhmh>

C: solo per vedere <sp> come<ee> / se mi vanno bene o no<oo> non li indosso spesso, ma<aa> ho qualche paio delle scarpe eleganti

E: benissimo, <inspiration> <eeh> <ehm> ha già idee chiare su quello che le piace <NOISE> oppure a volte si sorprende anche, tipo?

C: a volte mi sorprendo <laugh>

E: ecco

C: a volte mi sorprendo <eeh> ho un stile classico, so<oo> qual+ / i quali tipi / <eeh> tipo di jeans voglio comprare o quale maglietta <inspiration>

E: <mhmh>

C: è un un stile classico però a volte mi sorprendo perché<ee> non è sempre il classico <laugh>

E: sì, e poi sta bene anche, uno #<C> dice no, questo non mi# sta bene una volta messo addosso si rende conto che invece<ee> <inspiration>

C: #<E> sì sì#

E: bene, passiamo alla prova quindi numero due

C: sì

E: che abbiamo già<aa>

C: cicala o *fòrmica

E: è una formica o una cicala, XXXXXX

C: <eeh>

E: cos' è?

C: formica e anche #<E> cicala#

E: #<C> <ah!>#

C: formica perché <eeh> risparmio i soldi per poter comprare qualcosa costoso <laugh>

E: ecco, benissimo. sì, strano <laugh>

C: sì

E: strana la combinazione <laugh>

C: però <laugh>

E: e come fa a risparmiare? <tongue-click> <sp> che tecniche usa

C: <unclear>

E: strategie? <laugh>

C: <laugh> non penso ai soldi che ho <laugh>

E: <ah!> sì? <laugh>

C: non penso <laugh> mi comporto<oo> come<ee> come non / come che<ee> non ho i soldi

E: <mhmh>

C: e mess+ metto a<aa> a parte <sp> qualche<ee> quantità dei soldi e<ee> poi<ii> dimentico che li ho e mi {<laugh> sorprendo quando vedo che<ee> <eh!> ecco sono i soldi che risparmiavo per quella maglietta! #<E> sì sì# va bene, adesso posso andare a comprarla, sì}

E: #<C> <laugh> benissimo# ma si riesce a risparmiare in questi tempi di oggi in cui anche guadagniamo così tanto?

C: sì, <sp> io riesco perché<ee> non compro ogni giorno<oo> a volte non ho non ho

bisogno per molte #<E> cose#

E: #<C> <mhmh>#

C: solo quello che che è necessario per sopravvivere il giorno <laugh>

E: <eh> sì, <eh> sì, classico. <eeh> bene, <eeh> <ehm> l'ultima<aa> cosa<aa> che volevo chiedere [whispering] <eeh> <ehm> <sp> si considera un esempio tipico della sua generazione, uno che riesce a risparmiare e pure comprarsi cose costose?

C: <nn>no<oo>, so molte persone che<ee> risparmiano i soldi

E: <mhmh> [whispering]

C: per potere comprare le cose <laugh> costose

E: giovani soprattutto

C: sì sì, quasi tutti facciamo questo <sp> però<oo> anche abbiamo questa abitudine di<ii> di spendere molto presto i soldi

E: <mhmh>

C: per esempio, se<ee> ogni giorno andiamo<oo> <eeh> / ogni sera andiamo<oo> in discoteca con le amiche<ee> per divertirsi, però sì, si riesce a risparmiare

E: sì, uno che / volendo si può <laugh> fare tutto. benissimo, grazie, XXXX+

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola:XXXXXX

Nome candidato: S16

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN860305

Trascrittore: Ivana Gligorić, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n. 1) Dm

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n. 2) D

E: e qual è il primo argomento che ha scelto, XXXXXX?

C: <eeh> ho scelto andare in giro per negozi perché<ee> sono un'amante dello shopping <eeh> è davvero un'attività che mi rilassa e<ee> <eeh> mi piace andare da sola perché quando<oo> vado con qualcuno, spesso è mia sorella o<oo> non so, forse mio ragazzo <laugh>

E: ecco <laugh>

C: <laugh> <eeh> <eeh> una volta però<oo> <eeh> mi piace andare da sola perché loro si annoiano, <eeh> mi affrettano e io voglio tranquillamente guardare tutti i<ii>

E: sì, e {[whispering] provare tutto senza <unclear>}

C: {<laugh> sì, provare tutto, sì} perché mi ri+ / mi rilass+ / mi rilassa e<ee> <ehm> non<nn> penso ai problemi che ho alla facoltà

E: per esempio <laugh>

C: {<laugh> per esempio}

E: {<laugh> <unclear> non sia l'unica}

C: sì [whispering]

E: <eeh> XXXXXX, è <eeh> importante seguire la moda? {[whispering] in giorno d'oggi} cioè, per Lei?

C: un po' però<oo> <nn>non si deve esagerare

E: <mhmh> che vuol dire esagerare?

C: <ehm> non lo so come<ee> <sp> spiegare <sp> <ehm> non devo<oo> avere tutti<ii> <eeh> <clear-throat> tutti i pezzi di moda nuovi

E: ecco, sì, essere sempre / seguire

C: sì, sì

E: gli ultimi urli come dicevamo, si diceva una volta, si dice ancora oggi, <inspiration> bene

C: si deve <eeh> portare quello che<ee> è adeguato ai nostri<ii> anni, non lo so

E: {[whispering] e infatti, anche} magari anche alle nostre tasche <laugh>

C: sì <laugh>

E: portafogli

C: sì <laugh>

E: <eh> ma in Serbia in generale, secondo Lei, quanto è quanto è importante diciamo essere vestiti bene, alla moda?

C: <ehm> <pp>poiché Serbia è una <eeh> / <eeh> n+ è un paese in crisi, tutti<ii> penso che non<nn> <ehm> fanno<oo> attenzione molto alla moda

E: non fanno

C: sì

E: rispetto magari ad #<C> altri paesi#

C: #<E> sì, sì, sì#

E: eppure giudichiamo le persone dal dall'aspetto esteriore?

C: <ehm> pur+ / <eeh> purtroppo sì, <ehm> <sp> non tutti, però<oo> ci sono le persone che #<E> giudicano<oo># <eeh> <ehm>

E: #<C> <unclear># e non è giusto, bene

C: sì

E: andiamo alla prova numero due

C: <eeh> descrivi la vita nella tua città

E: <mhmh> com'è?

C: <eeh> mia ci<ii>+ / la mia città è<ee> una piccola città, è<ee> <eeh> è molto tranquilla<aa>, non c'è molta gente, <eeh> non lo so <eeh> <tongue-click> <eeh> purtroppo non ci sono tan+ / molte discoteche dove giovani possono andare, io quando vado alla mia città<aa> <inspiration>

E: dove va?

C: <ehm> <eeh> non ci sono posti dove posso uscire, forse un un bar però<oo> <sp> non c'è una discoteca dove posso ballare

E: ho capito[whispering], ma <ehm> <ehm> dove vanno allora i giovani? cioè, dove si incontrano?

C: <inspiration> s+ <ehm> solo<oo> <sp> nei caffè

E: ecco, niente bar, né #<C> niente <unclear>#

C: #<E> niente# cinema<aa>

E: e che fanno?

C: cinema e teatro {<laugh> non esiste posso dire}

E: { <laugh> poi magari alla fine diciamo che cittadina è? comunque} <eeh> allora cosa fanno in questi locali, cioè?

C: cosa fanno in questi [whispering]?

E: in questi locali, quando si incontrano, i giovani
 C: <ehm>
 E: alla sera
 C: <ehm> non fanno niente<ee>, bevono il caffè<ee> e<ee> mo+ mis+ m+ tutto il giorno bevono il il caffè<ee> <eeh> ci sono molte persone che non sono<oo> <sp> occu+?
 E: <ehm> non hanno un lavoro
 C: sì, non hanno un lavoro e<ee> <eeh> vanno
 E: disoccupate
 C: sì, sì, sì
 E: { <laugh> è la parola che cercava } e quindi, vanno in giro
 C: sì
 E: bene, basta così, an+

Data esame: maggio 2012
 Sede: Belgrado
 Numero matricola: XXXXXX
 Nome candidato: S17
 Livello: B2
 Anno di studi: III
 Codice esami: 1
 Numero cassetta: VN860281
 Trascrittore: Jovana Gavrilović, Nevena Ceković
 Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? spendaccione o risparmiatore? (Prova n.2) D

E: che<ee> <eeh> argomento ha scelto per la prima prova?
 C: <eeh> andare in giro per negozi provarsi abiti e scarpe eccetera
 E: ecco, Le piace {<NOISE> farlo o?}
 C: {<NOISE> <eeh> sì, mi piace fare lo shopping}
 E: <mhmh>
 C: {<NOISE> però <ehm> e trovo questa attività molto<oo> divertente<ee> <ehm> però se<ee> è troppo<oo> lunga}
 E: <mhmh>
 C: {<NOISE> <eeh> adesso son+ non posso<oo> <eeh>} trovare neanche quello che mi piace, non, non mi<ii>, non mi sarebbe piaciuto quando sono stanca
 E: <mhmh>
 C: non mi sarà piaciuto <breath> <eeh> <sp> e<ee> <eeh> <ehm> pri+ <eeh> <sp> primi <eeh> prime due <eeh> <laugh>
 E: pian piano
 C: <eeh> all'inizio dello shopping
 E: <mhmh>
 C: <eeh> sono molto interessata a guardare tutto, a provare<ee> ogn+ <eeh> ogn+ ogni m+ *ogna <unclear> <laugh>

E: <laugh>
C: <eeh> tutto che #<E> trovo interessante#
E: #<C> sì <mh>#
C: voglio <eeh> provare
E: tutto [whispering]
C: <eeh> e poi
E: per esempio?
C: per esempio, non so<oo>, jeans, <eeh> magliette, <eeh> camicie<ee> non so
{[whispering] che altre cose}
E: va bene, e poi dopo #<C> cosa succede una volta?#
C: #<E> e, e poi# non so come<ee> <eeh> ad un momento mi sento stanchissima<aa>
E: <mhmh>
C: <eeh> sento<oo> il dolore <eeh> <eeh> nelle gambe
E: <mhmh>
C: <eeh> non posso neanche guardare nei negozi
E: <mhmh>
C: <eeh> e voglio andare a casa
E: <mhmh> e cosa fa? torna subito a casa o magari si ferma <unclear>
C: ss+ / trovo <eeh> / torno subito a casa se sono s+ <eeh> <ss>sola
E: <mhmh>
C: se no<oo>, se sono con un'amica e<ee> voglio farle compagnia
E: <mhmh>
C: <sp> perciò rimango qualche ora in più di più però subito dopo vado <laugh> a casa
E: questa ora che diciamo <eeh> <ehm> <eeh> ulteriore cosa fa vi mettete / cosa fate?
prendete un caffè o continuate a fare lo shopping #<C> perché accompagna Lei#
C: #<E> <inspiration> continuiamo a fare lo shopping#
E: e non si scoccia, non si<ii>, no?
C: no, voglio farle ques+ questo piacere
E: <ah> sì, perché Lei ha fatto la #<C> brava accompagnandola#
C: #<E> sì sì <laugh>#
E: benissimo <eeh> e avete dei posti preferiti dove andate o<oo>?
C: <eeh> spesso <eeh> siamo <eeh> nel_la strada Bulevar [foreign word]
E: <mhmh>
C: {<NOISE> o in centro commerciante} Ušće [foreign word]
E: <mhmh>
C: raramente {[foreign word] Delta city}
E: bene <eeh> <ehm> è bello portarsi appresso un'amica? serve?
C: no <laugh>
E: no <laugh>
C: no
E: perché?
C: <eeh> ultimamente <eeh> penso che<ee> sia meglio che vada da sola
E: <mhmh>
C: perché quando s+ <eeh> quando sono stanca vado subito a casa <inspiration>
E: <mhmh>
C: e forse è meglio quando decido <eeh> di comprare una cosa
E: <mhmh>
C: perché lei <eeh> può dire che questo non le piace per me<ee> adesso io non posso

comprare<ee> non so
E: sì, è difficile
C: è difficile <laugh>
E: accettare, sì, l'opinione altrui e non offendere magari
C: sì
E: se uno decide diversamente, bene. vediamo la prova numero due cosa ha scelto, XXXXXX?
C: <eeh> <NOISE> cicala o *fòrmica
E: <mhmh>
C: spendaccione o rispar+ *risparmio
E: sì, sì, è una cicala o una formica?
C: <eeh> adesso sono la spendaccione <laugh>
E: <laugh> come mai?
C: non so <sp> proprio per questi centri commercianti <laugh>
E: <mhmh> centri commerciali, sì
C: centri commerciali perché quando vado, non so<oo>, non so <eeh> dire basta
E: <mhmh>
C: questo è<ee> <eeh> il fine diciamo
E: <mhmh>
C: <eeh> quando ero piccola<aa> ero <eeh> ero un risparmiatore
E: <mhmh>
C: i+ e i miei genitori erano<oo> molto orgogliosi di me <laugh> però adesso n+ <inspiration> non sono tanto orgogliosi
E: e chi guadagna questi soldi che lei spende? <laugh>
C: i genitori
E: ecco, <laugh> e magari non gli va bene
C: sì
E: eh? vederla spendere <eeh> bene <ehm> <ehm> quindi non risparmia per niente?
C: <eeh> risparmio però queste si+ <eeh> sitiz+ situazioni sono<oo> adesso quando sono<oo> uno studente, rari
E: sì
C: perché<ee> amici gli amici <eeh> chiamano non so per ogni week-end per anche nei giorni *quandi quando dobbiamo andare <aa>alla facoltà chiamano di<ii> uscire alla sera
E: <mhmh>
C: e<ee> è difficile dire no <laugh>
E: sì e mettere i soldi da parte
C: <ehm> sì
E: figuriamoci <eeh> <ehm> bene <eeh> basta così, XXXXXX, credo di sì, basta così

Data esame: maggio 2012
Sede: Belgrado
Numero matricola: XXXXXX
Nome candidato: S18
Livello: B2
Anno di studi: III
Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680269

Trascrittore: Sanela Jelić, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: quali aspetti ti piacciono e quali no nel tuo carattere (Prova n.1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto con il denaro (Prova n.2) M

E: prova numero uno

C: sì <ehm> <clear-troath> quali aspetti ti piacciono e quali no del tuo carattere <ehm> <tongue-click> <eeh> i+ io sono molto <ehm> coraggiosa, secondo me, in <ehm> <clear-troath> <tongue-click> m<mm>olte in / nelle situazioni che <ehm> <cough> in cu+ in cui devo mostrare <eeh> la voglia di <eeh> di fare un <eeh> decisione <tongue-click> importante e <inspiration> <eeh> s+ se devo farlo velocemente e per questo ragione <eeh> <cough> tutti i miei amici <eeh> mi<ii> chiedono l'aiuto se hanno un problema <eeh> importante o difficile <ehm> forse uno <cough> mio <eeh> virtù più <ehm>

E: <mhmh> [whispering]

C: più importante e <eeh> la cosa che <clear-troath> <ehm> non mi piace <eeh> di me è <tongue-click> <eeh> che <eeh> sono un po' irreali <eeh> sono un<nn> un po' <eeh> troppo positiva <ehm> m<mm>i piace <eeh> <clear-troath> ridere <eeh> so+ sono sempre <ehm> <tongue-click> serena e tutto è / quan+ quando so+ / quando io sono triste <eeh> significa che è la fine del mondo <laugh>

E: <ah> quindi tu sei eccessivamente ottimista?

C: <eh> sì <laugh> <eeh> e per questo <eeh> qualche volta n+ non vedo <eeh> la differenza <eeh> tra <eeh> <NOISE> tra <ehm> il male e tre / tra <eeh> le buone intenzioni delle persone <eeh> qualche volta <eeh> ci sono le <eeh> conseguenze <laugh>

E: è questo l'aspetto negativo di essere troppo ottimisti?

C: sì

E: e secondo te, è meglio essere ottimista o pessimista?

C: <ehm> boh <eeh> forse <eeh> e+ e+ essere pessimista perchè non puoi <eeh> essere deluso <laugh> quando <ehm> vedi la <eeh> realtà delle <sp> delle situazioni che ti succedono, {[whispering] non so} #<E> <ehm>#

E: #<C> <unclear># <ehm> facciamo <unclear> questa domanda, e<ee> qual è il tipo di persona con cui vai più d'accordo?

C: <ehm> <inspiration> <breath> io sono molto, <tongue-click> diciamo, flessibile, <eeh> può <eeh> può parlare con tutti, può <eeh> avere un rapporto <ehm> <tongue-click> <ehm> am+ / diciamo amichevole con quasi / <eeh> quasi con tutti che <eeh> che *rispettono la mia personalità <ehm> non dipende <eeh> dalle loro <ehm> <tongue-click> qualità come se sono <eeh> persone <ehm> timide o amichevoli o <eeh> se sono, non so, ricchi, poveri non è importante, <eeh> l'unica cosa che m'importa è <eeh> che <eeh> che mi *rispettono come la persona, come un individuo

E: e che cosa, invece, ti fa molto arrabbiare?

C: <tongue-click> <eeh> le p+ <eeh> m<mm>i arrabbiano le persone che <eeh> non <eeh> che non sanno comportarsi in un modo <ehm> in un modo <eeh> <ehm> diciamo normale <laugh> <eeh> per esempio che <eeh> che non sanno <eeh> quando è il tempo per <eeh> parlare, quando è il tempo per <eeh> tacere <eeh> quando è meglio

<ehm> dire quello che pensano quando no e <ehm> le persone che pensano che sanno tutto <eeh> che hanno <NOISE> <eeh> che sanno tutto che si può sapere del mondo <ehm> e non non se ne fregano delle opinioni degli altri, quelle persone mi possono arrabbiare

E: ci sono aspetti, secondo te che influenzano il carattere come ad esempio l'ambiente in cui uno cresce oppure no, uno nasce con un carattere, quello è imm modificabile?

C: s+ <ehm> <eeh> io penso che la famiglia <eeh> sia un <ehm> <tongue-click> <eeh> u+ un in in influe+ <eeh> influe+ <eeh> f+ / <ehm> faccia l'influe+ l+ la influenza al+ alla persona <eeh> allo suo carattere <eeh> <ehm> tutto dipe+ / <eeh> i nostri genitori sono <eeh> figure <eeh> <eeh> che <eeh> guardiamo tutta la vita e <eeh> cos+ / penso che così <eeh> tutti si c+ <eeh> si comportano nella diversa situazione

E: bene, prova numero due

C: sì <ehm> <clear-troath> <eeh> cicala o fo+ formica <eeh> <ehm> parla del tuo rapporto con il denaro <eeh> *dènaro <ehm> <mmm> io <ehm> non posso dire che sono un <eeh> spendaccione ma neanche risparmiatore <eeh> perché dipende dalla / <eeh> dal mio umore <eeh> dal giorno se se, per esempio, <eeh> se fa caldo, c'è il sole, io sono <ehm> <tongue-click> <ehm> serena, tutto è bello e io <eeh> vedo <eeh> qualcosa <eeh> che mi piace e <eeh> io <eeh> lo comprerei <eeh> <eeh> non è importante quanto costa <laugh>, per esempio, e <ehm> ma anche se, per esempio, <tongue-click> <ehm> s+ se vedo una cosa che non mi piace <eeh> lo posso comprare perché mi sento bene {<laugh> lo so perché <eeh> <ehm> il tempo <eeh> <ehm> è importante secondo m<mm>+ quando parlo <eeh> su di me e <tongue-click> quando piove io posso <eeh> andare tutto il giorno dall'uno / dall'un all'altro negozio e se devo comprare, non è importante che, una maglietta <eeh> nessuno mi <eeh> piacerebbe <laugh> <eeh> sono nervosa e così via <ehm> <tongue-click> <ehm> io <ehm> io risparmio <eeh> <tongue-click> <eeh> quanto<oo> quanto riguarda / riguardano le cose <eeh> <ehm> co+ <eeh> / per esempio <ehm> <tongue-click> <eeh> il cibo, non compro to+ troppo cibo <eeh> così lo lo butto via, per esempio, <unclear> so molte persone che lo fanno <ehm> però <eeh> se <eeh> se si tratta di un <eeh> de+ dei+ de+ degli alimentari del / <ehm> <eeh> o forse di *règali p+ <eeh> per i / per gli amici, per <ehm> per mio fratello quando io io <eeh> posso spendere mol+ molto <laugh>

E: grazie

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S19

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680250

Trascrittore: Jovana Gavrilović, Nevena Ceković

Esaminatore: Maurizio Barbi

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) D

SE 2 argomento: cicala o formica? Spendaccione o risparmiatore? Parla del tuo rapporto

con il denaro (Prova n.2) Md

E: bene, <ehm> quale<ee> prova, quale domanda<aa> abbiamo scelto dalla prova un+ / prova numero uno

C: <eeh> andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario?

E: ami fare shopping da sola o con qualcuno?

C: <ehm> qualche volta da sola qualche volta con qualcuno <eeh> spesso con la mia madre { [whispering] <laugh> perché non so }

E: e<ee> perché con tua mamma proprio?

C: <ehm> <tongue-click> perché lei mi può dire<ee> <laugh> meglio <laugh> <eeh> che cosa è per me che cosa non è<ee> che<ee> che abito di sc+ / da scegliere o <sp> non lo so <eeh> quando<oo> <eeh> vengo con una amica <inspiration> <eeh> qualche volta lei lei mi dic+ / <eeh> dice e questo è bello e non è bello <laugh> solo per di+ <eeh> solo per<rr> <eeh> <tongue-click> <eeh> non <eeh> <sp> per io non arrabbiarsi o non qualcosa altra <laugh>

E: <ah> quindi il tuo rapporto con tua mamma è di assoluta sincerità

C: { <laugh> sincerità, sì }

E: lei ti dice guarda questo non sta bene

C: non sta bene <laugh>

E: invece le amiche?

C: molto spesso lei dice non sta bene

E: e le amiche invece?

C: le amiche non dicono questo <sp> loro dicono è bene e<ee> ti va bene<ee> molte volte non va bene io vedo da sola che <sp> non è per me

E: ma le amiche

C: ma le #<E> amiche dicono <ah> sì <laugh> sì <laugh>#

E: #<C> dicono ma sì dai <unclear> e poi andiamo a prendere un caffè, no?#

C: sì <laugh>

E: ho capito, quindi collaborano poco le amiche

C: per finire <eeh> <sp> <eeh> più veloce <laugh>

E: certo

C: shopping

E: hai<ii> <ehm> / le tue amiche hanno gusti simili ai tuoi oppure no?

C: <breath> <eeh> alcune amiche sì alcune no <laugh> io non <eeh> <eeh> amo i <eeh> le scarpe a tacco alto <eeh> mentre alcune mie amiche *amano <ehm> io amo <eeh> indossare<ee> i jeans <ehm> non amo<oo> indossare abiti o qualcos'altro e alcune amiche amano indossare <inspiration> opposto a me <inspiration> e non so ma alcune sì #<E> hanno lo stile<ee>#

E: #<C> hanno un sacco di#

C: più simile a me

E: hanno un sacco di<ii> commenti opposti quindi, no #<C> quindi non sai <mh>#

C: #<E> sì sì <laugh>#

E: invece tua mamma #<C> ha# i gusti uguali ai tuoi?

C: #<E> <ehm># simili <laugh>

E: simili

C: <eeh> lei è più giovane non ha <eeh> / ha quarant'anni ma<aa> <eeh> si veste come ha venticinque, venti anni <eeh> ama indossare come si dice starke [foreign word] non

so <laugh>

E: sì

C: <eeh> nero siam+ <eeh> / abiti neri o non so <sp> simile

E: quindi molto giovane

C: sì, molto giovane <laugh>

E: <eeh> e<ee> qual è il tuo capo di abbigliamento preferito, hai parlato di scarpe, ci sono altri <sp> accessori?

C: <breath> <ehm> {[whispering] ci sono le scarpe} e anche <ehm> <sp> qualche maglione <inspiration> non so <eeh> o anche i jeans jeans è <laugh>

E: jeans {<laugh> tutto l'anno, magari}

C: jeans sì <laugh>

E: {<laugh> parlare adesso di maglione} fa venire caldo solo il pensiero

C: e giacca anche giacche ho ho molte<ee> <eeh> molte giacche amo indossare

E: bene <ehm> <tongue-click> secondo te <sp> noi facciamo<oo> shopping perché<ee> ci piace o è perché è la moda che ce lo dice?

C: <breath> <eeh> quello che mi piace, no quello che moda dice

E: <inspiration> tu preferisci fare<ee> shopping nei grandi centri commerciali o nei piccoli negozi?

C: <eeh> forse<ee> grandi centri commerciali perché ci sono più negozi e posso trovare qualcosa mentre nei piccoli negozi<ii> spesso non trovo niente <laugh>

E: ho capito e soprattutto solo stress di spostarsi, no?

C: <eeh> un po' <laugh>

E: invece nei centri commerciali è tutto lì

C: come tutti <laugh>

E: bene <eeh> ci sono degli psicologi che si sono occupati della malattia da shopping, secondo te esiste?

C: <eeh> sì <eeh> alcuna gente<ee> malato <laugh> perché va a shopping tutto il giorno e spende tutti i soldi<ii> per comprare qualcosa che<ee> forse non<nn> <ehm> <sp> <breath> non costa tanto

E: bene <ehm> ci fermiamo qua quindi e, quindi prova numero due e<ee> quale tema hai scelto?

C: <eeh> cicala o formica spendaccione o risparmiatore parla del tuo rapporto con il denaro <laugh> <eeh> quel <eeh> / qualche <eeh> qualche volta io sono turchia <laugh> <inspiration> <eeh> perché non <eeh> spendo mol+ molti denar<rr>i <eeh> perché ho du+ <eeh> due <tongue-click> <eeh> stipen+ / due borse <inspiration> e<ee> tutto quello che<ee> <inspiration> <eeh> acquisto <eeh> non spendo e<ee> <breath> <eeh> non amo andare molto in shopping come ho detto <inspiration> <eeh> prima e non amo <eeh> <eeh> spendere molti soldi <inspiration> <eeh> per gli abiti<ii> <eeh> costosi <inspiration> e anche<ee> <eeh> ma amo <eeh> spendere i soldi per il viaggio <eeh> è molto meglio per me sp+ spendere i soldi per vedere qualcosa perché abiti <eeh> vanno e <laugh> <ehm> {[whispering] non lo so cosa dire}

E: e i viaggi?

C: viaggi <eeh> amo comprare i libri <inspiration> libri<ii> <eeh> f+ / per esempio <inspiration> <eeh> per il <eeh> per il momento <eeh> sto comprando i libri sull'arte <ehm> c'è in trafik+ [foreign word] <eeh> / c'è Blic [foreign word] <eeh> <eeh> vende questi libri <eeh> non mi è <tongue-click> <eeh> non mi è <eeh> <ehm>

E: sono in omaggio con il giornale

C: sì, sì, con il giornale e amo spendere per i libri e non per <eeh> qualcos'altro

<breath> {[whispering] non lo so cosa dire}

E: e che tipo di arte ti piace?

C: di arte? <inspiration> <eeh> rinascimento per lo più e anche romanticismo <inspiration> <eeh> romanticismo perché<ee> ci sono<oo> <eeh> i sentimenti *melancolici e io amo quei sentimenti e<ee> i colori sono<oo> più scuri <eeh> mentre nel risc+ / rinascimento ci sono gli artisti che amo il più: Leonardo, Michelangelo, Raffaello, non so Caravaggio <inspiration> <eeh> <lp> {[whispering] non so cosa dire}

E: bene, grazie

C: {<laugh> non so cosa dire}

Data esame: maggio 2012

Sede: Belgrado

Numero matricola: XXXXXX

Nome candidato: S20

Livello: B2

Anno di studi: III

Codice esami: 1

Numero cassetta: VN680311

Trascrittore: Marina Tintor, Nevena Ceković

Esaminatore: Nevena Ceković

SE 1 argomento: andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario? (Prova n.1) DM

SE 2 argomento: descrivi la vita nella tua città (Prova n.2) DM

E: {<NOISE> XXXXXX, <ehm> qual è il primo argomento che ha scelto?}

C: {<NOISE> <eeh> andare in giro per negozi, provarsi abiti e scarpe: è un'attività che ti rilassa e ti diverte o è un dovere necessario?}

E: {<NOISE> e dunque?}

C: secondo me <eeh> lo shopping è <eeh> / lo shopping mi piace, tanto, penso che anche <eeh> piace a tutte le donne <eeh> è una cosa che mi rilassa sempre, prima andavo a shopping sempre con la mamma poi è stato un periodo quando andavo sempre con le mie amiche, però nell'ultimo tempo preferisco andare da sola perché nessuno mi disturba e nessuno mi<ii> <eeh> aspetta mentre <laugh> guardo #<E> e sce+ scelgo#

E: #<C> certo, uno si sente in colpa# {<NOISE> e se, invece, <eeh> è indecisa sull'acquisto che dovrebbe fare?}

C: sì, io sono molto indecisa

E: <mhmh>

C: per tutte le cose <eeh> nella vita <eeh> anche se per le / <eeh> e an+ così anche per le piccole cose

E: <mhmh>

C: #<E> <eeh> non so#

E: #<C> in questo caso# è utile avere una persona con sé o

C: sì, sì, penso che è utile in questo caso

E: e quanto ci influenza? magari ci piace qualcosa

C: no, non influenza per niente <laugh> però <eeh> a me piace <inspiration> sentire <eeh> il / <eeh> <eeh> qualcun'altro che mi dica

E: <mhmh>
C: questo va bene, questo non va bene però alla fine io faccio come #<E> <laugh> come mi pare#
E: #<C> <laugh> come mi pare#
C: sì
E: vuol dire ignorare #<C> il parere# di altri
C: #<E> sì <laugh>#
E: bene, e dove preferisce andare a fare lo shopping?
C: <tongue-click> <eeh> forse <eeh> nei centri commerciali
E: <mhmh>
C: perché tutto si trova in un posto <inspiration>
E: <mhmh>
C: e<ee> quando<oo> è l'inverno <eeh> è caldo e quando è l'estate è freddo <laugh>
E: sì
C: e così non mi <sp> non mi disturba
E: benissimo. e, invece, le piccole boutique? le frequenta?
C: sì, sì. <inspiration> <eeh> però<oo>, <eeh> quando vado a fare un shopping diciamo / <eeh> quando vado per una cosa
E: <mhmh>
C: che mi bisogna vado per tutti i negozi
E: <mhmh>
C: per tutta la città, ma<aa> quando<oo> vado<oo> solo così <laugh> è meglio es+ / è meglio andare in un centro commerciale dove si trova tutto #<E> di che cerco#
E: #<C> benissimo# e che tipo di abbigliamento preferisce?
C: <tongue-click> <eeh> dipende dall'occasione, dipende da dove vado
E: <mhmh>
C: <eeh> per esempio <eeh> all'*univers[z]ità forse<ee> <eeh> le<ee> / gli abiti un po' più <tongue-click> <eeh> leggeri ma con una dose di eleganza
E: <mhmh>
C: sempre <eeh> mentre<ee> quando vado<oo> <ehm> in discoteca o esco con gli amici <inspiration> <eeh> forse vestiti, gonne eccetera
E: benissimo. <inspiration> andiamo alla prova numero due, qual è<ee>?
C: <tongue-click> descrivi la vita nella tua città
E: benissimo. che è?
C: <eeh>
E: <unclear>
C: in questo tempo sono un po' <laugh> malinconica #<E> <laugh>#
E: #<C> <mhmh>#
C: e così ho<oo> deciso di parlare di mia città
E: <mhmh>
C: <inspiration> <eeh> io<oo> <eeh> vivo a Sutomore [foreign word] in Montenegro
E: wow [foreign word]
C: che è un piccola città, diciamo un posto turistico che si trova sul mare
E: <mhmh>
C: <inspiration> <eeh> diciamo che<ee> <eeh> laggiù ci sono <eeh> due due stagioni <laugh> E: <mhmh>
C: l'inverno e<ee> l'estate. durante l'inverno non c'è nessuno <laugh>
E: <mhmh>

C: <eeh> e durante l'estate
E: tranne gli abitanti #<C> {<laugh> mi immagino}#
C: #<E> tranne gli abitanti, sì, sì, sì# e<ee> mentre in / nell'estate <eeh> ci sono tanti turisti è un / diciamo che è un posto <inspiration> <eeh> famoso perché <eeh> <tongue-click> è vicino al mare è vicino <ehm> di noi non non ci / non abbiamo bisogno di tanti soldi per andare forse <inspiration> parlando di<ii> / della gente di Serbia qui e<ee> così
E: perché soffre una nostalgia, che ha detto?
C: perché<ee> mi mancano un po' <laugh> i miei
E: da quanto tempo che <unclear>
C: no, sono stata <eeh> per un mese
E: <mhmh>
C: <laugh> e questo è stato un mese fa
E: <mhmh>
C: <inspiration> però <eeh> io sono molto legata ai miei e non vedo l'ora di andare <laugh> quando finiscono gli esami
E: certamente. e i giovani come fanno a divertirsi?
C: #<E> <tongue-click> i giovani#
E: #<C> in inverno e in estate# <laugh>
C: sì, <eeh> diciamo che<ee> <eeh> in Sutomore [foreign word] durante l'estate ci sono tanti posti per uscire, per divertirsi
E: <mhmh>
C: <inspiration> mentre<ee> nell'inverno <eeh> tutti vanno nelle altre città. diciamo che il Montenegro è un paese piccolo <inspiration>
E: <mhmh>
C: tutto è vicino, non so
E: #<C> è facile anche spostarsi#
C: #<E> forse, facile, sì#
E: benissimo, basta così, grazie

Prilog 11. Primer didaktičke jedinice iz Zamora *et al.* (2006: 192-193)

4. NON HO CAPITO, SPIEGATI MEGLIO!

I ENTRIAMO IN TEMA!

I-1. Ecco evidenziati in neretto un gruppo di segnali discorsivi che servono per chiedere all'interlocutore di essere più chiaro e preciso, di ripetere e/o spiegare meglio cosa sta dicendo. Ascolta e poi leggi ad alta voce i seguenti dialoghi.

- 1) Franco: E allora che?

Arturo: Che che?

Franco: La cena con Silvia! Voglio dire, come è andata ieri?

- 2) Anna: Ho parlato con Mario.

Rodolfo: E quindi? Che c'entra adesso Mario?

Anna: Non mi avevi detto di chiedergli se vendeva la moto? Ha detto di sì, ma a me sembra un po' cara.

- 3) Silvio: Ho la macchina rotta: non ti posso accompagnare alla stazione.

Luca: E allora?

Silvio: E allora niente, vuol dire che prendi un taxi.

- 4) Antonio: Sono stufo di dover sopportare tutti i giorni i rimproveri e gli insulti del mio capoufficio! Non ce la faccio più ad andare avanti così, devo far qualcosa!

Lucia: E cioè? Che vuoi fare?

Antonio: Dare le dimissioni e cercare un nuovo lavoro.

- 5) Marito: Ti ricordi quel vaso di porcellana che ci aveva regalato tua zia per il matrimonio? Quello che dicevi sempre che era ingombrante e che non sapevi dove metterlo? Be', da oggi in poi non avrai più problemi di spazio.

Moglie: Che!?

Marito: Stavo giocando con il cane e per sbaglio il vaso è caduto... Ma non sono stato io, è stato il cane!

II COMPLETIAMO!

II-1. Completa i seguenti dialoghi scegliendo il segnale discorsivo opportuno tra quelli elencati nelle tre opzioni.

- 1) Luciano: Anna e Fabio si sposano.

Maria: _____ . A me quei due non mi sono mai stati simpatici.

Luciano: Neanche a me sono tanto simpatici, ma se ci invitano al matrimonio, dobbiamo andarci.

- a) *Che che?* b) *Insomma* c) *E allora?*

- 2) Antonio: Amore! Oggi ho vinto duecento euro alle corse dei cavalli!

Anna: _____

Antonio: Sì, ma poi ne ho persi trecento a poker...

- a) *E cioè?* b) *Mah....* c) *Che!?*

- 3) Emanuele: Domani devo essere in aeroporto alle cinque di mattina, il mio volo parte alle sei. Ma a quell'ora non ci sono autobus.

Paolo: _____ Come pensi di fare?

Emanuele: Be'... Diciamo se qualcuno, ad esempio un caro amico, fosse così gentile da accompagnarmi, io gliene sarei infinitamente grato...

- a) *E quindi?* b) *Niente...* c) *Insomma*

- 4) Mamma: E allora che? Racconta!

Figlio: _____

Mamma: Il colloquio di lavoro! Che ti hanno detto, ti assumono?

- a) *E quindi?* b) *Guarda* c) *Che che?*

6) Lara: Ho parlato con Daniele. Ha detto che non si fa niente.

Federica: _____ Che significa?

Lara: Significa che niente settimana bianca quest'anno: i suoi genitori vogliono ristrutturare la casa in montagna, quindi non ci possiamo andare.

- a) *Eh sì...* b) *E cioè?* c) *Proprio così.*

III ORA TOCCA A TE!

III-1. Scrivi i dialoghi seguendo le indicazioni fornite nelle tracce. Usa i segnali discorsivi opportuni tra quelli visti nell'esercizio 1-1 per chiedere all'interlocutore di essere più chiaro, di usare parole più semplici, oppure di spiegare le cause di un evento o di un atteggiamento.

1) Gianni: "Per fare la chiocciola devi cliccare Alt Gr e 2".

Traccia: Mario, non molto esperto di informatica, non sa cosa significhi "cliccare" e Gianni riformula l'enunciato usando il verbo "premere".

Mario: _____

Gianni: _____

2) Datore di lavoro: "Da domani non è più richiesta la sua presenza in ufficio, resti a casa".

Traccia: L'impiegato non ha capito perché non debba andare in ufficio e il datore di lavoro, spietato e insensibile, gli dice che lo ha licenziato.

Impiegato: _____

Datore di lavoro: _____

3) Padre: "Tuo nipote ha deciso di iscriversi all'università per studiare ingegneria genetica".

Traccia: La nonna non ha la più pallida idea di cosa sia l'ingegneria genetica e il padre le spiega che studia i geni e l'eredità biologica.

Nonna: _____

Padre: _____

4) Marito: "Mi sono dimenticato di andare alla posta".

Traccia: La moglie, che non sa perché il marito doveva andare alla posta, gli chiede cosa significa, dov'è il problema, e il marito le ricorda che oggi era l'ultimo giorno per pagare la bolletta del telefono.

Moglie: _____

Marito: _____

5) Marco: "Ho deciso: mi faccio francescano". Dario, stupito, gli chiede cosa vuole dire.

Traccia: Marco gli spiega che ha letto un libro sulla vita di San Francesco e che ne è rimasto talmente colpito che ha deciso di seguirne l'esempio.

Dario: _____

Marco: _____

6) Marito: "Ho perso centomila euro in borsa".

Traccia: La moglie, sconvolta, gli chiede di cosa sta parlando e il marito le spiega che il direttore della banca gli aveva consigliato di comprare delle azioni di una ditta e che lui si era fidato, ma ora quella ditta aveva appena dichiarato fallimento.

Moglie: _____

Marito: _____

Prilog 12. Didaktička aktivnost: *role-play* (materijal istraživača)

[Hai 5 minuti di tempo per preparare, insieme ad un compagno, un dialogo sul sessismo linguistico. Aiutati eventualmente con la conversazione presente nell'unità 8 del tuo libro di testo *Magari* (esercizio 2a, traccia: 18; De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 82). Il dialogo che preparerete sarà eseguito prima nella tua lingua madre e in seguito anche in italiano, ed entrambe le volte verrai registrato da parte dell'insegnante. Al termine delle prove avrai la possibilità di ascoltare le registrazioni, dopo di che sarai invitato a rifletterci sopra, a rilevare eventuali differenze tra la tua L1 e la L2 ed infine a discuterne insieme al gruppo.]

Prilog 13. Didaktička aktivnost: samoevaluacija jezičkih veština (materijal istraživača)

Compila la tabellina da consegnare all'insegnante dando un voto da 5 a 10 alla tua ricezione e produzione sia orale che scritta.

Nome e cognome _____

Data _____

	ricezione	produzione
orale		
scritto		

Prilog 14. Didaktička aktivnost: pisani sastav (materijal istraživača)

Scrivi un testo di 200 parole circa sul seguente tema:

LA MIA LINGUA ITALIANA.

[Cita i motivi per i quali hai deciso di studiare l'italiano e non un'altra lingua. Rispondi alle domande:

- Come giudichi le tue competenze linguistiche (comprensione orale/scritta e produzione orale/scritta)?

- Quanto spesso e in quali occasioni usi l'italiano parlato?

- Nell'espressione orale, cosa ti crea più problemi? (ad esempio: il contenuto o la forma, ovvero non saper *cosa* dire o *come* dirlo? o qualcos'altro?) Sapresti descrivere questi problemi e spiegare come si manifestano nella tua produzione orale in italiano? Riscontri gli stessi problemi nella tua lingua madre? Puoi descrivere una situazione nella quale ti sei trovato in difficoltà ad esprimerti in italiano?

- Come sarebbe possibile, secondo il tuo parere, superare i problemi del genere? E quali sono, a tuo avviso, le tecniche didattiche più interessanti per lo sviluppo della competenza di produzione orale? (per esempio: monologo, dialogo, discussione in coppia, discussione in classe, *role-play*, racconto, riassunto, parafrasi, simulazione di una telefonata, visualizzazione, karaoke, attività ludiche o giochi, ecc.)]

**Prilog 15. Didaktička aktivnost: kombinaciona i konstrukciona vežba
(materijal istraživača, prema Bazzanella 1994a: 145-163)**

Nome e cognome: _____

Data: _____

I SEGNALI DISCORSIVI: QUADRO GENERALE

(da: Bazzanella, C. (1994a). *Le facce del parlare*. Firenze: La Nuova Italia)

Funzioni interazionali (dialoghi)

DALLA PARTE DEL PARLANTE

1. SEGNALI RELATIVI AL TURNO – meccanismi per prendere il turno, meccanismi per mantenere il turno e riempitivi, meccanismi per cedere il turno:

2. RICHIESTA DI ATTENZIONE – segnali discorsivi che servono per richiamare l'attenzione di un interlocutore: _____

3. SEGNALI RELATIVI ALL'ACCORDO – in genere si trovano alla fine dell'enunciato e ci servono per sentire il parere dell'altro sull'argomento o per avere una conferma di quello che abbiamo appena detto, in quanto non sempre siamo sicuri che la posizione dell'interlocutore concordi con la nostra:

4. CONTROLLO DELLA RICEZIONE – servono per verificare se l'interlocutore ha ricevuto correttamente il messaggio: _____

5. FATISMI E MECCANISMI DI MODULAZIONE – servono per sottolineare l'aspetto di "coesione sociale" della comunicazione come strumento per creare, consolidare o evidenziare l'appartenenza di un individuo ad un gruppo:

DALLA PARTE DELL'INTERLOCUTORE

1. MECCANISMI DI INTERRUZIONE – servono all'interlocutore per interrompere il parlante di turno: _____

2. CONFERMA DI ATTENZIONE – l'interlocutore conferma la propria attenzione e dimostra il proprio interesse al proseguimento del discorso e la non volontà di prendere il turno: _____

3. SEGNALI RELATIVI ALL'ACCORDO – l'interlocutore conferma il suo accordo, più o meno completo: _____

4. SEGNALI RELATIVI ALLA RICEZIONE – l'interlocutore segnala che la ricezione è avvenuta, nel senso che non solo si è ascoltato, ma si è capito quello che il parlante di turno ha detto: _____

5. FATISMI – usati dall'interlocutore, senza prendere il turno, per sottolineare la condivisione di esperienze o conoscenze: _____

- a. *eh? capisci? capito?*
- b. *esatto!, perfetto!, assolutamente!, come no!, certo!, sì!, bene!, va bene!, d'accordo! mah!, mhh...*
- c. *dunque, allora, ecco, pronto* (al telefono)
- d. *ma, allora, scusa, insomma, un momento mi scusi, cioè*
- e. *no?, vero?, non è così?, eh!*
- f. *ehi, senta/i, guardi/a, dica/dimmi, veda/i*
- g. *sì!, ho capito!, ah!, aah!, oh!, eh!*
- h. *sì?, davvero?, mh?*
- i. *vocativi, sai/sapete, come sai, signorina, capo* (con valore ironico)
- j. *so bene, lo credo*

Funzioni metatestuali (monologhi)

1. DEMARCATIVI – i segnali tramite cui si organizza il testo dal punto di vista dell'articolazione e della struttura argomentativa: per indicare la parte conclusiva del discorso, per segnalare variazioni di argomento ed indicare digressioni: _____

2. FOCALIZZATORI – i segnali che servono per sottolineare i punti centrali del discorso: _____

3. INDICATORI DI RIFORMULAZIONE – vengono usati nel caso il parlante di turno si renda conto da solo che ha sbagliato, oppure quando riceve dall'interlocutore un *feed-back* negativo e vengono suddivisi in:

3.1. INDICATORI DI PARAFRASI – nella parafrasi si mantiene la corrispondenza tra l'elemento usato inizialmente e quello tramite cui si attua la riformulazione (si ripete un concetto con parole leggermente diverse): _____

3.2. INDICATORI DI CORREZIONE – segnali tramite cui ci autocorreggiamo: _____

3.3. INDICATORI DI ESEMPLIFICAZIONE – certe volte, per farci capire meglio dall'interlocutore o per argomentare in modo più complesso si può utilizzare un esempio, spesso segnalato da questi segnali discorsivi: _____.

- a. *mettiamo, facciamo, diciamo, prendiamo, ecco, per/ad esempio*
- b. *insomma, comunque, cambiando discorso*
- c. *cioè, voglio dire, diciamo, in altre parole*
- d. *diciamo, insomma, cioè, voglio dire, no*
- e. *proprio, appunto, ecco*

ORA TOCCA A TE! PROVA A SCRIVERE 2 FRASI CON I SEGNALI DISCORSIVI PRECISANDO ANCHE LA LORO FUNZIONE:

1. _____

2. _____

Prilog 16. Didaktička aktivnost: komplementaciona vežba (materijal istraživača, prema De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 121)

Nome e cognome: _____

Data: _____

UNITÀ 11 – GEOGRAFIA, Intervista allo scrittore M. Corona

I Riascolta (una o due volte, se necessario) l'intervista tratta dal libro di testo *Magari*, esercizio 2a, traccia 26 (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 121) e completa le frasi con i segnali discorsivi mancanti. Dopo una pausa di 3-5 minuti sentirai il testo ancora una volta per fare una verifica.

1. Sempre gli alberi, _____: ce ne sono moltissimi, Lei li chiama per nome.
2. Non solo Corona ha l'abilità che io invidio, un'abilità, _____, che io invidio moltissimo di riconoscere gli alberi, ma li chiama uno per, li conosce uno per uno.
3. Forse questa degli alberi è una delle presenze che più, più abbiamo perso, ____? Che...
4. _____, _____... Ma non, non, non...
5. Io sono nato lì, sul ripido, e ho dovuto scrivere di cose che conosco, _____, in una zona, in un paese dove c'è solo alberi e rocce, ho dovuto scrivere di rocce e di alberi e _____ di conseguenza di animali, ma... _____, a volte mi dicono che sono fortunato, ché vivo nei boschi.
6. Io ho visto qui a Roma molto verde, _____, ma è sufficiente un geranio per capire qualcosa.
7. _____ mi tengono compagnia.
8. _____, capendo o percependo che questa cultura sta per finire, ma non perché gli uomini non amino più gli alberi, hanno poco tempo di occuparsi di alberi.
9. Quasi quasi a volte mi faccio anche pena, mi faccio ridere a parlare di alberi, mi sento un po', _____ sorpassato, ma io continuo di scrivere di quello che conosco.
10. _____, questo libro è la storia di un uomo che passeggia attraverso queste strade e

altro che una metropoli!

11. _____ i sentimenti si ripetono.

12. Diceva Francois Mauriac: la storia di Bordeaux è la storia del mio corpo e della mia anima, per cui uno che cresce a Erto, _____ che significa ripido, avrà un comportamento diverso da quello che cresce nel piano.

13. _____ sono storie, e, anche, anche dure, drammatiche, di gente che ha dovuto vedersela con il ripido, e _____ o salire, o cadere e sfracellarsi, anche in senso metaforico, _____ sono storie poco leziose e per quello le ho ambientate nelle quattro stagioni...

14. Poi l'autunno, _____, storie di tramonto.

15. In questo momento, _____, il paese mi racconta che si va verso il tramonto, come diceva Brodskij.

Il Prova a individuare le funzioni dei segnali discorsivi! Discutine con il compagno o con la classe.

Prilog 17. Didaktička aktivnost: komplementaciona vežba (materijal istraživača, prema De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 126)

Nome e cognome _____

Data _____

UNITÀ 11 - Conversazione per organizzare una vacanza

Riascolta la prima metà del dialogo tratto dal libro di testo *Magari*, esercizio 7a, traccia 27 (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 126) ed inserisci al posto giusto nella tabella le espressioni che senti, decidendo in base alle loro funzioni all'interno dell'enunciato:

funzioni	lei	lui
Richiesta di attenzione		
Meccanismo per prendere il turno		
Conferma dell'attenzione		
Conferma della ricezione		
Conferma dell'accordo		
Richiesta di accordo/conferma		
Meccanismo per cedere il turno		
Meccanismo di interruzione		
Altro		

Prilog 18. Didaktička aktivnost: *role-play* (materijal istraživača, prema De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 152)

[Dopo aver eseguito l'intervista tra lo studente di cinema e V. Mollica, suggerita dal libro di testo *Magari*, esercizio 4 (De Giuli, Guastalla & Naddeo 2008: 152), ripetila ancora una volta, solo che questa volta vince la coppia che userà correttamente più segnali discorsivi possibili all'interno di soli 2 minuti dell'intervista!]

Prilog 19. Didaktička aktivnost: kombinaciona vežba i višestruk izbor (materijal istraživača, prema Zamora *et al.* 2006: 182-208)

Nome e cognome _____
Data _____

ESERCIZI DI RIEPILOGO

I – Ricostruisci i dialoghi unendo le battute della colonna A con quelle della colonna B introducendo la seconda battuta con il segnale discorsivo adeguato.

A	Segnali discorsivi	B
1.A Lourdes ho comprato una statuina per la zia suora.	a. Infatti	a. Non fai altro che lavorare! Ogni tanto ci vuole anche un po' di svago.
2. C'eri anche te alla famosa cena di Gianna, quella con la salsa rosa scaduta?	b. Ma insomma	b. Le solite cose: parenti e amici, cena al ristorante e tante fotografie.
3. Mi sa che non farò cambiare idea a Marco.	c. Ecco	c. Mi hanno detto di lasciare il curriculum e che mi faranno sapere.
4. Lunedì ho una riunione, martedì un pranzo di lavoro e poi devo andare a Parigi per incontrare i clienti giapponesi. Sono stanco morto!	d. Appunto	d. Non potevi scegliere un regalo più azzeccato. La farai contenta.
5. Com'era la festa di laurea di Marina?	e. Be', diciamo che...	e. Poche ore dopo eravamo tutti all'ospedale per un'intossicazione alimentare.
6. Che ne pensi di Luisa?	f. Mah...	f. Il ragazzo si sa divertire.

A me pare insopportabile.		
7. Allora, com'è andato il colloquio di lavoro?	g. Insomma...	g. Io direi che non è molto tollerante.
8. Allora, com'è andata la serata organizzata da Giulio? Vi ha portato in una di quelle discoteche che conosce lui?	h. Niente...	h. Ha una forte personalità e non si fa influenzare da nessuno..

II - Completa i seguenti dialoghi scegliendo il segnale discorsivo opportuno tra quelli elencati nelle tre opzioni.

1. Luciano: Anna e Fabio si sposano.

Maria: _____. A me quei due non mi sono mai stati simpatici.

Luciano: Neanche a me sono tanto simpatici, ma se ci invitano al matrimonio, dobbiamo andarci.

- a. *Che che?* b. *Insomma* c. *E allora?*

2. Antonio: Amore! Oggi ho vinto duecento euro alle corse dei cavalli!

Anna: _____

Antonio: Sì, ma poi ne ho persi trecento a poker...

- a. *E cioè!* b. *Mah...* c. *Che!?*

3. Emanuele: Domani devo essere in aeroporto alle cinque di mattina, il mio volo parte alle sei. Ma a quell'ora non ci sono autobus.

Paolo: _____ Come pensi di fare?

Emanuele: Be'... Diciamo che se qualcuno, ad esempio un caro amico, fosse così gentile da accompagnarmi, io gliene sarei infinitamente grato...

- a. *E quindi?* b. *Niente...* c. *Insomma*

4. Mamma: E allora che? Racconta!

Figlio: _____

Mamma: Il colloquio di lavoro! Che ti hanno detto, ti assumono?

- a. *E quindi?* b. *Guarda* c. *Che che?*

5. Lara: Ho parlato con Daniele. Ha detto che non si fa niente.

Federica: _____ Che significa?

Lara: Significa che niente settimana bianca quest'anno: i suoi genitori vogliono ristrutturare la casa in montagna, quindi non ci possiamo andare.

- a. *Eh sì...* b. *E cioè?* c. *Proprio così.*

III – Individua la funzione del segnale discorsivo in ognuno di questi casi:

1. A: Certo che non sei molto pratico di "fai da te": l'ultima volta che hai provato ad appendere un quadro hai fatto un buco gigantesco.

B: Insomma, in poche parole, vorresti dire che sono un imbranato!

- a. riassuntivo b. continuativo c. richiesta di spiegazione

2. A: Bella Sofia, eh?

B: Insomma, non male, è la tipica mediterranea, ma a me piacciono di più le

- nordiche.
- a. rafforzativo b. riempitivo c. mitigativo
3. A: Come si fanno gli spaghetti aglio, olio e peperoncino?
 B. Niente, basta cuocere gli spaghetti, aggiungerci l'aglio, l'olio, il peperoncino soffritti, e se vuoi il formaggio, insomma, molto semplice. Persino tu li puoi preparare senza fare danni.
 a. attenzione in corso b. riassuntivo c. anticipatore di domanda
4. A: Allora... insomma...che si fa?
 B: Boh, tu che dici?
 a. riempitivo b. anticipatore di replica c. rafforzativo
5. A: Cosa hai? Non ti senti tanto bene?
 B: No, niente, insomma, queste giornate grigie mi fanno venire una tristezza...
 a. mitigativo/anticipatore di spiegazione b. continuativoc. richiesta d'attenzione
- 6.. A: Scusa, ti ho interrotto, continua pure.
 B: Ecco, come ti dicevo, ero in ufficio quando...
 a. riassuntivo b. riprendere il turno c. minimizzare ciò che si sta per dire
7. A: Stasera non posso uscire perché devo studiare, ho un esame tra due giorni.
 B: Ecco, a proposito, quando è che ti laurei?
 A: Di esami me ne mancano pochi, ma anche la voglia di darli...
 a. rafforzativo b. riassuntivo c. richiesta di attenzione
8. A: La conferenza, come ti è sembrata?
 B: Mi sono addormentata, ti dico solo questo, ecco.
 a. continuativo b. riempitivo c. rafforzativo

Prilog 20. Didaktička aktivnost: konstrukciona vežba (materijal istraživača)

Nome e cognome _____

Data _____

Formula un enunciato con ognuno dei segnali discorsivi che ti proponiamo:

allora, quindi, comunque, diciamo, insomma, infatti, cioè, voglio dire, appunto, ecco

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

6.	_____
7.	_____
8.	_____
9.	_____
10.	_____

Prilog 21. Didaktička aktivnost: jednogodinšnji odgovor (materijal istraživača)

[Hai un minuto di tempo per scrivere su un foglio da consegnare all'insegnante (in maniera anonima) il tuo parere generale riguardo ai segnali discorsivi, alle loro forme e funzioni che ti sono stati presentati: che cosa trovi che sia stato di maggiore o minore difficoltà, che cosa si è rivelato, secondo te, utile o inutile, positivo o negativo, e simile.

In seguito, se vuoi (mantenendo sempre l'anonimato), componi un testo di 200 parole all'incirca e consegnalo all'insegnante. Motiva il tuo parere riguardo al corso che hai seguito, ed in particolare alla parte dedicata ai segnali discorsivi: se l'hai trovata utile o meno, se ti sembra di aver fatto progressi o meno nella tua produzione orale nel corso di quest'anno, e così via.]

BIOGRAFIJA AUTORA

Nevena Ceković je rođena 25.07.1973. u Beogradu, gde je završila osnovnu školu „Petar Petrović Njegoš“ i XII gimnaziju kulturološko-jezičke struke „Dimitrije Tucović“. Diplomirala je 1997. godine na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu, na kojoj radi od 1999. godine. Kao stipendista se u više navrata usavršavala na Univerzitetima u Veneciji, Rimu i Milanu. Na osnovu međudržavnog sporazuma, od 2002. do 2004. godine u svojstvu stranog lektora predavala je srpski jezik na Fakultetu za strane jezike i književnosti Univerziteta u Bariju. Tri godine kasnije, na Univerzitetu u Udinama odbranila je master rad iz oblasti nastave italijanskog kao drugog jezika na temu: *Difficoltà di apprendimento dell'italiano L2 da parte dello studente serbo*.

Trenutno je u zvanju višeg lektora angažovana u nastavi na predmetima Italijanski jezik (I godina studija), Savremeni italijanski jezik i Prevođenje sa italijanskog (III godina), kao i Italijanski razgovorni jezik (IV godina). Redovno učestvuje na domaćim i međunarodnim naučnim skupovima, objavljuje naučne radove i bavi se prevođenjem. U užo oblasti njenih naučnih interesovanja ubrajaju se primenjena lingvistika, analiza diskursa, pragmatika i korpusna lingvistika.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписани-а _____ НЕВЕНА П. ЦЕКОВИЋ _____

број индекса _____ 10073/Д _____

Изјављујем


да је докторска дисертација под насловом

_____ „ДИСКУРСНИ МАРКЕРИ У ГОВОРНОЈ ПРОДУКЦИЈИ
_____ НА ИТАЛИЈАНСКОМ КАО ДРУГОМ ЈЕЗИКУ“ _____

- 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, _____ 17/04/2016 _____

 _____

Прилог 2.

Изјава о истоветности штампане и електронске верзије докторског рада

Име и презиме аутора НЕВЕНА П. ЦЕКОВИЋ

Број индекса 10073/Д

Студијски програм ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТУДИЈЕ

Наслов рада „ДИСКУРСНИ МАРКЕРИ У ГОВОРНОЈ ПРОДУКЦИЈИ
НА ИТАЛИЈАНСКОМ КАО ДРУГОМ ЈЕЗИКУ“

Ментор ПРОФ. ДР ЈУЛИЈАНА ВУЧО

Потписани/а НЕВЕНА П. ЦЕКОВИЋ

Изјављујем да је штампана верзија мог докторског рада истоветна електронској верзији коју сам предао/ла за објављивање на порталу **Дигиталног репозиторијума Универзитета у Београду**.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци везани за добијање академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада.

Ови лични подаци могу се објавити на мрежним страницама дигиталне библиотеке, у електронском каталогу и у публикацијама Универзитета у Београду.

Потпис докторанда

У Београду, 17/04/2016



Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„ДИСКУРСНИ МАРКЕРИ У ГОВОРНОЈ ПРОДУКЦИЈИ
НА ИТАЛИЈАНСКОМ КАО ДРУГОМ ЈЕЗИКУ“

која је моје ауторско дело.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском формату погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију похрањену у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду могу да користе сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons) за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство
2. Ауторство - некомерцијално
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима
5. Ауторство – без прераде
6. Ауторство – делити под истим условима

(Молимо да заокружите само једну од шест понуђених лиценци, кратак опис лиценци дат је на полеђини листа).

Потпис докторанда

У Београду, 17/04/2016

М. Селак

1. Ауторство - Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце, чак и у комерцијалне сврхе. Ово је најслободнија од свих лиценци.
2. Ауторство – некомерцијално. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела.
3. Ауторство - некомерцијално – без прераде. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела. У односу на све остале лиценце, овом лиценцом се ограничава највећи обим права коришћења дела.
4. Ауторство - некомерцијално – делити под истим условима. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца не дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада.
5. Ауторство – без прераде. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, без промена, преобликовања или употребе дела у свом делу, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела.
6. Ауторство - делити под истим условима. Дозвољавате умножавање, дистрибуцију и јавно саопштавање дела, и прераде, ако се наведе име аутора на начин одређен од стране аутора или даваоца лиценце и ако се прерада дистрибуира под истом или сличном лиценцом. Ова лиценца дозвољава комерцијалну употребу дела и прерада. Слична је софтверским лиценцама, односно лиценцама отвореног кода.