

UNIVERZITET U BEOGRADU

FILOLOŠKI FAKULTET

Snežana Z. Detar Jevđović

**UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA PISANU
PRODUKCIJU NA ITALIJANSKOM KOD
SRBOFONIH UČENIKA**

doktorska disertacija

Beograd, 2018.

UNIVERSITY OF BELGRADE

FACULTY OF PHILOLOGY

Snežana Z. Detar Jevđović

**THE INFLUENCE THAT AN ENGLISH
LANGUAGE HAS ON THE WRITTEN
PRODUCTION IN THE ITALIAN LANGUAGE
WITH REGARD TO SERBO-PHONIC
STUDENTS**

Doctoral Dissertation

Belgrade, 2018

БЕЛГРАДСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

Снежана З. Детар Јевђовић

**ВЛИЯНИЕ, ЧТО АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК
ИМЕЕТ НА ПИСЬМЕННОЕ
ПРОИЗВОДСТВО В ИТАЛЬЯНСКОМ
ЯЗЫКЕ В ОТНОШЕНИИ СЕРБОЛЕЙНЫХ
СТУДЕНТОВ**

докторская диссертация

Белград, 2018

Mentor:

PROF. DR JULIJANA VUČO

redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet

Članovi komisije:

PROF. DR JELENA FILIPOVIĆ

redovni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet,

PROF. DR DANIJELA ĐOROVIĆ

vanredni profesor, Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet.

Datum odbrane:

Posebna zahvalnost mentorki

Prof.dr Julijani Vučo

UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA PISANU PRODUKCIJU NA ITALIJANSKOM KOD SRBOFONIH UČENIKA

Rezime:

Predmet istraživanja jeste ispitivanje uticaja engleskog kao prvog stranog jezika na učenje italijanskog kao drugog stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja u Srbiji. Proces učenja prvog i drugog stranog jezika poseduje zajedničke karakteristike, ali se kvantitativno i kvalitativno razlikuje. Jedna od specifičnosti procesa učenja drugog stranog jezika je međujezički transfer koji nastaje kao posledica uticaja sličnosti i razlika ciljnog jezika i bilo kog drugog jezika koje je učenik prethodno učio. Bliskost jezika, nivo znanja, količina izloženosti, upotreba jezika tj. učestalost korišćenja, redosled usvajanja, status jezika, kontekst predstavljaju najrasprostranjenije faktore koji do ovog uticaja dovode. Međujezički transfer je najevidentniji na polju leksike i morfologije i u velikoj meri definiše prirodu i odlike međujezika koji se tom prilikom javlja. Pored teorijskog okvira, doktorka teza obuhvata analizu rezultata istraživanja koje ispituje na koji način nivo znanja i količina izloženosti engleskog kao prvog stranog jezika utiču na pisanu produkciju leksike i morfologije italijanskog kao drugog stranog jezika kod srbofonih učenika na uzrastu od 11 do 15 godina. Testirani su učenici petog i sedmog razreda osnovne škole „Petar Petrović Njegoš“ koji uče engleski jezik od prvog i italijanski od petog razreda. Dobijeni podaci obrađeni su metodama kvantitativne i kvalitativne analize. Glavni cilj rada usmeren je na kritičku analizu leksičkih i morfoloških oblika međujezika učenika petog i sedmog razreda, ali i na utvrđivanje u kojoj meri su učenici na ovom uzrastu sposobni da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog stranog jezika. Pored toga, definisane su i smernice nastave italijanskog kao drugog stranog jezika u cilju poboljšanja kvaliteta nastave i lakšeg i bržeg učenja drugog stranog jezika.

Ključne reči: engleski i italijanski jezik, prvi i drugi strani jezik, međujezički transfer, nivo znanja, količina izloženosti, međujezik, leksika, morfologija, metalingvističke strategije, smernice

Naučna oblast: **Primenjena lingvistika**

Uža naučna oblast: **Metodika nastave italijanskog jezika**

UDK broj:

THE INFLUENCE THAT AN ENGLISH LANGUAGE HAS ON THE WRITTEN PRODUCTION IN THE ITALIAN LANGUAGE WITH REGARD TO SERBO-PHONIC STUDENTS

Abstract:

The subject of the research is to study the influence that an English language has as the first foreign language on the acquisition of Italian as the second foreign language in the context of formal education in Serbia. The process with regard to the learning of the first and the second foreign language has mutual characteristics; however, it is different in terms of quantity and quality. One of the complex features related to the second foreign language acquisition is cross-linguistic influence resulting from similarities and differences between the target language and any other language a learner has previously acquired. Typological similarity, language proficiency, amount of exposure, the language use, *i.e.* the frequency of use, order of acquisition, language status, context, present the most prevailing factors leading to this influence. Cross-linguistic influence is the most evident in the field of lexis and morphology defining to a large extent the nature and characteristics of interlanguage occurring on that occasion. In addition to theoretical framework, doctoral dissertation encompasses the analysis of the results with regard to the study examining how the language proficiency and the amount of exposure to the English language as the first foreign language influence the written production of lexis and morphology of Italian as the second foreign language with regard to serbo-ponic students at the age of 11 to 15. The fifth and the seventh grade pupils of the primary school “Petar Petrović Njegoš” studying the English language from the first grade and the Italian language from the fifth grade have been tested. Obtained data have been processed using the methods of quantitative and qualitative analysis. The major objective of the paper is to analyse critically lexical and morphological characteristics with regard to the interlanguage of the fifth and seventh grade pupils, as well as to define the extent in which the pupils at that age are able to use their own metalinguistic strategies when acquiring a new foreign language. In addition, teaching guidelines for the Italian as the second foreign language have been defined with the aim of improving the quality of teaching and easier and swifter acquisition of the second foreign language.

Key words : English and Italian language, first foreign language, second foreign language, cross-linguistic influence, language proficiency, amount of exposure, interlanguage, lexis, morphology, metalinguistic strategies, guidelines

Academic Expertise: Applied linguistics

Field of Academic Expertise: Italian language teaching methodology

UDC No.:

SADRŽAJ

1. UVOD.....	1
2. MULTILINGVIZAM.....	6
3. UČENJE DRUGOG STRANOG JEZIKA.....	10
3.1. Neki aspekti učenja drugog stranog jezika.....	13
3.1.1. Definisane drugog stranog jezika i njegovo povezivanje sa prvim stranim i maternjim jezikom.....	13
3.1.2. Karakteristike učenja drugog stranog jezika.....	15
4. MEĐUJEZIČKI TRANSFER.....	16
4.1. Definicija pojma.....	16
4.2. Terminološka razmimoilaženja.....	17
4.2. Naučne rasprave o međujezičkom transferu.....	18
4.3. Faktori koji utiču na međujezički transfer.....	21
4.3.1. Nivo znanja jezika.....	22
4.3.2. Količina izloženosti i upotreba- učestalost korišćenja jezika.....	25
4.3.3. Kontekst učenja jezika.....	27
4.4. Tipovi međujezičkog transfera.....	29
4.4.1. Leksički transfer.....	31
4.4.1.1. Leksički transfer i nivo znanja prvog stranog jezika.....	37
4.4.2. Morfološki transfer.....	39
5. UČENJE ENGLESKOG I ITALIJANSKOG JEZIKA U KONTEKSTU OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI.....	43
5.1. Istorijat instutucionalnog učenja engleskog i italijanskog jezika u Srbiji.....	43

5.2.	Osnovne karakteristike nastavnog plana i programa engleskog i italijanskog jezika.....	46
5.3.	Nastavni plan i program za engleski i italijanski jezik u petom razredu osnovnog obrazovanja.....	49
5.4.	Nastavni plan i program za engleski i italijanski jezik u sedmom razredu osnovnog obrazovanja.....	54
6.	UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA PISANU PRODUKCIJU NA ITALIJANSKOM- ISTRAŽIVANJE.....	60
6.1.	Metode, tehnike i instrumenti istraživanja.....	60
6.1.1.	Upitnici.....	61
6.1.2.	Testovi.....	61
6.2.	Ciljevi istraživanja i pretpostavke.....	64
6.3.	Učesnici u istraživanju.....	67
6.4.	Kontekst učenja engleskog i italijanskog jezika u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš”.....	67
6.4.1.	Kontekst učenja engleskog jezika.....	68
6.4.2.	Udžbenici engleskog jezika.....	70
6.4.3.	Kontekst učenja italijanskog jezika.....	72
6.4.4.	Udžbenici italijanskog jezika.....	75
6.5.	Procedura.....	77
6.5.1.	Analiza upitnika za učenike petog i sedmog razreda.....	79
6.5.1.1.	Dužina učenja engleskog i italijanskog jezika.....	79
6.5.1.2.	Upotreba engleskog i italijanskog jezika.....	85
6.5.1.3.	Količina izloženosti engleskom i italijanskom jeziku.....	91
6.5.2.	Analiza testova nivoa znanja za učenike petog i sedmog razreda.....	95
6.5.2.1.	Nivo znanja engleskog i italijanskog jezika.....	95

6.5.3. Podela ispitanika na podgrupe.....	100
6.6. Rezultati pisane produkcije italijanskog jezika učenika petog i sedmog razreda.....	102
6.6.1. Analiza rezultata testova pisane produkcije učenika petog razreda.....	102
6.6.1.1. Kalkovi.....	103
6.6.1.2. Semantičke ekstenzije.....	103
6.6.1.3. Kognati.....	104
6.6.1.4. Hibridne tvorevine i slivenice.....	105
6.6.1.5. Pozajmljenice.....	108
6.6.1.6. Uporedna analiza rezultata pisane produkcije učenika petog razreda.....	111
6.6.2. Analiza rezultata testova pisane produkcije učenika sedmog razreda.....	112
6.6.2.1. Kalkovi.....	113
6.6.2.2. Semantičke ekstenzije.....	113
6.6.2.3. Kognati.....	114
6.6.2.4. Hibridne tvorevine i slivenice.....	116
6.6.2.5. Pozajmljenice.....	119
6.6.2.6. Uporedna analiza rezultata pisane produkcije učenika sedmog razreda.....	123
6.6.3. Uporedna analiza rezultata testova pisane produkcije učenika petog i sedmog razreda.....	124
6.6.4. Analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika.....	131
6.6.4.1. Analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika petog razreda.....	132

6.6.4.2. Analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika sedmog razreda.....	135
6.6.4.3. Uporedna analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika petog i sedmog razreda.....	138
7. PREDLOZI ZA NOVE SMERNICE NASTAVE ITALIJANSKOG JEZIKA U KONTEKSTU OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI.....	141
8. ZAKLJUČAK.....	146
LITERATURA.....	160
PRILOZI.....	188
BIOGRAFIJA AUTORA.....	233
IZJAVA O AUTORSTVU, IZJAVA O ISTOVETNOSTI ŠTAMPANE I ELEKTRONSKE VERZIJE DOKTORSKOG RADA, IZJAVA O KORIŠĆENJU.....	234

1. UVOD

Mnogobrojna civilizacijska nasleđa, jezici i varijeteti neizostavno čine deo kulturnog i jezičkog bogatstva demokratskog društva u Evropi. Multilingvizam, jezička raznolikost i raznovrsnost su samo jedno od obeležja evropske realnosti što dovodi do sve većeg pridavanja značaja učenju stranih jezika i u okviru Evropske Unije (Види Blommaert, J. (2006:238-254); Comission of the European Union: Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An action plan 2004-06. (2004: 9-23); Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assesment (2001:1-8); Beacco J.C, Byram M.(2003:14-40); Paulston, C.B. (2003:472-483). Slične tendencije su prisutne svuda u svetu. U tom kontekstu se javlja novo polje primenjene lingvistike (DeAngelis, 2007: 167) koje težište interesovanja pomera sa studija o učenju/usvajanju prvog stranog jezika na studije o učenju/usvajanju drugog stranog jezika¹.

Proces učenja prvog stranog jezika i proces učenja drugog stranog jezika poseduju neke zajedničke karakteristike, ali nisu identični (Klein, 1995: 419-465; Flynn, 2009: 71-89). Faktori koji utiču na učenje drugog stranog jezika su kompleksniji zahvaljujući specifičnom kontekstu učenja, redosledu učenja, uočenoj bliskosti jezika i sociokulturnom statusu jezika koji učestvuju u procesu učenja (Cenoz, 2001: 9-20; Tremblay, 2006: 109-119; Foote, 2009: 89-114).

Jedna od specifičnosti procesa učenja stranog jezika je jezički transfer. On je posledica uticaja koji nastaje kao rezultat sličnosti ili razlika između ciljnog jezika i bilo kog drugog jezika koje je učenik prethodno učio (Aronin and Toubkin, 2002: 267–278; Dechert and Raupach, 1989: 173-193; Murphy, 2003: 1-21; Selinker, 1983: 33-68). Međutim, dok u slučaju učenja prvog stranog jezika jezički transfer potiče iz maternjeg jezika, u procesu učenja drugog stranog jezika situacija je donekle drugačija. Tom prilikom javlja se međujezički transfer kao posledica uticaja ne samo maternjeg već bilo kog drugog jezika na ciljni jezik tj. u ovom slučaju prvog

¹ U istraživanjima o učenju i usvajanju jezika koriste se sledeći termini: L1 (< eng. first language), L2 (<eng. second language) и L3 (<eng. third language), kao i maternji, prvi strani jezik i drugi strani jezik. L1 ili maternji jezik je jezik koje dete prvo nauči spontano i najčešće u porodičnom okruženju. L2 ili prvi strani jezik kao i L3 ili drugi strani jezik predstavljaju svaki naredni jezik koji nije maternji, a dete ga uči u školi u okviru zvaničnog školskog obrazovanja. U našem radu koristićemo pojmove maternji, prvi strani i drugi strani jezik.

stranog jezika (Cenoz and Hufeisen and Jessner, 2001: 42-43).

Jedna od ključnih tema koja privlači pažnju u istraživanjima uticaja prvog stranog jezika na drugi jesu različiti faktori koji do tog uticaja dovode. Mnoge studije koje se bave fenomenom međujezičkog uticaja (Ahukanna, 1981; Bouvy, 2000; Cenoz, 2001, 2003b; Cenoz and Valencia, 1994; Chandrasekhar, 1978; Charkova, 2004; Clyne, 1997; Clyne and Cassia, 1999; DeAngelis, 1999, 2005a, 2005b, 2005c; De Angelis and Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ecke, 2001, 2003; Fouser, 2001; Möhle, 1989; Ringbom, 1987, 2001, 2003; Vildomec, 1963; Voorwinde, 1981; Williams and Hammarberg, 1998) ističu bliskost jezika, nivo znanja, količinu izloženosti, upotrebu jezika tj. učestalost korišćenja, redosled usvajanja, status jezika, kontekst kao najrasprostranjenije faktore interferencije.

Prateći model navedenih studija istraživanje koje su obavili De Angelis i Selinker (2001: 42-58) pokazuje da učenici prvog, drugog ili bilo kojeg sledećeg stranog jezika često mešaju komponente raspoloživih jezičkih sistema što u mnogome definiše prirodu i odlike međujezika koji se tom prilikom javlja. S obzirom da jezičke konstrukcije međujezika mogu potencijalno da ukažu na stepen i vrstu uticaja engleskog kao prvog stranog u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika za potrebe ovoga rada biće uključeni svi oni oblici u okviru morfologije i leksike koji predstavljaju predmet transfera iz jednog jezika u drugi budući da je tu međujezički uticaj najevidentniji.

Predmet istraživanja našeg rada je ispitivanje uticaja engleskog kao prvog stranog jezika na učenje italijanskog kao drugog stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja u Srbiji. Odnosno, na koji način nivo znanja i količina izloženosti engleskog kao prvog stranog jezika utiču na pisanu produkciju leksike i morfologije italijanskog kao drugog stranog jezika kod srbofonih učenika na uzrastu od 11 do 15 godina.

Prvi cilj našeg istraživanja se odnosi na utvrđivanje dominantnih faktora koji utiču na pojavu međujezičkog transfera engleskog kao prvog stranog jezika u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika u okviru kojeg bismo ispitali uticaj varijabli 1. nivo znanja engleskog jezika i 2. količina izloženosti engleskom jeziku na pojavu međujezičkog transfera kod učenika uzrasta od 11 do 15. godina.

Drugi cilj istraživanja usmeren je na izdvajanje i određivanje konstrukcija karakterističnih za međujezik učenika na polju leksike i morfologije na osnovu kojeg bismo utvrdili da li engleski jezik ima veći uticaj kod onih ispitanika koji poseduju viši nivo znanja engleskog jezika i koji su u većoj meri bili njemu izloženi. Zatim, da li se transfer može uočiti i kod onih ispitanika koji poseduju nizak nivo znanja i koji su slabo bili izloženi engleskom jeziku.

Treći cilj istraživanja odnosi se na utvrđivanje u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika služi učenicima na tom uzrastu da uoče razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika kao i da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika. Ovaj krajnji cilj ima zadatak da utvrdi koliko su učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog stranog jezika.

Empirijski deo rada obuhvata analizu upitnika za učenike i nastavnike i testova za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika, kao i analizu rezultata testiranja pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika. Testirani su učenici petog i sedmog razreda osnovne škole „Petar Petrović Njegoš“ koji uče engleski jezik od prvog i italijanski od petog razreda.

Istraživanje je jednim delom usmereno na analizu upitnika za učenike i nastavnike, kao i i testova za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika u cilju oslikavanja jezičke biografije ispitanika i ispitivanja varijabli nivo znanja jezika, količina izloženosti direktno povezanih sa dužinom učenja jezika, upotrebom jezika i kontekstom. Sa druge strane, ispitivanje uključuje analizu rezultata testiranja pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika u cilju izdvajanja i poređenja pojava međujezika na polju leksike i morfologije. S tim u vezi, rezultati istraživanja bi mogli imati direktne implikacije na nastavu drugog stranog jezika jer bi nastavnici mogli svesno da prave korelaciju između prvog i drugog stranog jezika ukazujući na sličnosti i razlike ova dva jezička sistema.

U analizi rezultata biće primenjene kvalitativne i kvantitativne metode. Nakon analize upitnika i testova biće izvršeno i njihovo poređenje po razredima (peti i sedmi), kao i po nivoima znanja (viši i niži) i količini izloženosti (veća i manja).

Nakon prvog, uvodnog poglavlja u kome će se predstaviti tema i govoriti o ciljevima rada, u drugom će biti prikazan širok pojam multilingvizma, jezičke raznolikosti, kao i njihove glavne karakteristike, zatim značaj učenja i izučavanja stranih jezika. Osim toga, jasno će biti definisana i razlika između multilingvizma i bilingvizma (Herdina i Jessner, 2000). Takođe, sagledaće se i predstaviti pojam višejezikog govornika sa aspekta komunikativne kompetencije (Grosjean, 1985. i Cook, 1992), kao i sama multilingvalna kompetencija (Cenoz i Genesse, 1998).

U trećem delu rada biće predstavljene teorijske osnove i istraživanja koja se tiču učenja drugog stranog jezika kao i faktori koji na njega utiču. Ona se dobrim delom oslanjaju na ona sprovedena u okviru teorija o učenju prvog stranog jezika. Osim teorijskog okvira u ovom delu biće prikazane i kvantitativne i kvalitativne razlike procesa učenja drugog stranog jezika u odnosu na prvi strani jezik (Safont Jorda, 2005). Takođe, jasno će se definisati i razlika u pogledu termina „učenje” i „usvajanje” (Krashen, 1981).

Međujezički transfer biće opisan u četvrtom poglavlju rada. Osim definisanja samog pojma, biće dat i kratak pregled literature kao i faktori koji do tog uticaja dovode. Posebno će biti opisane varijable nivo znanja jezika, količina izloženosti (u vezi sa dužinom učenja) i upotreba jezika, kao i kontekst učenja. Takođe, u ovom delu rada biće prikazani i tipovi međujezičkog uticaja sa posebnim osvrtom na leksiku i morfologiju budući da je tu međujezički transfer najevidentniji. Biće navedene i odlike međujezika koji nastaje kao posledica mešanja raspoloživih jezičkih komponenata prvog i drugog stranog jezika.

Peto poglavlje rada će se baviti učenjem engleskog i italijanskog jezika kao i organizacijom nastave u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji. Pored kratkog istorijata izučavanja ova dva jezika, biće analiziran i prikazan silabus, plan i program, ciljevi i zadaci engleskog jezika kao prvog i italijanskog kao drugog stranog jezika. Takođe u ovom delu rada biće prikazani i analizirani nastavni planovi i programi za engleski i italijanski jezik u petom i sedmom razredu osnovnog obrazovanja i vaspitanja.

Šesti deo rada biće posvećen analizi upitnika za nastavnike i učenike kao i testova nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika učenika petog i sedmog razreda. Posebno će biti ilustrovani kontekst učenja i nastava engleskog i italijanskog jezika u osnovnoj školi „Petar

Petrović Njegoš", kao i udžbenici koji se koriste u nastavnom procesu. Ovaj deo istraživanja oslikava jezičku biografiju ispitanika i daje sliku konteksta u kome se uče engleski i italijanski jezik ispitujući varijable dužina učenja, upotreba jezika, količina izloženosti, nivo znanja jezika

koji utiču na pojavu međujezičkog transfera. Pored toga biće prikazani i analizirani rezultati testiranja u vezi sa pisanom produkcijom na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda. Ovi testovi su tematski grupisani u dve kategorije. Prvu kategoriju čini opis slika i pisanje kraćeg sastava na osnovu kojih su izdvojeni i analizirani oblici međujezičkog transfera u okviru leksike i morfologije. Druga kategorija uključuje cloze testove koji proveravaju poznavanje leksiči i morfološki sličnih kao i različitih oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski. U finalnom delu ovog poglavlja upoređićemo rezultate celokupnog testiranja pisane produkcije na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda. Takođe, posebno ćemo analizirati oblike međujezika trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika petog i sedmog razreda i upoređićemo njihove rezultate.

U sedmom delu biće dati predlozi za direktnu implikaciju u nastavi italijanskog kao drugog stranog jezika u cilju poboljšanja kvaliteta nastave i lakšeg i bržeg učenja drugog stranog jezika. Na osnovu analize pojava međujezičkog transfera iznećemo smernice koje bi išle u pravcu uvećanja pozitivnog efekta međujezičkog transfera i smanjenja potencijalnog negativnog transfera. Takođe, ukazaćemo i na korelaciju koju bi nastavnici u radu mogli da prave između prvog i drugog stranog jezika usmeravajući pažnju na sličnosti i razlike dva jezička sistema. S druge strane, predstavimo i aspekte nastave, tehnike, strategije i ciljeve koje podrazumeva metodika i didaktika italijanskog jezika u kontekstu moderne školske višejezičnosti.

U zaključku rada ćemo, na osnovu teorijskih razmatranja iznetih u uvodnim delovima rada, predstaviti rezultate istraživanja koje ćemo sagledati u okviru definisanih ciljeva i pretpostavki. Iznećemo, takođe, moguće načine primene dobijenih rezultata u nastavi italijanskog jezika u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja.

2. MULTILINGVIZAM

Studije o upotrebi i poznavanju (u različitom obimu) jezika su oduvek predstavljale zanimljivu temu za istraživače (Weinreich, 1953; Vildomec, 1963). Međutim, tek u poslednje dve decenije fenomen multilingvizma se našao u sferi sistematskog istraživanja jezika i lingvističkih studija (Franceschini, 2009: 9). Sagledavanjem jezičke realnosti, prisutne u većem delu sveta, uočava se da je više od 50% populacije bilingvalno ili multilingvalno. Masivne migracije takođe imaju neposredan uticaj na broj jezika koji se govore. Zapravo, dolazi se do zaključka da je multilingvizam podrazumevano stanje jezičke kompetencije. Takva situacija ima bitne posledice na razvoj adekvatne teorije o učenju jezika i upotrebi jezika (Hammarberg, 2010). Kako su istakli Aronin i Hufeisen (2009), do konsolidacije istraživanja to jest radova u oblasti multilingvizma došlo je kasnih osamdesetih i ranih devedesetih. Tada ponovo počinju da se iz različitih teorijskih perspektiva uzimaju u obzir pitanja koja se tiču učenja i usvajanja prvog stranog jezika (L2). U tom pogledu pisani i usmeni podaci o višejezičnim govornicima predstavljaju bogat izvor za dalja naučna istraživanja.

Uzimajući u obzir da u svetu postoji u proseku 5.000 jezika i govornika različitih jezika koji su u svakodnevnom životu u stalnom kontaktu (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003), dolazi se do zaključka da je multilingvizam česta pojava i da se javlja se kao pojedinačni i kao društveni fenomen. Određeni specifični istorijski, društveni, ekonomski i politički faktori doprineli su razvoju multilingvizma poslednjih godina. Među ovim faktorima možemo izdvojiti ekonomske teškoće koje su imale kao rezultat emigraciju. Zatim, ekonomska i politička moć zemalja u kojima se govori engleski jezik što je imalo bitne implikacije na širenje engleskog (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003).

Danas je uobičajeno naći pojedince koji govore više od dva jezika. Pored svoje važnosti kao globalnog fenomena, neki naučnici poput Cenoz J., Hufeisen B. i Jessner U. (Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2003, 1-9) smatraju da multilingvizam nije naišao na dovoljno pažnje u oblasti lingvistike, psiholingvistike i primenjene lingvistike. Takođe, oni ističu da već dugo godina lingvisti pokušavaju da opišu i objasne način na koji funkcionišu jezici usresređujući se na

govornike samo jednog jezika i ignorišući bilingvalne i multilingvalne govornike. Bilingvizam je naišao na pažnju u psiholingvistici i primenjenoj lingvistici u poslednjih nekoliko decenija. Međutim, većina naučnika nisu išli dalje od bilingvizma i ograničili su svoje teorijske predloge i empirijski rad na izučavanje samo dva jezika. Na primer, većina istraživanja o učenju jezika fokusira se na usvajanje maternjeg i prvog stranog jezika. Čak i u slučajevima kada se termin „učenje prvog stranog jezika“ koristi za učenje jezika koji nije maternji, ne pravi se razlika između učenja prvog stranog jezika i dodatnih jezika (pogledati na primer Sharwood-Smith, 1994).

Definicija multilingvizma je donekle kontroverzna. Uopšteno gledano, multilingvizam se može definisati kao govornikovo znanje i/ili upotreba dva ili više jezika (Herdina i Jessner 2002).²

Iako ova definicija sugerise da se bilingvizam može posmatrati kao oblik multilingvizma, isti autori su uspostavili jasnu distinkciju između ova dva termina (2000) navodeći da se multilingvizam odnosi samo na one jezike koji se uče nakon prvog stranog jezika. Dakle, nasuprot terminu “bilingvizam” koja sadrži latinski prefiks ‘bi’ (dva), termin „multilingvizam“ obuhvata ne samo „bilingvizam“ već i dodatne jezike, tri, četiri ili više jezika, i predstavlja najadekvatniji termin. Potreba da se koristi termin „multilingvizam“ i da se sprovede specifična istraživanja koje idu dalje od bilingvizma ima teorijsku i empirijsku osnovu. Bilingvizam je fenomen koji ima puno zajedničkog sa multilingvizmom. Međutim, istraživanja o učenju i izučavanju dva jezika ne mogu objasniti procese koji nastaju kao rezultat interakcije između jezika. Zatim, takve studije ne mogu predstaviti niti ukazati na posledice istovremenog prisustva više od dva jezika u umu višejezičnog govornika.

Studije o multilingvizmu su složenije od studija o bilingvizmu. Pored faktora i procesa

² Kada govorimo o multilingvizmu neophodno je pomenuti i pojam plurilingvizam. U dokumentu ZERO-a ističe se da plurilingvizam ne predstavlja: “cilj da se „ovlada“ sa jednim, dva ili tri jezika te da se dostigne ideal izvornog govornika. Cilj je da se razvije određeni jezički repertoar gde će sve lingvističke sposobnosti doći do izražaja (ZERO, 2002:35) Plurilingvizam ne podrazumeva samo poznavanje više jezika, već i posedovanje određenih vrednosti kao što je jezička tolerancija kao osnovni deo interkulturalnog obrazovanja. U praksi, plurilingvizam označava sposobnost pojedinca da funkcioniše u multikulturalnim i multinacionalnim sredinama zahvaljujući sopstvenom senzibilitetu za sličnosti i razlike među jezicima i kulturama (*Guide for the Development of Language Education Policies in Europe*, 2003:16).

uključenih u bilingvizam, moraju se uzeti u obzir i višestruki odnosi između različitih lingvističkih sistema kao i uticaj prethodno usvojenih jezika na učenje novog.

Teorijski modeli multilingvizma (pogledati na primer Herdina & Jessner, 2002) ističu ove razlike, a novija istraživanja različitih aspekata multilingvizma predstavljaju dodatni dokaz u pogledu razlika između učenja prvog i drugog stranog jezika (Cenoz & Genesee, 1998; Jessner, 1999; Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001a). Štaviše, određena istraživanja o međujezičkom uticaju prethodno usvojenih jezika na učenje drugog stranog jezika imala su za rezultat zanimljive obrasce koji ukazuju na to da produkcija drugog stranog jezika ima sebi svojstvene karakteristike koje se razlikuju od produkcije prvog stranog jezika (pogledati Cenoz, Hufeisen & Jessner, 2001b).

Uz sve veće isticanje značaja multilingvizma i važnosti jezika javljaju se i studije nekolicine naučnika koje ispituju višejezično ponašanje, kao i niz radova o sociolingvističkim i obrazovnim aspektima multilingvizma (Abu-Rabia, 1998; Baetens Beardsmore i Kohls, 1988; Bhatia, 2004; Bild i Swain, 1989; Brohy, 2001; Cenoz i Genesee, 1998; Cenoz *et al.*, 2001; Clyne *et al.*, 2004; Cummins, 2001; Dagenais i Day, 1998; Edwards, 1994; Jaspaert i Lemmens, 1990; Kramsch, 2006; Leman, 1990; Muñoz, 2000; Oksaar, 1983; Pandey, 1991). Nasuprot ovim radovima, istraživanja kognitivnih i psiholingvističkih aspekata multilingvizma nisu toliko česta. Sa izuzetkom nekoliko ranih studija (Chamot, 1973; Chandrasekhar, 1978; Gulutsan, 1976; Haggis, 1973; Lococo, 1976; Tulving and Colotla, 1970; Vildomec, 1963), tek osamdesetih su multilingvistički procesi počeli da se proučavaju detaljno i sistematično, imajući za rezultat podizanje svesti među naučnicima u pogledu toga da su višejezični govornici priča za sebe i da ne bi trebalo da se porede sa onima koji uče prvi strani jezik (pogledati De Angelis, 2007).

Imajući ovo u vidu, višejezični govornik se ne može definisati samo kao osoba koja je u stanju da komunicira na dva ili više jezika. Sposobnost komuniciranja pokriva širok spektar veština te stoga treba uzeti u obzir različite dimenzije komunikativne kompetencije uključujući lingvističku, pragmatičnu, sociolingvističku, govornu i stratešku (Celce-Murcia, Dörnyei & Thurrell, 1995). Kako primećuju Grosjean (1985) i Cook (1992), višejezični govornik ima određeni tip kompetencija koje se razlikuju od znanja samo jednog jezika u pogledu svakog od jezika kojima govori.

Posebna karakteristika trilingvalnog ili multilingvalnog govornika je multilingvalna kompetencija, koja se može definisati kao sposobnost korišćenja nekoliko jezika tačno i delotvorno (Cenoz i Genesse 1998). Zatim, multilingvalna kompetencija ne označava zbir nekoliko monolingvalnih kompetencija, već predstavlja jedinstveni oblik jezičke kompetencije nastale kao posledice interakcije jezika koje višejezični govornik poznaje (Cook 1992).

Polazeći od definicije pojma multilingvizma kao zajedničkog dostignuća mnogih ljudi širom sveta De Angelis G. (2007) u svojim radovima primećuje da su ljudi kao vrsta izuzetno uspešni u učenju jezika. Zatim, ističe i da tokom života mogu lako da nauče i ovladaju nekolicinom jezika. Oslanjajući se na sopstveno iskustvo ukazuje na činjenicu da postoji dosta onih koji sa lakoćom uspevaju da se prebace s jednog jezika na drugi tokom razgovora ili onih poput dece (4 ili 5 godine starosti) koja koriste jedan jezik s majkom, drugim razgovaraju sa ocem, a trećim sa vaspitačicom (De Angelis, 2007: 1). U vezi sa ovim zaključuje da je razumevanje višejezičnog procesa od presudnog značaja i osnova za razvijanje daljih teorija i studija o multilingvizmu.

Istraživanja o multilingvizmu sa posebnim osvrtom na usvajanje i učenje više jezika generalno nema mnogo (pogledati Vildomec, V. (1963); Mägiste, E. (1979); Oksaar, E. (1983); Rivers, W. M. (1979), ali je poslednjih godina došlo do nekih pozitivnih promena u tom pogledu (pogledati Cenoz, J. and Genesee, F. (1998); Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U. (2003); De Angelis, G. (2005b); Edwards, J. (1994); Herdina, P. and Jessner, U. (2002); Hufeisen, B. (2004); Kemp, C. (1999); Singleton, D. (2003). Došlo je do vidljivog porasta interesovanja za ovu temu, što dokazuju brojne publikacije koje su se pojavile u literaturi u relativno kratkom vremenskom periodu, posebno od 1990. na ovamo.

3. UČENJE DRUGOG STRANOG JEZIKA

Već nekoliko decenija, istraživanja u oblasti učenja prvog stranog jezika nastojala su da otkriju mehanizme koji se tiču procesa učenja jezika i načina na koji se usvajaju maternji i strani jezici. Iako je došlo do znatnog napretka u razvoju ove ideje, kritike radova poslednjih pet, šest decenija (Cook, 2001; Gass i Selinker, 2001; Larsen-Freeman i Long, 1991; Mitchell i Myles, 1998) naglašavaju ograničeni fokus ovih istraživanja. Većina studija usresredila se na usvajanje maternjeg ili prvog stranog jezika, dok se istraživanja van toga retko pominju i uglavnom ih i nema.

Većina istraživača bi se složila sa tim da opšta teorija o učenju stranog jezika ne može da se zasniva samo na ponašanju osobe koja uči drugi jezik. Opšta teorija mora biti u stanju da objasni kako mozak funkcioniše kada su u proces učenja uključena dva ili više od dva jezika. Zatim, teorija mora da se zasniva i na znanju i razumevanju toga kako um usvaja, tretira, skladišti, organizuje i koristi sve jezičke informacije dostupne učeniku, a ne samo informacije koje se tiču maternjeg ili prvog stranog jezika (De Angelis, 2007).

Pregledanjem literature (pogledati Cook, 2001; Gass i Selinker, 2001; Larsen-Freeman i Long, 1991; Mitchell i Myles, 1998) jasno se uočava da većina naučnika svoju pažnju ograničava na usvajanje maternjeg ili učenje prvog stranog jezika, a ne kako da svoja otkrića i opservacije stavi u širi kontekst učenja stranih jezika kao celine. Neki bi rekli da je do ove situacije došlo zato što je razlika između osobe koja uči drugi, treći ili šesti jezik zapravo nebitna, pošto su procesi koji leže u osnovi učenja stranih jezika isti (pogledati Singh and Carroll, 1979; Mitchell and Myles, 1998; Hufeisen, 2000). Neki, s druge strane, mogu reći da prethodno znanje i iskustvo u učenju jezika mogu znatno da utiču na proces učenja novog jezika i stoga je razlika u tipovima učenja ključna (pogledati Nayak *et al.* 1990; Pennington, 1999; Wilson and Sperber, 2006).

U oblasti multilingvizma i proučavanja jezika trenutno se najviše ističu oni istraživači (Cenoz, Hufeissen, & Jessner, 2001a; Cenoz & Jessner, 2000; Quay, 2001; Safont Jordà, 2005)

koji praveći razliku u učenju prvog stranog i narednih jezika, generalno podržavaju stav da postoje neke razlike u tipovima učenja i da ih treba uzeti u obzir.

Suprotno tome, naučnici koji se bave učenjem prvog stranog jezika često imaju stav da nema razlike u tom pogledu, i takve tvrdnje su česte u njihovim radovima (pogledati Singh and Carroll, 1979; Mitchell and Myles, 1998; Hufeisen, 2000). Pretpostavka po kojoj razlika ne postoji verovatno vodi poreklo u široko rasprostranjenoj tendenciji da se značenje reči “prvi strani” u literaturi suviše generalizuje (pogledati takođe diskusiju u Hufeisen, 2000). Na osnovu ovog tumačenja možemo zaključiti da veliki broj naučnika posmatra proces učenja prvog stranog jezika kao dovoljno sličan procesu učenja dodatnih³ jezika, čime se implicitno podržava stav da je distinkcija između tipova učenja nepotrebna. Štaviše, pretpostavka o „nepostojanju razlike,, navodi se eksplicitno u literaturi. Singh i Carroll (1979), na primer, objašnjavaju da ne postoji, a priori, nijedan razlog da se pretpostavi da je učenje drugog stranog jezika imalo različito od učenja prvog stranog jezika. Učenje drugog stranog jezika je, u suštini, učenje samo još jednog drugog jezika (Singh and Carroll, 1979: 51). Kasnije, Mitchell i Myles (1998) naglašavaju da je reč ‘second’ reč koja sve pokriva, smatrajući da je razumno da se strani jezici uključe pod jedan opšti termin, budući da su procesi učenja u suštini isti za lokalne ili udaljene ciljne jezike, uprkos različitim svrhama i okolnostima učenja (Mitchell i Myles, 1998: 2).

Da li znanje prethodno učenih jezika utiče na kvalitet znanja narednih? Istraživanja u ovoj oblasti (De Angelis, 2007) govore da pojedinac koji je prošao kroz iskustvo učenja jednog ili više stranih jezika već ima dovoljno znanja i iskustva koja će iskoristiti u daljem učenju. Transfer prethodnog lingvističkog znanja i prethodno iskustvo su jaka snaga u učenju (Pennington, 1999; Wilson and Sperber, 2006), a kada pojedinac uđe u proces sazrevanja koji je zahtevan koliko je zahtevno učenje jezika, opravdano je pretpostaviti da prethodno znanje jezika i iskustvo u učenju igraju ulogu u učenju novog.

Da bi se proučilo kako učenici uče jezik, potrebna je jasna, operativna definicija toga šta se podrazumeva pod terminom „učenje“. Neki naučnici, kao što je Krashen (1981), prave razliku između „usvajanja“ i „učenja“.

³ Dodatni jezik predstavlja svaki naredni jezik koji govornik uči nakon maternjeg te stoga može biti prvi, drugi, treći, četvrti itd. strani jezik (De Angelis, 2007).

Glavna razlika između ove dve pojave po njemu je što je usvajanje prirodan proces dok je učenje svestan proces. Prvi termin se odnosi na podsvesni proces „učenja“ jezika kroz izloženost, a drugi na svesni proces učenja. U skladu sa ovim stavom, moguće je da učenici „usvoje“ ili „nauče“ pravila nezavisno i neistovremeno. Ipak, mnogi savremeni naučnici (na pr. Cenoz, 2001, De Angelis, 2007, Hammarberg, 2009, Odlin, 1989 i Ringbom, 1987) koriste oba termina da bi opisali proces učenja dodatnog jezika tj. jezika koji se uče nakon maternjeg jezika. U domaćoj literaturi, iako neki autori (Matić, 2012; Zavišin, 2013; Drljević, 2014; Šuvaković 2015; Kraš. i Miličević, 2015) u svojim radovima ne prave razliku između usvajanja i učenja, drugi (Kitić, 2000; Vučo, 2009; Durbaba, 2011; Šikmanović, 2013) imaju različito mišljenje. Vučo (2009) smatra da je ta razlika od suštinske važnosti za programiranje i ishod nastave, upravo iz perspektive kreatora programa, nastavnika i učenika, koji se uklapaju u specifične zahteve ograničenog inputa i feed-backa, retkih kontakata sa stranim jezikom, u jasno određenom nedeljnom ritmu susreta, sa jasno definisanim, oskudnim, godišnjim brojem časova, prekidima tokom raspusta i slično, gde se nastava odvija najčešće u velikim grupama, sa učenicima neusaglašenih znanja i sposobnosti, gde se ne može govoriti o bilo kakvom spontanom kontekstu, gde je usvajanje svedeno na minimum, i gde uspeh učenika zavisi u većini slučajeva od veštine i spremnosti, želje nastavnika da primeni svoja znanja, pod uslovom da je adekvatno obučen (Vučo, 2009: 17).⁴

Istraživanja u oblasti učenja drugog stranog jezika su doživela određeni napredak poslednjih godina (Cenoz i Genesee, 1998; Cenoz i Jessner, 2000; Safont Jordà, 2005; Hufeisen i Lindeman 1998). Interes za učenje drugog stranog jezika ima sociolingvističke i psiholingvističke osnove. Iz sociolingvističke perspektive, širenje engleskog jezika po svetu, povećana mobilnost svetske populacije i priznavanje jezika manjina imaju za rezultat društvene i edukativne situacije u kojima učenje više od dva jezika nije izuzetak.⁵ S druge strane, iz psiholingvističke perspektive, istraživanja u oblasti učenja drugog stranog jezika su veoma

⁴ U našem radu koristićemo pojam usvajanje jezika za maternji jezik, dok pojam učenje jezika vezujemo za prvi i drugi strani jezik.

⁵ Rezultati evropskih istraživanja mreže Euridice pružaju podatke o obrazovnim sistema i broju stranih jezika koji se uče. Detaljnije o ovome pogledati na sajtu www.webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries.

specifična iz razloga što su oni koji uče drugi strani jezik iskusni učenici, kao i zato što bilingvalni i multilingvalni govornici imaju različitu vrstu kompetencija u poređenju sa monolingvalnim. (Grosjean, 1992; Cook, 1995; Jessner, 1999).

3.1. Neki aspekti učenja drugog stranog jezika

3.1.1. Definisanje drugog stranog jezika i njegovo povezivanje sa prvim stranim i maternjim jezikom

Definicija drugog stranog jezika stavlja jezik koji se trenutno uči u fokus, kao i činjenicu da to nije prvi strani jezik sa kojim se učenik susreće (zapravo, mogao bi biti treći, četvrti, peti, itd). Postoji nekoliko teorija koje prave razliku između prvog i drugog stranog jezika koje ističu da se učenje prvog stranog jezika kvalitativno razlikuje od učenja svakog narednog stranog jezika (pogledati Bardel and Lindquist, 2007). Dok učenik koji uči prvi strani jezik može svoje iskustvo da zasniva samo na usvajanju maternjeg jezika, učenik koji uči drugi strani jezik ima iskustvo u učenju i prvog stranog jezika, ili drugih jezika, što ga dovodi u prednost što se tiče strategija i metalingvističkog znanja (Hufeisen, 1998: 171). Štaviše, osobe koje uče prvi strani jezik imaju dva sistema koji potencijalno mogu da utiču jedan na drugi (maternji i prvi strani jezik), dok se prilikom učenja drugog stranog jezika mogu javiti druga dva dvosmerna odnosa. Drugi strani jezik može da utiče na maternji i obrnuto, a međujezički uticaj se takođe može javiti i između prvog i drugog stranog jezika (Cenoz *et al.*, 2001a: 2).

Definicija L1 ili maternjeg jezika se stoga ne dovodi mnogo u pitanje i definiše se kao jezik usvojen u detinjstvu (Hammarberg, 2009: 5). Dimitrijević navodi da je „maternji jezik onaj koji se naučio od roditelja u primarnoj porodici, budući da dete najveći deo vremena provodi u njihovom okruženju” (1999: 97). Saviile-Troike (2006: 4) praveći razliku između L1, L2 i LS ističe da je L1 jezik koji se usvaja u ranom detinjstvu, obično u periodu pre treće godine, kao deo odrastanja među govornicima tog jezika. U svom radu koristi i nazive: prvi jezik, izvorni jezik, dominantni jezik kao i maternji jezik. L1 koji ćemo u nastavku označavati kao maternji jezik predstavlja prvi jezik koje dete usvaja po rođenju u okviru porodice i sredine u kojoj odrasta. U

našem radu⁶ odrednica prvi implicira maternji jezik kao hronološki prvousvojeni ili kao dominantni jezik.

Saville-Troike (2006: 4) L2 definiše kao tipično zvanični ili društveno dominantan jezik, neophodan za obrazovanje, posao i ostale osnovne potrebe. Njegovo učenje može da bude instrukciono u okviru obrazovnih sistema jedne države, ali i implicitno, prostim izlaganjem i interakcijom sa društvom koje okružuje pojedinca (Balboni, 1999: 89). Iako se u anglosaksonskoj literaturi danas odrednica, tj. pridev L2 (second language) odnosi i na drugi L2 ali i na strani jezik (foreign language), smatramo da je ipak važno da načinimo razliku među njima iz dva razloga: input (jezički priliv) drugog, L2 jezika, mnogo je veći; motivacija onoga koji usvaja jezik je spontana, svakodnevna i u cilju integracije i socijalizacije u društvu, kolektivu, okruženju itd. (Saville-Troike, 2006: 3). Drugi L2 jezik je jezik društvene zajednice u kojoj se dete ili pojedinac nalazi, a koji nije njegov maternji jezik. Najčešće ga usvajaju članovi manjinskih grupa ili imigranti koji izvorno govore drugim jezikom (Saville-Troike, 2006: 4).

Strani jezik se uči u učionici, van sredine u kojoj se taj jezik govori kao L1; deo je nastavnog kurikuluma tokom nekog stepena obrazovanja ili ga učenik jednostavno bira shodno svojim interesovanjima i potrebama (Saville-Troike, 2006: 4). Saville-Troike (2006) napominje da strani jezik nije široko rasprostranjen u okruženju, i ističe da najpre koristi na putovanju, interkulturalnim komunikativnim situacijama, ili se uči kao sastavni deo školskih kurikuluma. Ono što jeste glavna odlika stranog jezika je to što njegova primena ne podrazumeva „odmah i sada” i nije neophodan za praktičnu upotrebu, kao L2 (Saville-Troike, 2006: 4).

Tokom života čovek može da nauči i ovlada sistemima više stranih jezika (Durbaba, 2011: 60). L2 se, stoga, može posmatrati kao bilo koji jezik “učen nakon detinjstva” dok je L3 strani jezik “koji trenutno koristi ili uči” osoba koja već ima neko znanje L2 (Hammarberg, 2009:6). L2 koji ćemo u nastavku označavati kao prvi strani jezik i L3 kao drugi strani jezik⁷ predstavljaju svaki naredni jezik koji nije maternji, a dete ga uči u školi u okviru zvaničnog školskog obrazovanja. U našem radu drugim stranim jezikom smatramo jezik koji se uči po

⁶ U sprovedenom istraživanju (v. Poglavlje 6) kod svih ispitanika maternji jezik bio je srpski jezik kao hronološki prvousvojeni i jedini kvalitativno razvijen jezički sistem.

⁷ U sprovedenom istraživanju (v. Poglavlje 6) kod svih ispitanika prvi strani jezik bio je engleski, dok je drugi strani jezik bio italijanski kao hronološki drugi i treći jezik po redosledu učenja nakon maternjeg.

usvajanju maternjeg i jednog ili više jezika. Treba uzeti u obzir da drugi strani jezik u ovom tehničkom smislu nije obavezno jednak trećem naučenom jeziku po redu učenja (Hammarberg, 2001: 22).

3.1.2. Karakteristike učenja drugog stranog jezika

Kod učenja prvog i drugog stranog jezika postoje zajedničke karakteristike. Međutim, učenje drugog stranog jezika je kompleksnije usled faktora kao što su kontekst učenja, redosled učenja jezika, uočena bliskost ili udaljenost jezika, kao i sociokulturni status jezika uključenih u proces učenja (Cenoz i Genesee 1998; Safont Jordà, 2005). Stoga, učenje drugog stranog jezika podrazumeva jedinstvene i složene faktore i efekte usled različitih mogućih interakcija između prethodno naučenih jezika i onog koji se trenutno uči. Samim tim proces učenja drugog stranog jezika se ne odlikuje samo kvantitativnim već i kvalitativnim jezičkim razlikama u poređenju sa procesom učenja prvog stranog jezika (Safont Jordà, 2005).

Jedna od složenih karakteristika učenja drugog stranog jezika je jezički transfer. Kod učenja prvog stranog jezika do transfera dolazi obično sa maternjeg na prvi strani jezik. Međutim, kod učenja drugog stranog jezika dolazi do fenomena pod nazivom međujezički transfer (De Angelis i Selinker, 2001). To znači da transfer na drugi strani jezik može postojati ne samo sa maternjeg, već i sa prvog stranog jezika.

Sledeća karakteristika učenja drugog stranog jezika koja mora da se uzme u obzir opisuje se proširenom verzijom hipoteze o razvojnoj međuzavisnosti. Cummins (1978) u svom radu uvodi pojam razvojne međuzavisnosti i iznosi hipotezu po kojoj nivo znanja maternjeg jezika kod deteta određuje nivo znanja stranog jezika. Princip međuzavisnosti se slikovito prikazuje metaforom ledenog brega gde se zajednička osnova sastoji od svih jezika koje poseduje pojedinac. Povećavanjem jezičkog znanja bilo kog od ovih jezika - povećava se i ukupna masa jezičkih znanja pojedinca (Vučo, 2006). Slično tome, u slučaju učenja drugog stranog jezika različiti nivoi ovladanosti maternjim i prvim stranim jezikom utiču na učenje drugog stranog jezika (Cenoz, 2001). Stoga, učenici koji poseduju visok nivo znanja prva dva jezika uspeće da nauče sledeći i upravo će nivo znanja uticati na međujezički transfer jednog jezika na drugi.

4. MEĐUJEZIČKI TRANSFER

4.1. Definicija pojma

Studije o međujezičkom uticaju (CLI) nastoje da objasne kako i pod kojim uslovima prethodno jezičko znanje utiče na produkciju, razumevanje i razvoj ciljnog jezika. Termin međujezički uticaj prvi put je upotrebljen sredinom osamdesetih godina (cf. Kellerman, 1984; Sharwood-Smith, 1983) kao teorijski neutralan termin. Naučnici ga koriste za različite vrste mogućih uticaja na ciljni jezik, kao što su „transfer, interferencija, izbegavanje, pozajmljivanje i nestajanje aspekata jezika karakterističnih za L2“ (Sharwood-Smith i Kellerman, 1986: 1). Strani jezici se smatraju potencijalnim višedecenijskim izvorima (za rana istraživanja, pogledati Selinker, 1969; Vildomec, 1963) i sastavni deo većine definicija međujezičkog uticaja koje nalazimo u literaturi. Odlin (1989: 27) definiše međujezički transfer kao uticaj koji je rezultat sličnosti i razlika između ciljnog jezika i drugog jezika koji se (možda ne do perfekcije) prethodno učio. Sharwood-Smith (1994: 198) opisuje međujezički transfer kao uticaj maternjeg jezika na upotrebu i napredak učenika u učenju datog ciljnog jezika. U svom radu ga označava i kao uticaj bilo kog drugog jezika koji učenik zna na ciljni jezik. Gass i Selinker (1983: 372) navode da za većinu istraživača, jezički transfer predstavlja upotrebu znanja maternjeg jezika (ili nekog drugog jezika)- na još uvek nejasan način- prilikom učenja prvog stranog (ili dodatnog) jezika.

Na osnovu gorenavedenih definicija i zapažanja možemo zaključiti da, od početka šezdesetih godina prošlog veka, naučnici veruju da strani jezici predstavljaju potencijalni izvor transfera. Mada je dosta vremena od tada prošlo De Angelis (2007:20) uočava da je broj studija o uticaju stranih jezika manji od očekivanog. Smatra da su empirijske studije o uticaju stranih jezika manjeg obima i generalno daleko ređe od onih o uticaju maternjeg jezika.

Gorespomenute definicije ukazuju na činjenicu da se transfer posmatra kao pojava koja se tiče dva jezika – izvornog i ciljnog jezika. Definicije istraživača o međujezičkom transferu koje su ustanovljene ranije u skladu su sa ovim stavom. Mogli bismo da zaključimo da se ne razmatra mogućnost koja uključuje više od jednog jezika kao eventualni izvor uticaja i da stoga ta opcija

nije uključena ni u jednu od ispitanih definicija. De Angelis (2007) primećuje da je posmatranje na transfer kao na odnos jedan prema jedan logična i izvodljiva opcija za govornike koji govore dva jezika, ali da isti tip asocijacije prestaje da bude jedina mogućnost ukoliko imamo na umu više od dva jezika. U tom smislu treba istaći da postoje barem dva tipa međujezičkog uticaja koja su tehnički moguća. Prvi je odnos između izvornog i ciljnog jezika, koji je odnos jedan prema jedan koji smo već spomenuli dok drugi predstavlja istovremeni uticaj više od jednog jezika na ciljni jezik, to jest opcija više prema jedan. Ovde govorimo o međujezičkom transferu kada su dva ili više jezika u interakciji i ili se podudaraju pri uticanju na ciljni jezik ili jezik koji je već doživeo promenu utiče na ciljni jezik u procesu učenja. Pregledom literature (Cook, 2003; Kecskes i Papp, 2000; Pavlenko, 1999; Pavlenko i Jarvis, 2001, 2002) zapažamo da se većina studija o uticaju stranih jezika tiče odnosa jedan prema jedan sa primerima transfera između dva strana jezika ili između stranog i maternjeg jezika.

4.2. Terminološka razmimoilaženja

Iako je fenomen međujezičkog transfera već dugo vremena predmet istraživanja, naučnici nailaze na teškoće prilikom usaglašavanja mišljenja o procesima koji omogućavaju njegovu pojavu. U tom smislu se javljaju se i razmimoilaženja u terminologiji koja se koristi da se ova pojava imenuje. U ranijim studijama, Weinreich (1953) koristi termin *interferencija* za primere devijacije jezika od normi do koje dolazi u govoru bilingvala kao rezultat poznavanja više od jednog jezika (Weinreich, 1953:1). Weinreichova definicija se fokusira isključivo na ono što je kasnije nazvano *negativni transfer* budući da uzima u obzir uticaj maternjeg jezika kao prepreku za učenje i produkciju formi ciljnog jezika. Međutim, budući da maternji jezik takođe može da pomogne prilikom učenja jezika, termin *interferencija* se postepeno zamenjuje terminom *transfer*. Odlinova (1989) definicija *transfera* se često citira budući da je dovoljno sveobuhvatna i zastupa različita gledišta. Transfer predstavlja uticaj koji nastaje kao rezultat sličnosti i razlika između ciljnog i bilo kog drugog jezika koga je učenik prethodno (i verovatno nedovoljno) učio (Odlin, 1989: 27). U okviru ove definicije, Odlin uključuje kako pozitivni transfer, tako i pojavu negativnog transfera kao što su nedovoljna ili preterana produkcija određene jezičke

konstrukcije; greške u produkciji kao što su zamena jezika, kalkovi, adaptacije u ciljnom jeziku, pogrešne interpretacije u razumevanju, i takođe, razlike u količini vremena potrebne učeniku sa različitim jezičkim iskustvom da nauči ciljni jezik (Murphy, 2003).

S druge strane, pojedini autori (Sharwood Smith i Kellerman, 1986) zastupaju mišljenje da termin *transfer* nije odgovarajući i ne obuhvata ceo opseg efekata koji nastaju kao posledica jezičkog kontakta. U tom smislu naziv transfer ograničavaju na „one procese koji vode ka uključivanju elemenata jednog jezika u drugi“ (Sharwood Smith i Kellerman, 1986:1), smatrajući da je termin *međujezički uticaj* adekvatniji kada se govori o fenomenu jezičkog kontakta kao što je uticaj prvog stranog na maternji jezik, nestajanje jezika ili izbegavanje (Murphy, 2003).⁸

4.3. Naučne rasprave o međujezičkom transferu

Proučavanje transfera u vezi sa učenjem prvog stranog jezika ima dugu istoriju i igra glavnu ulogu u istraživanjima. Teorijski okviri o jezičkom transferu postavljeni su pedesetih i šesdesetih godina prošlog veka sa biheviorističkim pristupom. Sa ovim mišljenjem se slaže i Ortega (Ortega, 2008) i navodi da su upravo biheviorističke studije dale važne zaključke iz kojih proizilazi ideja da navike formirane pri učenju maternjeg jezika utiču na način na koji se stiču nove navike u prvom stranom jeziku. Ovakav pristup je gledao na transfer kao na ključni faktor u istraživanjima o učenju prvog stranog jezika. Od tada, transfer je doživeo nekoliko promena u svojoj konceptualizaciji i njime se bavilo više naučnika, kao što je između ostalih i Chomsky (1959).

Međujezički transfer se čini posebno važnim u pružanju objašnjenja o ulogama različitih jezika tokom učenja drugog stranog ili dodatnih jezika. Uprkos činjenici da savremene

⁸ U našem radu nećemo insistirati na razlici između ova dva pojma, već ćemo se prvenstveno voditi definicijom koju daje Odlin (1989), zadržavajući naziv *transfer*.

tendencije definišu transfer kao uticaj koji nastaje kao rezultat sličnosti i razlika između ciljnog i bilo kog drugog jezika koji je prethodno učen (Odlin, 1989), do skora su se studije o jezičkom transferu fokusirale primarno na uticaj maternjeg jezika na učenje ili produkciju prvog stranog jezika. Kada govorimo o maternjem jeziku treba naglasiti da se on dugo vremena smatrao glavnim izvorom transfera prilikom učenja novih jezika, i da ranija istraživanja nisu uzimala u obzir učenikovo znanje drugih jezika (Ortega, 2008). U tom smislu Ellis (1985:40) opisuje važnost koju maternji jezik ima u učenju stranog jezika. Polazi od tvrdnje da je maternji jezik učenika bitna determinanta u učenju prvog stranog jezika. Međutim, precizira da on nije „jedina determinanta i da možda nije najvažnija” (Ellis, 1985:40).

Vodeći se istraživanjima Ellisa, Angelovska, T. i Hahn A. (2012) ističu da se uticaj maternjeg jezika ne može zanemariti, ali da se ne može ni tvrditi da on uvek predstavlja dominantan izvor. Kao primer za ovu tvrdnju Letica S. i Mardešić S. (2007: 307) navode da drugi strani jezici mogu postati izvori transfera onda kada učenici ili govornici stranog jezika pokušaju da kompenzuju sopstveni nedostatak znanja. Neke studije (na pr. Dewaele 1998; Williams i Hammarberg 1998; Flynn et al. 2004, De Angelis, 2005) već su sugerisale da bi drugi jezici mogli da budu dominantniji izvori transfera. Hammarberg (2010) takođe smatra da u obzir treba uzeti i jezičko iskustvo višejezičkih govornika. Shodno tome, iz prethodnog možemo da zaključimo da bi posmatranje produkcije i učenja drugog stranog jezika kao i međujezičkog transfera moglo da pruži odgovore na pitanje uloge različitih jezika i da da uvid u unutrašnje procese učenja jezika i gledanje stvari iz drugačije perspektive.

Kada govorimo o međujezičkom transferu u istraživanjima o učenju drugog stranog jezika (TLA) treba naglasiti da su ona novijeg datuma i da tek treba da se proučavaju (De Angelis, 2007). Rezultati istraživanja u oblasti učenja drugog stranog jezika su pokazali da prethodno znanje stranih jezika može da predstavlja izvor uticaja u učenju novog jezika (Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001). Međutim, kako Ortega (2008) primećuje, povećanje interesa za studije o učenju drugog stranog jezika u poslednjih nekoliko godina dogodilo se iz nekoliko razloga. Vodeći se istraživanjima autora kao što su Grosjean, (1992), Cook (1995) i Jessner (1999) objašnjava da učenje više od dva jezika, od kojih je jedan najčešće engleski, nije izuzetak i da studije o stranim jezicima treba da uzmu u obzir povećani broj jezika koje govori pojedinac. S jedne strane, ovakvo mišljenje potvrđuju i svedoče

empirijski podaci o globalnoj zastupljenosti engleskog, a s druge, mobilnost svetske populacije i priznavanja jezika manjina (Ortega, 2008: 124).

Iz psiholingvističke perspektive, važno je napraviti razliku između učenika prvog i drugog stranog jezika, pošto drugopomenuti imaju posebnu karakteristiku po kojoj se razlikuju od monolingvala. Oni su iskusni učenici i imaju viši nivo poznavanja jezika (Grosjean, 1992; Cook, 1995; Jessner, 1999). Učenici drugog stranog jezika imaju specifična iskustva i strategije u pogledu učenja stranog jezika, kao i dobro znanje o tome kakva je struktura jezika (Thomas, 1992). Učenici prvog stranog jezika poseduju dva sistema koji mogu da utiču jedan na drugi (maternji i prvi strani jezik), pri čemu je transfer sa maternjeg na prvi strani (osnovni transfer) onaj koji je najviše istraživan (Ortega, 2008). S druge strane, u istraživanjima o učenju drugog stranog jezika postoje još dva dvosmerna odnosa: drugi strani jezik može da utiče na i na njega može da utiče maternji (maternji i drugi strani jezik), a takođe može da dođe do međujezičkog uticaja između prvog i drugog stranog jezika (Cenoz, 2001).

Slično tome, Falk i Bardell (2010) smatraju da postoji nekoliko istraživanja koja ukazuju na aktivaciju prethodno učenih jezika u produkciji drugog stranog. Studije lingvisti kao što su Hufeisen (1998), Cenoz i Jessner (2000), Cenoz (2001), i Hammarberg (2001) navode da je učenik drugog stranog jezika već učio jedan drugi jezik (prvi strani) i da to znanje igra ulogu u učenju ostalih stranih jezika. Hoffman (2001) u svom radu zapaža da trilingvali verovatno na specifičniji način koriste jezike koje govore. Ispitivanje prirode sistema drugog stranog jezika je zanimljivo i vredno proučavanja s jedne strane, a s druge je kompleksno zbog dva već usvojena jezička sistema. Međutim, kako Rothman i Amaro (2010) primećuju samo kroz proučavanje sukcesivnog učenja više jezika možemo spoznati da li samo maternji jezik služi kao osnova transfera za sva naredna učenja jezika; zatim da li uspešni odrasli učenici stranih jezika koriste kasnije učene jezike kao osnovu za naredni jezik, ili aktivno i u istoj meri koriste celokupni jezički repertoar što im pomaže ili pak olakšava učenje stranih jezika (Rothman i Amaro 2010:190).

4.4. Faktori koji utiču na međujezički transfer

Proučavanjem multilingvizma i međujezičkog transfera identifikovano je više faktora koji utiču na količinu učenikovog oslanjanja na prethodno naučene jezike i određuju tip uticaja na ciljni jezik. Rana istraživanja u ovoj oblasti ističu jezičku ili tipološku bliskost među jezicima kao glavni faktor transfera (Ringbom, 1987; Singleton, 1987; Bild & Swain, 1989, Cenoz, 2001). Ona navode da ukoliko su jezici koji se uče tipološki slični, onda postoje olakšavajući faktori prilikom učenja (pozitivan transfer). Međutim, kada postoji divergencija između jezika, do međujezičkog transfera može doći u obliku grešaka, preterane ili sa druge strane nedovoljne produkcije, kao i pogrešnog razumevanja (negativni transfer) (Odlin, 1989).

Kompleksnost međujezičkog uticaja, kako je prikazano u gorenavedenom pregledu literature, ukazuje da je mnogo faktora uključeno i u interakciji je kada jezici dolaze u kontakt. Stoga, kasnija istraživanja (Ahukanna, 1981; Bouvy, 2000; Cenoz, 2001, 2003b; Cenoz and Valencia, 1994; Chandrasekhar, 1978; Charkova, 2004; Clyne, 1997; Clyne and Cassia, 1999; De Angelis, 1999, 2005a, 2005b, 2005c; De Angelis and Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ecke, 2001, 2003; Fouser, 2001; Möhle, 1989; Ringbom, 1987, 2001, 2003; Vildomec, 1963; Voorwinde, 1981; Williams and Hammarberg, 1998) ističu i druge faktore kao što su: nivo znanja, količina izloženosti, upotreba jezika tj. učestalost korišćenja, redosled usvajanja, status jezika, kontekst kao najrasprostranjenije faktore međujezičkog transfera. U tom smislu, svaki faktor je operativan tokom kontakta između dva jezika i između tri ili više jezika, i često je modifikovan višejezičkom dinamikom (De Angelis, 2007).

Iako neki autori ističu predominantnost jednog faktora u odnosu na drugi (npr. tipološka bliskost jezika u radovima De Angelis & Selinker, 2001; Cenoz, 2001; Ringbom, 2001; nivo znanja kod Williams & Hammarberg, 1998; Tremblay, 2006; upotreba jezika u istraživanjima kod Hammarberg, 2001; status jezika u radovima Williams & Hammarberg, 1998; Hammarberg, 2001, kontekst kod Dewaele, 2001) malo je onih koji posmatraju ove varijable u sprezi te stoga i broj ovakvih istraživanja u oblasti učenja drugog stranog jezika nije veliki.

Međujezički uticaj je složeni konstrukt i nije posledica samo jednog faktora (De Angelis,

2007: 22; Murphy, 2003: 1-21). Stoga, detaljnije ispitivanje međusobnog dejstva više faktora može uveliko doprineti daljem rasvetljavanju ovog složenog procesa. S tim u vezi treba spomenuti i načelo višestrukih efekata (MEP) Selinkera i Lakshmanana koje podrazumeva da kada dva ili više faktora međusobno deluju, postoji veća šansa da dođe do pojave oblika međujezika i do njihove moguće fosilizacije (Selinker i Lakshmanan, 1993: 198). Slično primećuje i Anderson (1983) i zaključuje da međusobno dejstvo dva ili više faktora dovodi do jezičkih konstrukcija međujezika koje je teže iskoreniti nego onih do kojih je doveo jedan faktor.

Budući da ćemo se u šestom poglavlju ovog rada, u okviru samog istraživanja, detaljnije ispitati uticaj varijabli nivo znanja i izloženost na pisanu produkciju drugog stranog jezika tj. u našem slučaju italijanskog jezika, ovde ćemo se za trenutak zadržati i detaljnije definisati i razjasniti faktore nivo znanja i izloženost, kao i sa njima povezanim upotrebu i dužinu učenja jezika i kontekst.

4.4.1. Nivo znanja jezika

Kada govorimo o faktoru nivo znanja jezika neophodno je napomenuti da se u literaturi o međujezičkom faktoru o ovoj varijabli raspravlja u odnosu na nivo znanja ciljnog i izvornog jezika. U pogledu nivoa znanja ciljnog jezika, pojedini autori (Navés *et al.*, 2005; Odlin, 1989; Ringbom, 1986; Sikogukira 1993; Poulisse & Bongaerts, 1994; Singleton 1987; Taylor, 1975; Williams i Hammarberg, 1998) zastupaju mišljenje da će do međujezičkog transfera doći verovatnije u ranim fazama učenja, kada je znanje ciljnog jezika nedovoljno i fragmentarno, a potreba da se popune praznine velika. U pitanju je vrsta strategije koju učenici primenjuju kada im nedostaju jezička sredstva izražavanja u ciljnom jeziku. Tom prilikom često se oslanjaju na izvorni jezik kako bi popunili leksičku ili semantičku prazninu. (Fuller, 1999; Ringbom, 1986).

Pojedini autori (Poulisse & Bongaerts, 1994) se u svom radu posebno bave analizom jezika. U vezi sa tim, prave korelaciju između niskog znanja ciljnog jezika i transfera koju objašnjavaju pretpostavkom da su morfeme iz izvornog jezika jako aktivne kod učenika na početku učenja zbog svoje visoke učestalosti te se stoga lako selektuju u toku jezičke produkcije

(Poulisse & Bongaerts, 1994). To ne znači da do transfera ne dolazi u kasnijim fazama učenja. Odlin (1989) u svom radu primećuje da je u ranim fazama učenja, transfer često negativan budući da nastaje kao rezultat strategije da se popune praznine u znanju ciljnog jezika. S druge strane, na rezultate pozitivnog transfera se obično nailazi u kasnijim fazama učenja, kada se učenici češće pomažu znanjem drugih jezika, a posebno poznatim vokabularom (De Angelis, 2007). U tom smislu možemo da zaključimo da se tipovi transfera do kojih može doći u ranim ili kasnim fazama učenja često razlikuju budući da su potrebe učenika i njihovo jezičko iskustvo različiti. Stoga se ne može sa sigurnošću tvrditi da transfer opada kako nivo znanja ciljnog jezika raste, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (De Angelis, 2007).

Shanon (1991) ističe da izvor transfera često predstavlja jezik koji se učio u najskorijem periodu, odnosno jezik koji učenik najslabije poznaje. Shanonova tvrdnja se posebno odnosi na leksičke pozajmljenice (v. Poglavlje 4.5.1) koje nisu morfo-sintaksički prilagođene ciljnom jeziku, što može biti posledica prethodno naučenih jezika koje govornik ne poznaje dobro (Murphy, 2003). Dewale (1998) primećuje da se leksički transfer i zamena jezika generalno smanjuju ukoliko se nivo znanja drugog stranog jezika povećava, dok Hamarberg (2001) naglašava da se uticaj prvog stranog jezika smanjuje duplo brže od uticaja maternjeg. Vodeći se ovim tvrdnjama i nastojeći da napravi razliku između transfera oblika i značenja, Ringbom (2001) zaključuje da je transfer iz prvog stranog jezika u osnovi površan proces.

U prvim svojim radovima, Ringbom (1987) ističe da nivo znanja izvornog jezika određuje tip transfera u ciljnom jeziku. Nastojeći da napravi razliku između transfera oblika i značenja,⁹ zastupa ideju da je transfer oblika relativno površan tip transfera. Navodi da se on podjednako tiče i maternjeg i prvog stranog jezika budući da nivo znanja ne utiče na pojavu ovog tipa transfera. Međutim, kada govori o transferu značenja Ringbom smatra da do njega može doći samo sa jezika koje govornik dobro poznaje, stoga sa maternjeg ili prvog stranog jezika u kojima je govornik veoma fluentan (De Angelis, 2007). Kasnije, u radovima iz 2001. Ringbom zastupa tezu da prvi strani jezik pruža više materijala za transfer oblika. S druge strane, navodi da primeri

⁹ Ringbom (1987, 2001) pravi razliku između transfera oblika i značenja. Pod transferom oblika Ringbom podrazumeva prebacivanje s jednog jezika na drugi (preključivanje koda), hibridne tvorevine, slivenice i varljive kognate, dok transfer značenja uključuje kalkove i semantičke ekstenzije (v. Pog. 4.5.1. Leksički transfer).

transfera značenja kao i semantički zasnovanog leksičkog transfera, koji zahtevaju značajnu fluentnost i automatizaciju izvornog jezika, pružaju više dokaza o uticaju maternjeg na drugi strani jezik (Ringbom, 2001). Ova tendencija je prisutna i kada su maternji i drugi strani jezik tipološki daleki (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 1986, 2001). Iz prethodnog bismo mogli zaključimo da bi upravo oblici transfera sa jezika koje govornik slabo poznaje pružili dalju podršku stavu da se učenici prvog stranog jezika moraju odvojiti od višejezičnih učenika, bez obzira na nivo znanja stranih jezika.

U vezi sa međujezičkim transferom u oblasti učenja drugog stranog jezika, Ringbom (1986) primećuje da što manje učenik zna ciljni jezik, više je prisiljen da se osloni na druga prethodna znanja koje poseduje. Ovaj drugi jezik podrazumeva sve strane jezike koje je polaznik prethodno učio, kao i uticaj maternjeg jezika. Međutim, da bi prvi strani jezik pružio materijal za transfer, govornik mora posedovati određeni nivo znanja prvog stranog jezika (Hammarberg, 2001).

Postoje i druga istraživanja (Bardel, 2010) koja pokazuju da nivo znanja prvog i drugog stranog jezika utiče na aktivaciju prethodno učenih jezika. Praveći paralelu između nivoa znanja ciljnog i prethodno učenih jezika, Bardel (2010) je došla do važnih zaključaka iz kojih proizilazi da nizak nivo znanja ciljnog jezika aktivira ranije učen jezik koji se odlikuje niskim nivoom znanja, a u slučaju izuzetnog znanja ciljnog jezika, biće aktivirani samo prvi strani ili maternji jezik koji se odlikuju visokim nivoom znanja.

Sa ovakvom tvrdnjom se slaže i Falk i objašnjava da ukoliko je nivo znanja drugog stranog jezika nizak, najverovatnije će doći do aktivacije ranije učenog jezika koji se odlikuje niskim nivoom znanja, dok ako je nivo znanja drugog stranog jezika visok, u tom slučaju postoji mogućnost aktivacije prvog stranog ili maternjeg ukoliko je nivo znanja tih jezika takođe visok (Falk, 2010:33).

Na osnovu gorenavedenog mogli bismo da zaključimo da nivo znanja jezika, kako ciljnog tako i drugih jezika koje govornik poznaje igra važnu ulogu u pojavi međujezičkog transfera. U tom smislu, rezultati istraživanja (Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998, Cenoz, 2001) su pokazali da učenici sa nižim nivoom znanja drugog stranog jezika prenose više elemenata nego učenici sa višim nivoom znanja. Neophodno je napomenuti i da je uticaj prvog

stranog na drugi strani jezik veći u ranim fazama učenja i smanjuje se kako proces učenja napreduje i kako učenik dostiže viši nivo znanja drugog stranog jezika (Ortega, 2008). Prema nekim autorima (Williams & Hammarberg, 1998; Ringbom, 1987) nivo znanja prvog stranog jezika je od velike važnosti pošto će napredni učenik biti u stanju da koristi strategije iz prvog stranog jezika koje se inače pozajmljuju samo iz maternjeg. Stoga možemo da zaključimo da nijedna forma koja postoji u drugom stranom jeziku neće biti pozajmljena iz prvog stranog ukoliko nivo znanja tog jezika nije visok. Ova tvrdnja je od posebne važnosti onda kada je maternji jezik tipološki sličniji drugom stranom jeziku (Tremblay, 2006).

Tremblay (2006) u svom radu naglašava da je uticaj prvog stranog jezika negativan osim u slučajevima kada je učenik dostigao visok nivo automatizacije. Međutim, visok nivo znanja prvog stranog jezika nije dovoljan da bi jezik postao automatizovan (Ortega, 2008). Uprkos nesumljivoj centralnoj ulozi faktora nivo znanja, dosadašnja istraživanja (Williams i Hammarberg, 1998) ukazuju i na izloženost stranom jeziku kao faktoru koji dovodi do transfera. Williams i Hammarberg (1998, 2001) primećuju da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost transfera iz prvog stranog jezika.

Gorenavedene teorije su nam izdvojile upravo nivo znanja i količinu izloženosti prvom stranom jeziku kao najrelevantnije faktore međujezičkog uticaja prilikom učenja drugog stranog jezika i poslužile su kao polazište za istraživanje koje smo sprovedeli, a čiji rezultati će biti izloženi u šestom poglavlju našeg rada.

4.4.2. Količina izloženosti i upotreba- učestalost korišćenja jezika

Količina izloženosti je faktor koji je u literaturi o međujezičkom transferu u znatnoj meri povezan sa dužinom učenja i upotrebom jezika. Pojedini autori (Murphy, 2003) nastoje da faktor količina izloženosti stranom jeziku definišu kao dužina boravka u sredini ciljnog jezika ili u slučaju učenika stranog jezika, kao količina stranog jezika kojoj je učenik izložen u školskom ili vanškolskom ambijentu (Murphy, 2003:8). Količina izloženosti stranom jeziku ima jak uticaj na verovatnoću pojave kako pozitivnog tako i negativnog transfera (Odlin, 1989).

Faktor jezičke izloženosti funkcioniše slično kod učenje prvog i drugog stranog jezika. Dewaele (2001) objašnjava da ukoliko uporedimo učenike prvog i drugog stranog jezika primećujemo da povećana izloženost i upotreba ciljnog jezika vodi u oba slučaja do manjeg transfera iz jednog jezika u drugi i zaključuje da je taj trend izraženiji kod govornika prvog stranog nego kod govornika drugog stranog jezika. U tom smislu bismo mogli da zaključimo da veća količina izloženosti i upotreba ciljnog jezika vodi ka nižem jezičkom transferu. Ovo je verovatno posledica činjenice da višejezički govornici poseduju opsežniji jezički sistem i da koriste veći broj kognitivnih izvora (Murphy, 2003:8). Od ostalih bitnih aspekata višejezičnih govornika, Dewaele (2001) pominje i količinu izloženosti prvom stranom jeziku kao direktan i verovatan izvor transfera u drugom stranom jeziku.

Studija koju su sproveli Williams i Hammarberg (1998) razmatra upotrebu jezika kao jedan od glavnih faktora kada je reč o međujezičkom transferu. Hammarberg (2001:23) tvrdi da se prvi strani jezik aktivira lakše ako ga je učenik koristio u skorije vreme i stoga ima lakši pristup istom. Sa ovakvom tvrdnjom slažu se i Letica i Mardešić (2007:308) koje smatraju da se u produkciji stranog jezika transfer može javiti iz stranog jezika kome je govornik najizloženiji.

Hammarberg (2001) pominje i upotrebu kao jedan od faktora koji može da utiče na izbor izvornog jezika. Prema takvom stanovištu govornici će pre pozajmljivati iz jezika koji koriste aktivno nego iz jezika koji znaju, ali ga aktivno ne koriste (Hammarberg, 2001:24).

Pojam “upotreba” odnosi se na to “koliko često se jezik koristi” (De Angelis, 2007:35). Ovakvo definisanje pretpostavlja da će se zahvaljujući lakšem pristupu jezičkim informacijama uskladištenim u umu najlakše aktivirati onaj jezik koji se učestalo koristi (Angelovska, T. i Hahn A, 2012: 27). Bitno je, takodje, pomenuti i studiju Dewaela (1998) koja ispituje i podvlači značaj „upotrebe jezika“ kao glavnog faktora koji aktivira rečnik jezika koji se često koristi i određuje njegov prioritet nad drugim jezicima.

Podsetimo se da su naučnici u oblasti učenja prvog stranog jezika (Larsen-Freeman, 1976) dugi niz godina pratili ideju koja zastupa gledište da učestalost kojom se pojavljuje određena jezička karakteristika u maternjem jeziku povećava šansu za njenim prenošenjem i u prvi strani jezik. Iz perspektive analize jezika, veoma frekventne leksičke jedinice maternjeg jezika su pogodan materijal nenamernog transfera zbog njihovog visokog nivoa aktivacije u ranim fazama

učenja prvog stranog jezika (Faerch & Kasper, 1986). Postoje čak i istraživanja (Poulisse i Bongaerts, 1994) koja pokazuju da je upotreba leksičkih jedinica maternjeg jezika bitniji faktor aktivacije i da je on obrnuto proporcionalan nivou znanja i količini izloženosti prvom stranom jeziku. Prema ovom principu, u situaciji kada govornik koristi samo jedan jezik, veoma frekventene leksičke jedinice maternjeg jezika se mogu nenamerno preneti u prvi strani jezik ukoliko je nivo znanja mali, a količina izloženosti prvom stranom jeziku ograničena (Murphy, 2003). Međutim, faktor učestalosti korišćenja jezika nije tako jasno definisan kada govorimo o transferu u drugi strani jezik. Gorepomenuta tvrdnja Poulissa i Bongaerts po kojoj učestalost reči maternjeg jezika određuje njihovu transferabilnost čini se manje validnom ukoliko govorimo o višejezičnom transferu (Murphy, 2003: 15). Pod uslovom da su faktori nivo znanja, uočena bliskost i učestalost korišćenja jezika na zadovoljavajućem nivou, radije će se aktivirati prvi strani jezik nego maternji kao jezik snabdevanja u ranoj fazi učenja drugog stranog jezika (Williams i Hammarberg, 1998: 323).

4.4.3. Kontekst učenja jezika

U istraživanjima o učenju i usvajanju jezika, kontekst učenja jezika predstavlja opšti faktor koji učestvuje u jezičkom transferu i nezavisan je od učenika ili jezika. Može se posmatrati iz sociolingvističke perspektive, to jest jednojezične ili bilingvalne zajednice, zatim iz pragmatične perspektive kao nivo formalnosti ili iz empirijske perspektive kao produkcija vezana za određeni zadatak (Murphy, 2003:13). Dosadašnja istraživanja (Grosjean, 2001; Odlin, 1989) potvrđuju da su jezički transfer, a posebno leksički transfer, prihvaćeniji u bilingvalnom kontekstu. Vodeći se ovim istraživanjima, Dewaele (1998, 2001) i Grosjean (2001) objašnjavaju da je svesno prelaženje sa jednog jezika na drugi poznata karakteristika bilingvalnog govora među pravim bilingvalima. Međutim, i u kontekstu učenja prvog i drugog stranog jezika, učenik će verovatno biti sklon oblicima leksičkog transfera, ukoliko veruje da sagovornik takođe poznaje ciljni i izvorni jezik (Dewaele, 1998, 2001; Grosjean, 2001).

U studijama o učenju prvog stranog jezika, uloga konteksta je uglavnom operacionalizovana

kroz nivo formalnosti i zadatak. Nivo formalnosti može biti ograničavajući za pojavu transfera, budući da će, u formalnom okruženju, u toku jezičke produkcije govornik biti skloniji većoj pažnji i kontroli (Dewaele, 1998, 2001; Grosjean, 2001). U tom smislu, poredeći jezičku produkciju na francuskom kao drugom stranom jeziku u formalnim i neformalnim situacijama Dewaele (2001) u svom radu dolazi do zaključka da je mnogo manje oblika medjujezika prisutno u formalnom nego u neformalnom kontekstu. Ovo je upravo posledica povećane pažnje govornika koju iziskuje sama formalnost situacije (Dewaele, 2001). U pogledu produkcije vezane za zadatak, pozvaćemo se na rad autora Kellermana (1995) koji citirajući Poulisseovu studiju (1990) ukazuje na viši nivo transfera u intervjuu nego u pričanju priče. Ovaj princip Kellerman pripisuje višim zahtevima za pažnjom kod slobodne forme intervjua. S druge strane, strukturna i leksička ograničenja zadatka pričanja priče omogućavaju govornicima da se više fokusiraju na jezičku produkciju, posebno ukoliko je reč o višim nivoima znanja jezika (Kellerman, 1995).

Kada govorimo o produkciji drugog stranog jezika, verovatnoća transfera je kao i u produkciji prvog stranog jezika obrnuto proporcionalna stepenu kontrole i praćenju toka jezičke produkcije (Murphy, 2003:14). Prema ovakvom stanovištu, mogli bismo da zaključimo da govornici drugog stranog jezika moraju da upotrebe više sazajnih resursa kako bi predupredili medjujezički transfer, što sprečava fluentnost u drugom stranom jeziku. Tome u prilog govori i rad Mägistea (1984: 418) koji ističe da zadaci koji su očigledno laki za izvođenje u jednom ili dva jezika u trećem postaju zahtevni zadaci.

Bitno je, takodje, pomenuti i studiju Cenozove (2000) koja faktor kontekst učenja jezika ispituje imajući u vidu da li se upotreba maternjeg, prvog i drugog stranog jezika, kao i njihovo učenje odvija u prirodnom okruženju (sredini u kojoj se taj jezik govori) ili u formalnom obrazovnom kontekstu. Cenozova veruje da upravo ovaj aspekt učenja jezika utiče na usmenu i pisanu produkciju budući da direktno zavisi od količine i kvaliteta inputa ciljnog jezika (Mesaros, B.T, 2008: 8).

U okviru definisanja faktora konteksta, postoje i istraživanja (Agustín Llach, M. P, 2009b, 2010; Celaya, 2007) koja unutar formalnog obrazovanja razlikuju dva osnovna konteksta učenja. U prvom slučaju, kontekst učenja se odnosi na učenje jezika u okviru tradicionalne nastave gde se strani jezik izučava kao poseban nastavni predmet unutar školskog kurikuluma.

Sa druge strane, razlikujemo kontekst učenja u kome se strani jezik koristi kao vehikolarni jezik, tj, posrednički jezik na kojem se odvija predmetna nastava nejezičkih sadržaja (biologija, istorija itd.) unutar dvojezične tj. bilingvalne nastave (CLIL nastava).

U našem radu pojam kontekst odnosi se na učenje stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja u Srbiji. Sa jedne strane, on podrazumeva učionicu kao mesto izvođenja nastave u kontekstu zvaničnog obrazovanja (samim tim strukturu časova, nastavne metode, udžbenik), a sa druge obuhvata istorijat učenja stranog jezika što je u direktoj vezi sa dužinom učenja stranog jezika. Celokupan proces učenja i rezultati istraživanja biće posmatrani i analizirani u ovom didaktičkom kontekstu.

4.5. Tipovi međujezičkog transfera

U prethodnom poglavlju dali smo kratak prikaz faktora koji utiču na obim i tip transfera tokom produkcije prvog i drugog stranog jezika. U ovom poglavlju fokus ćemo staviti na tip jezičkih informacija koje se mogu preneti s jednog ili više stranih jezika na drugi, s posebnim osvrtom na leksiku i morfologiju.

Kao što smo već izneli u delu o pregledu literature o međujezičkom transferu (4.3.), poslednje decenije prošlog veka došlo je do povećanog interesovanja za istraživanja u okviru učenja drugog stranog jezika. Podsetimo se da su naučnici u ovoj oblasti, sa tačke gledišta međulingvističkog transfera, dugi niz godina pokušavali da odgovore na pitanje na koji način tri jezika tokom procesa učenja dolaze u međusobnu interakciju. Murphy (2003) ističe da dosadašnja istraživanja polaze od zapažanja da učenik, u toku produkcije drugog stranog jezika, često nenamerno pravi međujezičke konstrukcije sačinjene delimično ili potpuno od oblika prvog stranog jezika. Vodeći se istraživanjima Cenozove i ECKEA iz 2001, Murphy objašnjava da se takvi primeri transfera mogu javiti kao oblici zamene nameravane reči drugog stranog jezika rečju iz prvog stranog jezika, ali da, sa druge strane, mogu i da podrazumevaju stvaranje hibridnih leksičkih konstrukcija sačinjenih od morfema iz oba jezika koji ne postoje ni u prvom ni u drugom stranom jeziku (De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Fuller, 1999;

Ringbom, 2001). Kada govorimo o ovim nenamerno izmešanim konstrukcijama, bitno je istaći da prisustvo prvog stranog jezika nema nikakvu pragmatičnu funkciju (Murphy, 2003:2). Hammarberg (1998, 2001) u svojim radovima ovakve oblike međujezika kategorizuje i kao „reči bez utvrđene pragmatične svrhe” (WIPP). Rezultati sprovedenih studija (Cenoz, 2001; Ecke, 2001; De Angelis & Selinker, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Fuller, 1999; Ringbom, 2001) pokazuju da ovaj tip grešaka ne predstavlja svesnu komunikativnu strategiju kao što je upotreba leksičkih reči pozajmljenih iz drugih jezika kako bi se premostila jezička praznina (Faerch & Kasper, 1986), već više ukazuje na nemogućnost da se na adekvatna način potisne jezik koji se prethodno učio.

Međujezički transfer je prisutan u svim lingvističkim podnivoima, međutim pravac i učestalost transfera mogu znatno da variraju (Ortega, 2008). Iako su leksički i morfološki transfer najočigledniji, u produkciji prvog i drugog stranog jezika mogu se javiti i ostali oblici međujezičkog transfera, dakle fonološki, sintaksički, gramatički, ortografski, pa čak i pragmatički.

U vezi sa fonološkim transferom, pozvaćemo se na rad autorke Ortega (2008) koja naglašava da većina učenika, čak i na naprednim nivoima, zadržava strani naglasak. Po mišljenju ove autorke to je tip transfera koji se zasniva na uticaju maternjeg jezika. Ona navodi da transfer sa prvog stranog jezika na ovom nivou nije tako čest, osim ako učenik nije u skorije vreme bio izložen prvom stranom jeziku. U tom slučaju, karakteristike prvog stranog jezika se mogu ispoljavati određeni period vremena (Ortega, 2008:127). Kellerman (1984) i Odlin (1989) u pogledu sintaksičkog transfera preciziraju da su red reči, zajedno sa relativnim rečenicama, članovima i glagolskim oblicima jedna od sintaksičkih oblasti koja se najdetaljnije proučava. Ortega (2008) se, takođe, bavi i gramatičkim transferom za koji veruje da se skoro uvek zasniva na maternjem jeziku. Ona smatra da ovaj tip transfera može da se zasniva na prvom stranom jeziku samo ukoliko je nivo znanja prvog stranog skoro jednak maternjem (Ortega, 2008:127). Kada govorimo o gramatici, Williams & Hammarberg (1998) zastupaju mišljenje da obim transfera iz prvog stranog jezika varira u zavisnosti od nivoa znanja i količine izloženosti prvom stranom jeziku. Ovi autori smatraju da će učenici sa visokim nivoom znanja i velikom količinom izloženosti pre preuzeti reči iz prvog stranog jezika nego oni sa nižim nivoom znanja i manjom količinom izloženosti. Međutim, obim transfera gramatike i fonologije iz prvog stranog jezika

takođe zavisi od uočene tipološke sličnosti između prvog i drugog stranog jezika (Williams & Hammarberg, 1998).

Ipak, većina naučnika (Odlin, 1989; Ringbom, 1987, 2001, 2002; Murphy, 2003; De Angelis, 2007 Ortega, 2008; Molnár, 2010) se slaže sa tvrdnjom da je transfer najčešći na nivou leksike i morfologije, ili je barem tu najočigledniji. Iz tog razloga, fokus našeg istraživanja, prikazanog u šestom poglavlju, su upravo jezičke konstrukcije međujezika koje se tiču ova dva polja tj. polja leksike i morfologije.

4.5.1. Leksički transfer

Istraživanja o leksičkom transferu nisu novijeg datuma. Odlin (1989: 7) u svom radu govori o leksičkom transferu kao pojavi koja se već dugo vremena ispituje i navodi da su pozajmljenice tema studija koje datiraju još iz 19. veka. Međutim, leksičko pozajmljivanje ili pozajmljenice su samo jedan primer kada se govori o fenomenu leksičkog transfera. Među drugim oblicima leksičkog transfera Odlin izdvaja neologizme ili adaptacije reči maternjeg jezika fonetskim pravilima prvog stranog jezika; lažni prijatelji, reči istog korena, ali različitog značenja; kao i kalkovi ili bukvalni prevodi na prvi strani jezik reči iz maternjeg, kao primeri negativnog transfera (Odlin, 1989). Ovaj autor smatra da leksički transfer može imati i pozitivna, olakšavajuća dejstva u učenju jezika, u vidu kognata, reči istog korena i uglavnom istog značenja, što navodi kao primer pozitivnog leksičkog transfera (Odlin, 1989:77-79).

Bitno je, takođe, spomenuti i studije Ringboma (2001, 2002) koje ukazuju na postojanje tri moguća nivoa prisustva međujezičkog transfera: opšti, pojedinačni i sistemski. Opšti nivo se odnosi na uočavanje opštih sličnosti među jezicima, dok se pojedinačni vezuje za međujezičke identifikacije tokom procesa učenja (De Angelis, 2007:24). Ringbom navodi kao primer pojedinačnog transfera situaciju kada učenici pretpostave da dve reči istog oblika imaju isto značenje i ukazuje da ovakav način razmišljanja može da vodi ka negativnim efektima u ranoj i pozitivnim efektima u kasnijoj fazi učenja drugog stranog jezika. U skladu sa ovim tvrđenjem, Ringbom zaključuje da ukoliko učenici u ranoj fazi učenja transformišu oblik reči, što često

dešava na pogrešan način, u kasnijoj fazi revidiraju međujezičke asocijacije povezujući ih sa značenjem leksičkih jedinica (Ringbom, 2001, De Angelis, 2007). Što se tiče sistemskog transfera Ringbom objašnjava da se on odnosi na situacije kada učenici identifikuju značenje, ali ne i oblik i konstrukcije reči, i precizira da u ovu vrstu transfera spadaju upravo semantičke ekstenzije i kalkovi (Ringbom, 2001:59-68). Molnár (2010) upućuje na još neke aspekte ovog tipa transfera i daljom analizom dolazi do kognata i varljivih kognata, kao najevidentnijih oblika međujezičkog transfera između prvog i drugog stranog jezika (Molnár, 2010:337). U svojoj iscrpnoj studiji, ova autorka postavlja razliku i definiše kognate kao srodne reči, istog korena i uglavnom istog značenja dok pod varljive kognate podrazumeva slične reči, ali različitog korena.

Jednu od najopsežnijih studija o međujezičkom transferu je sproveo upravo Ringbom 1987. u Finskoj. On je identifikovao nekoliko oblika međujezičkog transfera stranog jezika koje je uopšteno kategorizovao kao pozajmljenice (u koje uključuje i hibridne tvorevine i složenice) i oblike leksičkog transfera (kalkovi, semantičke ekstenzije, kognati i lažni prijatelji). Ringbom objašnjava da pozajmljenice i oblici leksičkog transfera nisu jasno definisane kategorije, već pre predstavljaju kontinuum, pošto se učenik retko oslanja samo na značenje ili samo na oblik. Distinkcija pre postoji u smislu toga koji od dva je dominantan faktor u pojedinačnom obliku (Ringbom 1986: 158).

Ringbom (1987) je u svom radu još ranije ukazao na razlike između kognata i lažnih prijatelja navodeći da prvi označavaju reči istog korena i uglavnom istog značenja, dok se drugi odnose na reči istog korena, ali drugačijeg značenja (Ringbom, 1987: 117). Iz svega ovoga možemo da zaključimo da semantičke ekstenzije, kalkovi, pozajmljenice, hibridne tvorevine i potpuna prebacivanja s jednog na drugi jezik, da svi oni zajedno predstavljaju samo neke od primera očiglednog leksičkog transfera.

Baveći se uticajem finskog i švedskog jezika kao prvog stranog na engleski kao drugi strani jezik De Angelis (2007) se poziva se na Ringbomovu klasifikaciju. U skladu sa njom daje primere leksičkog transfera, izdvaja i definiše sledeće oblike međujezika¹⁰:

¹⁰ Ovom klasifikacijom smo se vodili unutar analize rezultata testova pisane produkcije učenika petog i sedmog razreda tokom istraživanja koje je predmet ovog rada i koje ćemo predstaviti u delu 6.5.

1. Kalkovi – slučaj kada se semantička svojstva jedne reči prenose na kombinaciju leksičkih jedinica. Na pr. ‘*child wagon*’ za ‘*pram*’ (na švedskom *barnvagn*);
2. Semantičke ekstenzije - slučaj kada se semantička svojstva proširuju na reč iz prvog stranog jezika. Na pr. ‘He bit himself in the *language*’ (na finskom *kieli* = znači i ‘tongue’ i ‘language’).
3. Kognati (uključuju i lažne prijatelje) – slučajevi formalne međujezičke sličnosti reči različitih odnosa:
 - (a) u potpunosti različito značenje: ‘at the time he works in a *fabric*’ (na švedskom *fabric* = ‘factory’);
 - b) slično, ali identično značenje van konteksta: ‘The next day we *grounded* a club’ (na švedskom *grunda* = ‘found’);
 - c) u nekim, ali ne svim kontekstima identično ili skoro identično značenje: ‘The *hound* is the best friend of man’ (na švedskom *hund* = ‘dog’, povremeno isto ‘hound’);
4. Hibridne tvorevine i slivenice - slučajevi morfološke ili fonetske modifikacije reči u skladu sa normama prvog stranog jezika. Na pr. ‘In the morning I was tired and in the evening I was *piggy*’ (na švedskom *pigg*=‘refreshed’);
5. Pozajmljenice - slučajevi potpune zamene jezika ili releksifikacije¹¹ tj. izostanka modifikacije reči u skladu sa normama prvog stranog jezika. Na pr. ‘I’m usually very *pigg* after the diet’ (na švedskom *pigg* = ‘refreshed’).

Kao što smo već izneli u delu o nivou znanja jezika (4.4.1.), iz proceduralne perspective leksički transfer se može manifestovati kao transfer oblika i transfer značenja (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001, 2006). Ringbom (2001) pravi razliku između prebacivanja s jednog na drugi jezik (preključivanje koda), hibridnih tvorevina, slivenica i varljivih kognata kao tipova transfera forme tvrdeći da oni mogu nastati nezavisno od nivoa znanja jezika. Transfer

¹¹ Releksifikacija je zamena domaće reči ili izraza stranim. U našem slučaju ovde se radi o zameni reči drugog stranog jezika originalnom reči ili izrazom iz prvog stranog jezika.

forme čini upotreba reči iz prvog stranog jezika, prilagođenih ili ne ciljnom jeziku u toku produkcije ciljnog jezika (Ringbom, 2001:60). U pogledu transfera značenja Ringbom pravi razliku između kalkova i semantičkih ekstenzija (Ringbom, 2001:60). Ovaj autor smatra da je bez obzira na sličnosti između prvog i drugog stranog jezika, ovaj tip transfera zasnovan na maternjem, a retko kada na prvom stranom jeziku (osim ukoliko je strani jezik maternji jezik).

Leksički transfer se javlja kao odgovor na više činilaca. U literaturi o učenju/usvajanju prvog stranog jezika transfer se posmatra kao esencijalni saznavni proces (Agustín Llach, M.P, 2010:4). Maternji jezik predstavlja jedinu lingvističku informaciju dostupnu učeniku na početnom nivou i on ga koristi da bi započeo učenje prvog stranog jezika (Sharwood-Smith, 1994; Ellis, 1985; Ortega, 2008). Učenici uspostavljaju odnos jednakosti između reči maternjeg i ciljnog jezika i na osnovu ovih međujezičkih identifikovanja oni vrše transfer leksičkih jedinica koje smatraju zajedničkim za oba jezika (Ringbom, 2006). Podsetimo se da su naučnici u ovoj oblasti ukazali i na ograničenja koje maternji jezik može nametnuti kada učenici prave hipoteze o prvom stranom jeziku i naveli da takva ograničenja utiču na proces leksičkog usvajanja (Agustín Llach, M.P, 2010). Ono što, po našem mišljenju, čini najveću vrednost ovih istraživanja je što ističu da se leksički transfer koristi kao strategija koja vodi ka učenju prvog stranog jezika (Murphy, 2003). Manchón Ruiz (2001) primećuje da su manjak vokabulara stranog jezika, nedovoljno poznavanje reči, neautomatizovano i stoga nedostupno leksičko znanje, ili saznavno previše zahtevan komunikativni zadatak situacije u kojima učenik zamenjuje reči prvog stranog onima iz maternjeg jezika. Tom prilikom učenik se oslanja na maternji jezik svesno ili nesvesno (Celaya & Torras, 2001; Dewaele, 1998; Naves *et al.*, 2005; Tremblay, 2006; Viladot & Celaya, 2006). Potreba da se saopšte ideje dolazi u koliziju sa manjkom leksičkog znanja prvog stranog jezika i da bi se prevazišao ovaj problem, učenici se oslanjaju na maternji jezik tako što umeću reči iz maternjeg u diskurs prvog stranog jezika (Ecke, 2001; Dewaele, 1998; González Álvarez, 2004; Poulisse, 1993; Rababah, 2002). U istraživanjima o međujezičkom transferu (Fuller, 1999; Ringbom, 1986, Agustín Llach, M.P, 2010) ovi mehanizmi su poznati kao komunikacione ili kompenzacione strategije te se logično nameće zaključak da se leksički transfer koristi kao kompenzaciona strategija kako se ne bi odustalo od komunikacije.

Međujezički transfer prvog stranog jezika je posebno vidljiv u oblasti leksike, što Ringbom (2001) pripisuje međujezičkoj identifikaciji pojedinačnih oblika reči. Kako ovaj autor

navodi to se događa kada postoji formalna sličnost između jezika gde su tragovi informacija iz stranih jezika uglavnom očigledni i lako prepoznatljivi (Ringbom, 2001).

Rezultati do kojih je došao Ringbom još 1987. kao i pravljenje razlike između oblika i značenja imaju vidne implikacije prilikom utvrđivanja tipa informacija koje se mogu preneti iz maternjeg i stranog jezika (De Angelis, 2007). Podsetimo se da je još Odlin (1989) smatrao da je semantički transfer moguć iz maternjeg u prvi strani jezik, te se stoga nameće pitanje da li je to slučaj i kada su u pitanju strani jezici. Ringbom (1987, 2001) navodi da do transfera značenja može doći samo iz jezika koje govornik dobro poznaje. Ovaj autor objašnjava da transfer kao pojava postaje površan ukoliko nema transfera značenja, te su greške učenika najevidentnije kod oblika pozajmljenica. Ovakvo poređenje je navelo Ringboma (1987) da zastupa ideju po kojoj je transfer značenja ograničen na najfluentniji jezik, odnosno maternji ili strani jezik koji učenik dobro poznaje. Ringbomova (1987, 2001) hipoteza po kojoj je transfer značenja ograničen na maternji i na strane jezike koje govornik dobro poznaje nalazi i na potvrdu u drugim istraživanjima (Chandrasekhar, 1978; Clyne, 1997; Clyne i Cassia, 1999; Möhle, 1989; Schmidt i Frola, 1986; Singleton, 1987; Wei, 2003a).

Pojedine studije (Wei, 2003a; Möhle, 1989) zastupaju mišljenje da pojava transfera može da varira u zavisnosti od semantičke težine reči. U vezi sa tim, rezultati istraživanja pokazuju da se u toku jezičke produkcije govornik ne oslanja u istoj meri na leksičke (imenice, glagoli, brojevi, pridevi i većina priloga) i gramatičke reči (predlozi, članovi, veznici i zamenice). Kao primer za ovakvu tvrdnju Garrett (1975) u svom radu navodi da su greške u usmenoj produkciji monolingvalnih govornika retko kada vezane za gramatičke reči. Ovaj fenomen su kasnije potvrdili drugi naučnici koji rade u oblasti analize govora (pogledati raspravu kod Della, 1995). Teorija po kojoj gramatičke reči nisu podložne greškama u govoru dovela je do pitanja da li mozak obrađuje gramatičke i leksičke reči na isti način ili se za to koriste različiti mehanizmi (Bock, 1995).

Iz višejezične perspektive ne postavlja se samo pitanje kako naš um obrađuje leksičke i gramatičke reči, već naučnici pokušavaju da odgonetnu kako se one obrađuju u različitim jezicima (De Angelis, 2007). Dosadašnja istraživanja (Poullisse, 1997; Poullisse i Bongaerts, 1994) potvrđuju da se na upotrebu gramatičkih i leksičkih reči iz maternjeg jezika gleda kao na oblik pozajmljivanja i polazeći od pretpostavke da sistem prvog stranog jezika nije razvijen i

automatizovan do te mere kao što je slučaj sa maternjim jezikom zaključuju da se učenici okreću ka gramatičkim i leksičkim rečima u maternjem kao kompenzacionom mehanizmu.

Pojedini autori (Faerch and Kasper, 1986) se u svom radu posebno bave namernim i nenamernim jezičkim transferom. Ovi autori postavljaju razliku između transfera leksičkih reči kao svesne strategije da se popuni praznina kojoj često prethodi pauza i nenamernog transfera čestih leksičkih jedinica maternjeg jezika, koje su obično gramatičke reči. Odlin (1989) primećuje da preključivanje kodova kod bilingvala nije kompezacijske prirode već je sa namerom i prilikom prebacivanja sa jednog jezika na drugi koristi složene sintaksičke konstrukcije. S druge strane, kako navodi Ringbom (1986, 2001) leksički transfer u toku učenja prvog stranog jezika nastoji da uključi kratke, kompletne, neprilagođene reči iz maternjeg jezika i često je nenameran i podrazumeva gramatičke reči.

Kada govorimo o produkciji prvog stranog jezika i upotrebi leksičkih i gramatičkih reči iz maternjeg jezika treba spomenuti i studiju Poulisse i Bongaerts (1994). Rezultati njihovog istraživanja pokazuju da u produkciji prvog stranog jezika postoji veća verovatnoća da će se koristiti gramatičke u odnosu na leksičke reči maternjeg jezika budući da se gramatičke reči pojavljuju češće u govoru i te su stoga dostupnije. Ovi autori baziraju svoj stav na efektu učestalosti koji je poznat fenomen u psiholongvističkoj literaturi. U skladu sa efektom učestalosti lakše je pristupiti reči koja se koristi često, kao što je to na primer, „sto“, nego reči koja se ređe koristi, kao što je na primer „tenk“ (pogledati Levelt i Meyer, 2000; Levelt *et al.*, 1999). Poulisse i Bongaerts se u svojoj studiji pozivaju i na Giesbersovu (1989) pretpostavku da leksičke reči nose više značenja od gramatičkih reči. Ova dva autora smatraju da učenici posvećuju više pažnje smislenim vrstama reči te stoga pretpostavljaju da postoji veća šansa da u prvom stranom jeziku budu tačno selektovane leksičke reči. Kao primer za ovakvu tvrdnju iznose da učenik sa niskim nivoom znanja prvog stranog jezika posvećuje veći deo svoje svesne pažnje značenju i fokusira se više na leksičke reči. S druge strane, ovo vodi ka većem broju grešaka kod gramatičkih reči budući da njihova kratkoća zahteva manje napora u kodiranju i artikulaciji (Poulisse i Bongaerts, 1994). Prema ovoj hipotezi, ukoliko imamo situaciju da učenik poznaje više od dva jezika, logično se nameće zaključak da se gramatičke reči ne prenose više iz maternjeg, već iz jednog od stranih jezika kojima govornik raspolaže (De Angelis, 2007: 45).

Budući da su u direktonoj vezi sa semantičkim transferom, posebno su značajni i rezultati

istraživanja koje je obavio Ringbom (1986, 2001). Ovaj autor, takođe, dolazi do zaključka da se transfer leksičkih reči više zasniva na maternjem jeziku, dok je transfer iz prvog stranog, posebno u nemodifikovanom obliku, ograničen na gramatičke reči.

Pojedini autori zastupaju i drugačije mišljenje. De Angelis (2007:45) iznosi svoju kritiku i naglašava da u pogledu integrisanja gramatičkih reči u pisani ili govorni jezik, rezultati govore da učenici ne prenose u podjednako meri gramatičke reči te stoga smatra da opšta tvrdnja po kojoj se gramatičke reči prenose iz stranih jezika nije u potpunosti održiva. Kako navodi ova autorka, gramatičke reči se prenose iz stranih jezika koje govornik zna, međutim to se odnosi na neke tipove gramatičkih reči (na pr. zamenice), a ne na sve (De Angelis, 2007:47). Bitno je, takođe, istaći da De Angelis (2007) smatra da se u toku jezičke produkcije drugog stranog jezika, u pogledu leksičkih reči kao što su imenice i glagoli i u pogledu gramatičkih reči kao što su predlozi i zamenice, učenici podjednako oslanjaju kako na maternji tako i na prvi strani jezik (De Angelis, 2007: 43-44).

U vezi sa gorenavedenim rezultatima studijama, smatramo da bi trebalo sprovesti dalja istraživanja i detaljnije ispitati različite jezičke kombinacije kako bi se razjasnio obim u kome se drugi tipovi gramatičkih reči, kao što su član, predlozi i veznici, koriste u produkcije drugog stranog ili dodatnih jezika.

4.5.1.1. Leksički transfer i nivo znanja prvog stranog jezika

U međusobnom prožimanju naučnih oblasti koje se bave faktorima i tipovima međujezičkog transfera, legitimno je govoriti o njihovoj povezanosti i uslovljenosti. S tim u vezi, brojne studije u okviru učenja/usvajanja prvog stranog jezika (Celaya & Ruiz de Zarobe, 2008; Naves *et al.*, 2005; Palapanidi, 2009; Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998) ističu da se uticaj maternjeg jezika smanjuje kako se iskustvo i znanje stranog jezika povećava. Ovakvo mišljenje potvrđuju i empirijski podaci koji ukazuju na mnogo više primera negativnog transfera u govoru učenika početnog nivoa znanja u odnosu na one sa višim nivoom znanja (Herwig, 2001; LoCoco, 1975; Naves *et al.*, 2005; Olsen, 1999; Ringbom, 1987; Williams &

Hammarberg, 1998). Kako Murphy (2003) primećuje, ovakvi rezultati govore u prilog da se transfer koristi kao strategija da se popune leksičke praznine u nedostatku znanja prvog stranog jezika. Što se tiče pozitivnog transfera kao što je upotreba kognata, Odlin (1989) ističe da se on povećava sa znanjem jezika.

Iz svega gorenavedenog možemo da zaključimo da je odnos između leksičkog transfera i znanja prvog stranog jezika veoma složen. Jarvis (2000) u svojoj studiji daje iscrpan izveštaj o pravcu razvoja transfera iz maternjeg jezika u odnosu na nivo znanja ciljnog jezika. Imajući u vidu postojeću literaturu o tom pitanju, ovaj autor nalazi dokaze za i protiv uticaja maternjeg jezika kako nivo znanja prvog stranog jezika raste. Ovakvo mišljenje podržavaju Lecumberri i Gallardo (2003) po kojima je transfer iz prvog stranog jezika prožimajući u svim starosnim grupama i glavna je strategija svih učenika. Ovi autori smatraju da, u najranijim fazama učenja, maternji jezik služi kao okvir za upućivanje i oslanjanje u razvoju novih gramatičkih struktura i učenju novog vokabulara. Međutim, Lecumberri i Gallardo primećuju da kako učenik napreduje u procesu učenja, ciljni jezik postaje dominantan u odnosu na maternji, ali i dalje donekle utiče na međujezik učenika. Leksički transfer, kvantitativno gledano, se umanjuje, ali kvalitativno, neki tipovi leksičkog transfera, kao što su neologizmi i kalkovi povećavaju se sa nivoom znanja jezika (García Lecumberri & Gallardo, 2003: 115-135).

Kao što smo već izneli na početku ovog poglavlja mnoge studije ističu da se uticaj leksike iz maternjeg jezika smanjuje kako učenik bolje vlada ciljnim jezikom (Celaya & Ruiz de Zarobe, 2008; Naves *et al.*, 2005; Palapanidi, 2009; Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998). Ova istraživanja centralnu ulogu pridaju upotrebi pozajmljenica i ukazuju da se ovaj tip leksičkog transfera znatno smanjuje što je nivo znanja stranog jezika veći. U tom pogledu, Naves *et al.* (2005) u svom radu zaključuju da kako učenici napreduju u znanju njihova upotreba pozajmljenica i leksičkih novina (neologizama i kalkova) se smanjuje, i ta razlika je značajna samo u odnosu na pozajmljenice.

Ukoliko napravimo poređenje sa istraživanjem koje je sprovela Celaya (2007) mogli bismo da zaključimo da i ova autorka dolazi do sličnih zaključaka. Naime, rezultati eksperimenta govore u prilog da se broj pozajmljenica smanjuje kod učenika od petog do sedmog razreda, dok se korišćenje leksičkih novina (neologizama i kalkova) blago povećava sa razredom (pogledati takođe Celaya & Torras, 2001; Gabryś-Barker, 2006, Gost & Celaya, 2005). Vodeći se ovim

istraživanjem Agustín Llach, M. P. (2010) zaključuje da se ovakvo razmišljanje čini logičnim ukoliko pretpostavimo da učenici viših razreda imaju viši nivo znanja vokabulara i poznaju veći broj reči stranog jezika. Prema takvom stanovištu, učenici viših razreda su u mogućnosti da koriste reči prvog stranog jezika kako bi preveli konstrukcije maternjeg jezika te stoga ne moraju direktno da pozajmljuju reči iz maternjeg jezika. Ova tvrdnja je u skladu sa zaključkom do kojeg ova autorka dolazi u nekim ranijim svojim istraživanjima (Agustín Llach, 2007a) ukazujući da su kalkovi tipični za diskurs složenijih pisanih sastava na prvom stranom jeziku. Ono što, po našem mišljenju, čini najveću vrednost studija koje je obavila Agustín Llach, to je što one zastupaju ideju da leksičke novine koje se baziraju na znanju maternjeg jezika (neologizmi i posebno kalkovi) podrazumevaju veće znanje ciljnog jezika budući da se baziraju na primeni fonetskih pravila ciljnog jezika na reči maternjeg jezika (u slučaju neologizama) i semantičkih ekstenzija, kao i bukvalnog prevoda reči maternjeg na strani jezik (u slučaju kalkova).

Na kraju ovog poglavlja možemo da zaključimo da je veliki broj studija (Celaya & Torras, 2001; Dewaele, 1998, 2001; Gabryś-Barker, 2006; Palapanidi, 2009; Ringbom, 2001) pokazao da što je nivo znanja jezika veći transfer značenja je češći, dok se transfer forme, to jest pozajmljenice, smanjuje.

4.5.2. Morfološki transfer

U literaturi koja se bavi međujezičkim transferom nailazimo na veliki skepticizam u pogledu mogućnosti pojave transfera vezanih morfema, posebno gramatičkih. Dokazi transfera tvorbenih i gramatičkih morfema iz maternjeg ili stranog jezika su retki, ali empirijski dokazi pokazuju da vezane morfeme nisu tako imune na transfer kako se to mislilo (De Angelis, 2007:54). Sa ovim mišljenjem se slaže i Weinreich (1953: 44) kada navodi da određeni tipovi vezanih morfema mogu da budu predmet transfera u određenim okolnostima i situacijama kada postoji sličnost obrazaca ili relativno slobodnog i invarijantnog oblika morfeme.

Weinreich (1953) u svojoj studiji smatra logičnim i ističe da se transfer morfema češće javlja kod visoko kongruentnih struktura jezika. Ovaj autor objašnjava da transfer vezanih

morfema veoma zavisi od njihove gramatičke funkcije (nasuprot indikativnoj vrednosti) i zastupa ideju da je on beskoristan u stranom sistemu sem ukoliko ne postoji već spremna funkcija za njega (Weinreich, 1953: 33). Međutim, pojedini autori (pogledati studiju Odlina iz 1989) zastupaju mišljenje da Weinreichova ideja po kojoj se transfer morfema češće javlja kod visoko kongruentnih struktura budi niz nedoumica. Odlin (1989) iznosi svoju kritiku i naglašava da je veoma teško ustanoviti koliki treba da bude neophodni nivo kongruencije da bi došlo do transfera. S druge strane, ovaj autor ističe i da je sam pojam kongruencije nejasan budući da može da se odnosi na fonološke obrasce, semantiku, gramatičke funkcije, itd.

Analizirajući Weinreichove zaključke, De Angelis (2007) smatra da ovaj autor nije bio u potpunosti skeptičan u pogledu morfološkog tipa transfera bez obzira što za to navodi samo nekoliko slučajeva. Ono što, po mišljenju De Angelis, čini najveću vrednost njegove studije je što ističe da čak jako vezane morfeme mogu biti podložne transferu, a kao primer za ovu tvrdnju navodi transfer vezanih morfema u vezi sa padežima.

S druge strane, Odlin (1989) smatra da je morfološki transfer moguć, ali prilično redak i ističe da se sreće u literaturi samo na nekoliko mesta. Svoj pristup zasniva na studiji autora Fantinija iz 1985. koji u svom radu, polazeći od sintagme *manys cars* koju je izgovorilo dete bilingval španskog i engleskog jezika, ukazuje na to da se pravila vezana za pluralizaciju u jednom jeziku mogu upotrebiti u kreiranju drugog jezika. U španskom jeziku, imenice i pridevi se slažu u rodu i broju, dok u engleskom to nije slučaj. Stavljanje u množinu engleskog prideva *many* predstavlja dokaz transfera množine prideva iz španskog u engleski jezik (De Angelis, 2007:55).

Pojedini naučnici (Andersen, 1983; Gass, 1984; Kellerman, 1983; Weinreich, 1953) u svojim istraživanjima zastupaju mišljenje da je veća verovatnoća da dođe do transfera morfema iz maternjeg jezika ako su slobodne, a ne vezane. U svom iscrpnom radu o ograničenjima u pogledu preključivanja kodova u govoru bilingvala, Myers-Scotten (1993) u kontekstu učenja prvog i drugog stranog jezika eksplicitno navodi da ciljani jezik deluje kao jezik - matrica u koji se umeću govorne jedinice maternjeg ili prvog stranog jezika.

Nadovezujući se na model Myers-Scottenove, Poullisse i Bongaerts (1994) navode primere sistemskog morfološkog transfera kada govore o umetanju određenog člana iz maternjeg jezika u rečenicu na prvom stranom jeziku.

Iako gorenavedena istraživanja potvrđuju da je transfer vezanih morfema, iako moguć, redak u toku učenja prvog stranog jezika, Murphy (2003) zastupa tezu po kojoj on predstavlja bitnu karakteristiku leksičkog transfera u toku produkcije drugog stranog jezika. Ova autorka navodi da mnoge studije o učenju drugog stranog jezika govore o onome što Dewaele (1998: 476) naziva *leksički izumi*: veoma kompleksni međujezički oblici koji bi mogli da dele leksičke, morfološke i fonološke karakteristike svih jezika koje govornik poznaje (Murphy, 2003: 17). Kao primer, Dewaele navodi reč **imprinter* (oblik u ciljnom jeziku: *imprimer*) koju je izgovorio govornik čiji je maternji jezik holandski, prvi strani engleski, a francuski uči kao drugi strani jezik.

Primere morfološkog transfera iz stranog jezika srećemo i u radovima autora Bouvy (2000), Clyne i Cassia (1999), De Angelis i Selinker (2001), Hammarberg (2001) i Jarvis i Odlin (2000). S obzirom da se oni fokusiraju na gramatičke morfeme mogli bismo da zaključimo da je to tip transfera o kome se najviše raspravlja u njihovim radovima.

Bouvy (2000) u svojoj studiji navodi primere morfosemantičkog preključivanje kodova dva strana jezika, holandskog i engleskog. Ova autorka precizira i ukazuje na situacije u kojima pravila za množinu i sufiksaciju u holandskom jeziku važe i primenjuju se u slučaju engleskog jezika, kao u primerima *help-t* za *helped*, gde je *-t* holandski sufiks; *product-en* i *good-eren* za reč *goods*, pri čemu su *-en* i *-eren* holandski sufiksi.

I u svom radu iz 2001. Hammarberg nudi jasne primere transfera gramatičkih morfema. Navodi situaciju upotrebe nastavka nemačkog infinitiva. Govornik koji uči švedski jezik (maternji jezik ove osobe je engleski, a poseduje i dobro znanje nemačkog kao i veoma slabo znanje italijanskog jezika) je htela da kaže „kampovati“, ali je upotrebila reč *tälten* na švedskom umesto pravog oblika *tälta*. Hammarberg pretpostavlja da je to posledica uticaja nemačkog glagola *zelten*. U vezi sa ovim govornikom zanimljivo je i prisustvo morfologije italijanskih glagola. Ona je takođe proizvela rečenice u kojima je koristila završetak infinitiva *-are* prve

konjugacije u italijanskom jeziku, kao u reči *scrivare* (ciljni oblik: att skriva; engleski: to write) ili *lärare* (ciljni oblik: att lära; engleski: to teach).

De Angelis & Selinker (2001) u svojoj studiji takođe nude primere morfološkog međujezičkog transfera i navode slučajeve u kojima slobodna ili vezana morfema maternjeg ili prvog stranog jezika u kombinaciji sa drugom slobodnom ili vezanom morfemom iz ciljnog jezika formira približnu ciljnu reč (De Angelis & Selinker, 2001: 43). Ovi autori analiziraju oblike međujezika govornika koji uči italijanski jezik (maternji jezik ove osobe je francuski, a prvi i drugi strani jezik engleski i španski). Umesto oblika ciljnog jezika *mine*, učenik izgovara reč *minas*. S druge strane, raspravljaju i o reči *isolada*. Ovaj oblik međujezika koristi govornik koji uči italijanski kao drugi strani jezik, a čiji je maternji engleski i prvi strani španski jezik (engleski: *isolated*, španski: *aisalada*, i italijanski: *isolata*).

Po mišljenju nekih autora postoje različita objašnjenja za pojavu morfološkog transfera (Murphy, 2003: 17). Fuller (1999) tvrdi da ovi složeni oblici predstavljaju nesvesnu strategiju u učenju tokom faze niskog nivoa znanja drugog stranog jezika. Prema ovoj hipotezi učenik popunjava praznine u znanju sa materijalom iz jezika koji poznaje bolje budući da još uvek nije usvojio sve nivoe leksičke strukture. Tom prilikom čak krši ograničenja vezana za prebacivanje morfema u drugi jezik (Murphy, 2003: 17).

Pojedini autori (De Angelis i Selinker, 2001) zastupaju mišljenje da su složeni oblici međujezika posledica preslikavanja veze između korena reči i vezanih morfema u jednom jeziku na one iz drugih jezika u jezičkom sistemu govornika. Ova tvrdnja predstavlja proširenu verziju hipoteze naučnika Faercha i Kaspara (1986) po kojoj da bi se javio transfer vezanih morfema, učenik mora da uspostavi funkcionalnu jednakost između maternjeg jezika i međujezičkih morfema.

5. UČENJE ENGLESKOG I ITALIJANSKOG JEZIKA U KONTEKSTU OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI

U ovom delu rada predstavice organizaciju nastave stranog jezika (engleskog i italijanskog) u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja. Buduci da se priblizavamo centralnom delu rada, tj. samom istrazivanju, nastojacemo da opisemo širi okvir konteksta učenja engleskog i italijanskog jezika sa posebnim osvrtom na istorijat učenja ova dva jezika, silabus, nastavni plan i program, kao i ciljeve i zadatke engleskog kao prvog i italijanskog kao drugog stranog jezika.

5.1. Istorijat institucionalnog učenja engleskog i italijanskog jezika u Srbiji

Institucionalizovano učenje stranih jezika na našim prostorima se javlja zajedno sa otvaranjem prvih javnih škola i datira još iz 19. veka.

Engleski jezik se prvi put pominje u dokumentima 1884. kao neobavezni predmet dok status obaveznog dobija 1900. Porast interesovanja za engleski jezik primetan je šezdesetih i sedamdesetih godina dvadesetog veka. Odlukom državnih vlasti u Srbiji 1968. propisana je ravnopravna raspodela stranih jezika u školama čime engleski postaje ravnomerno zastupljen sa 25% zajedno sa francuskim, nemačkim i ruskim jezikom (Bugarski, 2005: 127). Nadležno ministarstvo propisuje učenje dva strana jezika, s tim što se sa učenjem drugog stranog jezika počinje tek od prvog razreda srednje škole (od petnaeste godine života). Paralelno se u dve osnovne škole (OŠ „Slobodan Princip Seljo” i OŠ „Isidora Sekulić”) zahvaljujući pomoći Društva za kulturnu saradnju Jugoslavija- Francuska počinje sa učenjem drugog stranog jezika i to od prvog razreda (francuski jezik od 6/7 godine života). Ogledi poput pomenutih nastavljaju da se primenjuju sve do 1982, kada se usled finansijskih razloga prelazi na izbornu nastavu

stranog jezika od trećeg razreda, odnosno na uzrastu od 10/11. godina (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 234–235).

Narednih godina engleski jezik doživljava pravu ekspanziju u svetu i zadobija vodeću ulogu među stranim jezicima. Kao posledica kolonijalnih osvajanja engleski jezik je u to vreme u mnogim zemljama već bio nacionalni ili oficijelni jezik. Istorijska dešavanja, politička saradnja kao i dominantna uloga Sjedinjenih Američkih Država je samo dodatno učvrstila njegov položaj kao jezika međunarodnog poslovanja. Takođe, razvoj mas medija je dodatno išao u prilog sveprisutnosti engleskog širom planete. Srbija tih godina prati tok kulturni, političkih i ekonomskih dešavanja u svetu i Evropi. 1993. ekspertska grupa Ministarstva prosvete preporučuje izmenu proporcija u korist engleskog jezika koji postaje zastupljen sa 40% , a ostali jezici (nemački, francuski i ruski) sa po 20% (Bugarski, 2005: 127). Par godina kasnije u školskoj 1996/1997. engleski se uči u 58,15% škola, ruski u 25,5% škola, francuski u 12,5%, i nemački u 4,3% (Ignjačević, 2006: 890).

Period između 2000. i 2003. godine obeležen je pokušajem reforme obrazovnog sistema u Srbiji. Model reforme se zasnivao na ranom učenju prvog stranog jezika čak od 6/7 godine, odnosno prvog razreda osnovne škole, sa uvođenjem drugog stranog jezika od četvrtog razreda, i mogućnošću pohađanja fakultativne nastave trećeg stranog jezika (Vučo, 2005: 436).

2005. godine odlukom Ministra Prosvete, a počevši od školske 2007/2008. godinu utvrđen je sadašnji model osnovnog obrazovanja koji podrazumeva cikluse od dva puta po četiri godine (prvi ciklus osnovnog obrazovanja od prvog do četvrtog razreda i drugi ciklus od petog do osmog razreda). Prvi strani jezik se uči od prvog razreda osnovne škole odnosno od sedme godine, dok se sa drugim stranim jezikom počinje u petom razredu odnosno od 10/11 godine života. Nedeljni fond prvog stranog jezika u prve četiri godine učenja je dva časa, dok je planirani nivo znanja koji učenici treba da dosegnu na kraju prvog ciklusa A1 Zajedničkog evropskog okvira. Nivo znanja stranog jezika na kraju drugog ciklusa sa istim fondom časova je A2 Zajedničkog evropskog okvira. S obzirom da je predviđeni nivo znanja na kraju osnovnog obrazovanja istovetan za prvi i drugi strani jezik (A2 Zajedničkog evropskog okvira), a fond časova drugog stranog jezika upola manji nameće se zaključak da bi fond časova drugog stranog jezika u drugom obrazovnom ciklusu, u odnosu na zadati nivo, svakako trebalo da bude veći od dva časa nedeljno (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 235). Tendencija prihvatanja engleskog kao

najpopularnijeg stranog jezika u osnovnim školama Srbije se nastavlja, a i dalje su prisutni već ustaljeni francuski, nemački i ruski (Filipović, Vučo, Đurić, 2007: 234).

2009. godine podaci Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja (MPNTR) Republike Srbije prikazuju sledeću situaciju u osnovnim školama: engleski jezik kao prvi strani jezik u prvom obrazovnom ciklusu uči 399.767 učenika (89,8%) u prva četiri razreda; nemački jezik 18.994 učenika (4,3%); francuski 16.186 (3,6%); ruski jezik 9.270 (2%), italijanski jezik 570 (0,12%) i španski jezik 33 učenika (jedno odeljenje, odnosno 0,007%) od ukupno svih učenika uzrasta od 7 do 11 godina (Šuvaković, 2015: 106). U drugom obrazovnom ciklusu, odnosno od V do VIII razreda, kada počinje učenje drugog stranog jezika, prema statistici MPNTR iz 2009. godine situacija je sledeća: engleski jezik kao drugi strani jezik uči 180.440 (48,3%) od ukupnog broja učenika u drugom obrazovnom ciklusu; nemački jezik 67.997 (18,18%); francuski jezik 63.248 (16,9%); ruski 51.861 učenik (13,9%); italijanski 7.307 (1,9%) i španski jezik 3.061 učenik (0,8%) od ukupnih 373.914 broja učenika (Šuvaković, 2015: 107). Iz prethodnog možemo da zaključimo da je 2009. godine u Srbiji 70,1% učenika pohađalo nastavu engleskog jezika, bilo kao prvog ili drugog stranog jezika; nemačkog 10,6%; francuskog 9,7%; ruskog 7,5%; italijanskog 0,97% i španskog 0,38%.

Italijanski jezik se kao deo zvaničnog školskog kurikulumu uvodi u nastavu 2001. godine u dve osnovne škole¹² u Beogradu. Na samom početku se učio kao prvi strani jezik od V razreda sa nedeljnim fondom od 4 časa u petom, 3 časa u šestom i sa po dva časa u sedmom i osmom razredu. Pioniri tog projekta – OŠ „Majka Jugovića” u Zemunu i OŠ „Petar Petrović Njegoš”, na Savskom vencu u Beogradu, obuhvatile su nastavom italijanskog jezika ukupno 170 đaka, prva njih 120, a druga 50 (Vučo, 2003: 141).

Od školske 2007/2008. godine italijanski jezik postaje obavezan izborni predmet, drugi strani jezik sa nedeljnim fondom od 2 časa od petog do osmog razreda. Prema relevantnim podacima u 2008. u Srbiji je postojala 31 osnovna škola u kojoj se italijanski jezik izučavao kao redovni predmet (Šuvaković, Koprivica Lelićanin, 2011: 459–460). Mreža škola u Srbiji, u kojima se uči italijanski jezik, se do školske 2013/2014. proširila na 51 osnovnu i 34 srednje škole uključujući osim gimnazija i muzičke i ekonomsko-trgovačke škole (Šuvaković, 2015: 109).

¹² S obzirom da srednje škole ne spadaju u predmet ove doktorske teze, u radu će biti izostavljeni podaci koji se tiču istih.

5.2. Osnovne karakteristike nastavnog plana i programa engleskog i italijanskog jezika

Nastavni plan je osnovni zvanični document na osnovu koga se dalje sastavljaju nastavni programi i pišu udžbenici (Trnavac, N. i Đorđević, J, 1992). Pored redovne nastave plan utvrđuje i druge oblike vaspitno-obrazovnog i nastavnog rada: dodatnu, dopunsku, slobodne aktivnosti (društvene, tehničke, humanitarne, sportske i kulturne aktivnosti), čas odeljenskog starešine, nastavu u prirodi, ekskurzije. Plan definiše predmete koji će se učiti po razredima i njihov status (obavezni, izborni, fakultativni) kao i njihov nedeljni i godišnji fond časova.

Nastavni program je zvanični dokument Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja kojim se definišu: a) vaspitni i obrazovni ciljevi predmeta, b) obim i redosled nastavnih sadržaja i c) metodološke naznake za realizaciju sadržaja (Trnavac, Đorđević 2010: 244).

Praveći razliku između kurikularnih procesa, odnosno programa i kurikularnog plana odnosno silabusa Mikić (2014: 6-9) navodi da u domaćoj literature kurikulum kao plan ima slično značenje koje se pripisuje nastavnom programu. Međutim, ističe da neki autori kao što je Mezzadri (2003) smatraju da kurikulum predstavlja proširenje programa jer osim ciljeva, sadržaja i metodologije obuhvata i naznake o evaluaciji, nastavnim sredstvima itd. Mikić (2014) zaključuje da podudarnost očigledno nije potpuna jer postoje razlike u ustrojstvu školskog sistema: manje ili više obavezujući karakter programa, nivo na koji se program odnosi, oblast ili institucija za koju važi. S druge strane, silabus je deo programa u kojem se specifikuju sadržaji nastave i učenja (Balboni, 1999: 99; Ciliberti, 1994: 100; Richards 2001: 2; Rodgers, 1989: 26). Samim tim, silabus predstavlja operativni model koji podrazumeva spisak nastavnih sadržaja koji nastaju kao rezultat analize potreba date nastave (Balboni, 1999:99).

U osnovnoškolskom obrazovanju u Srbiji engleski jezik ima status prvog stranog jezika¹³,

¹³ Nastavni plan za prvi i drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja-

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan.PDF>

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan%20za%20drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf> .

obaveznog predmeta sa jednakim brojem časova od prvog do osmog razreda (2 časa nedeljno u trajanju od 45 minuta). Italijanski jezik, sa druge strane, ima status drugog stranog jezika, izbornog predmeta sa jednakim brojem časova od petog do osmog razreda (takođe 2 časa nedeljno u trajanju od 45 minuta)¹⁴. Na godišnjem nivou to je ukupno 72 časa, izuzev osmog razreda gde je ukupan broj 68.

Časovi engleskog i italijanskog jezika odvijaju se u skladu sa silabusom za engleski i italijanski jezik koji je definisan na osnovu Nastavnog plana i programa za engleski jezik kao prvi strani jezik i italijanski kao drugi strani jezik¹⁵ i potrebama nastave koju je definisao predmetni nastavnik¹⁶.

Nastavni plan i program sadrži ciljeve učenja stranog jezika, posebne i opšte standarde, zadatke na nivou jezičkih veština, sadržaje programa (teme i situacije), komunikativne funkcije, informacije vezane za jezik komunikacije na času kao i način ostvarivanja programa, nastavne tehnike¹⁷.

Kada je reč o silabusu za engleski i italijanski jezik moguće je izdvojiti sledeće informacije: nedeljni i godišnji fond časova, nastavna sredstva i pomoćna literatura, ciljevi i zadaci nastave, nastavne teme i jedinice, broj časova po temi, tip časa, oblik i metoda rada kao i korelaciju sa drugim nastavnim predmetima. Takođe, silabus sadrži i predviđen sadržaj za dopunski i dodatnu nastavu, kao i vannastavne aktivnosti¹⁸.

Krajnji cilj nastave stranog jezika u osnovnoškolskom obrazovanju je da se osigura da svi

¹⁴ Nastavni plan za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja-

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan%20za%20drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>.

¹⁵ <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>.

¹⁶ U okviru nastave stranog jezika predmetni nastavnik je autor silabusa za svoj predmet. Prilikom definisanja silabusa nastavnik se oslanja na nastavni plan i program stranog jezika koji predaje, nastavnim sredstvima kao i oblikom i metodom rada koje koristi.

¹⁷ <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>.

¹⁸ Stručno uputstvo o načinu izrade školske dokumentacije. (2014).

učenici steknu bazičnu jezičku pismenost i da napreduju ka realizaciji odgovarajućih Standarda obrazovnih postignuća, da se učenici osposobe da rešavaju probleme i zadatke u novim i nepoznatim situacijama, da izraze i obrazlože svoje mišljenje i diskutuju sa drugima, razviju motivisanost za učenje i zainteresovanost za predmetne sadržaje, kao i da ovladaju komunikativnim veštinama i razviju sposobnosti i metode učenja stranog jezika¹⁹.

Kada je reč o zadacima nastave stranog jezika u osnovnoškolskom obrazovanju, posebno je naglašeno razvijanje saznavnih i intelektualnih sposobnosti učenika, njegovih humanističkih, moralnih i estetskih stavova; sticanje pozitivnog odnosa prema drugim jezicima i kulturama, kao i prema sopstvenom jeziku i kulturnom nasleđu, uz uvažavanje različitosti i navikavanje na otvorenost u komunikaciji; sticanje svesti i saznanja o funkcionisanju stranog i maternjeg jezika²⁰.

Tokom osnovnog obrazovanja i vaspitanja učenik stiče, usvaja i unapređuje znanja iz stranog jezika, koja će mu omogućiti da se u jednostavnoj usmenoj i pisanoj komunikaciji sporazumeva sa ljudima iz drugih zemalja, usvoji norme verbalne i neverbalne komunikacije u skladu sa specifičnostima jezika koji uči, kao i da nastavi, na višem nivou obrazovanja i samostalno, učenje istog ili drugih stranih jezika²¹.

U vezi sa učenjem drugog stranog jezika, posebno se ističe da ono, oslanjajući se na iskustva i znanja stečena učenjem prvog stranog jezika, pospešuje sticanje višejezičke i višekulturne kompetencije i razvijanje svesti o jezičkom bogatstvu užeg i šireg okruženja²².

¹⁹ Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik'' br. 6/09 i 2/10.

²⁰ Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik'' br. 6/07, 5/08 i 2/10.

²¹ Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik'' br. 6/07, 5/08 i 2/10.

²² Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik'' br. 6/07, 5/08, 6/09 i 2/10.

5.3. Nastavni plan i program za engleski i italijanski jezik u petom razredu osnovnog obrazovanja²³

Engleski jezik se u petom razredu (peta godina učenja) uči kao obavezan predmet, prvi strani jezik sa nedeljnim fondom od dva časa. Na godišnjem nivou to je ukupno 72 časa. S druge strane, italijanski jezik se u petom razredu (prva godina učenja) uči kao obavezan izborni predmet, drugi strani jezik, takođe sa nedeljnim fondom od dva časa. Na godišnjem nivou to je takođe ukupno 72 časa.

Cilj nastave prvog i drugog stranog jezika na ovom uzrastu zasniva se na potrebama učenika koje se ostvaruju ovladavanjem komunikativnih veština i razvijanjem sposobnosti i metoda učenja stranog jezika.

Sama nastava ima opšte i posebne standarde koji su istovetni za prvi i drugi strani jezik. U opšte standarde ulaze sticanje svesti o značaju sopstvenog jezika i kulture u kontaktu sa drugim jezicima i kulturama kao i bogaćenje sebe upoznavajući drugog; razvijanje radoznalosti, istraživačkog duha i otvorenosti prema komunikaciji sa govornicima drugih jezika. U posebne standarde spada: razumevanje govora, razumevanje pisanog teksta, usmeno izražavanje, pisano izražavanje, interakcija, znanje o jeziku gde učenici prepoznaju principe gramatičke i sociolingvističke.

Operativni zadaci²⁴ prikazani su po jezičkim veštinama i sadrže jezičke aktivnosti i kompetencije koje se razlikuju za prvi i drugi strani jezik. U receptivnim jezičkim aktivnostima za prvi strani jezik navode se vrste usmenih i pisanih tekstova koje učenik treba da razume: 1) kraće dijaloge (do 7 replika/pitanja i odgovora), priče i pesme o temama predviđenim nastavnim

²³ Opisani nastavni plan i program preuzet je iz Pravilnika o nastavnom planu za drugi ciklus obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 6/2007.

²⁴ Model iz ZERO je delimično uticao na koncepciju Programa jer su operativni zadaci razvrstani po jezičkim veštinama, a teme i situacije prema domenima upotrebe jezika. U Programu za peti razred postoje dve rubrike (Strategije za unapređivanje i uvežbavanje jezičkih aktivnosti i Vrste tekstova) u delu sa metodološkim uputstvima kojih nema u Programu za 7. razred (v. Poglavlje 5.4). Ovi pojmovi se razmatraju u ZERO, u 4. poglavlju u vezi sa upotrebom jezika.

programom koje čuje uživo ili sa audio-vizuelnih zapisa; 2) sadržaj i ključne informacije iz kraćih i pričagodenih tekstova posle 2-3 slušanja; 3) usmene poruke u vezi sa ličnim iskustvom i aktivnostima na času (poziv na igru ili neku grupnu aktivnost, zapovest, uputstvo, događaj iz neposredne prošlosti, planovi za blisku budućnost, svakodnevne aktivnosti, želje i izbori itd.); 4) kraće tekstove (do 80 reči) koji sadrže veliki procenat poznatih jezičkih elemenata, strukturalnih i leksičkih, a čiji sadržaj je u skladu sa razvojnim i sazajnim karakteristikama, iskustvom i interesovanjima učenika; 5) sadržaj ilustrovanih tekstova (stripove, TV program, raspored časova, bioskopski program, red vožnje, informacije na javnim mestima itd.) koristeći jezičke elemente predviđene nastavnim programom. S druge strane, za drugi strani jezik navode se sledeće aktivnosti i kompetencije: 1) prepoznaje strani jezik koji uči među drugim stranim jezicima; 2) prepoznaje glasove u govornom lancu, naročito one kojih u maternjem jeziku nema; 3) razume one izraze koje nastavnik upotrebljava tokom časa da bi dao uputstva za rad i drugo; 4) razume kratka izlaganja i monološka izlaganja do pet rečenica koje iskazuje prirodnim tempom nastavnik, drugi učenici ili ih čuje preko zvučnog materijala, a koji sadrže isključivo jezičku građu obrađenu tokom petog razreda; 5) razume jednostavne dečje pesme i brojalice u vezi sa obrađenom tematikom; 6) upozna, i kada je u pitanju poznata jezička građa, savlada tehnike čitanja u sebi i glasnog čitanja; 7) upozna osnovna pravila grafije i ortografije; 8) razume uputstva za izradu vežbanja u udžbeniku i radnim listovima; 8) razume smisao kratkih pisanih poruka i ilustrovanih tekstova o poznatim temama (oko 50 reči).

U usmenoj i pisanoj produkciji za prvi strani jezik navode se aktivnosti i kompetencije: 1) usklađuje intonaciju, ritam i visinu glasa sa sopstvenom komunikativnom namerom i stepenom formalnosti govorne situacije; 2) opisuje u nekoliko rečenica pored informacija o sebi i svom okruženju poznatu radnju ili situaciju u sadašnjosti, prošlosti i budućnosti koristeći poznate jezičke elemente (leksiku i morfosintaksičke strukture); 3) prepričava i interpretira u nekoliko rečenica sadržaj pisanih, ilustrovanih i usmenih tekstova na teme predviđene nastavnim programom koristeći poznate jezičke elemente (leksiku i morfosintaksičke strukture); 4) daje svoje mišljenje i izražava svoje stavove (dopadanje, nedopadanje itd.) u nekoliko rečenica koristeći poznate jezičke elemente (leksiku i morfosintaksičke strukture); 5) razmenjuje iskaze sa sagovornicima u stvarnim i simuliranim govornim situacijama u vezi sa kontekstom učionice, kao i osvim ostalim temama predviđenim nastavnim programom (uključujući i razmenu mišljenja i stavova prema stvarima, pojavama, koristeći poznate morfosintaksičke strukture i

leksiku); 6) učestvuje u komunikaciji i poštuje siciokulturne norme komunikacije (traži reč, ne prekida sagovornika, pažljivo sluša druge itd.); 7) piše rečenice i kraće tekstove (do 50 reči) čiju koherentnost i koheziju postiže koristeći poznate jezičke elemente u vezi sa poznatim pisanim tekstom ili vizuelnim podsticajem; 8) izdvaja ključne informacije i prepričava ono što je video, doživeo, čuo ili pročitao; 9) koristi pisani kod za izražavanje sopstvenih potreba i interesovanja (šalje lične poruke, čestitke, koristi elektronsku poštu i sl.). U pogledu drugog stranog jezika izdvajaju se sledeće aktivnosti i kompetencije u okviru usmene i pisane produkcije: 1) razgovetno izgovara glasove, posebno one koje srpski jezik ne poznaje, akcentuje reči, poštuje ritam i intonaciju pri spontanom govoru i čitanju; 2) stupi u dijalog i u okviru četiri- pet replika, postavljanjem i odgovaranjem na pitanja, vodi razgovor u okvirima komunikativnih funkcija i leksike obrađenih tokom petog razreda; 3) monološki, bez prethodne pripreme ali uz nastavnikov podsticaj, u tri do pet rečenica predstavi sebe ili drugoga, uz pomoć pitanja saopšti sadržaj dijaloga ili narativnog teksta, ili opiše situaciju, sliku i lice, predmet, odnosno životinju; 4) interpretira kratke, tematski prilagođene pesme i recitacije; 5) reaguje verbalno ili neverbalno na uputstva i postavljena pitanja; 6) postavlja jednostavna pitanja; 7) izražava dopadanje ili nedopadanje; 8) učestvuje u zajedničkim aktivnostima na času (u paru, u grupi itd.); 9) traži razjašnjenja kada nešto ne razume; 10) upozna osnovna pravila grafije, ortografije i interpukcije u okviru usmeno stečenih jezičkih znanja; 11) dopunjava i piše reči i kratke rečenice na osnovu datog modela, slike ili drugog vizuelnog podsticaja; 12) dopunjava čestitku; 13) piše lične podatke (ime, prezime i adresu); 14) kratko odgovori na jednostavna pitanja (ko, šta, gde) koja se odnose na obrađene teme, situacije u razredu ili na učenika lično.

Uključena su i znanja o jeziku²⁵ koja se u pogledu prvog i drugog stranog jezika podudaraju u sledećim formulacijama: 1) koristi jezik u skladu sa nivoom formalnosti komunikativne situacije (npr. forme učtivosti); 2) razume vezu između sopstvenog zalaganja i postignuća u jezičkim aktivnostima. Ostale aktivnosti i kompetencije u okviru znanja o jeziku razlikuju se za prvi i drugi strani jezik. Za prvi strani jezik ona su formulisana na sledeći način: 1) prepoznaje i koristi gramatičke sadržaje predviđene nastavnim programom; 2) poštuje

²⁵ U Programu postoji naznaka da se pod znanjem o jeziku podrazumeva funkcionalno znanje, odnosno sposobnost učenika da jezičke strukture pravilno upotrebi u datoj komunikativnoj situaciji.

osnovna pravila smislenog povezivanja rečenica u šire celine; 3) uočava sličnosti i razlike između maternjeg i stranog jezika koji uči; 4) razume značaj upotrebe internacionalizama; 5) primenjuje kompenzacione strategije. Međutim, za drugi strani jezik karakteristične su sledeće aktivnosti i kompetencije u okviru znanja o jeziku: 1) prepoznaje šta je novo naučio; 2) shvata značaj poznavanja jezika; 3) uviđa mogućnost pozitivnog transfera znanja i strategija stečenih učenjem prvog stranog jezika.

Bitna razlika između prvog i drugog stranog jezika jeste u tome što operativni zadaci za prvi strani jezik obuhvataju i sledeće oblasti:

- doživljaj i razumevanje književnog teksta- učenik može da izrazi utiske i osećanja o kratkom prilagođenom književnom tekstu (pesma, skraćena verzija priče, muzička pesma), koristeći verbalna i neverbalna sredstva izražavanja (crteži, modeliranje, gluma).

- kompenzacione strategije- usmerava pažnju pre svega na ono što razume; pokušava da odgonetne značenje na osnovu konteksta i proverava pitajući nekog ko dobro zna (druga, nastavnika itd.); obraća pažnju na reči/izraze koji se više puta ponavljaju, kao i na naslove i podnaslove u pisanim tekstovima; obraća pažnju na razne neverbalne elemente (gestovi, mimika itd. U usmenim tekstovima, ilustracije i drugi vizuelni elementi u pismenim tekstovima); razmišlja da li određena reč koju ne razume liči na neku koja postoji u maternjem jeziku; traži značenje u rečniku; pokušava da upotrebi poznatu reč približnog značenja umesto nepoznate (npr. automobil umesto vozilo); pokušava da zameni ili dopuni iskaz ili deo iskaza adekvatnim gestom/mimikom; uz pomoć nastavnika kontinuirano radi na usvajanju i primeni opštih strategija učenja (generalizacija, indukcija, dedukcija, inferencija i pozitivni transfer).

Teme i situacije u programu za prvi strani jezik su iz ličnog, javnog i obrazovnog domena ZERO i povezani su sa zajedničkim aktivnostima i interesovanjima u školi i van nje (izlasci, dogovori, preuzimanje odgovornosti u dogovorenoj situaciji), dogovorom i uzajamnim poštovanjem među članovima porodice, privatnim proslavama (rođendan, godišnjice i dr.), pripremom, planiranjem, organizacijom, podelom poslova, obavezama u kući, uređenjem prostora u kojem se živi, promenama u sopstvenom kutku (poster, nove boje...), razvijanjem pozitivnog odnosa prema životnoj sredini i drugima živim bićima, tradicijom i običajima u kulturi čiji se jezik uči, obrocima (sličnosti i razlike sa ishranom u zemlji čiji se jezik uči),

stambenim naseljima- kako stanujemo (blok, naselje, kuća...), tipičnim kvartovima u velikim gradovima (u zemlji čiji se jezik uči), kupovinom odeće (veličina, boje, moda, stilovi i trendovi), razvijanjem kritičkog stava prema negativnim elementima vršnjačke kulture (netolerancija, agresivno ponašanje itd.), tematskim celinama i korelacijom sadržaja sa drugim predmetima, snalaženjem u biblioteci/medioteci, upotrebom informacija iz medija. I za drugi strani jezik teme i situacije su slično formulisane: škola (školski prostor i pribor, aktivnosti i obaveze, izleti); ja i moji drugovi (druženje, sport), porodica i blisko okruženje (uža i šira porodica, susedi i prijatelji; kućni ljubimci i obaveze prema njima), praznici (Božić, Nova godina, Uskrs i drugi važni praznici), moj dom (prostorije u kući, obaveze u kući), ishrana (obroci, omiljena hrana, zdrava hrana; navike u ishrani u zemlji čiji se jezik uči), odeća (odevni predmeti, prikladno odevanje), okruženje (mesto i ulica gde stanujem; važne ustanove u okruženju: bioskop, škola, pozorište, pošta, muzej, banka, bolnica), ostalo (godišnja doba, meseci, dani u nedelji i delovi dana; iskazivanje vremena: meteorološko i hronološko- puni sati i pola sata; brojevi do 100; osnovni podaci o zemlji čiji se jezik uči.

Komunikativne funkcije koje treba ostvariti u petom razredu su iste u programima za prvi i drugi strani jezik, ali su strukturalno u skladu sa leksičkim i gramatičkim sadržajem programa engleskog i italijanskog jezika za peti razred: 1) predstavljanje sebe i drugih; 2) pozdravljanje; 3) identifikacija i imenovanje osoba, objekata, delova tela, životinja, boja, brojeva itd. (u vezi sa temama); 4) razumevanje i davanje jednostavnih uputstava i komandi; 5) postavljanje i odgovaranje na pitanja; 6) molbe i izrazi zahvalnosti; 7) primanje i davanje poziva za učešće u igri/grupnoj aktivnosti; 8) izražavanje dopadanja/nedopadanja; 9) izražavanje fizičkih senzacija i potreba; 10) imenovanje aktivnosti (u vezi sa temama); 11) iskazivanje prostornih odnosa i veličina (idem, dolazim iz..., levo, desno, gore, dole...); 12) davanje i traženje informacija o sebi i drugima; 13) traženje i davanje obaveštenja; 14) opisivanje lica i predmeta; 15) izricanje zabrane i reagovanje na zabranu; 16) izražavanje pripadanja i posedovanja; 17) traženje i davanje obaveštenja o vremenu na časovniku; 18) skretanje pažnje; 19) traženje mišljenja i izražavanje slaganja/neslaganja; 20) iskazivanje izvinjenja i opravdanja.

U programu za engleski jezik u pogledu gramatičkih sadržaja zajedno se navode morfološki i sintaksički elementi. Sadržaji su podeljeni prema vrstama reči/rečenica (imenice, član, pridevi, zamenice, determinatori some, any, no; predlozi, glagoli, prilozi i priloške odredbe,

brojevi, upitne rečenice, veznici) za koje se daju naknadne podele i primeri (npr. brojive i nebrojive imenice: rain, water, season, year; množina imenica na-y, -f, -fe: body, bookshelf, wife; pridevi sa nastavcima -ed i -ing: interesting -interested). U uvodnoj napomeni ističe se da se svi gramatički sadržaji uvode sa što manje gramatičkih objašnjenja osim ukoliko učenici na njima ne insistiraju, a njihovo poznavanje se evaluira i ocenjuje na osnovu upotrebe u odgovarajućem komunikativnom kontekstu, bez insistiranja na eksplicitnom poznavanju gramatičkih pravila. Gramatički sadržaj za italijanski jezik je podeljen na kategorije sa odgovarajućim podkategorijama i primerima: 1) fonetika i fonologija (abeceda i ortografska pravila; izgovor i pisanje glasova sa odgovarajućim grafemom, digramom i trigramom; pojačani izgovor samoglasnika; položaj akcenta; elizija; krnjenje reči; intonacija upitnih i izjavnih iskaza) 2) morfosintaksa (imenica, član, zamenice, pridevi, predlozi, glagoli, priloz, brojevi, rečce) i 3) sintaksa (prosta i proširena rečenica; upitna rečenica; složena rečenica). Gramatički sadržaj za italijanski jezik sadrži i strukture vezane za svakodnevne situacije u razredu.

5.4. Nastavni plan i program za engleski i italijanski jezik u sedmom razredu osnovnog obrazovanja²⁶

U sedmom razredu engleski jezik (sedma godina učenja) se takođe uči kao prvi strani jezik, obavezan predmet sa nedeljnim fondom od 2 časa. Italijanski jezik u sedmom razredu (treća godina učenja) takođe ima status obaveznog izbornog predmeta, drugi strani jezik sa fondom od 2 časa nedeljno. Na godišnjem nivou i prvi i drugi strani jezik se uče sa 72 časa ukupno.

Cilj nastave prvog i drugog stranog jezika na ovom uzrastu jeste da se osigura da svi učenici steknu bazičku jezičku pismenost i da napreduju ka realizaciji odgovarajućih Standarda obrazovnih postignuća, da se osposobe da rešavaju probleme i zadatke u novim i nepoznatim

²⁶ Opisani nastavni plan i program preuzet je iz Pravilnika o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 6/2009.

situacijama, da izraze i obrazlože svoje mišljenje i diskutuju sa drugima, razviju motivisanost za učenje i zainteresovanost za predmetne sadržaje, kao i da ovladaju komunikativnim veštinama i razviju sposobnosti i metode učenja stranog jezika.

Uz leksička i gramatička usložnjavanja standardi učenja prvog i drugog stranog jezika istovetni su kao u petom razredu, s tim što za prvi strani jezik uključuju i medijaciju.

Operativni zadaci u sedmom razredu su takođe prikazani po jezičkim veštinama i sadrže jezičke aktivnosti i kompetencije koje se razlikuju za prvi i drugi strani jezik. U receptivnim jezičkim aktivnostima za prvi strani jezik navode se vrste usmenih i pisanih tekstova koje učenik treba da razume: 1) kraće dijaloge (do 15 replika/pitanja i odgovora), priče, druge vrste tekstova i pesme o temama predviđenim nastavnim programom, koje učenik čuje uživo, ili sa audio-vizuelnih zapisa; 2) opšti sadržaj i ključne informacije iz kraćih autentičnih tekstova iz svakodnevnog života posle 1-2 slušanja (obaveštenja sa razglasa na stanici, aerodromu, u supermarketu ili školi); 3) usmene poruke u vezi sa ličnim iskustvom i sa aktivnostima na času (poziv na grupnu aktivnost, zapovest, uputstvo, događaj iz neposredne prošlosti, planovi za blisku budućnost, svakodnevnosti, želje i izbori, itd.); 4) kraće reklame, radio i TV emisije o temama predviđenim nastavnim programom; 5) kraće tekstove (do 200 reči), koji sadrže veći procenat poznatih jezičkih elemenata, internacionalizama, strukturalnih i leksičkih, a čiji sadržaj je u skladu sa razvojnim i saznavnim karakteristikama, iskustvom i interesovanjima učenika; 6) sadržaj ilustrovanih tekstova (stripove, TV program, raspored časova, bioskopski program, red vožnje, informacije na javnim mestima itd.) koristeći jezičke elemente predviđene nastavnim programom; 7) predvidljive informacije u tekstovima iz svakodnevnog okruženja (pisma, kraći novinski članci, uputstva o upotrebi, oglasi, plakati, katalogi); 8) moguće značenje nepoznatih reči oslanjajući se na opšti smisao teksta sa temom iz svakodnevnog života; 9) kraće tekstove u vezi sa gradivom drugih predmeta, oslanjajući se na opšti smisao teksta i prethodno stečena znanja. Stavke 3) i 6) su istovetne u Programima za peti i sedmi razred. S druge strane, za drugi strani jezik navode se sledeće aktivnosti i kompetencije: 1) razume izraze i uputstva koje nastavnik upotrebljava i prati obična i kraća obaveštenja; 2) razume kratke dijaloge i monološka izlaganja do 12 rečenica, koje nastavnik iskazuje prirodnim tempom, drugi učenici ili ih čuje preko zvučnog materijala a koji sadrže poznatu jezičku građu obrađenu tokom petog, šestog i sedmog razreda; 3) razume jednostavne pesme u vezi sa obrađenom tematikom; 4)

razume i reaguje na odgovarajući način na kratke usmene poruke u vezi sa ličnim iskustvom i interesovanjima sa aktivnostima na času; 5) upozna i, kada je u pitanju poznata jezička građa, savlada tehnike čitanja u sebi; 6) dalje upoznaje pravila grafije i ortografije; 7) razume smisao kraćih pisanih poruka i ilustrovanih tekstova o poznatim temama (oglasi, plakati sa većim brojem učestalih izraza i internacionalizama oko 100 reči); 8) izdvaja osnovne informacije iz kraćeg prilagođenog teksta u vezi sa nekom osobom ili događajem (ko, šta, gde, kada...); 9) nasluti sadržaj nekog informativnog teksta ako je praćen vizuelnim dodatkom.

U usmenoj i pisanoj produkciji za prvi strani jezik pored aktivnosti i kompetencija iz petog razreda navode se i sledeće: 1) izražava svoja osećanja u nekoliko rečenica koristeći poznate jezičke elemente (leksiku i morfosintaksičke strukture); 2) opisuje lica, događaje, situacije i predmete iz okruženja jednostavnim rečima i upoređuje ih sa drugima iz oblasti svog interesovanja kao i iz određenih sadržaja drugih nastavnih predmeta; 3) odgovara na ograničen broj neposrednih pitanja koja se nadovezuju uz mogućnost da mu se ponove i pruži pomoć pri formulisanju odgovora; 4) piše rečenice i kraće tekstove (do 100 reči) čiju koherentnost i koheziju postiže koristeći poznate jezičke elemente u vezi sa poznatim pisanim tekstom ili vizuelnim podsticajem; 5) primenjuje oblike obraćanja, molbe, pozdrava i zahvaljivanja u kratkim formalnim pismima (obaveštenje profesorima, susedima, treneru); 6) zapisuje planove, zadatke i druge zahteve koji mu se usmeno saopštavaju. U pogledu drugog stranog jezika izdvajaju se sledeće aktivnosti i kompetencije u okviru usmene i pisane produkcije: 1) razgovetno izgovara glasove, posebno one koje srpski jezik ne poznaje, akcentuje reči, poštuje ritam i intonaciju pri spontanom govoru i čitanju; 2) stupa u dijalog i u okviru deset replika, postavljanjem i odgovaranjem na pitanja, vodi razgovor u okvirima komunikativnih funkcija i leksike obrađenih tokom petog, šestog i sedmog razreda; 3) monološki, bez prethodne pripreme ali uz nastavnikov podsticaj, u desetak rečenica predstavi sebe ili drugoga, saopšti sadržaj dijaloga ili narativnog teksta, ili opiše sliku, lice, predmet, životinju i situaciju; 4) reaguje verbalno ili neverbalno na uputstva i postavljena pitanja u vezi sa konkretnom situacijom; 5) postavlja jednostavna pitanja i odgovara na njih; 6) izražava dopadanje ili nedopadanje, nudi i prihvata ponudu, poziv ili izvinjenje; 7) učestvuje u zajedničkim aktivnostima na času (u paru, u grupi itd.); 8) traži razjašnjenja kada nešto ne razume; 9) ostvaruje jednostavnu interakciju uz stalno ponavljanje i ponovno formulisanje iskaza i vrši korekcije; 10) dalje upoznaje pravila grafije, ortografije i interpukcije; 11) piše rečenice i kraće tekstove na osnovu datog modela,

slike ili drugog vizuelnog podsticaja (biografije, kraće opise događaja iz svakodnevnog života; 12) piše prigodne čestitke, poruke i elektronska pisma koristeći model; 13) odgovori na jednostavna pitanja (ko, šta, gde) koja se odnose na obrađene teme, situacije u razredu ili njega lično; 14) pravi spiskove sa različitim namenama (kupovina, proslave rođendana, obaveze u toku dana...). Stavke 1), 7) i 8) su istovetne u Programima za peti i sedmi razred.

Jezičke veštine u sedmom razredu za prvi i drugi strani jezik u okviru znanja o jeziku podudaraju se sa onima iz petog razreda.

Bitna razlika između prvog i drugog stranog jezika jeste u tome što operativni zadaci za prvi strani jezik i u Programu za sedmi razred obuhvataju oblasti: doživljaj i razumevanje književnog teksta, kao i kompenzacione strategije čiji je naziv u Programu za sedmi razred preformulisan u strategije učenja. U okviru jezičke veštine Doživljaj i razumevanje književnog teksta za prvi strani jezik pored aktivnosti i kompetencija iz petog razreda navodi se i sledeća: prepoznaje u tekstu elemente kulture zemalja čiji jezik uči. Strategije učenja u sedmom razredu za prvi strani jezik podudaraju se sa onima iz petog razreda. Takođe, operativni zadaci za prvi strani jezik na ovom uzrastu uključuju i oblast:

- medijaciju- učenik treba da posreduje između osoba (vršnjaka i odraslih) koje ne mogu da se sporazumeju i to tako što: 1) usmeno prenosi suštinu poruke sa maternjeg na ciljni jezik i sa ciljnog na maternji; 2) pismeno prenosi jednostavne poruke i objašnjenja; 3) prepričava sadržaj kraćeg teksta, audio ili vizuelnog zapisa i kraće interakcije; 4) započinje kraći razgovor o poznatim temama, održava kontinuitet i završava ga.

Teme i situacije razvrstane su po istim domenima upotrebe jezika kao u ZERO (zbog uzrasta učenika izostavljena je profesionalna oblast). Pojedine teme za prvi strani jezik iste su u programima za peti i sedmi razred: privatno (zajedničke aktivnosti i interesovanja u školi i van nje; dogovor i uzajamno poštovanje među članovima porodice kao i prema drugim osobama), javno (razvijanje pozitivnog odnosa prema životnoj sredini i drugim živim bićima; tradicija i običaji u kulturama zemalja čiji se jezik uči; obroci; stambena naselja) i obrazovno (tematske celine i povezanost sadržaja sa drugim predmetima). Za sva tri domena karakteristične su i novine u odnosu na peti razred: privatno (izražavanje obaveze, zabrane, nedostataka; vršnjačka komunikacija i ljudska prava), javno (spomenici i znamenitosti u velikim gradovima; znameniti

ljudi i njihova dela) i obrazovno (snalaženje u radu sa kompjuterom; upotreba informacija iz medija i jačanje medijske pismenosti; obrazovni sistem u drugim zemljama). Teme i situacije za drugi strani jezik u sedmom razredu razvrstane su po istim domenima te se sama formulacija dosta razlikuje od one u petom razredu. Pojedine teme iste su u programima za prvi i za drugi strani jezik: privatno (zajedničke aktivnosti i interesovanja u školi i van nje) i javno (razvijanje pozitivnog odnosa prema životnoj sredini i drugim živim bićima; znamenitosti u kulturama zemalja čiji se jezik uči; obroci; stanovanje). Najveća razlika postoji u obrazovnoj oblasti gde se za drugi strani jezik navodi: predmeti, raspored časova, nedeljna opterećenost; slobodne aktivnosti (posete, sportski dani, humanitarne akcije). Ostale teme i situacije koje se spominju samo u okviru drugog stranog jezika jesu: privatno (dnevne obaveze; obaveze u kući, uređenje prostora u kojem živi; zdravstvena zaštita) i javno (kupovina; vremenske prilike; izlasci).

Komunikativne funkcije u sedmom razredu istovetne su za prvi i drugi strani jezik i podudaraju se sa funkcijama u programima za peti razred.

Gramatički sadržaj za sedmi razred u programu za engleski jezik prati strukturu programa petog razreda uz usložnjavanje pojedinih podkategorija za koje se daju naknadne podele i primeri (npr. kategorija Glagola osim onih iz petog razreda sadrži i nove podkategorije: Razlika između The Simple Past Tense i The Past Continuous Tense, Upotreba vremena u prošlosti; upotreba used to- za prošlu naviku, postupak I used to play tennis when I was younger; Modalni glagoli- can, can't, could - have to, don't have to, had to - should, shouldn't - will - ponuda - I'll do that for you. - would – značenje želje - Would you like to go to the cinema tonight? - needn't – značenje neobaveznosti - You needn't do it right now. - must – značenje obaveze - Must you go home now? itd.). I u programu za sedmi razred nailazimo na istu uvodnu napomenu koja ističe da se svi gramatički sadržaji uvode sa što manje gramatičkih objašnjenja osim ukoliko učenici na njima ne insistiraju, a njihovo poznavanje se evaluira i ocenjuje na osnovu upotrebe u odgovarajućem komunikativnom kontekstu, bez insistiranja na eksplicitnom poznavanju gramatičkih pravila. U programu za italijanski jezik u sedmom razredu morfosintaksički sadržaji raspoređeni su u 10 kategorija (9 vrsta reči i rečenica) sa odgovarajućim podkategorijama i primerima (Član: Oblici određenog i neodređenog člana; Slaganje određenog i neodređenog člana sa imenicom ili pridevom; Član spojen sa predlozima di, a, da, in, su i con; Određeni član ispred datuma: oggi è il 25 novembre, ispred imena dana u

nedelji: Abbiamo lezioni di lingua italiana il lunedì e il giovedì itd.). U odnosu na peti razred gramatički sadržaj u sedmom razredu sadrži dosta novih elemenata naročito u podkategoriji Glagoli: Perfekat (Passato prossimo); Kondicional prezenta; Futur pravilnih glagola; Hipotetički period.

6. UTICAJ ENGLESKOG JEZIKA NA PISANU PRODUKCIJU NA ITALIJANSKOG - ISTRAŽIVANJE

U ovom poglavlju rada predstavimo istraživanje koje će nam pokazati na koji način nivo znanja i količina izloženosti engleskog kao prvog stranog jezika utiču na pisanu produkciju leksike i morfologije italijanskog kao drugog stranog jezika kod srbofonih učenika na uzrastu od 11 do 15 godina. Istraživanje je sprovedeno u drugom polugodištu školske 2014/2015. godini u osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš" u Beogradu. Ciljnu grupu su činili učenici petog i sedmog razreda (v. Poglavlje 6.3).

6.1. Metode, tehnike i instrumenti istraživanja

Za potrebe istraživanja primenjena je kombinovana metoda koja uključuje neke aspekte kvalitativne i kvantitativne metode. Kada je reč o sagledavanju konteksta nastave (strukture časova, upotreba jezika u učionici, nastavne metode i nastavnog materijala) engleskog i italijanskog jezika upotrebljena je kvalitativna metoda dok sa druge strane za poređenje i analizu rezultata anketiranja i testiranja ispitanika primenjena je kvantitativna metoda.

Od tehnika rada primenjeno je anketiranje predmetnih nastavnika i učenika, kao i testiranje učenika u vezi sa pomenutim predmetom istraživanja.

Za instrumente istraživanja upotrebljeni su upitnici za anketiranje nastavnika i učenika I testovi za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika, kao i testovi za proveru pisane produkcije italijanskog jezika.

6.1.1. Upitnici

Za potrebe našeg istraživanja korišćena su dva tipa upitnika:

- (1) upitnik za nastavnika engleskog i italijanskog jezika (v. Priloge br. 1. i 2) i
- (2) upitnik za učenike (v. Prilog br. 3).

Upitnici za nastavnika sadrže pored ličnih podata (ime i prezime, godine radnog staža, nivo znanja jezika koji predaje kao i ostalih jezika koje poznaje) i podatke u vezi sa fondom časova predmeta koji predaje, strukturom časova, nastavnim metodama i sredstvima koje koristi u nastavi, upotrebom stranog i maternjeg jezika u nastavi, kao i kriterijumima pri ocenjivanju učenika. Ovako koncipiran upitnik poslužio nam je da steknemo uvid u kontekst učenja engleskog i italijanskog jezika u samoj školi. Posebna grupa pitanja u upitniku za nastavnika odnosi se na opis razmene iskustva o nastavi sa drugim kolegama, kao i davanje predloga i sugestija za efikasniju nastavu na stranom jeziku.

Upitnik za učenike sadrži uvodne napomene i sledeće informacije: lične podatke (pol, razred, maternji jezik učenika i roditelja, stručna sprema roditelja, poznavanje drugih stranih jezika); jezičko iskustvo ispitanika- kontekst učenja, izloženost, upotrebu i učestalost korišćenja engleskog i italijanskog jezika u školi i van nje; ocenu na poslednjem polugodištu iz oba jezika koja su obuhvaćena testiranjem (engleski i italijanski jezik). Cilj nam je bio da na osnovu analize odgovora dodatno steknemo uvid u kontekst učenja engleskog i italijanskog jezika u školi i van nje, kao i da uporedimo odgovore učenika petog i sedmog razreda.

6.1.2. Testovi

Testovi za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika (v. Priloge br. 4,5,6. i 7) sačinjeni su na osnovu tematskog sadržaja udžbenika koji se koriste u nastavi, kao i na osnovu

tema i komunikativnih funkcija propisanih Nastavnim planom i programom za peti i sedmi razred osnovne škole²⁷. Jezički nivoi testova raspoređeni su na sledeći način po razredima: test engleskog jezika za peti razred, test italijanskog jezika za peti razred, test engleskog jezika za sedmi razred i test italijanskog jezika za sedmi razred. Svi zadaci su koncipirani po principu tipa aktivnosti koji se mogu naći u udzbeniku i radnoj svesci, budući da taj tip vezbanja učenici poznaju pa se veruje da neće predstavljati problem u pogledu razumevanja postavke zadataka. Aktivnosti imaju za cilj proveru razumevanja i poznavanja pređenih leksičkih i gramatičkih partija.

U testu za peti razred iz engleskog jezika (v. Prilog br. 4) su zastupljene sledeće tehnike: dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica jednom od ponuđenih reči iz zagrade, povezivanje reči sa leve i desne strane, upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zagrade, dopuna rečenica sa ponuđenim odgovorima, provera razumevanja teksta pitanjima sa višestrukim izborom (tri distraktora), kao i pisanje kratkog sastava na zadatu temu. Slične tehnike korišćene su i u testu za sedmi razred iz engleskog jezika (v. Prilog br. 5): upotreba odgovarajućeg oblika reči iz zagrade, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica sa ponuđenim odgovorima, dopuna rečenica jednom od ponuđenih reči iz zagrade, popunjavanje tabele odgovarajućom kategorijom reči, povezivanje reči sa leve i desne strane, provera razumevanja rečenica pitanjima true/false/doesn't it say, kao i pisanje kratkog sastava na zadatu temu. Ukoliko pogledamo test za peti razred iz italijanskog jezika (v. Prilog br. 6) primećujemo tehnike poput: odgovor na pitanje, povezivanje reči sa leve i desne strane, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, postavljanje pitanja korišćenjem ponuđenih upitnih reči, razvrstavanje reči u određene kategorije, opis crteža, dopuna rečenica sa ponuđenim odgovorima, provera razumevanja rečenica pitanjima vero/falso, pisanje kratkog sastava u vezi sa datom slikom. S druge strane test za sedmi razred iz italijanskog jezika (v. Prilog br. 7) sadrži sledeće tehnike: upotreba

²⁷ Nastavni plan i program za peti razred (prvi i drugi strani jezik):

[www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole PDF/Drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja/2 Nastavni program za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole/PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastavni%20program%20za%20peti%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf)

Nastavni plan i program za sedmi razred (prvi i drugi strani jezik):

[www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole PDF/Drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja/4 Nastavni program za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole/PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/4%20Nastavni%20program%20za%20sedmi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf)

odgovarajućeg oblika reči iz zagrade, dopuna teksta sa ponuđenim odgovorima, dopuna rečenica rečju koja nedostaje, dopuna rečenica sa ponuđenim odgovorima, selekcija prisutnih informacija u vezi sa razumevanjem teksta, pisanje kratkog sastava na osnovu datih informacija (Milanović, 2004: 138; Balboni, 2008: 47–175).

Razlog za odabir ovakvih aktivnosti nalazi se u nameri da se koristi objektivni instrument za određivanje jezičkog nivoa učenika. Za svaki tačan odgovor predviđeno je pozitivno bodovanje. Zadaci su različite težine kako bi se iskristalisali nivoi znanja u vidu brojčanog ocenjivanja. Namera nam je bila da na osnovu dobijenih rezultata ustanovimo naknadnu podelu ispitanika na podgrupe: onih sa višim nivoom znanja (ocenjeni sa 5 i 4) i onih sa nižim nivoom znanja (ocenjeni sa 2 i 3). Takođe, testovi su poslužili i da analiziramo odnos između jezičkog nivoa učenika petog i sedmog razreda za predmete engleski i italijanski jezik, kao i da ih uporedimo sa zaključnom ocenom na polugodištu iz oba predmeta.

Za testiranje pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za peti i sedmi razred korišćene su tri vrste testa. Prvi test (v. Priloge br. 8. i 9) se zasniva na opisu slike (za svaki razred po jedna slika) i uključuje poznatu leksiku i strukture rađene na časovima engleskog i italijanskog jezika. Drugi test (v. Priloge br. 10. i 11) podrazumeva pisanje kratkog sastava (sastav je vođen, a instrukcije su date na maternjem jeziku na temu o kojoj je već bilo reči na časovima engleskog i italijanskog jezika). Namera nam je bila da na osnovu analize grešaka koju učenici prave uradimo analizu oblika transfera u okviru leksike i morfologije tj. da izdvojimo, i izbrojimo jezičke konstrukcije međujezika. Treći test (v. Priloge br. 12. i 13) se sastoji iz niza rečenica (cloze test od 30 rečenica za svaki razred) u kojima su izostavljene reči koje treba dopuniti i proverava poznavanje leksički i morfološki sličnih kao i različitih oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski. Cilj nam je bio da ustanovimo da li su napredni učenici (ocenjeni sa 5) na ovom nivou učenja prvog i drugog stranog jezika u stanju da koriste sopstveno metalingističko znanje o strukturi prvog i drugog stranog jezika kako bi napravili razliku između ova dva jezička sistema.

6.2. Ciljevi istraživanja i pretpostavke

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da na međujezički transfer engleskog kao prvog u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika najviše utiču varijable nivo znanja i izloženost i da su povezani sa kontekstom, dužinom učenja i upotrebom engleskog jezika. Naša hipoteza zasnovana je na dosadašnjim istraživanjima u okviru međujezičkog transfera koja ukazuju da su nivo znanja (Poulisse & Bongaerts, 1994; Odlin, 1989; Shanon, 1991; Dewale, 1998; Hammarberg, 2001; Ringbom, 1987, 2001; Bardel, 2010; Falk, 2010; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; Tremblay, 2006) i količina izloženosti prvom stranom jeziku (Murphy, 2003; Odlin, 1989; Dewaele, 1998, 2001; Williams i Hammarberg 1998; Hammarberg, 2001; Letica i Mardešić, 2007; Larsen-Freeman, 1976; Faerch & Kasper, 1986; Poulisse i Bongaerts, 1994) najrelevantniji faktori međujezičkog uticaja prilikom učenja drugog stranog jezika.

U vezi sa jezičkim nivoom učenika i količinom izloženosti engleskom jeziku smatramo da će testovi za proveru nivoa znanja kao i upitnici za učenike petog i sedmog razreda biti u korelaciji sa ocenama iz engleskog jezika, kao i nastavnim i vannastavnim kontekstom učenja stranog jezika.

Kada je reč o rezultatima upitnika za učenike, pošli smo od pretpostavke da stručna sprema roditelja utiče na postojanje svesti o važnosti učenja stranih jezika i pre polaska u osnovnu školu, kao i da deca fakultetski obrazovanih roditelja duže uče prvi i drugi strani jezik i svoje učenje ne ograničavaju samo na školski ambijent. Osim toga, u vezi sa dužinom učenja engleskog i italijanskog jezika, naša pretpostavka je da je većina ispitanika započela sa učenjem stranih jezika i pre početka zvaničnog učenja u osnovnoj školi, kao i da u tom periodu postoji interesovanje i želja za učenjem novog jezika koji nije maternji.²⁸ Takođe, pretpostavljamo da će sa početkom učenja engleskog i italijanskog jezika u osnovnoj školi kod ispitanika porasti i motivacija i interesovanje da svoja znanja prvog i drugog stranog jezika prodube i u

²⁸ O karakteristikama ranog učenja stranih jezika pogledati istraživanja i radove autora poput Balboni (2009), McKay (2006), Pallotti (1998), Freddi (2004), Gass (1997), Mihaljević, Djigunović (1998), Šuvaković (2015).

vannastavnom kontekstu. S druge strane, kada je reč o dužini i kontekstu učenja stranog jezika, smatramo da će oni biti u korelaciji sa upotrebom engleskog i italijanskog jezika, kao i sa eventualnom dužinom boravka u zemljama engleskog i italijanskog govornog područja.

Cilj ovog segmenta istraživanja odnosi na utvrđivanje dominantnih faktora (vidi De Angelis, 2007; Flynn, 2004) koji utiču na pojavu međujezičkog transfera engleskog kao prvog stranog jezika u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika kod učenika na uzrastu od 11 do 15 godina. Ovaj cilj je korelacioni jer ima zadatak da ispita povezanost varijabli nivo znanja engleskog jezika (vidi Odlin, 1989; Ringbom, 1987, Hammarberg, 2001) i količina izloženosti (vidi Cohen, 1995; De Angelis, 2005b) engleskom jeziku sa kontekstom, dužinom učenja i upotrebom engleskog jezika. Cilj analize testova za proveru znanja učenika petog i sedmog razreda jeste utvrđivanje višeg i nižeg nivoa poznavanja engleskog i italijanskog jezika. S druge strane, cilj tumačenja odgovora u upitnicima za učenike petog i sedmog razreda jeste sagledavanje jezičkog iskustva ispitanika u okviru nastavnog i vannastavnog konteksta učenja stranog jezika.

Kada je reč o testovima pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za učenike petog i sedmog razreda pošli smo od pretpostavke da je međujezički transfer veći na polju leksike i morfologije što je uzrast stariji. Ovaj segment istraživanja zasniva se na studijama (Williams & Hammarberg, 1998, 2001) koje ističu da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost transfera iz prvog stranog jezika.

Posebna pažnja u ovom delu istraživanja biće usmerena na izdvajanje i određivanje konstrukcija karakterističnih za međujezik učenika na polju leksike (vidi Ringbom, 1987, 2001; De Angelis, 2007; Molnár, 2010; Poulisse i Bongaerts , 1994) i morfologije (vidi Weinreich, 1953; Odlin, 1989; Poulisse i Bongaerts, 1994; Dewaele, 1998; Bouvy, 2000; Hammarberg, 2001; De Angelis & Selinker, 2001).

Cilj analize ovog dela istraživanja jeste da utvrdimo da li engleski jezik ima veći uticaj na polju leksike i morfologije onih ispitanika koji poseduju viši nivo znanja engleskog jezika i koji su u većoj meri bili njemu izloženi.

Zatim, nastojaćemo da proverimo da li se transfer može uočiti i kod onih ispitanika koji poseduju nizak nivo znanja i koji su slabo bili izloženi engleskom jeziku (vidi Tremblay, 2006).

U vezi sa rezultatima testova pisane produkcije italijanskog kao drugog jezika za učenike petog i sedmog razreda pretpostavili smo i da učenici koji ostvaruju izuzetno dobar uspeh iz engleskog i italijanskog jezika prave razliku između ova dva jezička sistema i da je kod ove grupe ispitanika broj pojava međujezika prisutan u manjoj meri. Osim toga, smatramo da napredni učenici sedmog razreda prave manji broj grešaka u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija u odnosu na napredne učenike petog razreda budući da duže uče i da je njihov nivo poznavanja prvog i drugog stranog jezika veći.

Cilj ovog segmenta analize jeste da utvrdimo u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika služi učenicima na tom uzrastu da uoče razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika kao i da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika.

Ovaj krajnji cilj ima zadatak da utvrdi koliko su učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog jezika (vidi Dijkstra, 2003; Lasagabaster, 2001; Fouser, 2001; Jessner, 2003; Gibson, 2001; Klein, 1995; Cook, 1992).

Kada je reč o rezultatima koje ćemo dobiti na osnovu odgovora iz upitnika za nastavnike, pretpostavili smo da će nastavnici istaći u svojim odgovorima značaj upotrebe različitih metoda u nastavi kao i raznovrsnog dodatnog materijala.

Takođe, naša hipoteza je da nastavnici koriste povremeno maternji jezik za objašnjenje složenih gramatičkih struktura.

U vezi sa kriterijumima za ocenjivanje učenika očekujemo od nastavnika da prvenstveno ocenjuju tačnost informacija, a manje gramatičku tačnost.

Cilj tumačenja rezultata anketiranja nastavnika je sagledavanje konteksta nastave, stavova i nastavne prakse u vezi sa tradicionalnom nastavom stranih jezika u okviru formalnog osnovnoškolskog obrazovanja, kao i izdvajanja predloga i sugestija za efikasniju nastavu.

6.3. Učesnici u istraživanju

U istraživanju je učestvovalo 86 ispitanika, učenika petog i sedmog razreda i dva nastavnika, od kojih je jedan držao nastavu engleskog jezika a drugi italijanskog u pomenutim razredima.

Učenici koji su učestvovali u istraživanju raspoređeni su u dve osnovne grupe- učenici petog razreda (A) sa 43 i učenici sedmog razreda (B) sa 43 ispitanika.

Oba učesnika u istraživanju su istog formalnog obrazovanja. Nastavnik engleskog jezika je diplomirani filolog-master sa iskustvom od četiri godine u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja, dok nastavnik italijanskog jezika, takođe diplomirani filolog- master, poseduje iskustvo od dvanaest godina. Oba nastavnika redovno pohađaju seminare i dodatno se stručno usavršavaju. Tom prilikom u kontaktu sa drugim nastavnicima stranog jezika razmenjuju i sopstvena iskustva o nastavi jezika koji predaju. Stečena znanja koriste kako bi uveli raznovrsnost u nastavu, motivisali dodatno učenike na rad i što objektivnije procenili njihovo znanje. Takođe, oba nastavnika su samostalna u osmišljavanju godišnjeg nastavnog plana, pripremi časova i izboru udžbenika. U toku obavljanja ovog istraživanja redovno obaveštavaju jedan drugoga o toku nastave i obavezama.

6.4. Kontekst učenja engleskog i italijanskog jezika u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš”

U cilju ilustrovanja konteksta učenja i nastave engleskog i italijanskog jezika u osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš" iznećemo podatke dobijene upitnicima za nastavnika engleskog i italijanskog jezika koje smo sproveli u okviru samog istraživanja.

U vezi sa rezultatima anketiranja nastavnika pretpostavili smo da će nastavnici istaknuti značaj upotrebe različitih metoda u nastavi kao i raznovrsnog dodatnog materijala. Takođe, naša hipoteza je da nastavnici koriste povremeno maternji jezik za objašnjenje složenih gramatičkih

struktura. U vezi sa kriterijumima za ocenjivanje učenika očekujemo od nastavnika da prvenstveno ocenjuju tačnost informacija, a manje gramatičku tačnost (v. Poglavlje 6.2).

U analizi upitnika za nastavnika engleskog i italijanskog jezika posebno ćemo se osvrnuti na neke aspekte nastavne prakse relevantne za naše istraživanje: upotreba nastavnih metoda i tehnika, struktura časa, zastupljenost stranog jezika, korišćenje dodatnog materijala, primena kriterijuma za ocenjivanje, kao i izdvajanja predloga i sugestija za efikasniju nastavu.

6.4.1. Kontekst učenja engleskog jezika

Kao što smo već izneli u Poglavlju 5. engleski jezik ima status prvog stranog jezika, sa istim nedeljnim fondom časova u petom i sedmom razredu: 2 časa nedeljno tj. 72 časa u jednoj školskoj godini. Časovi engleskog jezika odvijaju se u skladu sa silabusom za engleski jezik koji je definisan na osnovu Nastavnog plana i programa za engleski jezik kao prvi strani jezik²⁹ i potrebama nastave koju je definisao predmetni nastavnik.

Na osnovu podataka dobijenih u anketnom istraživanju saznajemo da su struktura časova, metode i tehnike koje koristi nastavnik engleskog jezika istovetni u oba razreda. Struktura jednog časa engleskog jezika je uglavnom sledeća: za početak časa je rezervisana petominutna/desetominutna provera domaćeg zadatka ili uvodna aktivnost u vezi sa temom časa; zatim sledi rad na tekstu ili rešavanje problema; potom objašnjavanje gramatičke partije i na kraju produkcija onoga što je obrađeno usmenom ili pismenom aktivnošću. Međutim, nastavnici ističe da čas može biti i drugačije koncipiran ukoliko u toku časa koristi dodatni materijal. U tom slučaju se veća pažnja posvećuje produkciji odnosno utvrđivanju ili sistematizaciji gradiva.

Kada je reč o metodi, nastavnik engleskog jezika navodi da u svom radu uglavnom koristi sledeće metode: monološku, dijalošku, rad na tekstu, demonstrativnu, rešavanje problema.

U vezi sa upotrebom stranog jezika u nastavi anketirani nastavnici naglašava da je engleski

²⁹ <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/> .

jezik redovno zastupljen. Međutim, predmetni nastavnik ističe da ponekad koristi i maternji jezik na svojim časovima. To čini u situacijama kada postoje lažni prijatelji (npr. actually-aktuelno), zatim ukoliko postoji promena u značenju glagola (npr. try to do- pokušati; try doing- probati), ukoliko je jednostavno neophodno nešto prevesti radi pronalaženja srpskih ekvivalenata kada su u pitanju traženi glagoli (npr. look after- čuvati, brinuti se o nekom, a ne bukvalno gledati posle) ili idiomatski izrazi (npr. a piece of cake- prosto ko pasulj). Takođe, maternji jezik ponekad koristi ukoliko je potrebno objasniti određenu gramatičku jedinicu i na srpskom jeziku radi boljeg razumevanja. Anketirani nastavnik precizira da se ovo više odnosi na peti razred (npr. razlika između The Present Simple Tense i The Present Continuous Tense).

Nastavnik engleskog jezika u upitniku navodi da na svojim časovima ponekad koristi dodatni materijal. Objasnjava da su uglavnom u pitanju slike koje služe da bi se uvežbalo opisivanje istih i razvijale govorne veštine. Takođe, u radu koristi tekstove stranih popularnih pesama u cilju uvežbavanja gramatičkih konstrukcija ili poznatih reči, kao i ludičke aktivnosti poput kvizova koje sama priprema po uzoru na one televizijske. Anketirani nastavnik dodaje da prezentacije najčešće učenici sami osmišljavaju u vidu projekta koji se brojevano ocenjuje. U radu, u nastavi se koriste i dodatni tekstovi kao dopuna postojećih pre svega radi upoznavanja sa kulturološkim činjenicama.

Pored toga, u okviru kriterijuma ocenjivanja učenika predmetni nastavnik objašnjava da pre svega ocenjuje tačnost i preciznost gramatičkih i rečeničnih konstrukcija. U pisanoj produkciji (npr. pisanje eseja u vidu desetak rečenica) ukoliko učenik pokaže originalnost i poznavanje teme, nagrađuje se dodatnim poenima nevezano za tačnost. U usmenoj produkciji učenik se takođe nagrađuje dodatnim poenima ukoliko se tečno izražava, ima pravilnu intonaciju i izgovor uprkos gramatičkim greškama. Anketirani nastavnik ističe da ovo pomaže da se učenik oceni većom ocenom u slučajevima kada smatra da je ocena „između”.

S druge strane, u pogledu predloga i sugestija za efikasniju nastavu engleskog jezika anketirani nastavnik navodi nekoliko stvari. Pre svega, trebalo bi formirati manje grupe učenika (do 12 učenika po grupi) radi boljeg i efektnijeg učenja stranog jezika. U vezi sa nastavom smatra da bi trebalo omogućiti individualizaciju tokom pojedinih časova, a u pogledu nastavnih sredstava trebalo bi posvetiti pažnju eksternim izvorima učenja poput filmova, muzike i interneta. Takođe, za kvalitetniji nivo nastave na stranom jeziku od izuzetne je važnosti

dostupnost dodatnog materijala i upotreba autentičnog materijala kao što su novinski članci, odlomoci iz knjiga i slično.

Osim toga, nastavnik engleskog jezika ističe da je od posebne važnosti za kvalitet nastave mogućnost usavršavanja nastavnika u zemlji i inostranstvu, kao i razmena sopstvenih iskustava o nastavi sa kolegama iz drugih škola u cilju objektivnijeg ocenjivanja, uvođenja raznovrsnosti u nastavu i motivacije učenika.

6.4.2. Udžbenici engleskog jezika

Na osnovu podataka dobijenih upitnikom za nastavnika engleskog jezika saznajemo da se kao osnovno sredstvo u nastavi engleskog jezika koriste udžbenički kompleti **Project 2 (Third edition)**³⁰ za peti razred i **Project 4 (Third edition)**³¹ za sedmi razred.

Udžbenički kompleti su multimedijalne prirode i sastoje se od glavnog udžbenika, radne sveske koja sadrži aktivnosti i vežbanja koja prate udžbenik, priručnika za nastavnika u kojima se nastavniku daju didaktički saveti i ideje za izvođenje pojedinih aktivnosti i CD-a sa audio snimcima u vezi sa sadržajem udžbenika.

Udžbenik **Project 2** sastoji se od uvodne (Introduction) i 6 didaktičkih jedinica: *My life, Animals, Holidays, Food, The world, Entertainment*. Uvodna didaktička jedinica sadrži rubrike: *Hello, My family, At the sports centre, What can you do, My room, What has she got* u kojima se ponavlja i utvrđuje gradivo obrađeno u prethodnom razredu. Svaka didaktička jedinica se sastoji od 4 lekcije (lekcije A, B, C i D) koje se odnose na zadatu temu, dve rubrike pod nazivom Culture i English across the curriculum, zatim rubrike posvećenoj reviziji gradiva (Revision page), projekta i pesme. Lekcije A, B, C i D ukupno obuhvataju po 8 stranica i sadrže tekstove i aktivnosti koje se tiču usvajanja vokabulara, gramatike, izgovora i jezičkih veština (razumevanje,

³⁰ Hutchinson and Pelteret (2011). *Project 2. Third Edition*. Oxford University Press.

³¹ Hutchinson and Pelteret (2011). *Project 4. Third Edition*. Oxford University Press.

slušanje, čitanje i pisanje). U upitniku, anketirani nastavnik objašnjava da se jedna lekcija obrađuje i utvrđuje tokom dva nastavna časa. Naime, jedan čas se posvećuje prvoj strani lekcije, dok je drugi čas posvećen drugoj strani lekcije u udžbeniku. Predmetni nastavnik naglašava da se u okviru svake didaktičke jedinice udžbenika petog razreda obrađuje i takozvana „strip lekcija” (Mickey, Millie and Mut). Rubrike Culture page i English across the curriculum sadrže tekstove koji se odnose na običaje i kulturu engleskih govornih područja ili prikazuju temu kroz korelacione predmete (npr. biologija, istorija, geografija, hemija) i njima se utvrđuje pređeno gradivo. Nastavnik engleskog jezika ističe da ona i/ili učenici biraju jedan od zadatih tekstova. Revision page sadrži vežbe i aktivnosti koje služe za obnavljanje i utvrđivanje gradiva. Projekat se sastoji od opšteg naloga u kojem se pominje tema projekta, a zatim se daju uputstva za njegovu izradu, dok pesma sadrži tekst koji treba poslušati i otpevati.

Imajući u vidu gorepomenutu strukturu udžbenika anketirani nastavnik u upitniku navodi da svaku lekciju obrađuje i utvrđuje dva nastavna časa, dok je jedan nastavni čas rezervisan za rubrike Culture page i English across the curriculum. Takođe, jedan nastavni čas posvećuje sistematizaciji gradiva i rubrici Revision page. Na osnovu svega možemo zaključiti da se jedna didaktička jedinica obrađuje obično deset časova.

Udžbenik **Project 4** je slično koncipiran i sastoji se od uvodne (Introduction) i 6 didaktičkih jedinica: *Past and present*, *Fame and fortune*, *Health and safety*, *Heroes*, *Our environment*, *Relationships*. Uvodna didaktička jedinica sadrži dve lekcije (*An unusual day i Kids*) u kojima se ponavlja i utvrđuje gradivo obrađeno u prethodnom razredu. Predmetni nastavnik smatra i u upitniku ističe da su didaktičke jedinice prilagođene uzrastu i interesovanjima učenika. Svaka didaktička jedinica se sastoji od 4 lekcije (lekcije A, B, C i D) koje se odnose na zadatu temu, dve rubrike pod nazivom Culture i English across the curriculum, zatim rubrike posvećenoj reviziji gradiva (Revision page), projekta i pesme. Lekcije A, B, C i D ukupno obuhvataju po 8 stranica i sadrže tekstove i aktivnosti koje se tiču usvajanja vokabulara, gramatike, izgovora i jezičkih veština (razumevanje, slušanje, čitanje i pisanje). Anketirani nastavnik navodi da se jedna lekcija obrađuje i utvrđuje tokom dva nastavna časa. Naime, jedan čas se posvećuje prvoj strani lekcije, dok je drugi čas posvećen drugoj strani lekcije u udžbeniku. Najčešće lekcije A i B uvode novu gramatičku partiju i proširuju vokabular učenika, dok se u lekcijama C i D pažnja posvećuje govornom jeziku i svakodnevnim dijalozima. Nastavnik engleskog jezika naglašava

da u okviru svake didaktičke jedinice u udžbeniku za sedmi razred postoji „ Kids” lekcija u kojoj se učenici upoznaju sa svojim engleskim vršnjacima (Luke, Rosy, Greg, Anna) i njihovim životnim izazovima. Slično kao u udžbeniku Project 2, u rubrikama Culture page i English across the curriculum su predstavljeni civilizacijski aspekti zemalja sa engleskog govornog područja (istorija Engleske, najvažniji sportski događaji u Engleskoj, geografija Australije), kao i teme iz nejezičkih predmeta (istorija, biologija, prirodne nauke). Zastupljeni su duži pisani tekstovi bliski udžbeničkim ili novinskim tekstovima. Predmetni nastavnik ističe da ona i/ili učenici biraju jedan od zadatih tekstova. Revision page sadrži vežbe i aktivnosti koje služe za sistematizaciju pređenog gradiva. Projekat se sastoji od opšteg naloga u kojem se pominje tema projekta, a zatim se daju uputstva za njegovu izradu, dok pesma podrazumeva pored slušanja i nastavnu aktivnost kao što je dopunjavanje teksta, povezivanje slike i teksta, odgovaranje na otvorena pitanja, određivanje redosleda stihova ili pronalaženje reči u tekstu.

Na osnovu gorenavedene strukture udžbenika Project 4, anketirani nastavnik objašnjava da godišnji i mesečni plan obično obuhvata deset časova za obradu i utvrđivanje jedne didaktičke jedinice. Iz prethodnog možemo da zaključimo da obrada i utvrđivanje jedne lekcije obuhvata dva nastavna časa, dok je za rubriku Culture page /English across the curriculum, kao i Revision predviđen po jedan čas.

Radne sveske udžbeničkog kompleta **Project 2** i **Project 4** su slično koncipirane i poput udžbenika sastoje se od uvodne i 6 didaktičkih jedinica. Svaka didaktička jedinica sadrži 4 lekcije (A, B, C i D) a svaka lekcija obuhvata po 2 strane. Lekcije su koncipirane kao aktivnosti i vežbanja koja dodatno služe za uvrđivanje pređenog vokabulara i gramatičkih partija. Na kraju svake didaktičke jedinice postoji Progress Check koji je koncipiran kao test provere znanja. Radna sveska sadrži i dodatak koji prikazuje pređene gramatičke strukture, kao i spisak reči i izraza sa fonetskom transkripcijom koji se po prvi put pojavljuju u lekcijama i rubrikama.

6.4.3. Kontekst učenja italijanskog jezika

Kao što smo već izneli u Poglavlju 5. italijanski jezik ima status drugog stranog jezika, sa istim nedeljnim fondom časova u petom i sedmom razredu: 2 časa nedeljno tj. 72 časa u jednoj školskoj godini. Časovi italijanskog jezika odvijaju se u skladu sa silabusom za italijanski jezik

koji je definisan na osnovu Nastavnog plana i programa za italijanski jezik kao drugi strani jezik³² i potrebama nastave koju je definisao predmetni nastavnik.

Na osnovu podataka dobijenih u anketnom istraživanju saznajemo da su struktura časova, metode i tehnike koje koristi nastavnik italijanskog jezika istovetni u oba razreda. Anketirani nastavnik italijanskog jezika navodi sledeću strukturu časa: uvodni deo, obrada teksta ili neke gramatičke partije, uvežbavanje. Uvodni deo (warming up) je posvećen proveru domaćeg zadatka ili služi kao uvod u samu temu časa. Predmetni nastavnik ističe da je to obično opis neke slike ili kratka konverzacija kojom se uvode nove reči. Zatim sledi obrada teksta ili neke gramatičke jedinice. Nastavnik italijanskog jezika objašnjava da ukoliko je u pitanju tekst onda se on prvo poslušava ili pročita. Nakon toga sledi provera globalnog razumevanja teksta. Anketirani nastavnik precizira da se to obično postiže vežbanjima provere razumevanja teksta pitanjima tačno/netačno ili sa višestrukim izborom. Zatim prelazi na detaljniju proveru razumevanja teksta. Za tu svrhu služe otvorena pitanja u vezi sa razumevanjem teksta. Anketirani nastavnik ističe da se u toku celokupnog rada na tekstu učenicima daju nepoznate reči. Nakon toga sledi produkcija onoga što je obrađeno, usmena u vidu ličnih pitanja ili iznošenja mišljenja/stava u vezi sa temom teksta ili pismena u vidu pisanja kratkog sastava. Nastavnik italijanskog jezika naglašava da se ova faza utvrđivanja leksike ponekad i dodatno proširuje u vidu dodatnog materijala koji nastavnik koristi kao sistematizacija gradiva ili proširivanje same teme. S druge strane, ukoliko je u pitanju obrada gramatičke partije, predmetni nastavnik ističe da se nakon uvodnog dela i konverzacije odgovori učenika ispisuju na tabli. Dodaje da se primeri prvo prokomentarišu, a potom se zahteva od učenika da zaključe i izvuku pravilo o tome kako se npr. neko vreme gradi ili upotrebljava. Nakon ove faze sledi uvežbavanje u vidu pisane produkcije.

U vezi sa metodom, anketirani nastavnik ističe da u svom radu uglavnom koristi sledeće metode: monološku, dijalošku, rad na tekstu, demonstrativnu, rešavanje problema, ludičke aktivnosti, istraživači rad učenika.

Kada je reč o upotrebi stranog jezika u nastavi predmetni nastavnik navodi da je italijanski jezik redovno zastupljen. Međutim, ističe da ponekad koristi i maternji jezik na svojim časovima.

³² <http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>.

Objašnjava da to čini uglavnom u petom razredu budući da se radi o prvoj godini učenja. Učenici tog uzrasta još uvek ne poseduju bazično znanje jezika te stoga anketirani nastavnik smatra da bi nastava isključivo na stranom jeziku dovela do nerazumevanja pređenog gradiva. S druge strane, objašnjava da na višim uzrastima koristi maternji jezik samo u situacijama kada i pored datog objašnjenja na stranom jeziku učenicima ipak nije u potpunosti jasno značenje neke reči ili upotreba novog vremenskog oblika.

Nastavnik italijanskog jezika u upitniku naglašava da na svojim časovima često koristi dodatni materijal. Objasnjava da su u pitanju uglavnom slike, fleš karte, posteri koje koristi kako bi se uvežbalo opisivanje istih i razvijale govorne veštine. Takođe, anketirani nastavnik ističe da koristi i dodatna vežbanja koja preuzima iz stranih udžbenika ili ih sama osmišljava u cilju uvežbavanja pređenog gradiva. Dodaje da u radu koristi i tekstove stranih popularnih pesama u cilju uvežbavanja gramatičkih konstrukcija ili poznatih reči, kao i ludičke aktivnosti poput kvizova i ukrštenica. Presentacije najčešće učenici sami osmišljavaju u vidu projekta koji se brojačno ocenjuje. Kako bi se dodatno razvijala i održavala motivacija kod učenika predmetni nastavnik navodi da naročitu pažnju poklanja estetskom izgledu dodatnog materijala. Nastoji da on bude zanimljiv i interesantan učenicima, zatim pregledan a zahtevi su raspoređeni od najlakšeg do najtežeg.

Pored toga, u pogledu kriterijuma ocenjivanja učenika predmetni nastavnik ističe da pre svega ocenjuje fluentnost i bogatstvo leksike, pravilnu i adekvatnu upotrebu registra kao i tačnost i preciznost gramatičkih i rečeničnih konstrukcija. U upitniku naglašava da u okviru usmene produkcije dodatno obraća pažnja i na intonaciju i izgovor.

S druge strane, u okviru predloga i sugestija za efikasniju nastavu italijanskog jezika anketirani nastavnik navodi nekoliko stvari. Pre svega, smatra da učenici treba da budu podeljeni po grupama u zavisnosti od nivoa znanja koji poseduju. Na taj način bi nastavnik mogao bolje da organizuje tok časa, a dinamiku, metode i tehnike prilagodi ciljnoj grupi koja je ujednačena po znanju. Takođe, trebalo bi formirati i manje grupe učenika (do 12 učenika po grupi). U vezi sa nastavnim sredstvima nastavnik italijanskog jezika ističe da je od izuzetne važnosti mogućnost korišćenja savremenih tehnologija, pametne table i interneta što bi doprinelo kreativnosti i inovativnosti samog časa. Nastavnik smatra da je za uspešno ostvarivanje ciljeva i zadataka učenja italijanskog jezika neophodno kombinovati različite metode i nastavna sredstva, povećati

nedeljni fond časova kao i dobro osmisliti vannastavne aktivnosti (kao što je npr. praćenje kulturnih dešavanja, izložbi, pozorišnih i filmskih projekcija u lokalnoj sredini koji su u vezi sa italijanskom kulturom i jezikom)

Osim toga, predmetni nastavnik ističe da je od posebne važnosti za kvalitet nastave mogućnost usavršavanja nastavnika u zemlji i inostranstvu, kao i mogućnost razmene sopstvenih iskustava o nastavi sa kolegama u cilju pronalazenja boljih rešenja za pojedine didaktičke i pedagoške situacije u samoj učionici (efikasnost upotrebe različitih nastavnih metoda, kriterijumi ocenjivanja, motivacija učenika).

6.4.4. Udžbenici italijanskog jezika

Na osnovu podataka dobijenih u anketnom istraživanju saznajemo da se kao osnovno sredstvo u nastavi italijanskog jezika koriste se udžbenički kompleti **Amici 1**³³ za peti razred i **Amici 3**³⁴ za sedmi razred.

Udžbenički kompleti su multimedijalne prirode i sastoje se od glavnog udžbenika, radne sveske koja sadrži veoma raznovrsne i tematski sadržajne vežbe i aktivnosti koje su u koordinaciji sa udžbenikom, priručnika za nastavnika u kojima se nastavniku daju didaktički saveti i ideje za izvođenje pojedinih aktivnosti i CD-a sa audio snimcima u vezi sa sadržajem udžbenika i radne sveske.

Udžbenik **Amici 1** sadrži 8 moderno ilustrovanih didaktičkih jedinica: *Una nuova alunna, Alla ricreazione, A Roma, Buon Natale a tutti, Anna fermati, Congratulazioni ragazzo, Casa dolce casa, L'Unione fa la forza*. Kroz čitav udžbenik su zastupljene osnovne komunikativne

³³ Blatešić, Aleksandra (2007). *Amici 1*. Beograd: Zavod za udžbenike.

³⁴ Blatešić, Aleksandra; Stojković, Jasmina i Zavišin, Katarina (2009). *Amici 3*. Beograd: Zavod za udžbenike.

funkcije: predstavljanje sebe i drugih, pozdravljanje, identifikacija i imenovanje predmeta i osoba, delova tela i životinja, boja i brojeva, izražavanja dopadanja i nedopadanja, fizičkih senzacija i potreba, pripadanja i posedovanja, slaganja i neslaganja, traženje i davanje obaveštenja i informacija, mišljenja i uputstava, opisivanje lica i predmeta... Komunikativne funkcije uvedene u prvim lekcijama ponavljaju se i učvršćuju i u narednim uz uvođenje novih jezičkih činova. Svaka didaktička jedinica je slično koncipirana. Prve dve folio strane sa izabranom fotografijom u obliku razglednice služe za uvođenje učenika u sadržaj lekcije. U izboru fotografija poseban naglasak je stavljen na predstavljanje glavnog grada Italije- Rima i njegovih najpoznatijih spomenika. Na 3. i 4. strani je strip u okviru kojeg se učenici upoznaju sa osnovnim elementima i strukturama italijanskog jezika. 5. strana predstavlja svojevrsni mali rečnik u kojem veliku ulogu igra povezanost ilustracije i reči. Na 6. strani je data vežba slušanja u vidu zadatka koji treba da reše ili pitanja na koje treba da odgovore. 7. strana je posvećena civilizacijskim elementima i podsticanju učenika na dijalog i konverzaciju. Na 8. strani je učenicima predstavljena jedna od poznatih italijanskih recitacija, dok na samom kraju lekcije sledi upoznavanje sa osnovnim ortografskim i fonetskim pravilima. Na kraju udžbenika se nalazi veoma bogat i iscrpan rečnik.

Radna sveska udžbeničkog kompleta **Amici 1** se sastoji od osam didaktičkih celina i sadrži raznovrsne zadatke, vežbe, ukrštenice, igre i aktivnosti čiji je cilj utvrđivanje gradiva i predviđenog programa. Svaka didaktička celina je izložena na šest strana. Didaktičke jedinice iz Radne sveske prate nastavne jedinice iz Udžbenika i predstavljaju dodatni didaktički materijal od velike pomoći pri izvođenju aktivnosti i kontinuiranog rada u okviru jedne didaktičke jedinice.

Udžbenik **Amici 3** sadrži 7 moderno ilustrovanih didaktičkih jedinica: Siamo tornati dalle vacanze, Voglio andare a vivere in campagna, E tu cosa farai da grande, Feste, feste... ma anche solidarietà, Viva lo sport e la vita sana, Che fame ragazzi, Tutti in viaggio. Kroz čitav udžbenik zastupljene su komunikativne funkcije propisane Programom³⁵. Teme u udžbeniku su

³⁵ Nastavni plan i program za sedmi razred (prvi i drugi strani jezik). Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. (dokument dostupan na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja:

[www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole PDF/Drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja/4 Nastavni program za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne_skole_PDF/Drugi_ciklus_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja/4_Nastavni_program_za_sedmi_razred_osnovnog_obrazovanja_i_vaspitanja.pdf) .

savremene i takođe odgovaraju Programom zadatim temama. Svaka didaktička jedinica se razvija oko zadate teme i putem raznovrsnih tekstova, ilustracija i prikladnih vežbi se širi i predstavlja materijal za novi nivo znanja. Svaka didaktička jedinica ima jasnu strukturu te se stiče utisak organizovanosti i sistematičnosti. Strane 1 i 2 sadrže uvodne tekstove sa ilustracijama i niz vežbanja u vezi sa temom. Tekstovi su najčešće informativnog i dijaloškog karaktera. Strana 3 u rubrici *Discutiamo*, preuzima i fiksira leksičke i gramatičke probleme i jezičke funkcije opet u vidu tekstova i dijaloga informativnog karaktera praćena pitanjima i projektom za rad u paru. Strana 4 sadrži fiksiranje ponuđenih sadržaja kroz dijaloge i ilustracije. Strane 5 i 6 sadrže nove pojmove, gramatička pravila i vežbanja sa odgovarajućim instrumentima za fiksiranje ponuđenih sadržaja. Strane 7 i 8 takođe nastavljaju sa širenjem i fiksiranjem leksike vezane za glavnu temu didaktičke jedinice i sadrže dodatne aktivnosti namenjene individualnom radu, kao i radu u paru i grupi. Strana 9 sadrži elemente italijanske kulture i civilizacije kao i dodatne aktivnosti, najčešće u vidu projekta. Strana 10 sadrži kratke prozne priloge, izreke i poslovice kao i odgovarajuće vežbe. Na kraju udžbenika nalazi se i dodatak koji sadrži prikaz pređenih gramatičkih struktura kao i veoma bogat rečnik obrađene leksike.

Radna sveska udžbeničkog kompleta **Amici 3** se sastoji od sedam didaktičkih celina i sadrži raznovrsne zadatke, ludičke aktivnosti i ukrštenice koji služe za utvrđivanje gramatičkih struktura i leksike. Pored ovih aktivnosti radna sveska obuhvata i žanrovski različite vežbe za razvijanje veštine pisanog izražavanja. Raspored vežbi i aktivnosti prati strukturu svake nastavne jedinice u udžbeniku. Nakon prve, treće, pete i sedme lekcije date su vežbe u obliku testova pod nazivom *Ripassiamo un po'* koje omogućavaju učenicima da ponove gramatičke strukture prethodna dva razreda, dok su tematski i leksički vezane za gradivo sedmog razreda.

6.5. Procedura

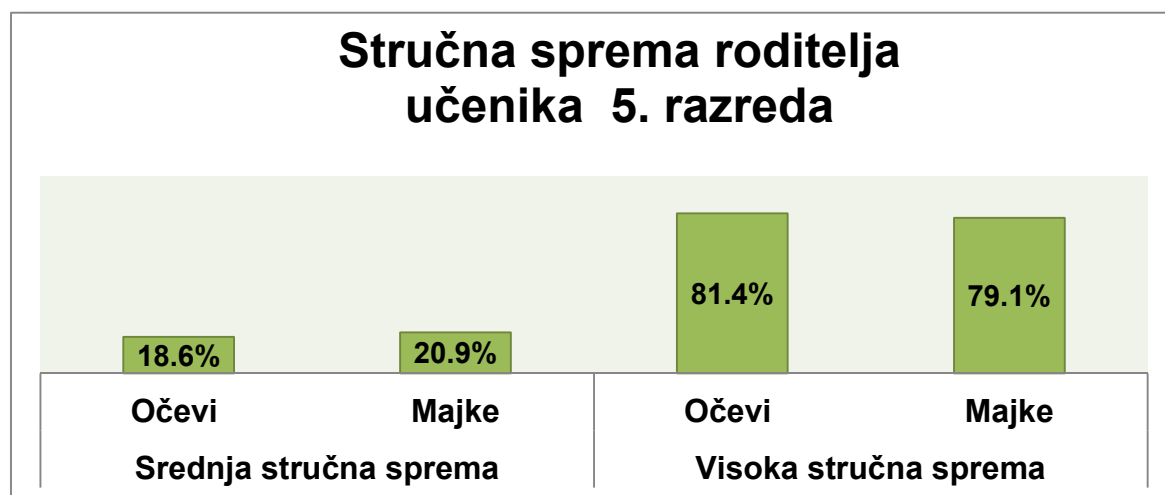
Pre početka istraživanja učenicima obe grupe smo podelili upitnik (v. Prilog 3), sa ciljem da sakupimo osnovne podatke o njima i utvrdimo da li postoje bitne razlike u pogledu jezičke biografije ispitanika (razlike u pogledu maternjeg, prvog i drugog stranog jezika kao i razreda koji učenici pohađaju).

Obradom upitnika utvrdili smo da je većina ispitanika jednaka prema nabrojanim parametrima i da je stoga obezbeđena objektivnost u vezi sa individualnim karakteristikama ispitanika.

Obavezan preduslov bio je da svim učesnicima u istraživanju engleski bude prvi strani jezik, a italijanski drugi strani jezik. Podaci dobijeni uputnikom pružili su nam tu informaciju i na osnovu nje smo izvršili selekciju učesnika.

Svim učesnicima u istraživanju je maternji jezik srpski.

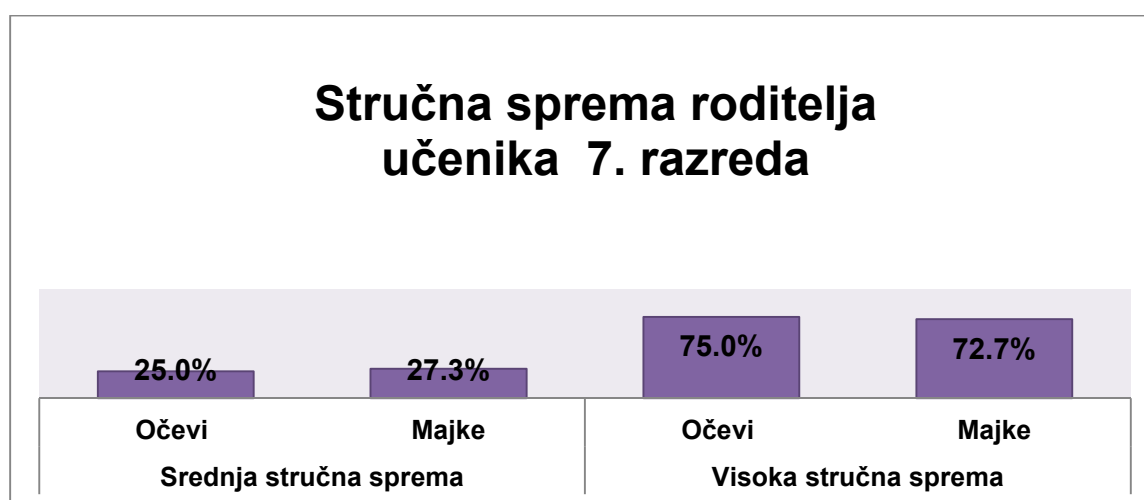
Što se stručne spreme roditelja učenika petog razreda tiče, u najvećem broju očevi su završili fakultet (81.4%), odnosno srednju školu (18.6%). Stručna sprema majke ima sličnu raspodelu, pri čemu je fakultet završilo 79.1%, a srednju školu 20.9% (Grafikon 1). Iz navedenog se može videti da je najveći deo roditelja fakultetski obrazovan, dok je jedna petina roditelja srednjoškolskog obrazovnog nivoa.



Grafikon 1: Stručna sprema roditelja učenika petog razreda.

Kod učenika sedmog razreda situacija je donekle drugačija. 75% očeva je završilo fakultet, dok je njih 25% završilo srednju školu. Što se stručne spreme majke tiče 72.7% njih je završilo fakultet, a 27.3% srednju školu (Grafikon 2). Na osnovu podataka o stručnoj spremi,

možemo da zaključimo da i kod učenika sedmog razreda većina roditelja poseduje fakultetsku diplomu, ali da je broj njih donekle manji u odnosu na učenike petog razreda. Jedna četvrtina roditelja učenika sedmog razreda poseduje srednjoškolsku diplomu je što nam govori o većem broju u odnosu na učenike petog razreda. Smatramo da su podaci o stručnoj spremi roditelja od relevantne važnosti za naše istraživanje budući da će nam poslužiti da steknemo širu sliku o postojanju svesti unutar same porodice o važnosti učenja stranih jezika i pre polaska u prvi razred, kao i o potrebi da se strani jezici uče i u vanškolskom ambijentu. S tim u vezi, naša pretpostavka je da deca fakultetski obrazovanih roditelja započinju pre sa učenjem stranih jezika u odnosu na decu roditelja srednje stručne spreme, kao i da svoja znanja šire i strane jezike uče i van osnovne škole (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 2: Stručna sprema roditelja učenika sedmog razreda.

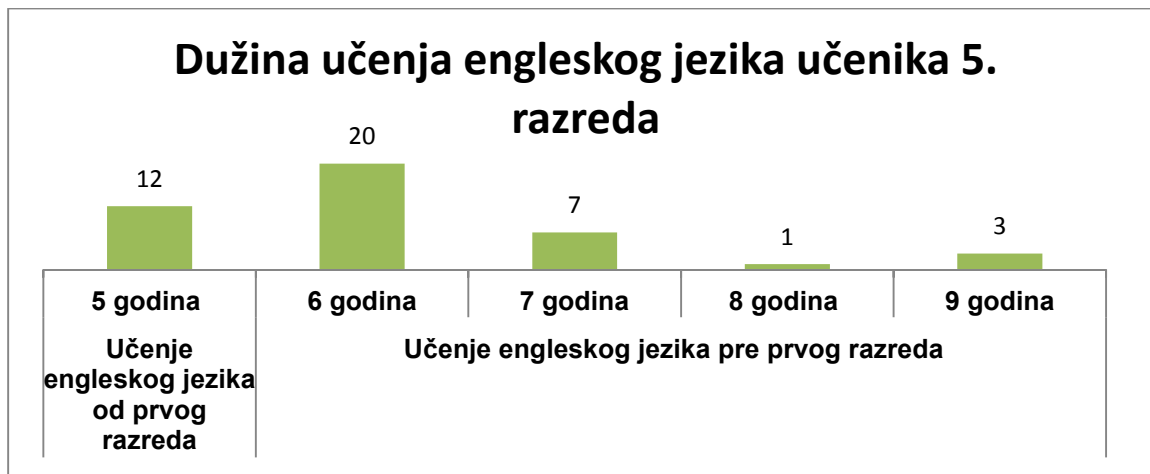
6.5.1. Analiza upitnika za učenike petog i sedmog razreda

6.5.1.1. Dužina učenja engleskog i italijanskog jezika

Podaci vezani za učenje drugih stranih jezika su veoma važni budući da se greške u učenju novog stranog jezika javljaju kao posledica negativnog transfera iz jezika koje je učenik

ranije učio.

Obradom ovog dela upitnika saznajemo da svi učenici petog razreda uče engleski kao prvi strani jezik. U proseku, prvi strani jezik učenici petog razreda su učili 6 godina (31 učenik ili 72.1% ispitanika je učilo engleskog jezik već u predškolskom obrazovanju, dok je njih 27.9% (12 učenika) počelo da uči engleski u prvom razreda osnovne škole). Zanimljivo je da je njih 25.6% (11 učenika) napisalo da su engleski jezik počeli da uče i pre predškolskog uzrasta (7 učenika ili 16.3 % od svoje pete godine, 1 učenik ili 0.4% od četvrte i 3 učenika ili 7% od treće godine života) (Grafikon 3). S obzirom da većina ispitanika petog razreda počinje sa učenjem engleskog jezika i pre prvog razreda, možemo da zaključimo da i pre polaska u školu postoji interesovanje i želja da se nauči nov jezik. Zanimljivo je i da je četvrtina ispitanika napisala da je sa učenjem engleskog jezika počela i pre šeste godine što nas navodi na zaključak da su deca u ranom uzrastu otvorena prema novim saznanjima.



Grafikon 3: Dužina učenja engleskog jezika učenika petog razreda.

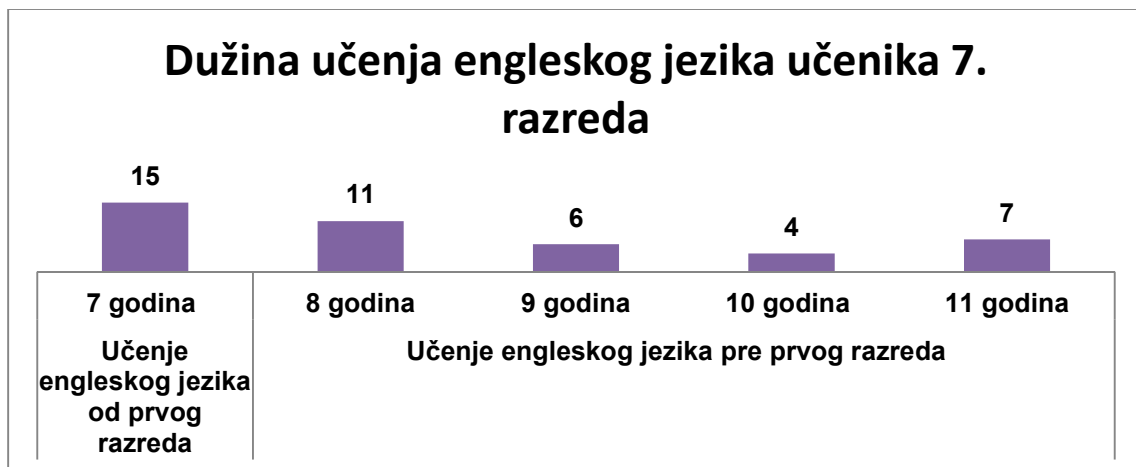
46% ispitanika petog razreda, osim u školi, engleski jezik uči i van nje, sa privatnim nastavnikom (14%), roditeljem (2%) ili u školi stranih jezika (30%) (Grafikon 4). Budući da skoro polovina učenika engleski jezik uči i van škole, nameće se zaključak da veliki broj ispitanika ima potrebu i želju da bolje savlada i usavrši engleski jezik. U svetu engleski jezik

sada već uveliko ima status lingua franca i definitivno je jezik sa kojim učenici najčešće dolaze u kontakt i koji dominira u svim sferama, od filma preko televizije do interneta. Samim tim, veliki procenat onih koji uče engleski van škole nije ni malo iznenađujući (v. Poglavlje 2).



Grafikon 4: Učenje engleskog jezika u školi i van nje učenika petog razreda.

Učenici sedmog razreda engleski jezik uče u proseku 8 godina (28 učenika ili 65.1% ispitanika je učilo engleski već u predškolskom obrazovanju, dok je njih 34.9% (15 učenika) počelo da uči engleski u prvom razredu osnovne škole). Zanimljivo je da je njih 39.5% (17 učenika) napisalo da su engleski jezik počeli da uče i pre predškolskog uzrasta (6 učenika ili 14% od svoje pete godine, 4 učenika ili 9.3% od četvrte i 7 učenika ili 16.3% od treće godine života) (Grafikon 5). I kod učenika sedmog razreda primećujemo veliki procenat onih koji uče engleski pre prvog razreda, a činjenica da je skoro polovina učenika započela sa učenjem ovog jezika i pre šeste godine samo potvrđuje gorenavedeni zaključak da su u ranom uzrastu deca otvorena za nova saznanja i da u tom periodu postoji interesovanje i želja za učenjem novog jezika koji nije maternji (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 5: Dužina učenja engleskog jezika učenika sedmog razreda.

47% ispitanika sedmog razreda, osim u školi, engleski jezik uči i van nje, sa privatnim nastavnikom (7%), roditeljem (5%) ili u školi stranih jezika (35%) (Grafikon 6). Ukoliko uporedimo odgovore učenika sedmog i petog razreda zapažamo da približno isti broj ispitanika sedmog razreda uči engleski i van škole te stoga dolazimo do istog zaključka kao u slučaju učenika petog razreda. I ova grupa ispitanika pokazuje interesovanje i potrebu da uči i usavršava znanje engleskog jezika i van škole (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 6: Učenje engleskog jezika u školi i van nje učenika sedmog razreda.

Na osnovu podataka o prvom stranom jeziku, moguće je uočiti da je generalno veliki broj ispitanika započeo sa učenjem engleskog jezika i pre polaska u osnovnu školu, kao i da nakon polaska u prvi razred postoji potreba da svoja znanja proširuju u vannastavnom kontekstu, što je u skladu sa našim hipotezama (v. Poglavlje 6.2).

Drugi strani jezik, u proseku, učenici petog razreda uče godinu dana (91% ispitanika je počelo da uči italijanski jezik u petom razredu, dok je njih 9% počelo da uči italijanski u četvrtom razredu osnovne škole) (Grafikon 7). Za razliku od engleskog jezika primećujemo da većina ispitanika nema interesovanje i želju da počne sa učenjem italijanskog jezika pre početka zvaničnog učenja u osnovnoškoloj obrazovanju tj. pre jedanaeste godine (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 7: Dužina učenja italijanskog jezika učenika petog razreda.

23% ispitanika petog razreda, osim u školi, italijanski jezik uči i van nje sa privatnim nastavnikom (Grafikon 8). S obzirom da se skoro četvrtina ispitanika izjasnila da italijanski jezik uči i van škole mogli bismo da zaključimo da se kod ove grupe ispitanika sa uvođenjem novog stranog jezika javila i želja i interesovanje da sopstvena znanja dodatno prodube i na privatnim časovima (v. Poglavlje 6.2).

Učenje italijanskog jezika u školi i van nje - 5. razred



Grafikon 8: Učenje italijanskog jezika u školi i van nje učenika petog razreda.

Učenici sedmog razreda italijanski jezik uče u proseku tri godine (38 učenika ili 88.4% ispitanika je počelo da uči italijanski u petom razredu). 5 učenika ili 11.6% ispitanika je počelo da ga uči i pre petog razreda (2 učenika ili njih 4.7% od četvrtog razreda, zatim takođe 2 učenika ili 4.7% od trećeg razreda i 1 učenik ili 2.3% još od prvog razreda osnovne škole) (Grafikon 9). Ukoliko uporedimo odgovore ispitanika petog i sedmog razreda dolazimo do zaključka da je kod obe grupe učenika procentualno mali broj pokazao interesovanje da započne sa učenjem novog tj. italijanskog jezika pre početka zvaničnog učenja u petom razredu. Ovakvi rezultati nisu u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima (v. Poglavlje 6.2).

Dužina učenja italijanskog jezika učenika 7. razreda



Grafikon 9: Dužina učenja italijanskog jezika učenika sedmog razreda.

28% učenika sedmog razreda, osim u školi, italijanski jezik uči i van nje (5% u školi stranih jezika, 2% sa roditeljem dok njih 21% ima časove sa privatnim nastavnikom) (Grafikon 10). Procenat onih koji italijanski uči i van škole u sedmom razredu je donekle veći u odnosu na grupu ispitanika petog razreda. Budući da učenici sedmog razreda poseduju veće lingvističko iskustvo i duže uče italijanski jezik od ispitanika petog razreda nameće se zaključak da na ovom uzrastu raste i motivacija i interesovanje da se produbi i usavrši znanje italijanskog jezika. Interesantno je da za razliku od ispitanika petog razreda, nekolicina ispitanika sedmog razreda osim na privatnim časovima, svoje znanje šire i na kursevima u privatnim školama, kao i kod kuće sa jednim od roditelja (v. Poglavlje 6.2).

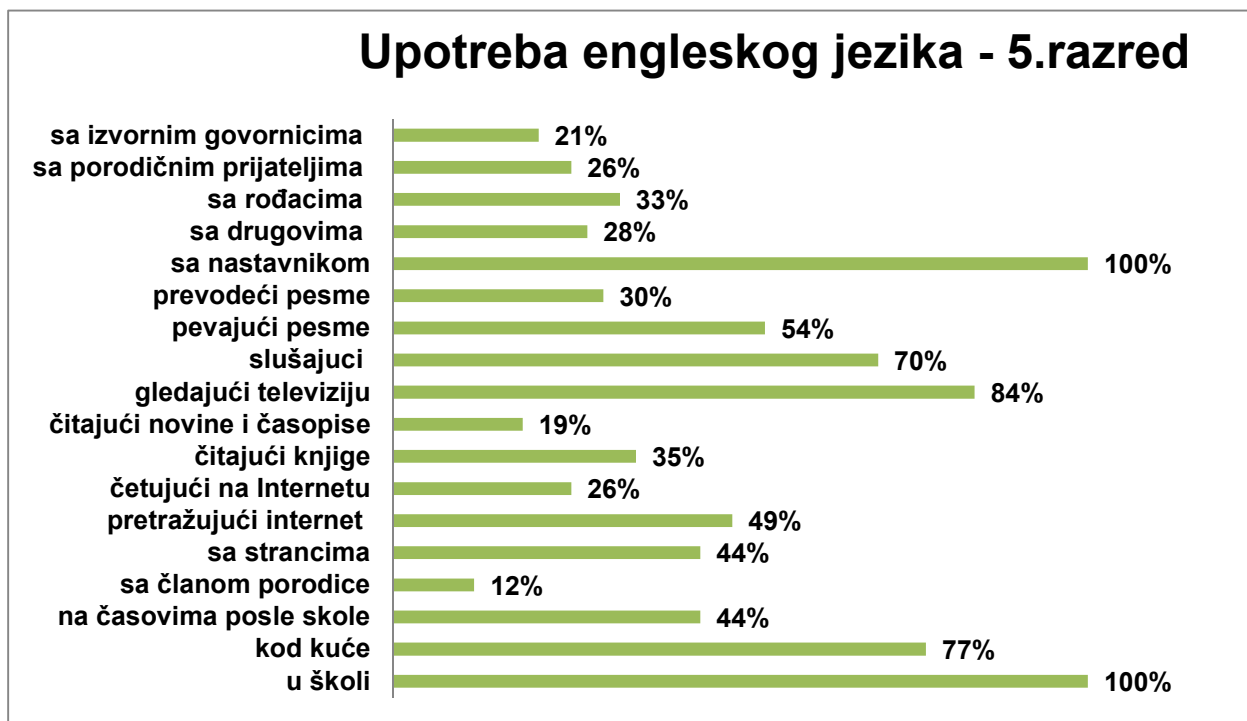


Grafikon 10: Učenje italijanskog jezika u školi i van nje učenika sedmog razreda.

6.5.1.2. Upotreba engleskog i italijanskog jezika

Kad je reč o upotrebi engleskog jezika svi učenici petog razreda ga koriste i uče u školi, zatim kod kuće (77%), na časovima posle škole (44%), sa članom porodice (12%), sa strancima (44%), pretražujući internet (49%), četujući na internetu (26%), čitajući knjige (35%), čitajući novine i časopise (19%), gledajući televiziju (84%), slušajući (70%), pevajući pesme (54%),

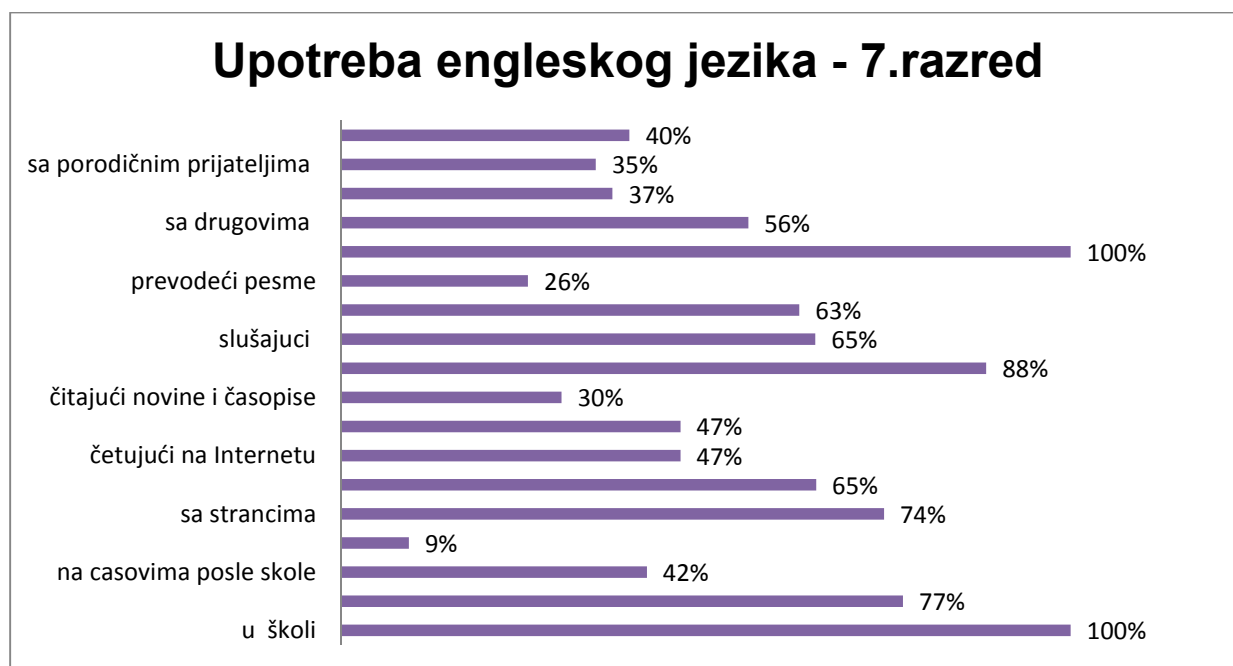
prevodeći pesme (30%). Takođe, svi ispitanici petog razreda engleski jezik koriste sa nastavnikom, drugovima (28%), rođacima (33%), porodičnim prijateljima (26%), izvornim govornicima (21%) (Grafikon 11). Na osnovu rezultata ankete ispitanika petog razreda možemo da zaključimo da su osim školskog konteksta upravo mas mediji i informaciono-komunikacione tehnologije najviše zaslužni za veći obim upotrebe engleskog jezika. Ovaj zaključak se smatra logičnim budući da je u tim sferama života engleski jezik najdominantniji strani jezik. Takođe, zanimljivo je da na ovom uzrastu nema mnogo ispitanika koji čitaju časopise i novine na engleskom jeziku. Razlog verovatno leži u činjenici da tematika i vid informacija koji se mogu sresti u časopisima i novinama nisu privlačni i zanimljivi učenicima na ovom uzrastu.



Grafikon 11: Upotreba engleskog jezika učenika petog razreda.

Učenici sedmog razreda engleski jezik koriste i uče u školi, zatim kod kuće (77%), na časovima posle škole (42%), sa članom porodice (9%), sa strancima (74%), pretražujući internet (65%), četujući na internetu (47%), čitajući knjige (47%), čitajući novine i časopise (30%), gledajući televiziju (88%), slušajući (65%), pevajući pesme (63%), prevodeći pesme (26%).

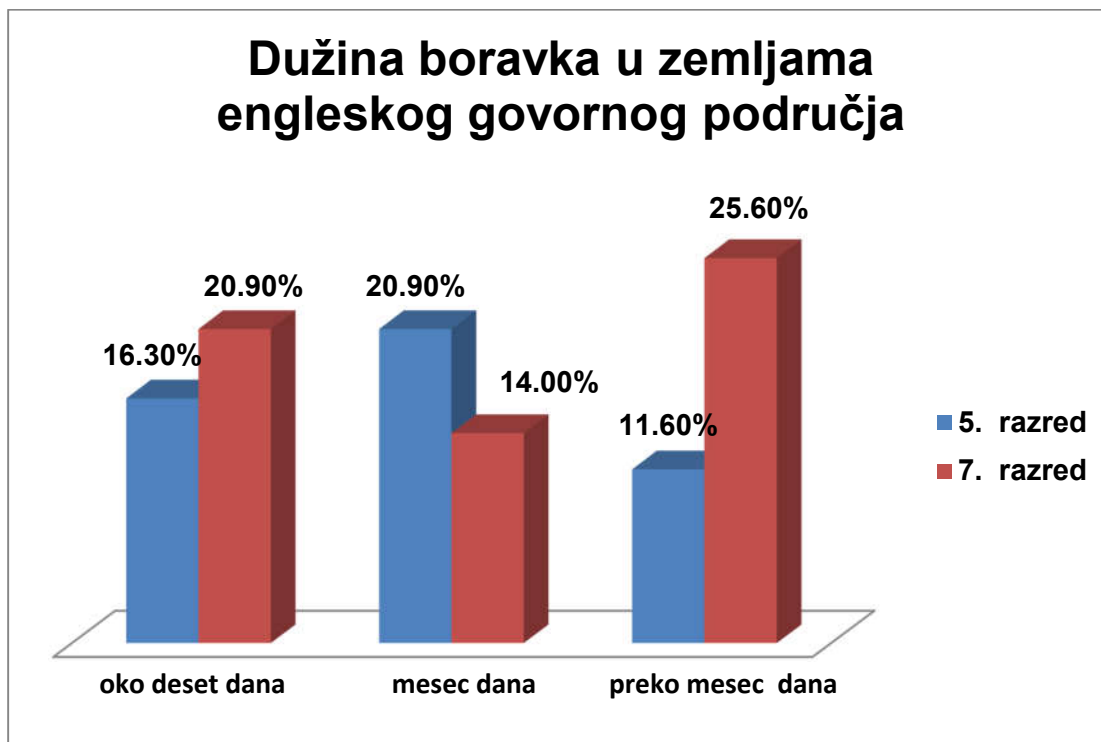
Takođe, svi ispitanici sedmog razreda engleski jezik koriste sa nastavnikom, drugovima (56%), rođacima (37%), porodičnim prijateljima (35%), izvornim govornicima (40%) (Grafikon 12). Ukoliko uporedimo rezultate ispitanika petog i sedmog razreda vidimo da su odgovori prilično ujednačeni i da najveći procenat učenika sedmog razreda koristi engleski jezik gledajući televiziju. Zanimljivo je i da je procenat onih koji čitaju novine i časopise na engleskom jeziku veći u odnosu na ispitanike petog razreda što govori u prilog činjenici da je tematika koja je u njima prisutna daleko privlačnija ovom uzrastu ispitanika. Takođe, detaljnijom analizom ovog segmenta istraživanja dolazimo do zaključka da su rezultati u pogledu upotrebe engleskog jezika u korelaciji sa nastavnim i vannastavnim kontekstom učenja (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 12: Upotreba engleskog jezika učenika sedmog razreda.

Takođe, 48.3% učenika petog razreda je boravilo turistički u nekoj od zemalja gde se govori engleski jezik i to u proseku od deset dana (16.3%), mesec dana (20.9%) i preko mesec dana (11.6%). 60.5% učenika sedmog razreda je boravilo u nekoj od zemalja gde se govori engleski jezik i to u proseku od deset dana (20.9%), mesec dana (14%) i preko mesec dana

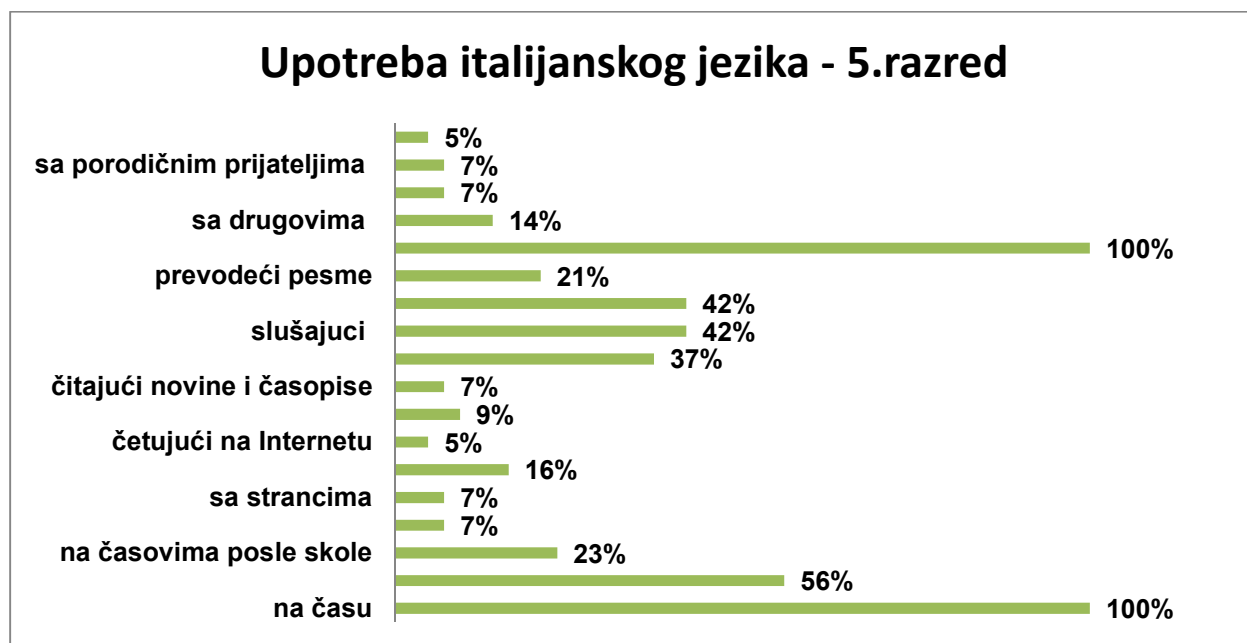
(25.6%) (Grafikon 13). Razlozi su bili turističke prirode (58.1%), a jedan ispitanik (2.3%) je pohađao i kurs jezika u Engleskoj. Analizom dobijenih rezultata došli smo do saznanja da je više od polovine ispitanika sedmog razreda boravilo u nekoj od zemalja engleskog govornog područja. Broj učenika sedmog razreda u tom pogledu je znatno veći od učenika petog što nas navodi da zaključimo da budući da ova grupa ispitanika duže uči engleski jezik raste i motivacija da se poseti neka od zemalja tog govornog područja (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 13: Dužina boravka u zemljama engleskog govornog područja.

Kad je reč o upotrebi italijanskog jezika svi učenici petog razreda ga koriste i uče u školi, zatim kod kuće (56%), na časovima posle škole (23%), sa članom porodice (7%), sa strancima (7%), pretražujući internet (16%), četujući na internetu (5%), čitajući knjige (9%), čitajući novine i časopise (7%), gledajući televiziju (37%), slušajući (42%), pevajući pesme (42%), prevodeći pesme (21%). Takođe, svi ispitanici petog razreda italijanski jezik koriste sa nastavnikom, drugovima (14%), rođacima (7%), porodičnim prijateljima (7%), izvornim

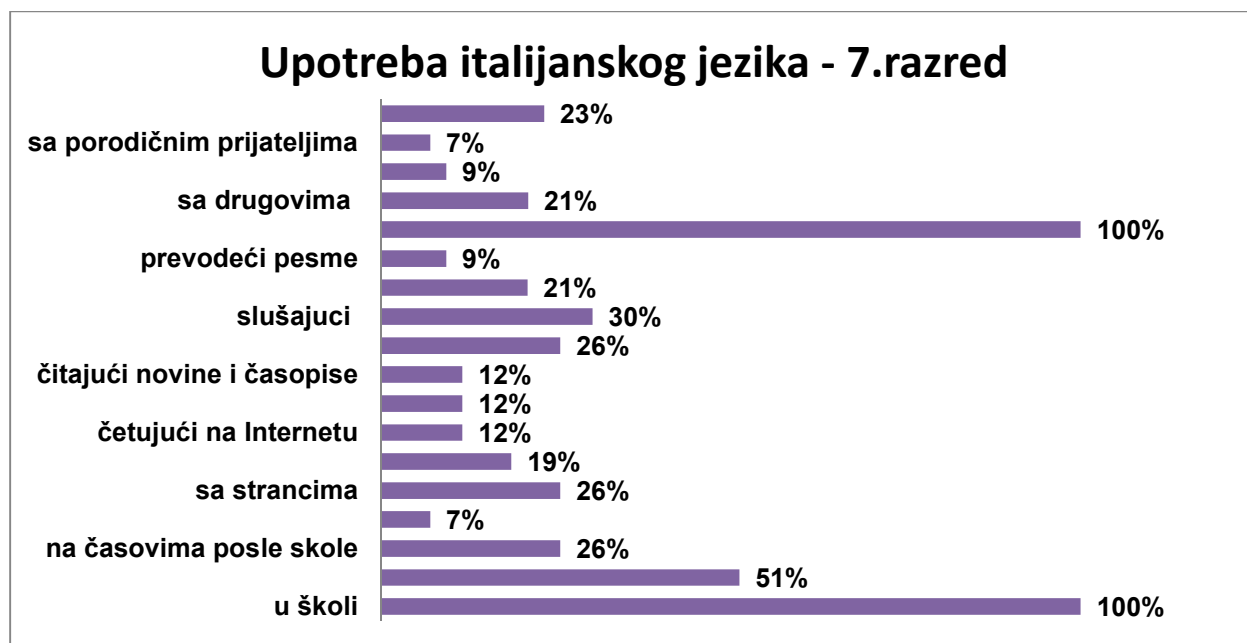
govornicima (5%) (Grafikon 14). Za razliku od engleskog jezika, ispitanici petog razreda u dosta manjem procentu koriste italijanski jezik. Primetno je da je italijanski jezik na ovom uzrastu osim u školi pristuan kroz italijansku muziku i televiziju tj. serije i filmove koji ispitanici gledaju. Razlog za ovakvu situaciju svakako leži u činjenici da se u Srbiji italijanski jezik i kultura upravo najviše promovišu u ovim domenima.



Grafikon 14: Upotreba italijanskog jezika učenika petog razreda.

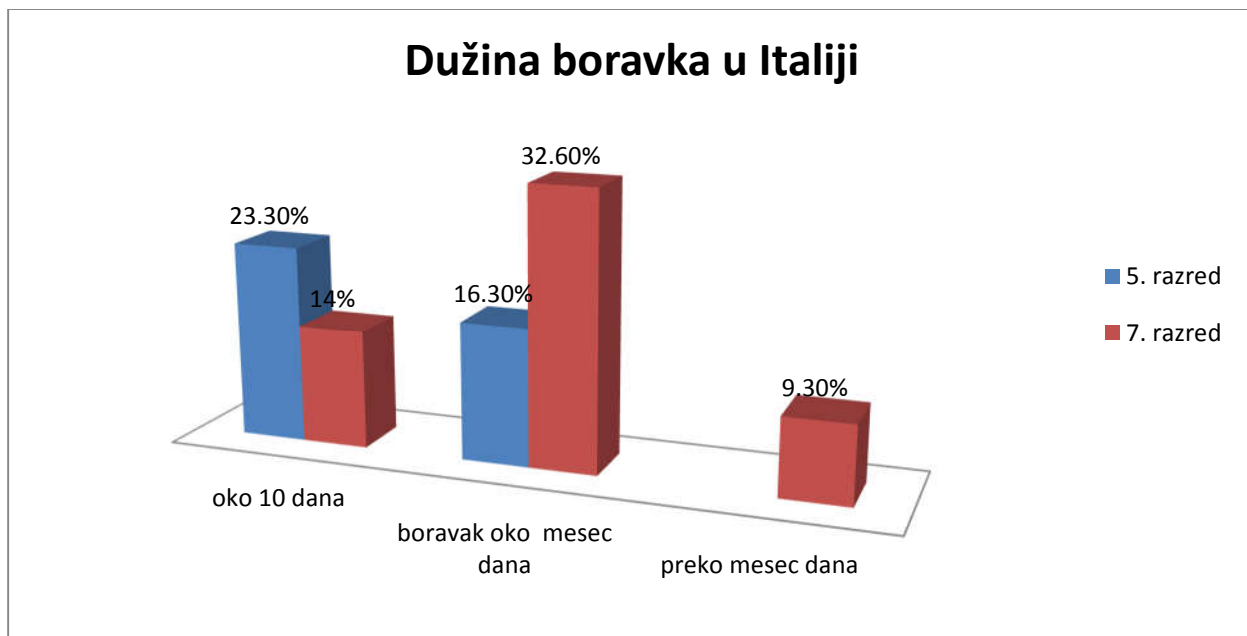
Učenici sedmog razreda italijanski jezik koriste i uče u školi, zatim kod kuće (51%), na časovima posle škole (26%), sa članom porodice (7%), sa strancima (26%), pretražujući internet (19%), četujući na internetu (12%), čitajući knjige (12%), čitajući novine i časopise (12%), gledajući televiziju (26%), slušajući (30%), pevajući pesme (21%), prevodeći pesme (9%). Takođe, svi ispitanici sedmog razreda italijanski jezik koriste sa nastavnikom, drugovima (21%), rođacima (9%), porodičnim prijateljima (7%), izvornim govornicima (23%) (Grafikon 15). Analizom odgovora ispitanika petog i sedmog razreda možemo zaključiti da su osim u školi obe grupe učenika najviše u kontaktu sa italijanskim jezikom slušajući ga, kroz muziku, kao i preko filmova i serija tj. televizije. Takođe, treba istaći da za razliku od ispitanika petog razreda veći

procenat ispitanika sedmog razreda koristi pisanu štampu i internet prilikom korišćenja italijanskog jezika. Detaljnijom analizom odgovora ispitanika u pogledu upotrebe italijanskog jezika i u ovom segmentu istraživanja nameće nam se zaključak da su rezultati u korelaciji sa nastavnim i vannastavnim kontekstom učenja (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 15: Upotreba italijanskog jezika učenika sedmog razreda.

Takođe, 39.6% učenika petog razreda je boravilo turistički u Italiji, a dva učenika je čak i pohađalo kurs italijanskog jezika u trajanju od mesec dana (4.7%). Dužina boravka se kreće od 2 do 10 dana (23.3%), pa čak i do mesec dana (16.3%). 55.8% ispitanika sedmog razreda je boravilo turistički u Italiji u trajanju od 3 do 10 dana (14%), mesec dana (32.6), dok je njih 9.3% napisalo da je boravilo u Italiji i preko mesec dana (Grafikon 16). Kada je reč o boravku u Italiji, dolazimo do sličnog zaključka kao u pogledu engleskog jezika. Analizom dobijenih rezultata došli smo do saznanja da sa porastom uzrasta učenika raste i dužina boravka kao i broj ispitanika koji je posetio neku od zemalja govornog područja čiji se jezik uči (v. Poglavlje 6.2).



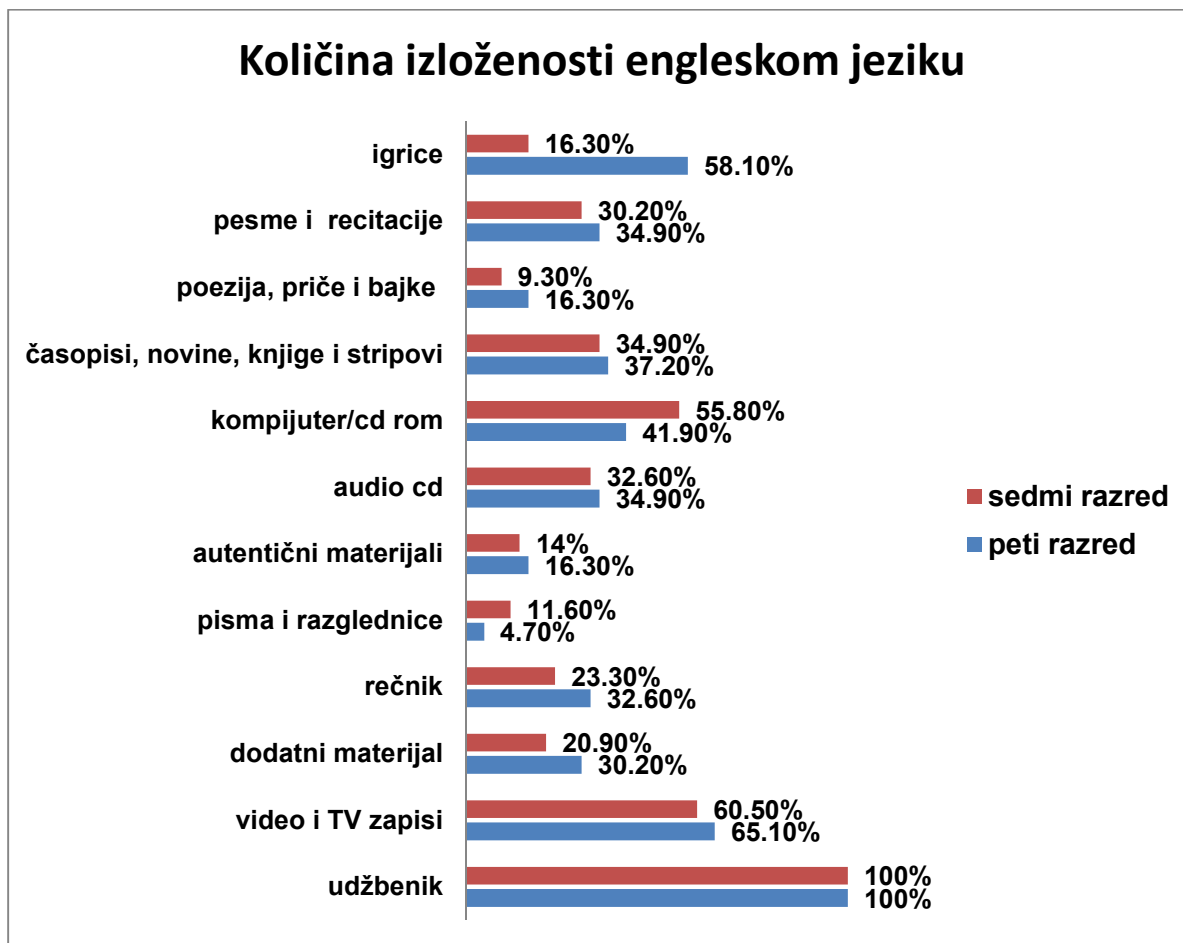
Grafikon 16: Dužina boravka u Italiji.

6.5.1.3. Količina izloženosti engleskom i italijanskom jeziku

Podatke vezane za količinu izloženosti engleskom i italijanskom jeziku smo utvrdila uzimajući u obzir nastavni i vannastavni imput. Nastavni imput čini celokupan materijal koji je korišćen u nastavi engleskog i italijanskog jezika: udžbenički komplet, kao i dodatni materijal koji donosi predmetni nastavnik (v. Poglavlje 6.4). Vannastavni imput uključuje one sadržaje kojima su ispitanici bili izloženi izvan nastavnog okruženja. Sprovedeni upitnik nam takođe daje uvid u ovaj deo podataka.

Obradom ovog dela upitnika saznajemo da pri učenju engleskog jezika svi učenici petog razreda koriste udžbenik, video i TV zapise (filmove, serije, klipove) 65.1%, dodatni materijal koji im donosi predmetni nastavnik (30.2%), rečnik (32.6%), pisma i razglednice (4.7%), autentične materijale (brošure, reklame, meni...) 16.3%, audio cd (34.9%), kompjuter/cd rom (41.9%), časopise, novine, knjige i stripove (37.2%), poeziju, priče i bajke (16.3%), pesme i recitacije (34.9%), igrice (58.1%).

Pri učenju engleskog jezika svi učenici sedmog razreda koriste udžbenik, video i TV zapise (filmove, serije, klipove) 60.5%, dodatni materijal koji im donosi predmetni nastavnik (20.9%), rečnik (23.3%), pisma i razglednice (11.6%), autentične materijale (brošure, reklame, meni...) 14%, audio cd (32.6%), kompjuter/cd rom (55.8%), časopise, novine, knjige i stripove (34.9%), poeziju, priče i bajke (9.3%), pesme i recitacije (34.9%), igrice (60.5%) (Grafikon 17).



Grafikon 17: Količina izloženosti engleskom jeziku učenika petog i sedmog razreda.

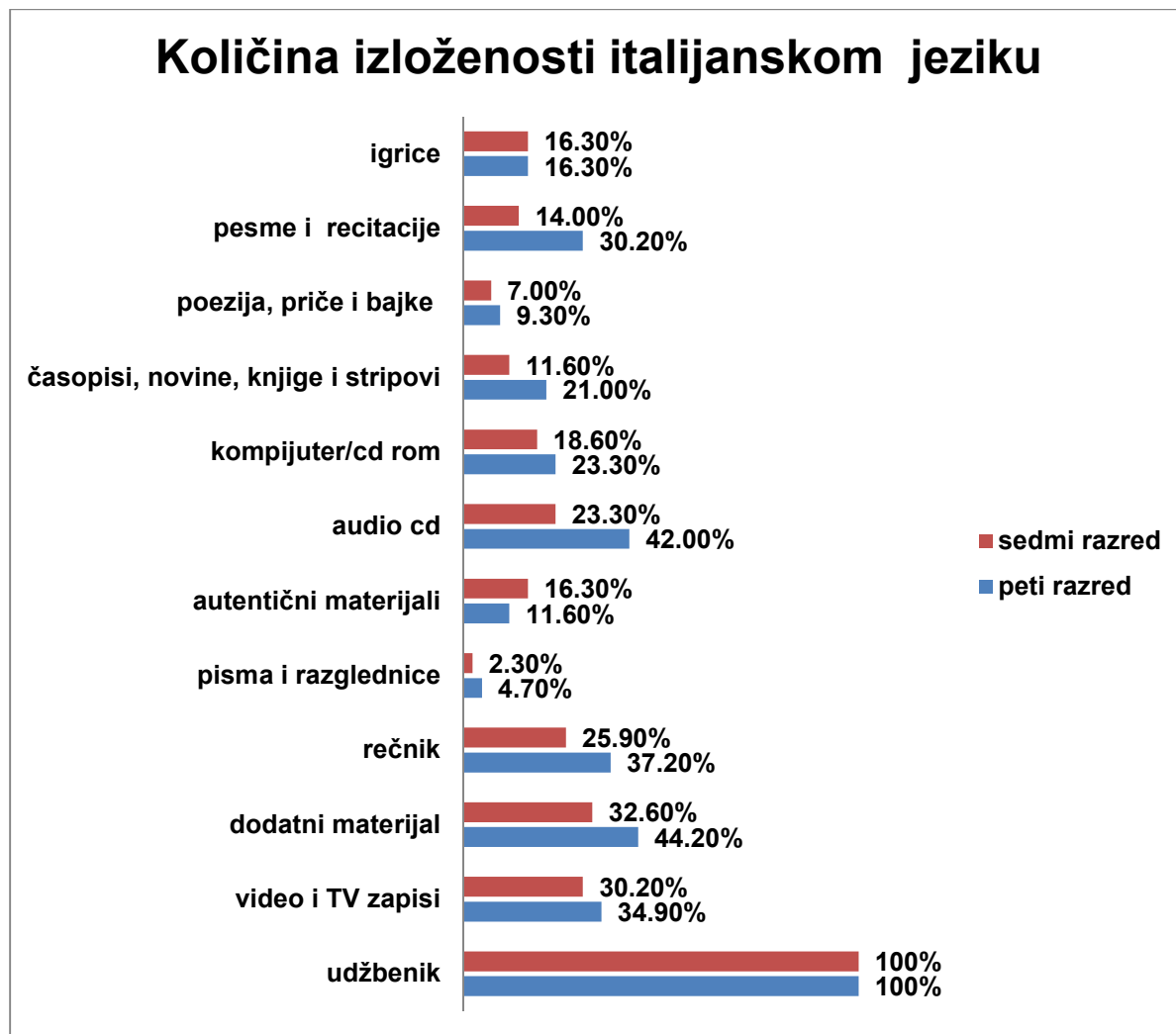
Ukoliko se uporede dobijeni rezultati petog i sedmog razreda o tome koliko su učenici izloženi engleskom jeziku možemo videti da je najveći procenat onih koji su ovom jeziku

izloženi preko videa i televizije. Interesantna je disproporcija odgovora i uloga kompjutera kod obe grupe ispitanika, no ukoliko ovaj procenta povežemo i napravimo paralelu sa izloženošću engleskom jeziku preko igrica možemo konstatovati da učenici petog razreda procentualno daleko više koriste kompjuter za igranje igrica na engleskom jeziku, dok učenici sedmog razreda kompjuter koriste i u druge svrhe na stranom jeziku. Takođe, u poređenju sa sedmim razredom neznatno veći broj učenika petog razreda koristi rečnik i na taj način je izložen prvom stranom jeziku. Budući da ova grupa ispitanika kraće uči engleski jezik količina vokabulara kojim raspolažu je manji. Samim tim možemo zaključiti i da je njihova potreba da posegnu za rečnikom kada naiđu na neku nepoznatu reč veća. U skladu sa iznetim rezultatima ovog segmenta istraživanja možemo uočiti da su podaci o količini izloženosti engleskom jeziku u korelaciji sa nastavnim i vannastavnim kontekstom učenja ovog stranog jezika (v. Poglavlje 6.2).

Pri učenju italijanskog jezika svi učenici petog razreda koriste udžbenik, video i TV zapisa (filmove, serije, klipove) 34.9%, dodatni materijal koji im donosi predmetni nastavnik (44.2%), rečnik (37.2%), pisma i razglednice (4.7%), autentične materijale (brošure, reklame, meni...) 11.6%, audio cd (42%), kompjuter/cd (23.3%), časopise, novine, knjige i stripove (21%), poeziju, priče i bajke (9.3%), pesme i recitacije (30.2%), igrice (16.3%).

Pri učenju italijanskog jezika svi učenici sedmog razreda koriste udžbenik, video i TV zapise (filmove, serije, klipove) 30.2%, dodatni materijal koji im donosi predmetni nastavnik (32.6%), rečnik (25.9%), pisma i razglednice (2.3%), autentične materijale (brošure, reklame, meni...) 16.3%, audio cd (23.3%), kompjuter/cd rom (18.6%), časopise, novine, knjige i stripove (11.6%), poeziju, priče i bajke (7%), pesme i recitacije (14%), igrice (16.3%) (Grafikon 18). Na osnovu poređenja rezultata petog i sedmog razreda primećujemo da je daleko veći procenat učenika petog razreda izložen italijanskom jeziku preko pesama i recitacija što je u skladu sa uzrastom učenika kao i upotrebom ludičkih aktivnosti pri učenju drugog stranog jezika. U vezi sa tim, kod ispitanika petog razreda primetan je veći procenat i korelacija sa upotrebom i izloženošću drugom stranom jeziku preko audio cedova. Kao u pogledu količine izloženosti engleskom jeziku i ovde primećujemo kod učenika petog razreda veći procenat onih koji koriste rečnik i na taj način su izloženi drugom stranom jeziku te stoga dolazimo do istog zaključka. Budući da su učenici petog razreda tek počeli sa učenjem italijanskog jezika znanje i količina vokabulara kojim raspolažu je mala pa je i potreba za upoznavanjem značenja nepoznatih reči

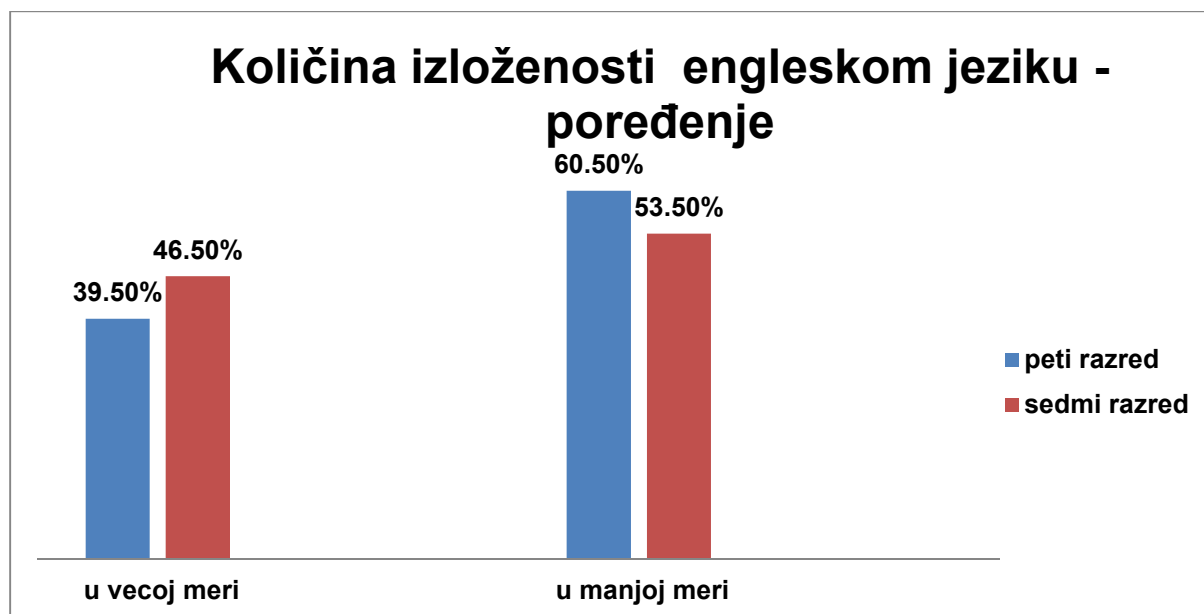
veća. Ukoliko detaljnije razmotrimo rezultate ovog segmenta istraživanja možemo uočiti da su podaci o količini izloženosti italijanskom jeziku u korelaciji sa nastavnim i vannastavnim kontekstom učenja ovog stranog jezika (v. Poglavlje 6.2).



Grafikon 18: Količina izloženosti italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda.

Imajući u vidu podatke iznete grafikonom 17. i detaljnijim sagledavanjem pojedinačnih stavki upitnika za učenike dolazimo do zaključka da je 39.5% ispitanika petog razreda u velikoj meri izloženo engleskom jeziku, a njih 60.5% u manjoj. Kod ispitanika sedmog razreda situacija je donekle drugačija. 46.5% ispitanika je u velikoj meri izloženo engleskom jeziku, a 53.5% u

manjoj (Grafikon 19). Ovi podaci su od izuzetne važnosti jer će nam oni zajedno sa rezultatima nivoa znanja engleskog jezika omogućiti dodatnu podjelu ispitanika na podgrupe (v. Poglavlje 6.4.3).



Grafikon 19: Količina izloženosti engleskom jeziku- poređenje petog i sedmog razreda.

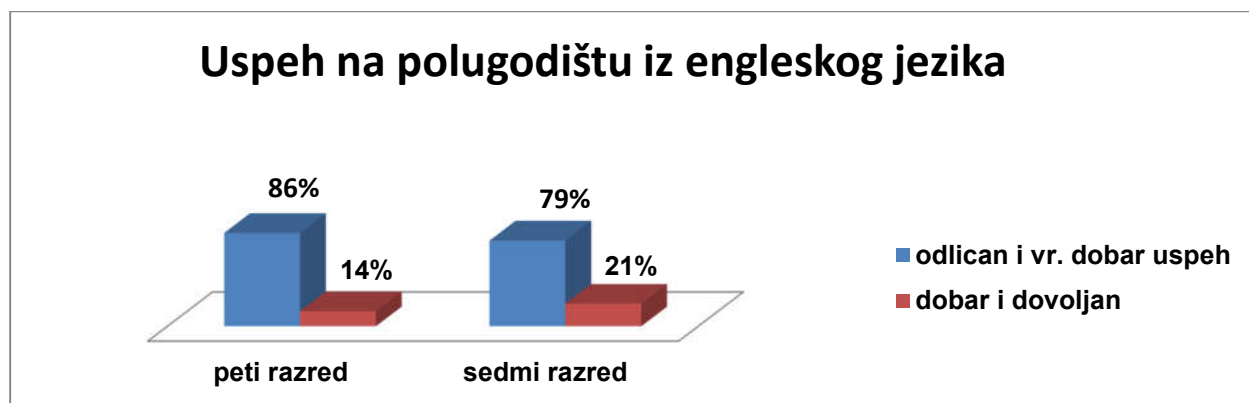
6.5.2. Analiza testova nivoa znanja za učenike petog i sedmog razreda

6.5.2.1. Nivo znanja engleskog i italijanskog jezika

Podatke vezane za nivo znanja smo utvrdili prikupljanjem ocena ispitanika, izvođenjem srednje prosečne ocene kao i analizom testova za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika (v. Priloge 4, 5, 6. i 7).

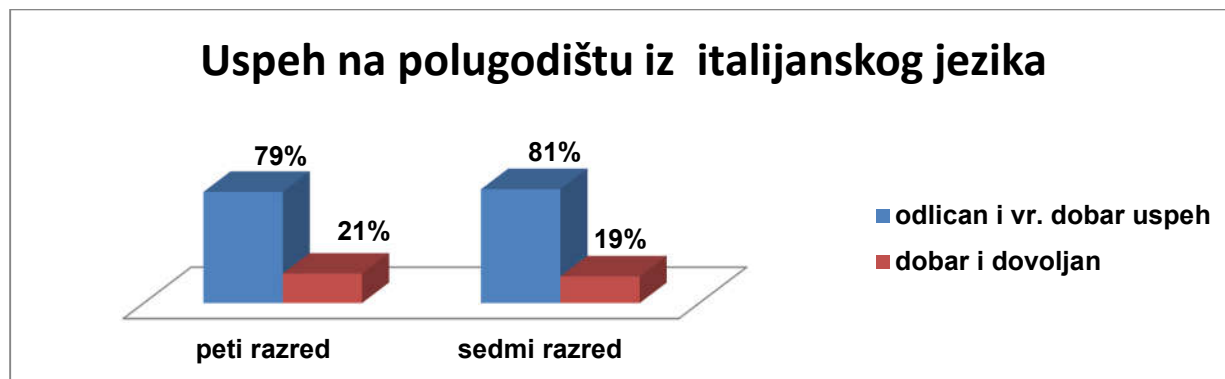
Način, postupak i kriterijumi ocenjivanja kao i izvođenje zaključne ocene na polugodištu iz engleskog i italijanskog jezika utvrđeni su Pravilnikom o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju („ Službeni glasnik RS", br. 72/09, 52/11 i 55/13).

Izvođenjem zaključne ocene iz engleskog jezika učenika petog razreda na polugodištu 2014/2015. uočavamo da je njih 86% postiglo odličan i vrlodobar uspeh, dok je 14% postiglo dobar i dovoljan uspeh. Analizom zaključnih ocena u sedmom razredu primećujemo da je 79% učenika postiglo odličan i vrlodobar uspeh, a njih 21% dobar i dovoljan (Grafikon 20).



Grafikon 20: Uspeh na polugodištu učenika petog i sedmog razreda iz engleskog jezika.

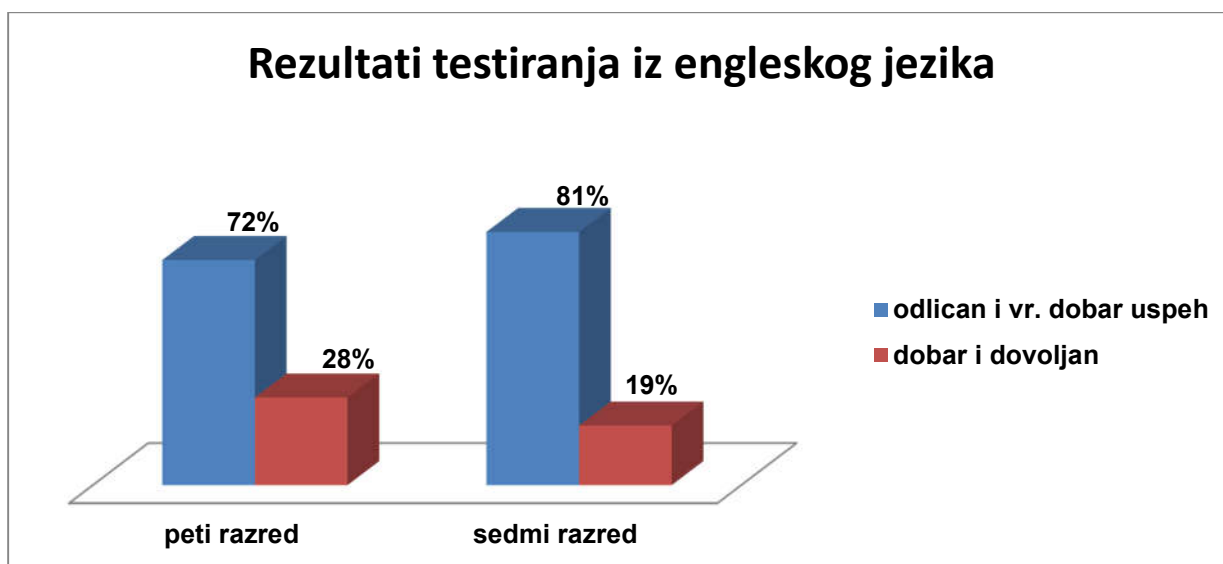
Ukoliko pogledamo zaključne ocene iz italijanskog jezika učenika petog razreda uočavamo da je njih 79% postiglo odličan i vrlodobar uspeh, a 21% dobar i dovoljan. Kod učenika sedmog razreda primećujemo da je njih 81% postiglo odličan i vrlodobar uspeh, dok je njih 19% pokazalo dobar i dovoljan (Grafikon 21).



Grafikon 21: Uspeh na polugodištu učenika petog i sedmog razreda iz italijanskog jezika.

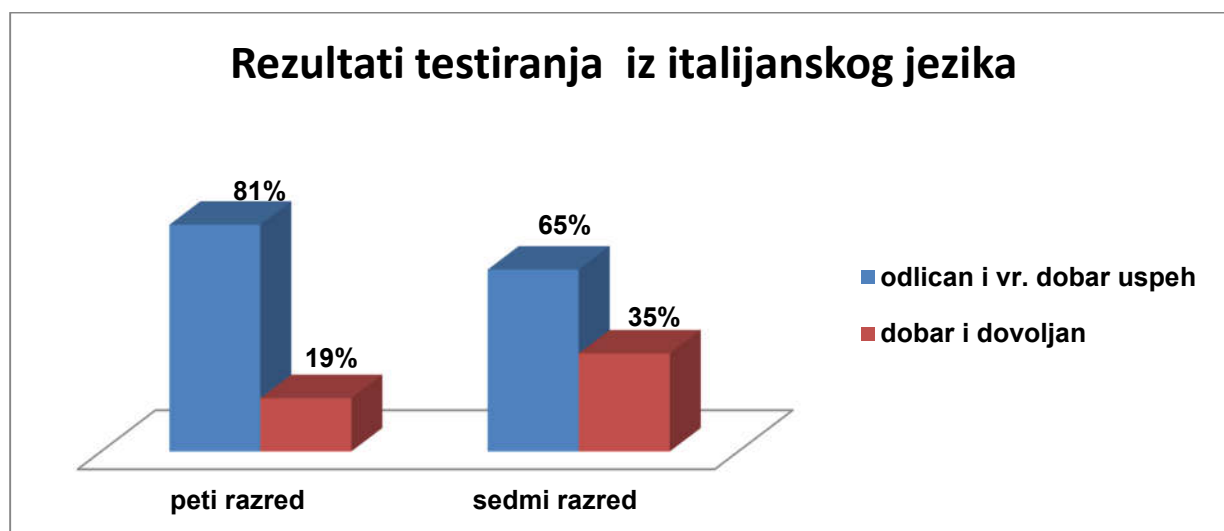
Rezultati testiranja učenika iz engleskog jezika u drugom polugodištu školske 2014/2015. nedvosmisleno pokazuju da je 72% učenika petog razreda postiglo odličan i vrlodobar uspeh, a njih 28% dobar i dovoljan. Rezultati učenika sedmog razreda potvrđuju da je njih 81% postiglo odličan i vrlodobar uspeh iz engleskog jezika, dok je njih 19% postiglo dobar i dovoljan (Grafikon 22).

Ukoliko uporedimo zaključne ocene ispitanika iz engleskog jezika sa rezultatima koje su postigli prilikom testiranja nivoa znanja primećujemo neujednačenost kod ispitanika petog razreda što nije u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima, dok sa druge strane kod učenika sedmog razreda možemo konstatovati prilično podudaranje (v. Poglavlje 6.2). Iz razgovora sa nastavnikom engleskog jezika došli smo do saznanja da grupa učenika petog razreda pokazuje izuzetnu zainteresovanost i veoma aktivno učestvuje na časovima engleskog jezika te biva brojučano ocenjena i nagrađena za angažovanje u nastavi što je u skladu sa Pravilnikom o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju. Shodno tome zaključna ocena ne uključuje samo rezultate sa pismenih i usmenih provera znanja već i ocenu za aktivnost na času što objašnjava bolji uspeh učenika petog razreda na kraju prvog polugodišta u odnosu na rezultate testiranja iz engleskog jezika.



Grafikon 22: Rezultati testiranja učenika petog i sedmog razreda iz engleskog jezika.

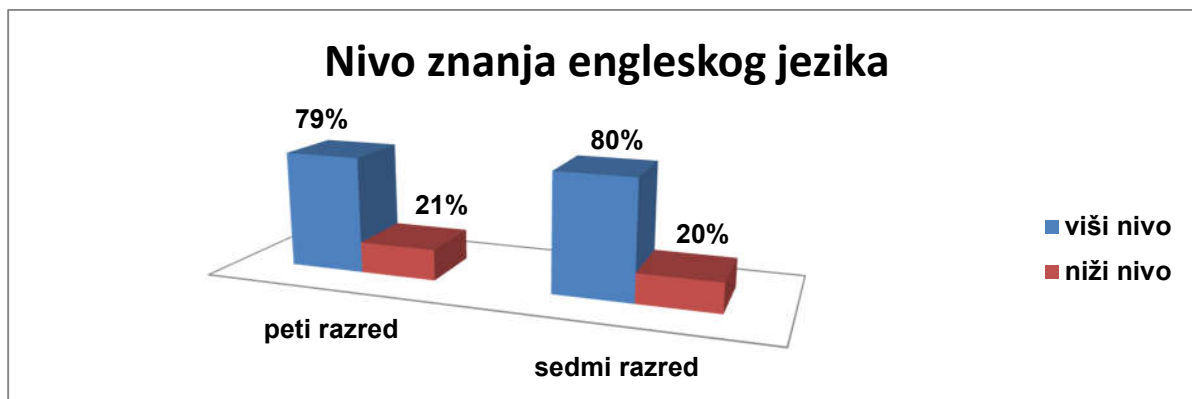
Najveći deo učenika petog razreda (81%) postiglo je odličan i vrlodobar uspeh iz italijanskog jezika, dok je njih 19% postiglo dobar i dovoljan uspeh. Rezultati učenika sedmog razreda pokazuju da je njih 65% postiglo odličan i vrlodobar uspeh iz italijanskog jezika, dok je njih 35% postiglo dobar i dovoljan uspeh (Grafikon 23). Analizom i poređenjem zaključnih ocena iz italijanskog jezika sa rezultatima testiranja nivoa znanja primećujemo priličnu ujednačenost kod ispitanika petog razreda, dok se kod učenika sedmog razreda uočava nepodudarnje što nije u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima (v. Poglavlje 6.2). Kao u slučaju engleskog jezika razlozi za neujednačenost kod ispitanika sedmog razreda leže u činjenici da nastavnik italijanskog jezika prilikom zaključivanja ocena osim rezultata sa pismenih i usmenih provera znanja uzima u obzir i angažovanje učenika na času pa je zaključna ocena samim tim viša.



Grafikon 23: Rezultati testiranja učenika petog i sedmog razreda iz italijanskog jezika.

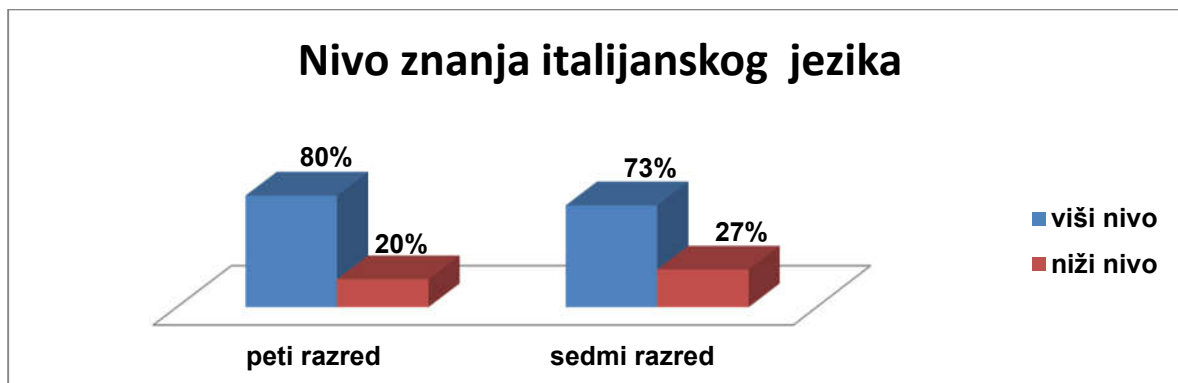
Na osnovu podataka na grafikonu 24. poređenjem uspeha učenika na testovima sa zaključnim ocenama sa polugodišta 2014/2015. i izvođenjem aritmetičke sredine primećujemo da 79% ispitanika petog razreda pokazuje viši nivo znanja engleskog jezika (ocene 4 i 5), dok njih 21% pokazuje niži nivo iz engleskog jezika (ocene 2 i 3). Takođe, istim postupkom

dolazimo do zaključka da 80% ispitanika sedmog razreda iz engleskog jezika poseduje viši nivo znanja (ocene 4 i 5), dok 20% pokazuje niži nivo znanja (ocene 2 i 3).



Grafikon 24: Nivo znanja engleskog jezika učenika petog i sedmog razreda.

Na grafikonu 25. prikazana je situacija u pogledu italijanskog jezika. Poređenjem uspeha učenika na testovima sa zaključnim ocenama sa polugodišta 2014/2015. i izvođenjem aritmetičke sredine saznajemo da 80% ispitanika pokazuje viši nivo znanja (ocene 4 i 5), dok njih 20% pokazuje niži nivo (ocene 2 i 3). U vezi sa rezultatima učenika sedmog razreda, istim postupkom moguće je uočiti da 73% ispitanika poseduje viši nivo znanja (ocene 4 i 5), dok njih 27% pokazuje niži nivo znanja (ocene 2 i 3).



Grafikon 25: Nivo znanja italijanskog jezika učenika petog i sedmog razreda.

Na osnovu prikazanih rezultata možemo zaključiti da veliki broj učenika petog i sedmog razreda (u rasponu između 73% i 80%) pokazuje izuzetno dobar uspeh i nivo usvojenosti znanja kako engleskog tako i italijanskog jezika. Razlog ovakvog iskoda nalazimo u osobenosti časova engleskog i italijanskog jezika u okviru savremene nastave stranog jezika: oba nastavnika (nastavnik engleskog i nastavnik italijanskog jezika) posebnu pažnju posvećuju razvijanju receptivnih i produktivnih jezičkih veština u skladu sa potrebama komunikativne nastave i to upravo tehnikama koje su zastupljene u testovima (v. Poglavlje. 6.1.2).

Prikazani rezultati u pogledu nivoa znanja engleskog jezika učenika petog i sedmog razreda (Grafikon 24) su od izuzetnog značaja jer su nam oni omogućili dodatnu podelu ispitanika na viši i niži nivo u okviru svakog razreda.

6.5.3. Podela ispitanika na podgrupe

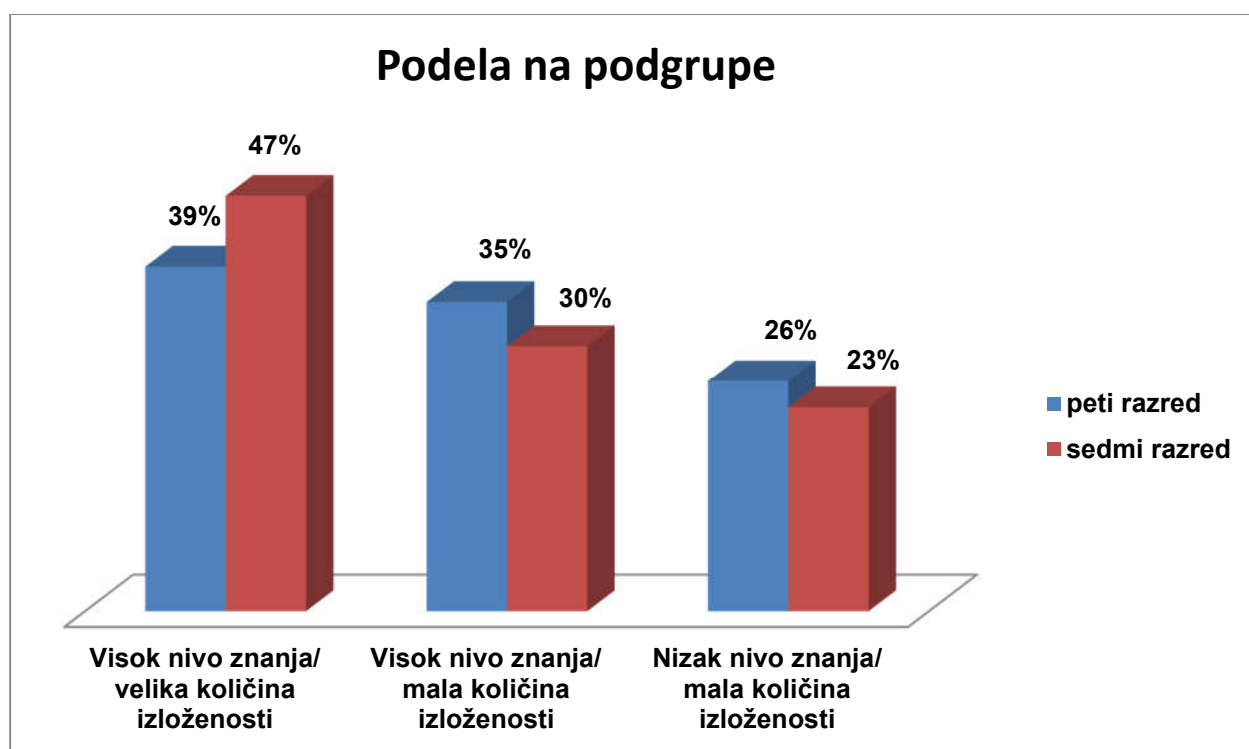
Obrađeni upitnici i ankete su nam pružili celokupnu sliku vezanu za nivo znanja i količinu izloženosti engleskom jeziku ispitanika petog i sedmog razreda i stoga nam omogućili dodatnu podelu ispitanika na podgrupe. U pogledu nivoa znanja engleskog jezika iskristalisale su se dve grupe ispitanika (v. Poglavlje 6.4.2.1), onih sa visokim (ocene 4 i 5) i niskim nivoom znanja (ocene 2 i 3), dok u pogledu količine izloženosti takođe možemo uočiti dve podgrupe (v. Poglavlje 6.4.1.3), učenici koji su u velikoj meri i oni koji su u maloj meri izloženi engleskom jeziku. U skladu sa ovim podacima, možemo zaključiti da se u okviru svakog razreda izdvajaju četiri podgrupe: 1. učenici sa visokim nivoom znanja i velikom količinom izloženosti engleskom jeziku; 2. učenici sa visokim nivoom znanja i malom količinom izloženosti engleskom jeziku; 3. učenici sa niskim nivoom znanja i velikom količinom izloženosti engleskom jeziku i 4. učenici sa niskim nivoom znanja i malom količinom izloženosti engleskom jeziku. Međutim, detaljnijim uvidom i analizom podataka dobijenih upitnikom za učenike kao i testovima nivoa znanja engleskog jezika zapažamo da nijedan od ispitanika ne spada u kategoriju učenika sa niskim nivoom znanja i velikom količinom izloženosti engleskom jeziku. Samim tim, možemo zaključiti da u okviru svakog razreda stoga razlikujemo sledeće podgrupe:

I Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti

II Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti

III Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti

Na osnovu dalje analize dobijenih podataka iz upitnika za učenike i testova nivoa znanja engleskog jezika nameće nam se zaključak da 39% ispitanika petog razreda (17 ispitanika) možemo svrstati u I podgrupu, 35% ispitanika (15 učenika) u II, a 26% ispitanika (11 ispitanika) u III podgrupu. Ukoliko pogledamo situaciju u sedmom razredu, možemo uočiti da 47% ispitanika (20 učenika) spada u I podgrupu, 30% ispitanika (13 učenika) u II, dok je 23% (10 učenika) onih koji spadaju u III podgrupu (Grafikon 26).



Grafikon 26: Podela ispitanika petog i sedmog razreda na podgrupe- poređenje.

6.6. Rezultati pisane produkcije italijanskog jezika učenika petog i sedmog razreda

U ovom poglavlju rada analiziraćemo testove pisane produkcije (v. Poglavlje 6.1.2) italijanskog kao drugog stranog jezika za peti i sedmi razred. U tom smislu, pažnju ćemo usmeriti na deskriptivnu analizu grešaka učenika što će nam omogućiti da steknemo uvid u oblike međujezičkog transfera.

Analizu sadržaja učeničkih grešaka obavićemo kvalitativno i kvantitativno, tj. izdvojićemo i izbrojati jezičke konstrukcije međujezika. S obzirom da je međujezički transfer najočigledniji unutar leksike i morfologije (Odlin, 1989; Ringbom, 1987, 2001, 2002; Murphy, 2003; De Angelis, 2007 Ortega, 2008; Molnár, 2010), fokus naše analize će uključiti one oblike koji se javljaju u okviru ova dva polja.

6.6.1. Analiza rezultata testova pisane produkcije učenika petog razreda

Kada je reč o rezultatima pisane produkcije na italijanskom jeziku učenika petog razreda (v. Poglavlje 6.1.2), pokazalo se da sve tri grupe (I grupa-Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti; II grupa- Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i III grupa- Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) prave leksičke i morfološke greške uslovljenje međujezičkim transferom iz engleskog jezika.

Na osnovu klasifikacije grešaka iz 2007. koju daje De Angelis (v. Poglavlje 4.5.1) kod učenika petog razreda izdvajamo sledeće oblike međujezika: kalkovi, semantičke ekstenzije, kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice. Podela koju daje De Angelis se dobrim delom oslanja na klasifikaciju leksičkih i morfoloških konstrukcija međujezika koju daje Ringbom (1987).

6.6.1.1. Kalkovi

U pogledu **Kalkova**, kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) beležimo sledeće primere tj. greške koju su napravila tri učenika:

1. **Sport borsa** (eng. sports beg; it. borsa sportiva);
2. **Al uno place** (eng. at one place; it. in un posto);
3. **Tennis racheta** (eng. tennis racket; it. racchetta da tennis).

Kod druge grupe (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti) i treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici **kalkova**.

U okviru ovog tipa konstrukcija međujezika jasno uočavamo da se oblici kalkova javljaju samo kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) što nas dovodi do zaključka da nije dovoljan samo visok nivo znanja engleskog jezika da bi došlo do ovog tipa transfera, već je neophodno da učenik u velikoj meri bude izložen prvom stranom jeziku. Mali broj primera kalkova nas navodi i na razmisljanje da ovaj tip transfera nije prevashodno zasnovan na uticaju prvog stranog jezika što je u skladu i sa tvrdnjama Ringboma (2001) koji smatra da je ovaj tip transfera zasnovan na maternjem, a retko kada na prvom stranom jeziku osim ukoliko strani jezik nije maternji (v. Poglavlje 4.4.1).

6.6.1.2. Semantičke ekstenzije

Ukoliko pogledamo oblike **Semantičkih ekstenzija**, kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) nailazimo na primere neodgovarajuće lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom piacere:

1. **Io** piace... (eng. I like; it. Mi piace) ili čak **Lei** non piacciono (eng. She doesn't like; it. A lei non piacciono).

Kada je reč o **Semantičkim ekstenzijama** kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), zabeležen je samo jedan primer tj. greška koju je napravio jedan učenik:

2. Io **sono** undici (eng. I'm eleven years old; it. Io ho undici anni).

Kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici **semantičkih ekstenzija**.

Na osnovu gorenavedenih primera možemo doći do zaključka da se ovaj oblik međujezika javlja kod grupe ispitanika koja poseduje visok nivo znanja prvo stranog jezika, dok količina izloženosti nije faktor od presudnog uticaja za pojavu ovog tipa transfera. Takođe, kao i u slučaju kalkova mali broj primera semantičkih ekstenzija nas upućuje na zaključak da se ovaj tip transfera ne zasniva prevashodno na uticaju prvog stranog jezika (v. Poglavlje 4.5.1).

6.6.1.3. Kognati

U pogledu **Kognata** kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) nailazimo na sledeće primere:

1. I miei **parenti** sono Maria e Milan (eng. parents-u značenju roditelji, umesto it. genitori- dok parenti na it. označavaju rodjake) takođe i Mio pade e mia madre sono i miei **parenti**;
2. In inverno nevica e fa molto **caldo** (eng. cold-znači hladno, umesto it. freddo- dok pridev caldo na it. znači toplo)- pet učenika koriste ovaj oblik;
3. Babbo Natale porta i **presenti** ai bambini (eng. present- znači poklon, umesto it. regali- dok reč present na it. znači prisutan)- tri učenika koriste ovaj oblik, dok kod jednog učenika je zabeležen i oblik sa z (**prezenti**);
4. Il **dono** (učenik je hteo da kaže krofna eng. donut, dok reč dono na it. znači poklon);
5. Io **resto** in casa (eng. to rest- znači odmoriti se, umesto it. mi riposo- dok reč restare na it. znači ostati);

6. **Classe** di italiano (eng. class- znači čas, umesto it. lezione-dok reč classe znači razred).

Kada je reč o **Kognatima** kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), nailazimo na sledeće primere:

7. **Presento** (eng. present umesto it. regalo)- kod dva učenika nailazimo na ovaj oblik; Babbo Natale porta i **presenti** ai bambini;
8. In inverno nevicata e fa molto **caldo** (eng. cold-znači hladno, umesto it. freddo- dok pridev caldo na it. znači toplo)- četiri učenika koristi ovaj oblik.

Kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici kognata.

Kao što se može primetiti, kognati kao tip konstrukcija međujezika se javljaju kod prve dve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti i Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti) što nas navodi na zaključak slično kao kod semantičkih ekstenzija da je visok nivo znanja prvog stranog jezika neophodan za pojavu ovog tipa transfera. Ovo zapažanje nije u skladu sa tvrdnjama Ringboma (2001) koji u svojoj studiji zastupa ideju da kognati kao tip transfera forme (v. Poglavlje 4.5.1) mogu nastati nezavisno od nivoa znanja jezika.

6.6.1.4. Hibridne tvorevine i slivenice

Kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) nailazimo na mnoštvo primera oblika **Hibridnih tvorevina i slivenica**, a među njima najviše onih reči kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku, zatim odgovarajućeg lica prezenta kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika :

1. Ci sono libri e guitaro (eng. guitar; it. chitarra);
2. Ci sono molti libri, computeroo e radio (eng. computer; it. computer);

3. Il letto è tra l'armadio e il lampo (eng. lamp; it. lampada);
4. A sinistra sono magazini (eng. magazine; it. riviste);
5. Sponga (eng. sponge; it. spugna)- dva učenika su napisala ovaj oblik, a treći čak spongo;
6. Umbrello (eng. umbrella; it. ombrello)- čak šest učenika koristi ovaj oblik;
7. Syropo (eng. syrop; it. sciroppo);
8. Palaca (eng. palace; it. palazzo)- četiri učenika koriste ovaj oblik, a kod jednog primećen oblik u muškom rodu palaco;
9. Collectia (eng. collection; it. collezione)- dva učenika je napisalo ovaj oblik, a jedan koristi i oblik colectione;
10. Scrivo il testo (eng. test; it. test);
11. Ospidal ili čak ospidale (eng. hospital, it. ospedale);
12. Corridoro (eng. corridor; it. corridoio);
13. Italiano fooda (eng. food; it. cibo);
14. Io vado tu guardare i negozi/ Io vado tu scuola di disegno (eng. to; it. a);
15. Loro tokano (eng. to talk; it. parlano);
16. Schuola (eng. school; it. scuola);
17. Geographia (eng. Geography; it. geografia).

U pogledu **Hibridnih tvorevina i slivenica** kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), nailazimo na dosta primera reči engleskog jezika kod kojih se dodaje italijanska morfema za građenje oblika muškog ili ženskog roda; zatim reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika:

18. Computero (eng. computer; it. computer)- dva učenika je napisalo ovaj oblik;
19. Lampo (eng. lamp; it. lampada);
20. Io ho tou fratelli (eng. two; it. due);
21. Restaurantee (eng. restaurant; it. ristorante);
22. Balloo è di fronte a bed (eng. ball; it. palla, pallone);
23. Septembro ili septembre (eng. september; it. settembre);
24. Schuolla ili čak schuola (eng. school; it. scuola);
25. Umbrello (eng. umbrella; it. ombrello)- četiri učenika koristi ovaj oblik;

26. Cantante perfecto (eng. perfect; it. perfetto);
27. Apartmento (eng. apartment; it. appartamento)- kod dva učenika je uočen ovaj oblik;
28. Colectione (eng. collection; it. collezione);
29. Hospedale (eng. hospital; it. ospedale);
30. Doro (eng. door; it. porta);
31. Lei è smarta (eng. smart; it. intelligente);
32. Thre (eng. three; it. tre).

Kada je reč o **Hibridnim tvorevinama i slivenicama** kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), uočavamo primere kod kojih se dodaje italijanska morfema za građenje oblika muškog ili ženskog roda; zatim reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika. Sa tim u vezi beležimo sledeće primere:

33. Lampo (eng. lamp; it. lampada)- uočeno kod dva učenika;
34. Beggo (eng. beg; it. borsa);
35. Computero ili čak computere (eng. computer; it. computer);
36. Commodo (eng. commode; it. comò);
37. Umbrelo ili čak umbrello (eng. umbrella; it. ombrello);
38. Vollibolle (eng. volleyball; it. pallavolo);
39. Schhula ili čak schholo (eng. school; it. scuola);
40. Augosto (eng. august; it. agosto);
41. Chhocolate (eng. chocolate; it. cioccolato);
42. Pencilo (eng. pencil; it. penna).

Mnoštvo primera hibridnih tvorevina i slivenica karakterističnih za sve tri grupe ispitanika nas jasno upućuje na zaključak da ovaj tip konstrukcija međujezika nastaje pod uticajem prvog stranog jezika, kao i da ovaj oblik transfera nastaje nezavisno od nivoa znanja i količine izloženosti engleskom jeziku. Ova tvrdnja je u skladu sa Ringbomovim zaključkom koji smatra da hibridne tvorevine i slivenice kao tip transfera forme nastaju prevashodno pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od njegovog nivoa znanja (v. Poglavlje 4.5.1). S druge strane, budući da se najveći broj oblika ovog tipa međujezičkog transfera može uočiti kod prve grupe ispitanika

(Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) zaključujemo da nivo znanja i količina izloženosti utiču na sposobnost učenika da koriste sopstveno znanje engleskog jezika prilikom građenja hibridnih tvorevina i slivenica.

6.6.1.5. Pozajmljenice

I među oblicima **Pozajmljenica** kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) nailazimo na dosta primera, naročito na upotrebu odgovarajućih predloga karakterističnih za engleski jezik ili pak reči napisane u originalu kao u engleskom jeziku. Zanimljiva je i upotreba lične zamenice I, nastavka 's za građenje saksonskog genitiva kao i upotreba trećeg lica jednine glagola to be:

1. Stefan è **on** letto (eng. on znači na; it. sul)- dva učenika koriste ovaj predlog u ovom kontekstu;
2. I libri sono **on** scrivania (eng. on; it. sulla);
3. Noi andiamo **to** cinema (eng. to the cinema; it. al cinema);
4. Io festeggio il mio compleanno **on** ventidue gennaio (eng. on the 22 of january; it. il 22 gennaio);
5. **Umbrella** (engl. umbrella; it. ombrello);
6. Mangio sempre il **sandwich** (eng. sandwich; it. panino);
7. **Design** (eng. design, it. disegno);
8. From Belgrado (eng. from; it. di)- dva učenika koriste ovaj predlog;
9. Voglio **to** guardare/ Decidono **to** entrano/Quando voglio **to** compro; (eng. to; it. voglio guardare/ decidono di entrare/ voglio comprare);
10. Il biglietto **for** cinema (eng. for; it. per il);
11. Upotreba engleske lične zamenice I (it. io) : **I** mi alzo/**I** gioco ai videogiochi/ **I** mangio alle 12/ **I** arrivo/**I** ho;
12. Lui'**s** zaino (eng. 's –nastavak za saksonski genitiv umesto it. il suo zaino),
13. Seguo lo sport **on** TV (eng. on; it. alla);

14. Il film **is** tradizionale (eng. is- od glagola to be; it. è);
15. Una volta **at** mese (eng. at; it. al);
16. Io parlo **on** inglese e italiano (eng. on; it. in);
17. Palla è di **front of** letto (eng. in front of; it. di fronte a);
18. La **capital** dell'Italia (eng. capital, it. capitale).

Kada je reč o **Pozajmljenicama** kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), nailazimo na primere upotrebe engleskih reči napisanih u originalu. Naročito je česta upotreba engleskih predloga. Zanimljiva je i upotreba lične zamenice I i Me, kao i zamenice u kombinaciji sa trećem licem jednine glagola to be: It's. Sa tim u vezi izdvajamo sledeće primere:

19. Stefan è **in** letto (eng. Stefan is in bed; it. Stefano è sul letto);
20. Stefan è **on the** letto (čak i bez člana **on** letto; it. sul letto) ili pak Calza è **on** letto; zatim **On** letto sono libri; **On** scrivania/ Io gioco **on** computer (it. sul letto/sulla scrivania/al computer);
21. **Racket** (eng. tennis racket; it. racchetta da tennis);
22. Loro vanno **to** mio compleanno/ Io vado **to** cinema; Io regalo **to** nonni/ io vado **to** nonno e nonna; Io regalo libri o dolci **to** altri/ Vai **to** Via Resavska (eng. to; it. predlog a u kombinaciji sa odgovarajućim oblikom određenog člana ili čak predlog in u primeru in Via);
23. In camera è **bed** ili Accanto a **bed** (it. letto);
24. Mio compleanno **is of 5 september** (it. è il 5 settembre);
25. **Sandwich** (it. panino);
26. Sopra i letto ci sono molti **posters** (eng. posters; it. manifesti);
27. **Ski** (it. sci);
28. **Me** non vado allo stadio (it. io);
29. **It's** divertente (it. è);
30. Upotreba engleske lične zamenice I (it. io): **I** dormo/ **I** guardo la TV/ **I** ho 12 anni.

U pogledu **Pozajmljenica** kod treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), takođe nailazimo na primere reči iz engleskog jezika napisanih u originalu, kao i upotrebu par engleskih predloga i lične zamenice they:

31. Stefan è **on** letto (eng. on; it. sul);
32. Io vado **to** Petar Petrović scuola (eng. to; it. alla scuola);
33. **Ball** (eng. ball; it. palla, pallone);
34. **Posters/ poster** (eng. poster; it. manifesto/manifesti);
35. **Tomato** (eng. tomato; it. pomodoro)- dva učenika je napisalo ovaj oblik;
36. Li bevo **milk** (eng. milk; it. latte);
37. In questo **photo** (eng. photo; it. foto);
38. **They** vivono (eng. They; it. loro);
39. Io fai **ski** (eng. ski; it. sci);
40. Preferiti **subject** (eng. subjects; it. materie).

Kao što se može zapaziti iz prethodnih primera, pozajmljenice kao tip međujezičkog transfera se javljaju kod sve tri grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti, Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) što nas navodi na sličan zaključak kao u pogledu hibridnih tvorevina i slivenica. U skladu sa Ringbomovom tvrdnjom (v. Poglavlje 4.5.1) uočavamo da i ovaj tip konstrukcija međujezika nastaje pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od nivoa znanja i količine izloženosti. Budući da je kod ovog tipa transfera reč o slučajevima potpune zamene reči italijanskog jezika rečju iz engleskog smatramo da ovaj oblik međujezika nastaje kao posledica nedostatka vokabulara drugog stranog jezika što je karakteristično za grupu ispitanika petog razreda i prvu godinu učenja italijanskog jezika kada se ovaj tip leksičkog transfera koristi kao kompenzaciona strategija kako se ne bi odustalo od komunikacije (Fuller, 1999; Ringbom, 1986, Agustín Llach, M.P, 2010).

6.6.1.6. Uporedna analiza rezultata testova pisane produkcije učenika petog razreda

Nakon sprovedene analize pisane produkcije kod prve grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti), primenom deskriptivne analize leksičkih i morfoloških grešaka stekli smo uvid u jezičke konstrukcije međujezika karakterističnih za ovu grupu. Na osnovu klasifikacije grešaka iz 2007. koju daje De Angelis (v. Poglavlje 4.5.1) izdvajamo sledeće oblike međujezika: kalkove, semantičke ekstenzije, kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice.

Slične rezultate nailazimo i kod druge grupe učenika petog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), no u manjem broju. Na osnovu deskriptivne analize leksičkih i morfoloških grešaka izdvajamo sledeće jezičke konstrukcije međujezika: kalkove, semantičke ekstenzije, kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice (De Angelis, 2007). Nisu zapaženi oblici kalkova.

Kada je reč o rezultatima treće grupe učenika petog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), dolazimo do zaključka da je broj grešaka koji nastaje pod uticajem engleskog jezika dosta manji u odnosu na prve dve grupe. Kao što se može primetiti na osnovu klasifikacije koju daje De Angelis (2007) nameće nam se zaključak da se međujezičke konstrukcije tiču samo hibridnih tvorevina i slivenica, kao i pozajmljenica iz engleskog jezika.

Ukoliko uporedimo rezultate učenika petog razreda, uočavamo da najveći broj međujezičkih konstrukcija nastalih pod uticajem engleskog jezika pronalazamo kod prve grupe učenika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti). Ovi rezultati su u skladu sa našom pretpostavkom da engleski jezik ima veći uticaj na polju leksike i morfologije onih ispitanika koji poseduju viši nivo znanja engleskog jezika i koji su u većoj meri bili njemu izloženi (v. Poglavlje 6.2). Razlog za ovakav rezultat svakako leži u višem jezičkom nivou znanja engleskog jezika kao i činjenici da je ova grupa ispitanika najviše bila izložena engleskom jeziku. Ukoliko pogledamo rezultate treće grupe učenika (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) takođe dolazimo do zaključka da se i kod ove grupe ispitanika mogu uočiti oblici međujezičkog transfera, no doduše u mnogo manjem obimu od prve dve grupe (Tabela 1).

Međujezički uticaj iz engleskog jezika – 5. razred

	Visok nivo znanja engleskog jezika		Nizak nivo znanja engleskog jezika
	Velika količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku
	Broj učenika: 17	Broj učenika: 15	Broj učenika: 11
Kalkovi	3	/	/
Semantičke ekstenzije	2	1	/
Kognati	14	6	/
Hibridne tvorevine i slivenice	32	22	14
Pozajmljenice	26	25	11
Ukupno	77	54	25

Tabela 1: Oblici međujezika učenika petog razreda.

6.6.2. Analiza rezultata testova pisane produkcije učenika sedmog razreda

Na osnovu rezultata koje su učenici sedmog razreda ostvarili u okviru pisane produkcije na italijanskom jeziku, dolazimo do zaključka da se kod sve tri grupe ispitanika (I grupa-Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti; II grupa- Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i III grupa- Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) mogu uočiti oblici međujezika nastalih pod uticajem transfera iz engleskog jezika.

Ukoliko napravimo paralelu sa klasifikacijom konstrukcija međujezika iz 2007. koju daje De Angelis (v. Poglavlje 4.5.1) kod učenika sedmog razreda možemo uočiti sledeće oblike međujezičkog transfera: kalkove, semantičke ekstenzije, kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice.

6.6.2.1. Kalkovi

U pogledu **Kalkova** kod prve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti), beležimo sledeće primere tj. greške koju je napravilo dva učenika:

1. **Photo macchina** (eng. photo camera; it. macchina fotografica);
2. **Aria- plane** (eng. airplane; it. aereo);
3. **Ariaporto** (eng. airport; it. aeroporto).

Kod druge (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti) i treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici **kalkova**.

Kao što se može uočiti, samo kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) nailazimo na oblike kalkova što nas navodi na zaključak da visok nivo znanja nije uslov za pojavu ovog tipa međujezika, već je neophodno da učenik u velikoj meri bude izložen engleskom jeziku. Takođe, mali broj primera ovog oblika transfera nam ukazuje da se kalkovi ne baziraju prvenstveno na uticaju prvog stranog jezika što je u skladu sa tezom Ringboma (2001) po kome je ovaj tip međujezika zasnovan na maternjem, a retko kada na prvom stranom jeziku osim ukoliko strani jezik nije maternji (v. Poglavlje 4.4.1).

6.6.2.2. Semantičke ekstenzije

Ukoliko pogledamo oblike **Semantičkih ekstenzija** kod prve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti), nailazimo na primer neodgovarajuće upotrebe imenica ili neodgovarajuće lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom piacere:

1. **Organizzazione** ili čak **organizzazione/organizatione** kod trojice učenika (eng. organization- u značenju organizacija, dok je adekvatna reč za dati kontekst it. associazione);

2. **Foresta** (eng. forest- označava gustu šumu, dok je adekvatna reč za dati kontekst it. bosco);
3. **Lei** piace stare nel parco (eng. She likes; it. A lei piace).

U pogledu **Semantičkih ekstenzija** kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), izdvajamo primer upotrebe neodgovarajuće imenice kao i lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom piacere:

4. **Io** piace la statua di Michelangelo (eng. I like; it. Mi piace)- dva učenika koriste ovaj oblik;
5. **Organizzazione** (eng. organization- u značenju organizacija, dok je adekvatna reč za dati kontekst it. associazione)- kod dva učenika zabeležen ovaj oblik.

Kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) nisu zapaženi oblici **semantičkih ekstenzija**.

Kao što se može primetiti ovaj oblik međujezika je karakterističan za prve dve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti i Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti) koje poseduju visok nivo znanja engleskog jezika što nas navodi na zaključak da je visok nivo znanja neophodan za pojavu ovog oblika, a da količina izloženosti nije varijabla od presudnog značaja. Takođe, kao i u slučaju kalkova mali broj primera semantičkih ekstenzija nas upućuje na zaključak da se ovaj tip transfera ne zasniva prevashodno na uticaju prvog stranog jezika (v. Poglavlje 4.5.1).

6.6.2.3. Kognati

Kada je reč o **Kognatima** kod prve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) nailazimo na sledeće primere:

1. Sono andato a Firenze con i miei **parenti** (eng. parents-u značenju roditelji, umesto it. genitori- dok parenti na it. označavaju rođjake)- tri učenika koristi ovaj oblik;
2. Molti monumenti **popolari** ili **popolari** (eng. popular- u značenju poznat, umesto it. famoso-dok popolare na it. znači svetovan);
3. **Mobile** (eng. mobile- u značenju mobilnog telefona, umesto it. telefonino/cellulare- dok mobile na it. znači pokretan);
4. **Presente ili presento** (eng. present- u značenju poklon, umesto it. regalo);
5. **Caldo ili caldo** (eng. cold- u značenju hladan, umesto it. freddo-dok caldo na it. znači topao);
6. **Camera** (eng. camera-u značenju foto aparata, umesto it. macchina fotografica- dok na it. znači soba)- kod dva učenika zabeležen je ovaj oblik;
7. **Rumore** (eng. rumor- u značenju glasina, umesto it. voce- dok na it. znači buka);
8. Nella città non ci sono **fattorie** (eng. factory- u značenju fabrike, umesto it. fabbriche- dok na it. znači farma);
9. I momenti che io **spendevo** con la famiglia (eng. spend- u značenju provoditi vreme, umesto it. passare- dok na it. znači trošiti, potrošiti); još jedan učenik koristi glagol spendere u značenju provoditi vreme: A lei piace come **spende** il tempo;
10. Lei **resta** nel parco (eng. rest- u značenju odmarati se, umesto it. riposarsi- dok na it. znači ostati);
11. **Commercianti** (eng. commercials- u značenju reklame, umesto it. pubblicità- doka na it. znači trgovački, komercijalni).

U pogledu **Kognata** kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), zapažamo sledeće primere:

12. **Ci stendiamo** (eng. stand- u značenju stajati, umesto it. stare in piedi- dok na it. stendersi znači ispružiti se, leći);
13. **Camera** (eng. camera-u značenju foto aparata, umesto it. macchina fotografica- dok na it. znači soba)- kod dva učenika je zabeležen ovaj oblik;
14. Ho comprato un **presente** bellissimo (eng. present- u značenju poklon, umesto it. regalo), a jedan učenik koristi i oblik **presento**;

15. **Caldo** (eng. cold- u značenju hladan, umesto it. freddo-dok caldo na it. znači topao)- kod tri učenika se sreće ovaj oblik;
16. **Populare ili čak popolare** (eng. popular- u značenju poznat, umesto it. famoso-dok popolare na it. znači svetovan);
17. Con i miei **parenti** (eng. parents-u značenju roditelji, umesto it. genitori- dok parenti na it. označavaju rodjake)- dva učenika koriste ovaj oblik.

Kada je reč o **Kognatima** kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), izdajamo samo tri primera:

18. **Populare** (eng. popular- u značenju poznat, umesto it. famoso-dok popolare na it. znači svetovan)- kod četiri učenika je zabeležen ovaj oblik reči;
19. **Coldo** (eng. cold- u značenju hladan, umesto it. freddo-dok caldo na it. znači topao).
20. **Presenti** da donne (eng. present- u značenju poklon, umesto it. regalo).

Na osnovu gorenavedenih primera možemo uočiti da se ovaj tip međujezika javlja kod sve tri grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti, Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) što bi moglo da nas navede na zaključak da se ovaj tip transfera javlja nezavisno od nivoa znanja i količine izloženosti engleskom jeziku. Međutim, budući da je broj primera kognata kod treće grupe učenika dosta manji u odnosu na prvu grupu ispitanika zaključujemo da nivo znanja ima donekle ulogu u pojavi ovog tipa transfera. Ovo zapažanje nije u skladu sa tvrdnjama Ringboma (2001) koji zastupa mišljenje da kognati kao tip transfera forme (v. Poglavlje 4.5.1) mogu nastati nezavisno od nivoa znanja jezika.

6.6.2.4. Hibridne tvorevine i slivenice

Među oblicima **Hibridnih tvorevina i slivenica** kod prve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti), najviše se uočavaju one reči kod kojih se na reč iz engleskog

jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku; zatim morfeme za građene oblika prezenta glagola, imenica koje označavaju mesto gde se nešto obavlja kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika. S tim u vezi beležimo sledeće primere:

1. Ci sono tre ragazzi che rajdano la bicicletta (eng. ride; it. vanno in);
2. Restaurantee (eng. restaurant; it. ristorante)- tri učenika koristi ovaj oblik;
3. Baloone ili čak ballonee/balonee (eng. balloon; it. pallone);
4. Placi verdi (eng. place; it. posti, luoghi);
5. Dopo siamo returno (engl. return; it. tornati);
6. Traditionale (eng. traditional; it. tradizionale), kao i imenica traditione (eng. tradition; it. tradizione);
7. La macchina di photographia, čak i photographica (eng. photography; it. fotografia);
8. Il pullovero (eng. pullover; it. pullover maglione);
9. Patienti (eng. patient; it. paziente)- kod dva učenika zabeležen ovaj oblik;
10. Tropheo oblik koji koriste tri učenika ili trophei (eng. trophy; it. trofeo);
11. Vinjardo (eng. vineyard; it. vigneto);
12. Popolare (eng. popular; it. popolare)- čak četiri učenika koristi ovaj oblik; kod jednog učenika je zabeležen i oblik populara;
13. Titla (eng. title; it. titolo)- dva učenika su upotrebila ovaj oblik;
14. Appointamentoo (eng. appointment; it. appuntamento);
15. Februario (eng. February; it. febbraio);
16. Reservatione ili reservatione (eng. reservation; it. prenotazione);
17. Caffeteria ili cafeteria (eng. coffee; it. caffè);
18. Pochetti (eng. pocket; it. tasca);
19. Schuola (eng. school; it. scuola)- kod dva učenika je zabeležen ovaj oblik;
20. Il suo cane favorito (eng. favorite- učenici su radili pridev preferito sa predmetnim nastavnikom)- dva učenika koriste ovaj oblik;
21. E poi rimembro (eng. remember; it. ricordo).

Kada je reč o **Hibridnim tvorevinama i slivenicama** kod druge grupe učenika sedmog

razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), moguće je izdvojiti one oblike koji su napisani pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika, zatim one nastale dodavanjem morfeme za građenje oblika infinitiva ili trećeg lica jednine prezenta, kao i morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku:

22. Cathhedrale (eng. cathedral; it. cattedrale)- čak kod tri učenika primećen ovaj oblik;
23. **Ph**otographhia (eng. photography; it. fotografia)- kod dva učenika primećujemo ovaj oblik, a jedan koristi i pridev **ph**otographhica;
24. Un uomo sellare i ballonii (eng. sell balloons; it. vende i palloni); jedan učenik čak koristi i oblik glagola nastao od prošlog vremena glagola sell- Un uomo che soldee (eng. sell, sold, sold; it. vendere);
25. Parko (eng. park; it. parco);
26. Capa (eng. cap; it. cappello);
27. Sporti (eng. sport; it. sport)- dva učenika koristi ovaj oblik;
28. Tropheo (eng. trophy; it. trofeo)- kod dva čenika zabeležen ovaj oblik;
29. Controle (eng. control; it. controllo);
30. Reservazione (eng. reservation; it. prenotazione)- dva učenika koriste ovaj oblik;
31. Ci sono ragazzi rajdare la bicicletta (eng. ride; it. andare in);
32. Il pullovero (eng. pullover; it. pullover maglione)- dva učenika koristi ovaj oblik;
33. Popolare (eng. popular; it. popolare)- čak tri učenika koriste ovaj oblik;
34. Titlo (eng. title; it. titolo);
35. Appointamentoo (eng. appointment; it. appuntamento)- dva učenika koriste ovaj oblik.

Takođe, kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) možemo uočiti oblike **Hibridnih tvorevina i slivenica**, među kojima se izdvajaju najviše one konstrukcije kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku, zatim reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika:

36. Balloonee ili čak balloono/ballonii/ballooni (eng. balloon; it. pallone);
37. Parko (eng. park; it. parco);
38. Centero (eng. center; it. centro);

39. Cappo (eng. cap; it. cappello);
40. Pullovero (eng. pullover; it. pullover maglione);
41. Restaurante (eng. restaurant; it. ristorante);
42. Reservazione (eng. reservation; it. prenotazione)- kod tri učenika pronalazimo ovaj oblik reči;
43. Sporti (eng. sport; it. sport)- dva učenika koristi ovaj oblik reči;
44. Victoria (eng. victory; it. vittoria);
45. Titlo (eng. title; it. titolo)- kod dva učenika zapažamo ovaj oblik reči;
46. Theatro (eng. theater; it. teatro);
47. Actore (eng. actor; it. attore);
48. Doctore (eng. doctor; it. medico).

Mnoštvo primera hibridnih tvorevina i slivenica karakterističnih za sve tri grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti, Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) nam ukazuju da ovaj tip transfera nastaje pod uticajem engleskog jezika. S obzirom da je ovaj tip konstrukcija međujezika prisutan kod sve tri grupe ispitanika nameće nam se zaključak da ovaj oblik transfera nastaje nezavisno od nivoa znanja i količine izloženosti engleskom jeziku. Ovakvo mišljenje potvrđuje Ringbomovu tvrdnju da hibridne tvorevine i slivenice kao tip transfera forme nastaju prevashodno pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od njegovog nivoa znanja (v. Poglavlje 4.5.1). S druge strane, budući da se najveći broj oblika ovog tipa međujezičkog transfera može uočiti kod prve grupe ispitanika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) zaključujemo slično kao kod učenika petog razreda da nivo znanja i količina izloženosti utiču na sposobnost učenika da koriste sopstveno znanje engleskog jezika prilikom građenja hibridnih tvorevina i slivenica.

6.6.2.5. Pozajmljenice

Mnoštvo je primera **Pozajmljenica** kod prve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika

količina izloženosti) nastalih upotrebom engleskih reči napisanih u originalu. Jedan deo leksike se odnosi i na tehnološka dostignuća pa učenici koriste u tom kontekstu dosta engleskih reči. Zanimljiva je i upotreba engleskih predloga to i on kao i i ličnih zamenica he i we. Radi bolje ilustracije navodimo sledeće primere:

1. C'è un ragazzo e una ragazza a fare **jogging** ili sa članom **il jogging** (eng. jogging)- 9 učenika koristi ovu reč iako su sa predmetnim nastavnikom radili it. glagol correre;
2. **Restaurant** (eng. restaurant; it. ristorante);
3. **Balloon** (eng. balloon; it. pallone);
4. **Hotel** (eng. hotel)- čak šest učenika koristi ovaj oblik umesto it. albergo (oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom);
5. Ragazzi giocano **basket** (eng. basket; it. giocare a pallacanestro);
6. Leggi il nostro **plan** (eng. plan; it. piano);
7. Le **photo** (eng. photo; it. foto);
8. **Cathedral** (eng. cathedral; it. cattedrale);
9. **Success** (eng. success; it. successo)- tri učenika koriste ovaj oblik;
10. **Poster** (eng. poster umesto it. manifesto- oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom);
11. **Violence** (eng. violence; it. violenza);
12. Un **show** teatrale (eng. show; it. spettacolo);
13. **Films** (eng. films-oblik množine; it. film)- oblik koji koriste dva učenika;
14. **Caries** (eng. caries; it. carie);
15. **Protests** (eng. protests-oblik množine; it. protesta);
16. 2 **laptops** (eng. laptop; it. computer portatile);
17. Ha portato vestiti, cd, **mp3 player**, **tablet** (eng. mp3 player, tablet; it. mp3-player, tablet);
18. **He** è basso/ **he** ha capelli corti (eng. he- lična zamenica; it. lui);
19. **We** andavo con il treno (eng. we – lična zamenica; it. noi);
20. Non vuole **to** andare (eng. to; it. vuole andare- konstrukcija bez predloga);
21. She **sav on** telefono; (eng. say; on the phone; it. parlare al telefono);
22. **On** la via (eng. on; it. in).

Oblici **Pozajmljenica** kod druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti) mahom uključuju reči preuzetih direktno iz engleskog jezika i napisanih u originalu. Za većinu ovih reči postoji adekvatna reč na italijanskom jeziku koju su učenici radili sa predmetnim nastavnikom. Interesantna je i upotreba i lične zamenica he kao i trećeg lica prezenta glagola to be:

23. **Hotel** (eng. hotel)- četiri učenika koristi ovaj oblik umesto it. albergo (oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom);
24. Ci sono due ragazzi a fare **jogging** ili sa članom **il jogging** (eng. jogging)- 3 učenika koristi ovu reč iako su sa predmetnim nastavnikom radili it. glagol correre; Zabeležen je i primer: Ci sono due ragazze **jogginig**;
25. I ragazzi che giocano il **basket** (eng. basket)- tri učenika koriste ovaj oblik reči iako su sa predmetnim nastavnikom radili oblik na it. pallacanestro;
26. **Pullover** (eng. pullover; it. pullover maglione);
27. Loro giocano **football** (eng. football; it. giocano a calcio);
28. Molte persone **sitting** (eng. sit; it. essere seduto);
29. **Cap** (eng. cap; it. cappello);
30. Va al **shopping** (eng. shopping; it. fare le compere);
31. **Show** (eng. show; it. spettacolo)- dva učenika koristi ovaj oblik;
32. **Success** (eng. success; it. successo)- čak tri učenika koristi ovaj oblik;
33. Nelle **poster** toscane (eng. poster; it. manifesto);
34. **Piece** taatralne (eng. piece; it. spettacolo);
35. **Protest** (eng. protest; it. protesta);
36. **Reservation** (eng. reservation; it. prenotazione)- dva učenika koristi ovaj oblik;
37. **Victori** (eng. victory; it. vittoria)- kod dva učenika zabeležen ovaj oblik;
38. E' **fanny** (eng. fanny; it. buffo);
39. **He** prima va in casa in capmagna/ **He** ha noleggiato una macchina (eng. he; it. lui)
40. Lo sport ideale **is** (eng. is - treće lice jednine glagola biti; it. è).

Kada je reč o **Pozajmljenicama** kod treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), takođe nailazimo na primere reči iz engleskog jezika napisane

u originalu, kao i upotrebu engleskog glagola to hang, predloga to i with, i veznika but:

41. Due persone fanno **jogging** (eng. jogging)- učenik koristi ovu reč iako je sa predmetnim nastavnikom rađen it. glagol correre;
42. Vado in **center** (eng. center; it. centro)- dva učenika koriste ovaj oblik;
43. **Hotel** (eng. hotel)- dva učenika koristi ovaj oblik umesto it. albergo (oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom);
44. **Restaurant** (eng. restaurant; it. ristorante);
45. Le persone **hanging to** cane (eng. hang to; it. vicine al);
46. **Basket** (eng. basket)- učenik koristi ovaj oblik reči iako je sa predmetnim nastavnikom rađen oblik na it. pallacanestro;
47. **Show** (eng. show; it. spettacolo);
48. Lui va **with** suo padre (eng. with; it. con);
49. Ascolta la musica **but not** molto (eng. but not; it. ma non).

Na osnovu gorenavedenih podataka, jasno se uočava da je ovaj tip međujezičkog transfera karakterističan za sve tri grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti, Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) te dolazimo do sličnog zaključka kao u pogledu hibridnih tvorevina i slivenica. U skladu sa Ringbomovom tvrdnjom (v. Poglavlje 4.5.) zapažamo da i ovaj tip konstrukcija međujezika nastaje pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od nivoa znanja i količine izloženosti. Ne treba zaboraviti da ova grupa ispitanika sedmog razreda drugi strani jezik uči već skoro tri godine te s tim u vezi smo očekivali da oni poseduju širi vokabular italijanskog jezika. Međutim, budući da je i kod ove grupe učenika reč o slučajevima potpune zamene reči italijanskog jezika rečju iz engleskog dolazimo do zaključka da ispitanici iz nesigurnosti u sopstveno znanje ili neautomatizovanog te stoga nedovoljnog poznavanja reči drugog stranog jezika radije pribegavaju duže učenom prvom stranom jeziku kako se ne bi odustalo od komunikacije (Manchón Ruiz, 2001).

6.6.2.6. Uporedna analiza rezultata pisane produkcije učenika sedmog razreda

Kao što možemo primetiti na osnovu deskriptivne analize leksičkih i morfoloških grešaka nastalih međujezičkim transferom iz engleskog jezika kod prve grupe ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) uočavamo sledeće oblike međujezika (De Angelis, 2007): kalkove, semantičke ekstenzije, kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice.

Ukoliko sagledamo rezultate druge grupe učenika sedmog razreda (Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti), jasno uočavamo da veliki deo ove grupe ispitanika takođe pravi morfološke i leksičke greške pod uticajem međujezičkog transfera iz engleskog jezika. Broj ovih grešaka je donekle manji nego kod prve grupe ispitanika. Za ovu grupu učenika karakteristični su sledeći oblici međujezika (De Angelis, 2007): semantičke ekstenzije, kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice. Nisu zapaženi oblici kalkova.

U vezi sa rezultatima treće grupe učenika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), jasno se zapažaju sledeći oblici međujezika nastalih pod uticajem engleskog jezika (De Angelis, 2007): kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice. Nisu zabeleženi oblici kalkova i semantičkih ekstenzija.

U skladu sa iznetim rezultatima možemo zaključiti da je prva grupa ispitanika (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti) napravila najveći broj grešaka na polju leksike i morfologije i da je međujezički transfer iz engleskog jezika kod ove grupe najprisutniji. To je u skladu sa našom pretpostavkom da učenici koji poseduju viši nivo znanja i u velikoj meri su izloženi engleskom jeziku češće mešaju elemente engleskog i italijanskog jezika u odnosu na one koji poseduju niži nivo znanja engleskog jezika i u maloj količini su njemu izloženi (v. Poglavlje 6.2). S druge strane, kada je reč o trećoj grupi ispitanika (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti), takođe primećujemo prisustvo jezičkih konstrukcija međujezika, no u dosta manjem obimu (Tabela 2).

Međujezički uticaj iz engleskog jezika -7. razred

	Visok nivo znanja engleskog jezika		Nizak nivo znanja engleskog jezika
	Velika količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku
	Broj učenika: 20	Broj učenika: 13	Broj učenika: 10
Kalkovi	3	/	/
Semantičke ekstenzije	5	4	/
Kognati	18	12	3
Hibridne tvorevine i slivenice	40	27	19
Pozajmljenice	41	31	13
Ukupno	107	74	35

Tabela 2: Oblici međujezika učenika sedmog razreda.

6.6.3. Uporedna analiza rezultata testova pisane produkcije učenika petog i sedmog razreda

U ovom poglavlju upoređićemo rezultate celokupnog testiranja pisane produkcije na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda za sve tri grupe (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti, Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) u okviru svakog razreda. U vezi sa tim, napravićemo i paralelu između količine i vrste oblika međujezika karakterističnih za peti i sedmi razred.

Kada je reč o poređenju rezultata učenika petog i sedmog razreda (Tabela 3) zapažamo generalno veći broj međujezičkih konstrukcija nastalih pod uticajem engleskog jezika kod

učenika sedmog razreda što je u skladu sa našom pretpostavkom. da je međujezički transfer veći na polju leksike i morfologije što je uzrast stariji (v. Poglavlje 6.2).

	Oblici međujezika učenika 5. razreda			Oblici međujezika učenika 7. razreda		
	Visok nivo znanja engleskog jezika		Nizak nivo znanja engleskog jezika	Visok nivo znanja engleskog jezika		Nizak nivo znanja engleskog jezika
	Velika količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Velika količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku	Mala količina izloženosti engleskom jeziku
	Broj učenika: 17	Broj učenika: 15	Broj učenika: 11	Broj učenika: 20	Broj učenika: 13	Broj učenika: 10
Kalkovi	3			3		
Semantičke ekstenzije	2	1		5	4	
Kognati	14	6		18	12	3
Hibridne tvorevine i slivenice	32	22	14	40	27	19
Pozajmljenice	26	25	11	41	31	13
Ukupno	77	54	25	107	74	35

Tabela 3: Oblici međujezika učenika petog i sedmog razreda.

Učenici sedmog razreda duže uče engleski jezik, te ako uporedimo rezultate celokupnog testiranja dobijamo kompletnu sliku koja govori u prilog studija (Williams & Hammarberg, 1998) koje ističu da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost transfera iz prvog stranog jezika (v. Poglavlje 4.4.1).

S druge strane, budući da je najviše oblika međujezika zabeleženo kod ispitanika oba razreda koji poseduju visok nivo znanja i koji su u velikoj meri bili izloženi engleskom jeziku, zaključujemo da varijable nivo znanja i izloženost povezane sa dužinom učenja, upotrebom

engleskog jezika i kontekstom utiču na pojavu međujezičkog transfera engleskog u produkciji italijanskog jezika. Takođe, prisustvo međujezičkih konstrukcija kod ispitanika koji poseduju nizak nivo znanja i u manjoj meri su bili izloženi engleskom jeziku, upućuje na zaključak da varijable nivo znanja i izloženost nisu jedine koje utiču na pojavu međujezičkog transfera na ovom uzrastu (v. Poglavlje 4.4).

Osim toga, detaljnijom analizom konstrukcija međujezika učenika petog i sedmog razreda uočavamo da se kalkovi javljaju samo kod grupe ispitanika oba razreda koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika i koji su u velikoj meri njemu bili izloženi (v. Poglavlja 6.6.1.1. i 6.6.2.1). Interesanto je da je broj i tip kalkova (sa izuzetkom jednog predložnog izraza kod učenika petog razreda) istovetan u oba razreda, a s obzirom na mali broj oblika ovog tipa međujezika dolazimo do zaključka da ovaj tip međujezičkih konstrukcija nije tipičan za uzrast u okviru koga je obavljeno istraživanje. Takođe, nameće nam se i zaključak da se možda ovaj tip oblika međujezika ne zasniva prvenstveno na uticaju prvog stranog jezika (Ringbom, 2001). S druge strane, istovetan broj kalkova u petom i sedmom razredu nas navodi na pomisao da se broj ovog tipa međujezika ne povećava sa razredom kako to neka istraživanja ističu (Celaya, 2007; Celaya & Torras, 2001; García Lecumberri & Gallardo Gabryś-Barker, 2003; Gost & Celaya, 2005; Agustín Llach, M. P, 2010).

Ukoliko uporedimo oblike semantičkih ekstenzija ispitanika oba razreda, zapažamo da se ovaj oblik međujezičkih konstrukcija javlja samo kod učenika koji poseduju visok nivo engleskog jezika bez obzira na količinu izloženosti ili razred (v. Poglavlja 6.6.1.2. i 6.6.2.2). Za razliku od petog razreda (v. Poglavlje 6.6.1.2) za koji su karakteristični primeri neodgovarajuće upotrebe lične zamenice u konstrukcijama sa glagolom piacere, kao i glagola to be, kod učenika sedmog razreda (v. Poglavlje 6.6.2.2) izdvajamo i primere upotrebe neodgovarajućih imenica nastalih pod uticajem engleskog jezika. Broj ovog oblika međujezika se razlikuje u odnosu na razred te zapažamo da su učenici sedmog razreda skloniji ovom obliku međujezičkog uticaja (v. Poglavlja 6.6.1.2. i 6.6.2.2).

Što se oblika kognata oba razreda tiče zapažamo da se ovaj oblik međujezika javlja samo kod učenika petog razreda koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika, dok se kod učenika sedmog razreda javlja i kod onih koje odlikuje nizak nivo znanja engleskog jezika bez obzira na količinu izloženosti (v. Poglavlja 6.6.1.3. i 6.6.2.3). Budući da je kod ove grupe ispitanika

sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) mali broj ovakvih primera (samo tri primera) dolazimo do zaključka da nivo znanja ima donekle ulogu u pojavi ovog tipa transfera (v. Poglavlje 6.6.2.3) . Ovo zapažanje nije u potpunosti u skladu sa tvrdnjama Ringboma (2001) koji zastupa mišljenje da kognati kao tip transfera forme mogu nastati nezavisno od nivoa znanja jezika (v. Poglavlje 4.5.1). Broj ovog tipa međujezičkih konstrukcija učenika sedmog razreda je donekle veći u odnosu na ispitanike petog razreda, dok tip kognata pokazuje slične karakteristike u oba razreda (v. Poglavlja 6.6.1.3. i 6.6.2.3).

Ukoliko posmatramo oblike hibridnih tvorevina i slivenica učenika petog i sedmog razreda, možemo zapaziti veliki broj sličnih primera reči engleskog jezika kod kojih se dodaje italijanska morfema za građenje oblika muškog ili ženskog roda, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku, zatim odgovarajućeg lica prezenta kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika (v. Poglavlja 6.6.1.4. i 6.6.2.4). Za razliku od petog razreda, kod ispitanika sedmog razreda se uočavaju i oblici nastali dodavanjem morfeme za građenje oblika infinitiva kao i imenica koje označavaju mesto gde se nešto obavlja (v. Poglavlje 6.6.2.4). Broj ovog tipa međujezičkih konstrukcija je donekle veći u sedmom razredu, no budući da se javlja kod svih grupa ispitanika oba razreda možemo zaključiti i složiti se sa Ringbomovom tvrdnjom po kojoj hibridne tvorevine i slivenice kao tip transfera forme nastaju prevashodno pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od njegovog nivoa znanja (v. Poglavlje 4.5.1).

Najveći broj oblika međujezika učenika petog i sedmog razreda zapažamo u okviru pozajmljenica. Ovaj tip konstrukcija međujezika u petom razredu (v. Poglavlje 6.6.1.5) javlja se kao upotreba engleskih predloga, zamenica I, They i Me , nastavka 's za građenje saksonskog genitiva, trećeg lica jednine glagola to be, kao i imenica napisanih u originalu. Broj pozajmljenica u sedmom razredu je dosta veći u odnosu na peti razred (v. Tabelu 3). Uključuje pored gorenavedenih i zamenice He i We, zatim veoma čestu upotrebu predloga to, on i with, kao i veznika but, glagola to hang kao i dobar deo leksike koji se odnosi na tehnološka dostignuća (v. Poglavlje 6.6.2.5). Na osnovu opisanih rezultata i svega navedenog moguće je zaključiti da su učenici sedmog razreda skloniji upotrebi pozajmljenica od učenika petog razreda što je veoma neobično budući da italijanski jezik uče skoro tri godine te s tim u vezi smo očekivali da oni poseduju širi vokabular drugog stranog jezika. Pretpostavljamo da je razlog za to nesigurnost u sopstveno znanje ili neautomatizovano te stoga nedovoljno poznavanje reči

drugog stranog jezika pa shodno tome radije pribegavaju duže učenom prvom stranom jeziku kako se ne bi odustalo od komunikacije (Manchón Ruiz, 2001). Istraživanja koja su obavili Celaya & Torras (2001) kao i Williams & Hammarberg (1998) ističu da su pozajmljenice kao oblik međujezika karakteristične za učenike na početnom nivou učenja ciljnog jezika i da učestalost sa kojom se javljaju opada kako nivo znanja i ovladavanje jezičkim veštinama raste. U vezi sa tim možemo uočiti da rezultati koje smo dobili u našem istraživanju nisu u skladu sa gorepomenutim studijama.

U skladu sa iznetim tumačenjima možemo uočiti da se i kod ispitanika sedmog razreda javlja potreba da se popune praznine u znanju ciljnog jezika i da je tip transfera koji se tom prilikom javlja negativan (v. Poglavlje 4.4.1). S obzirom da je kod učenika sedmog razreda primetan veći broj oblika međujezika nastalih kao posledica negativnog transfera (pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice, lažni prijatelji) zaključujemo da ovakvi rezultati nisu u skladu sa studijama (Herwig, 2001; LoCoco, 1975; Naves *et al.*, 2005; Olsen, 1999; Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998) koje zastupaju mišljenje da se u govoru učenika početnog nivoa znanja može uočiti mnogo više primera negativnog transfera u odnosu na one sa višim nivoom znanja. S druge strane, veći broj oblika kognata kao primer pozitivnog transfera kod učenika sedmog razreda nam ukazuje na činjenicu da se ovaj tip međujezika povećava sa znanjem prvog stranog jezika (Odlin, 1989). U tom smislu logično se nameće zaključak da se ne može sa sigurnošću tvrditi da transfer opada kako nivo znanja ciljnog jezika raste, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (De Angelis, 2007). Takođe, negativan transfer se može objasniti i činjenicom da učenici na ovom nivou znanja engleskog jezika još uvek nisu dostigli visok nivo automatizacije (Tremblay, 2006).

Detaljnijom analizom odgovora učenika petog i sedmog razreda uočavamo da je upotreba gramatičkih reči (u našem slučaju predloga, veznika i zamenica) koje potiču iz engleskog jezika češća kod učenika petog nego kod učenika sedmog razreda i da je ovaj tip transfera karakterističniji u početnoj fazi učenja italijanskog jezika (Vildomec, 1963; Williams & Hammarberg, 1998; Ringbom, 1987).

Na osnovu rezultata celokupnog testiranja moguće je zaključiti da dve vrste međujezičkog transfera dominiraju prilikom građenja ciljnih reči u pisanoj produkciji na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda (v. Poglavlja 4.5.1. i 4.5.2):

1. Leksički međujezički transfer koji se odnosi na upotrebu cele neciljne reči (iz engleskog jezika) u produkciji ciljne reči (u italijanskom jeziku) i
2. Morfološki međujezički transfer koji se odnosi na produkciju oblika međujezika kod koga se slobodna ili vezana morfema iz engleskog jezika kombinuje sa slobodnom ili vezanom morfemom iz italijanskog jezika u cilju nastajanja reči slične onoj u ciljnom jeziku.

Leksički i morfološki transfer, u našem istraživanju se u najvećoj meri odnose dakle na upotrebu neciljne reči ili morfeme u produkciji ciljnog jezika.

Prema Ringbomu (1986:158), iako se transfer značenja vezuje za maternji jezik, kao tip uticaja koji zahteva „znatnu fluentnost i automatizaciju jezika iz kog transfer potiče“, on takođe kako Ringbom zapaža može da nastane iz prvog stranog jezika ukoliko je nivo znanja tog jezika dovoljno visok (v. Poglavlje 4.4.1). U našem slučaju, budući da su oblici transfera značenja (kalkovi i semantičke ekstenzije) prisutni kod prve i druge grupe ispitanika petog i sedmog razreda (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti i Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti) to donekle potvrđuje ovo Ringbomovo zapažanje. U tom smislu, u situacijama kada imamo učenika sa visokim znanjem prvog stranog jezika koji je u velikoj meri tom istom jeziku izložen, očekujemo da sretnemo ne samo oblike transfera forme već i greške koje se tiču kalkova i semantičkih ekstenzija (Ringbom, 2001). To nas navodi na zaključak da transfer ne utiče samo na oblik jezika već i na semantički obrazac.

Rezultati našeg istraživanja nam ukazuju na činjenicu da se na ovom uzrastu (peti i sedmi razred) javljaju u velikoj meri oblici transfera forme (pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice, kognati), dok se oblici transfera značenja (kalkovi i semantičke ekstenzije) retko ili skoro uopšte i ne sreću (v. Tabelu 3). Samim tim da se zaključiti da se leksički i morfološki transfer u najvećoj meri javlja kao transfer oblika. Ovo je u potpunosti u skladu sa onim što i sam Ringbom (2001) zaključuje kada navodi da gde god imamo uticaj prvog stranog na drugi strani jezik to će biti transfer celog oblika reči prvog stranog jezika, ili u potpunosti ili u nešto izmenjenom obliku (Ringbom, 2001: 68).

Smatramo da jedan od razloga zašto učenici pribegavaju oblicima reči iz engleskog jezika svakako leži u činjenici da pokušavaju da premoste jaz u znanju nastao usled nedovoljnog poznavanja italijanskog jezika. Stoga učenici u tom smislu koriste leksički transfer kao kompenzacionu strategiju (Poulisse, 1997). Sa druge strane, moguće da je učenici na tom uzrastu reč iz engleskog jezika doživljavaju kao fonološki blisku reči u italijanskom jeziku pa se upravo

iz tog razloga odlučuju za reč iz prvog stranog jezika (Dell, 1995). S tim u vezi, rezultati našeg istraživanja nam pokazuju da se transfer oblika ne odnosi isključivo i samo na celu reč, kao što je to slučaj sa pozajmljenicama već u slučaju hibridnih tvorevina i slivenica on uključuje i vezane morfeme (Murphy, 2003; Bouvy, 2000; Hammaberg, 2001; De Angelis & Selinker, 2001). Detaljnijom analizom navedenih primera hibridnih tvorevina i slivenica jasno uočavamo način nastanka ovih oblika međujezika. Zaključujemo da je mahom reč o primerima gde osnova reči potiče iz engleskog, a vezana morfema iz italijanskog jezika (v. Poglavlja 6.6.1.4 i 6.6.2.4).

Na osnovu rezultata petog i sedmog razreda moguće je uočiti da se pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice javljaju usled nedovoljne svesnosti postojanja nameravanog oblika reči umesto koje se koristi reč (u celosti ili modifikovana) iz prvog stranog jezika (v. Poglavlja 6.6.1.4; 6.6.2.4; 6.6.1.5. i 6.6.2.5). S druge strane, nameće nam se zaključak da kognati nastaju usled svesnosti postojanja reči u ciljnom jeziku (italijanskom), ali iz zbunjenosti nastale usled sličnosti te reči i reči iz engleskog jezika (v. Poglavlja 6.6.1.3. i 6.6.2.3). Kada je reč o semantičkim ekstenzijama zaključujemo da one nastaju usled svesnosti postojanja reči u ciljnom jeziku, ali ne i njenog semantičkog ograničenja (v. Poglavlja 6.6.1.2. i 6.6.2.2). Osim toga, analiza oblika kalkovi upućuje na zaključak da ovaj oblik konstrukcija međujezika nastaje usled svesnosti postojanja delova reči, ali ne i izvesnog semantičkog ili kolokacionog ograničenja (v. Poglavlja 6.6.1.1. i 6.6.2.1). Kada uporedimo rezultate petog i sedmog razreda zapažamo da su razlike u učestalosti javljanja grešaka povezane sa postepenim napredovanjem od organizacije po obliku do organizacije po značenju kako nivo znanja drugog stranog jezika (u našem slučaju italijanskog) raste.

Na osnovu opisanih rezultata moguće je uočiti da je učenikov nivo znanja prvog stranog jezika je svakako faktor od vitalnog značaja što je u skladu sa našom pretpostavkom (v. Poglavlje 6.2). U tom smislu nameće nam se zaključak da će neko sa visokim nivoom znanja prvog stranog jezika radije koristiti strategije koje se baziraju na njegovom znanju prvog stranog jezika od onih koje se oslanjaju na znanje maternjeg jezika. U kom obimu i u kom kontekstu se aktivira znanje prvog stranog jezika kod učenika koji poseduje visok nivo znanja prvog stranog jezika je pitanje koje zahteva svakako dalja istraživanja.

Detaljnou analizom odgovora petog i sedmog razreda možemo da zaključimo da se transfer iz prvog stranog jezika u produkciji na drugom stranom jeziku se pre svega ogleda na polju leksike. Prikazani rezultati upućuju na zaključak da se transfer uglavnom javlja kao rezultat

međujezičkog podudaranja sličnog pojedinačnog oblika reči (v. Poglavlja 6.6.1 i 6.6.2). S druge strane, rezultati celokupnog istraživanja nagoveštavaju da se procesi koji uključuju transfer semantičkih obrazaca i kombinacija reči uglavnom baziraju na pretpostavljenom inputu iz prvog stranog jezika uzrokovanim visokim nivoom znanja prvog stranog jezika, ili eventualno mogućem uticaju iz maternjeg jezika (Ringbom, 2001). Budući da se u našem istraživanju nismo bavili uticajem maternjeg na produkciju drugog stranog jezika, smatramo da bi dalja istraživanja u tom pravcu razjasnila kako sam obim uticaja maternjeg jezika na pojavu međujezičkog transfera u produkciji drugog stranog jezika, tako i tip i međusobni uticaj maternjeg i prvog stranog jezika na oblike transfera u drugom stranom jeziku.

Na kraju ovog poglavlja možemo zaključiti što se obima uticaja iz prvog stranog jezika tiče, da kod učenika petog i sedmog razreda to pre svega zavisi od količine izloženosti i nivoa znanja prvog stranog jezika, tj. veća količina izloženosti i viši nivo znanja vode do većeg međujezičkog transfera (Williams & Hammarberg, 1998).

6.6.4. Analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika

U ovom poglavlju posebno ćemo analizirati rezultate trećeg testa pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika (v. Priloge br. 12. i 13) kako bi ustanovili da li su napredni učenici petog i sedmog razreda na ovom nivou učenja prvog i drugog stranog jezika u stanju da koriste sopstveno metalingističko znanje o strukturi prvog i drugog stranog jezika kako bi napravili razliku između ova dva jezička sistema. Podsetimo se da se treći test se sastoji iz niza rečenica (cloze test od 30 rečenica za svaki razred) u kojima su izostavljene reči koje treba dopuniti i proverava poznavanje leksički i morfološki sličnih kao i različitih oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski.

Analiza ovog dela istraživanja obuhvata rezultate učenika petog i sedmog razreda koji su pored odličnog uspeha iz engleskog i italijanskog jezika na kraju prvog polugodišta (zaključna ocena 5 u prvom polugodištu školske 2014/2015) pokazali i odličan uspeh (ocena 5) na testu za proveru nivoa znanja engleskog i italijanskog jezika (v. Poglavlje 6.5.2.). Obradom ovog dela podataka utvrdilo smo da je broj takvih učenika 8 (19%) kako u petom tako i u sedmom razredu

i da svih 16 učenika petog i sedmog razreda pripada grupi Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti.

U vezi sa rezultatima trećeg testa pisane produkcije italijanskog kao drugog jezika za učenike petog i sedmog razreda prepostavili smo da učenici koji ostvaruju izuzetno dobar uspeh iz engleskog i italijanskog jezika prave razliku između ova dva jezička sistema i da je kod ove grupe ispitanika broj pojava međujezika prisutan u manjoj meri (v. Poglavlje 6.2).

Cilj ovog segmenta analize jeste da utvrdimo u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika služi učenicima na tom uzrastu da uoče razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika kao i da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika. Ovaj krajnji cilj ima zadatak da utvrdi koliko su učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog jezika (vidi Dijkstra, 2003; Lasagabaster, 2001; Fouser, 2001; Jessner, 2003; Gibson, 2001; Klein, 1995; Cook, 1992).

6.6.4.1. Analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika petog razreda

U vezi sa rezultatima trećeg testa pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika kod učenika petog razreda, jasno se uočava da svih 8 učenika pravi greške nastale pod uticajem engleskog jezika. Međutim, kada je reč o broju grešaka primećujemo da on nije veliki i da se kreće u rasponu od 1 do 3 po učeniku.

Nakon sprovedene analize rezultata, primenom deskriptivne analize morfoloških i leksičkih odgovora učenika, stekli smo uvid u jezičke konstrukcije međujezika karakterističnih za ovu grupu. Na osnovu klasifikacije grešaka koju daje De Angelis (2007) izdvajamo sledeće oblike međujezika: kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice (Tabela 4).

Međujezički uticaj iz engleskog jezika - 5. razred

	Napredni učenici
	Broj učenika: 8
Kognati	4
Hibridne tvorevine i slivenice	10
Pozajmljenice	3
Ukupno	17

Tabela 4: Oblici međujezika naprednih učenika petog razreda

Kada je reč o **Kognatima** nailazimo samo na sledeće primere:

1. Mio pade e mia madre sono i miei **parenti** (eng. parents-u značenju roditelji, umesto it. genitori- dok parenti na it. označavaju rodjake);
2. In inverno nevicata e fa molto **caldo** (eng. cold-znači hladno, umesto it. freddo- dok pridev caldo na it. znači toplo);
3. Babbo Natale porta i **presenti** ai bambini (eng. present- znači poklon, umesto it. regali- dok reč present na it. znači prisutan), dok je kod jednog učenika zabeležen i oblik sa z (**prezenti**);

Najviše je primera oblika **Hibridnih tvorevina i slivenica**, a među njima izdvajaju se oblici kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morfema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika:

4. Sponga (eng. sponge; it. spugna)- jedan učenik je napisao ovaj oblik, a drugi čak spongo;
5. **Umbrello** (eng. umbrella; it. ombrello);
6. Palaca (eng. palace it. palazzo)- jedan učenik koristi ovaj oblik, a kod jednog primećen oblik u muškom rodu palaco;
7. Colectione (eng. collection it. collezione);

8. Ospidal ili čak ospidale (eng. hospital, it. ospedale);
9. Italiano fooda (eng. food; it. cibo);
10. Schuola (eng. school; it. scuola).

Među oblicima **Pozajmljenica** nailazimo samo na tri primera. U pitanju su reči napisane u originalu kao u engleskom jeziku:

11. **Umbrella** (eng. umbrella; it. ombrello);
12. **Design** (eng. design; it. disegno);
13. La **capital** dell'Italia (eng. capital; it. capitale).

Prilikom analize grešaka naprednih učenika petog razreda nastalih pod uticajem engleskog jezika, primećujemo prisustvo kognata, hibridnih tvorevina i slivenica, kao i pozajmljnice te nam se stoga nameće zaključak da se kod ove grupe ispitanika leksički transfer manifestuje prevashodno kao transfer oblika (v. Poglavlje 4.5.1) što je u skladu sa Ringbomovom tvrdnjom da je ovaj tip međujezičkog uticaja uslovljen uticajem prvog stranog jezika i da je prisutan u ranim stadijumima učenja drugog stranog jezika usled niskog nivoa znanja ciljnog jezika (Ringbom, 1987, 2001).

S druge strane, prisustvo upravo ovih oblika međujezika navodi nas na zaključak da je transfer u početnoj fazi učenja italijanskog jezika kod ove grupe ispitanika prvenstveno negativan (v. Pog. 4.5.1) bez obzira na njihov visok nivo znanja engleskog jezika. Ovakav zaključak je u skladu sa tvrdnjama koje iznose Trambley (2006) i Ortega (2008) koji zastupaju mišljenje da je uticaj prvog stranog jezika negativan osim u slučajevima kada je učenik dostigao visok nivo automatizacije prvog stranog jezika. Takođe, studije ovih naučnika ističu i da visok nivo prvog stranog jezika nije dovoljan da bi jezik postao automatizovan (v. Poglavlje 4.4.1).

Ukoliko razmotrimo morfološke i leksičke oblike konstrukcija međujezika kod ove grupe ispitanika, uočavamo da je upravo visok nivo znanja engleskog jezika od velikog značaja za pojavu međujezičkog transfera budući da omogućava učenicima da već na početnom stadijumu učenja italijanskog jezika koriste strategije iz prvog stranog jezika. U tom smislu, budući da je njihovo znanje italijanskog jezika nedovoljno i fragmentarno, a potreba da se

popune praznine u znanju velika, primećujemo da ovu vrstu strategije primenjuju u situacijama kada im nedostaju jezička sredstva izražavanja u italijanskom jeziku (v. Poglavlje 4.4.1).

U skladu sa iznetim brojem grešaka karakterističnih za napredne učenike petog razreda, zaključujemo da je broj pojava međujezika kod ove grupe ispitanika prisutan u manjoj meri. Međutim, tip pojava međujezika koje smo izdvojili ukazuje da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika. Stoga, ukoliko sagledamo rezultate celokupnog cloze testa, možemo zaključiti da izneti podaci nisu u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima i da učenici na ovom uzrastu i nivou znanja prvog i drugog stranog jezika nisu u stanju da naprave razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika (v. Poglavlje 6.2).

6.6.4.2. Analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika sedmog razreda

Na osnovu podataka dobijenih u trećem testu pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika kod učenika sedmog razreda, uočavamo slično kao kod petog razreda da su kod svih 8 učenika sedmog razreda prisutni oblici međujezika nastalih pod uticajem prvog stranog jezika. Kada je reč o broju grešaka, utvrdili smo da broj nije veliki i da se kreće u rasponu od 1 do 4 po učeniku.

Nakon deskriptivne analize leksičkih i morfoloških grešaka odgovora učenika nastalih međujezičkim transferom iz engleskog jezika kod ove grupe ispitanika uočavamo sledeće oblike međujezika (De Angelis, 2007): semantičke ekstenzije, kognate, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozajmljenice (Tabela 5).

Međujezički uticaj iz engleskog jezika -7. razred

	Napredni učenici
	Broj učenika
Semantičke ekstenzije	3
Kognati	6
Hibridne tvorevine i slivenice	12
Pozajmljenice	7
Ukupno	26

Tabela 5: Oblici međujezika naprednih učenika sedmog razreda

Ukoliko pogledamo oblike **Semantičkih ekstenzija**, nailazimo na primer neodgovarajuće upotrebe imenice:

1. **Organizzazione** ili čak **organizzazione/organizzazione** (eng. organization- u značenju organizacija, dok je adekvatna reč za dati kontekst it. associazione).

Kada je reč o **Kognatima** nailazimo na sledeće primere:

2. Molti monumenti **popolari** ili **popolari** (eng. popular- u značenju poznat, umesto it. famoso-dok popolare na it. znači svetovan);
3. **Presente ili presento** (eng. present- u značenju poklon, umesto it. regalo);
4. **Caldo ili caldo** (eng. cold- u značenju hladan, umesto it. freddo-dok caldo na it. znači topao).

Najviše primera zabeleženo je među oblicima **Hibridnih tvorevina i slivenica**. U vezi sa tim, uočavamo one reči kod kojih se na reč iz engleskog jezika dodaje morefema za građenje muškog ili ženskog oblika, kao i oblika množine reči u italijanskom jeziku; zatim, imenice koje označavaju mesto gde se nešto obavlja kao i reči napisanih pod uticajem fonetskih pravila engleskog jezika. S tim u vezi beležimo sledeće primere:

5. Traditionale (eng. traditional; it. tradizionale)- jedan učenik je napisao ovaj oblik, a jedan koristi i imenicu traditione (eng. tradition; it. tradizione);
6. Patienti (eng. patient; it. paziente)- kod dva učenika zabeležen ovaj oblik;
7. Tropheo, kao i oblik trophei (eng. trophy; it. trofeo);
8. Vinjardo (eng. vineyard; it. vigneto);
9. Popolare (eng. popular; it. popolare)- tri učenika koristi ovaj oblik; kod jednog učenika je zabeležen i oblik populara;
10. Februario (eng. February; it. febbraio).

U pogledu **Pozajmljenica** nailazimo na primere upotrebe engleskih reči napisanih u originalu:

11. **Hotel** (eng. hotel)- tri učenika koristi ovaj oblik umesto it. albergo (oblik koji su radili sa predmetnim nastavnikom);
12. **Success** (eng. success; it. successo)- dva učenika koriste ovaj oblik;
13. **Violence** (eng. violence; it. violenza);
14. Un **show** teatrale (eng. show; it. spettacolo).

U vezi sa rezultatima cloze testa kod naprednih učenika sedmog razreda, osim oblika transfera forme kao što su kognati, hibridne tvorevine i slivenice, pozajmljenice, jasno uočavamo i prisustvo semantičkih ekstenzija kao konstrukcija transfera značenja (v. Poglavlje 4.5.1). S obzirom da ova grupa ispitanika poseduje visok nivo znanja engleskog jezika, dolazimo do zaključka slično Ringbomovoj tvrdnji (Ringbom, 1987, 2001) da je ovaj tip međujezičkog uticaja ograničen na strani jezik koji učenik veoma dobro poznaje.

Prilikom analize gorenavedenih morfoloških i leksičkih oblika međujezičkog uticaja iz engleskog jezika, uočavamo da je i kod ove grupe ispitanika transfer prvenstveno negativan (v. Poglavlje 4.5.1.1) bez obzira na njihov visok nivo znanja engleskog jezika. U vezi sa tim, zaključujemo da je i ovde reč o činjenici da znanje engleskog jezika kod naprednih učenika sedmog razreda nije dostigao visok nivo automatizacije (v. Poglavlje 4.4.1).

Ukoliko razmotrimo broj pojava međujezika karakterističnih za ovu grupu ispitanika, primećujemo da on nije veliki, kao i da se oblici transfera karakterističnih za ovu grupu ispitanika koriste kao strategija da se popune leksičke praznine u nedostatku znanja prvog stranog jezika (v. Poglavlje 4.4.1).

Sa druge strane, tipologija grešaka koja se prilikom međujezičkog uticaja na ovom uzrastu javlja ukazuje da napredni učenici sedmog razreda nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija drugog stranog jezika bez obzira na visok nivo poznavanja engleskog i italijanskog jezika. Stoga, u skladu sa iznetim tumačenjima rezultata oblika međujezika, zaključujemo da izneti podaci nisu u skladu sa našim očekivanjima i da učenici na ovom uzrastu i nivou znanja prvog i drugog stranog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika (v. Poglavlje 6.2).

6.6.4.3. Uporedna analiza rezultata trećeg testa pisane produkcije naprednih učenika petog i sedmog razreda

Kada je reč o poređenju rezultata naprednih učenika petog i sedmog razreda, moguće je uočiti veći broj grešaka nastalih pod uticajem engleskog jezika kod naprednih učenika sedmog razreda. Ovakvi rezultati nisu u skladu sa našim pretpostavkama (v. Poglavlje 6.2). Napredni učenici sedmog razreda duže uče italijanski jezik i njihovo znanje ciljnog jezika je veće u odnosu na napredne učenike petog razreda te smo kod ove grupe ispitanika očekivali manji broj oblika međujezika nastalih pod uticajem engleskog jezika. Razlog za veći broj grešaka kod naprednih učenika sedmog razreda nalazimo u činjenici da bez obzira na veći nivo znanja italijanskog jezika ova grupa ispitanika duži uči engleski jezik pa je samim tim ovom stranom jeziku i više izložena u odnosu na napredne učenike petog razreda. S druge strane, veći broj grešaka kod naprednih učenika sedmog razreda nam govori da ne možemo sa sigurnošću tvrditi da transfer opada kako nivo ciljnog jezika raste, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (v. Poglavlje 4.4.1).

Međutim, ukoliko sagledamo pojedinačne rezultate naprednih ispitanika petog i sedmog razreda, jasno uočavamo da se broj grešaka nastalih pod uticajem engleskog jezika kreće od 1 do 3 u slučaju naprednih učenika petog razreda, odnosno od 1 do 4 kada je reč o naprednim učenicima sedmog razreda. S obzirom da cloze test sadrži 30 rečenica koje trebe dopuniti odgovarajućom rečju, ovakav rezultat predstavlja generalno zadovoljavajući uspeh. Međutim, tip oblika međujezika karakterističnih za obe grupe ispitanika petog i sedmog razreda ukazuje da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika (v. Poglavlje 6.2).

Ukoliko uporedimo leksičke i morfološke oblike međujezičkih konstrukcija naprednih učenika petog i sedmog razreda, uočavamo da su kod grupe naprednih ispitanika petog razreda prisutni kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozjamljenice tj. samo oblici transfera forme dok kod grupe naprednih učenika sedmog razreda pored ovih oblika primećujemo i semantičke ekstenzije kao primere prisustva transfera značenja (Tabela 6). Međutim, s obzirom na mali broj primera semantičkih ekstenzija prisutnih kod naprednih ispitanika sedmoga razreda zaključujemo da ne postoji velika kvalitativna razlika u tipu grešaka i tipu transfera između naprednih učenika petog i sedmog razreda. U tom smislu, možemo da zaključimo da su bez obzira na različito jezičko iskustvo, kod obe grupe ispitanika karakteristični slični oblici međujezika što nam ukazuje na činjenicu da su jezičke potrebe u ranim i kasnijim fazama učenja slične (v. Poglavlje 4.4.1).

U vezi sa analizom oblika međujezika naprednih ispitanika petog i sedmog razreda, primećujemo da je kod obe grupe ispitanika transfer prvenstveno negativan. Uzimajući u obzir da napredni učenici sedmog razreda duže uče engleski jezik očekivali smo kod ove grupe ispitanika i primere pozitivnog transfera budući da nam veći broj oblika međujezika kod ove grupe učenika ukazuje i na veću potrebu da se u ovoj fazi učenja stranog jezika učenici češće pomažu znanjem engleskog jezika, a posebno poznatim vokabularom. Ovakvo zapažanje nas navodi na zaključak da znanje engleskog jezika kod obe grupe ispitanika nije dostiglo visok nivo automatizacije pa je samim tim i tip transfera iz engleskog jezika negativan (v. Poglavlje 4.4.1).

**Međujezički uticaj iz engleskog jezika - poređenje
rezultata 5. i 7. razreda**

	Oblici međujezika učenika 5. razreda	Oblici međujezika učenika 7. razreda
	Napredni učenici	Napredni učenici
	Broj učenika: 8	Broj učenika:
Semantičke ekstenzije	/	3
Kognati	4	6
Hibridne tvorevine i slivenice	10	12
Pozajmljenice	3	7
Ukupno	17	26

Tabela 6: Oblici međujezika naprednih učenika petog i sedmog razreda

Na osnovu analize tipa grešaka u cloze testovima naprednih učenika petog i sedmog razreda moguće je zaključiti da je znanje ciljnog jezika obe grupe ispitanika na ovom uzrastu još uvek nedovoljno i fragmentarno i da se međujezički transfer javlja kao rezultat strategije da se popune praznine u znanju italijanskog jezika (v. Poglavlje 4.4.1).

Stoga, ukoliko sagledamo rezultate cloze testova naprednih učenika petog i sedmog razreda, možemo zaključiti da izneti podaci nisu u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima i da učenici na ovom uzrastu i nivou znanja prvog i drugog stranog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika (v. Poglavlje 6.2).

7. PREDLOZI ZA NOVE SMERNICE NASTAVE ITALIJANSKOG JEZIKA U KONTEKSTU OSNOVNOŠKOLSKOG OBRAZOVANJA U SRBIJI

U ovom poglavlju našeg rada iznećemo predloge za direktnu implikaciju u nastavi italijanskog kao drugog stranog jezika u cilju poboljšanja kvaliteta nastave i lakšeg i bržeg učenja drugog stranog jezika. Naši predlozi odnosiće se na smernice koje bi išle u pravcu uvećanja pozitivnog efekta međujezičkog transfera i smanjenja potencijalnog negativnog transfera. Takođe, ukazaćemo i na korelaciju koju bi nastavnici u radu mogli da prave između prvog i drugog stranog jezika, kao i na aspekte nastave, tehnike, strategije i ciljeve koje podrazumeva metodika i didaktika italijanskog jezika u kontekstu moderne školske višejezičnosti

S obzirom da nastava stranog jezika u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja poseduje specifične karakteristike (v. Poglavlje 5), smatramo da je za definisanje smernica nastave italijanskog jezika veoma bitno da predmetni nastavnik koristi različite tehnike kojima kombinuje kontrastivne, kognitivne i komunikativne elemente u okviru jezičkih aktivnosti kako bi smanjio uticaj negativnog, a povećao uticaj pozitivnog efekta međujezičkog transfera iz engleskog jezika. U tom smislu, već prilikom započinjanja učenja italijanskog jezika učenike bi trebalo uputiti na svesnost postojanja međujezičkog uticaja između ciljnog jezika koji počinju da uče i engleskog jezika koji su prethodno učili i koji nastavljaju da uče, kao i na sličnosti i razlike u strukturi ova dva strana jezika. Neophodno je da se učenici već od petog razreda kada počinju sa učenjem italijanskog jezika usmeravaju da uviđaju leksičke sličnosti između prvog i drugog stranog jezika kako bi mogli da iskoriste njihov potencijal prilikom usvajanja novog vokabulara. Samim tim, od posebne važnosti je da se u nastavi italijanskog jezika posebna pažnja posveti srodnim rečima kako bi učenici maksimalno iskoristili postojeće implicitno znanje drugog stranog jezika (Banta, 1981; Carroll, 1992). S tim u vezi, od količine vremena koju nastavnik posveti objašnjavanju sličnosti između prvog i drugog stranog jezika, kao i relevantnih obrazaca, direktno zavisi i mogućnost transfera (Nation, 1990). U tom smislu, mišljenja smo da učenike

treba „osveščivati“ jer planirana, eksplicitna nastavna intervencija može da olakša i unapredi učenje drugog stranog jezika.

Nastavnik igra važnu ulogu u celokupnom nastavnom procesu. Samim tim, smatramo da je od izuzetnog značaja da nastavnik bude upoznat sa eventualnim poteškoćama koje određene strukture mogu prouzrokovati kod učenika u procesu učenja drugog stranog jezika. Takođe, neophodno je i da nastavnik italijanskog jezika poznaje teorijski okvir i strukture engleskog jezika kako bi uspešno mogao da neutrališe međujezičku interferenciju. Na nastavniku je da kod učenika razvija metajezičku svest i da ukazuje na strukture ciljnog jezika koje se razlikuju od strukture prvog stranog jezika učenika. Stoga i kada je reč o analizi grešaka, mišljenja smo da nastavnik dosta uspešno može da pomogne učeniku da uoči i osvesti greške koje pravi.

Na osnovu iznetih zaključaka i rezultata oblika međujezičkih konstrukcija koje se javljaju kao posledica uticaja engleskog jezika na italijanski (v. Poglavlje 6), možemo izneti niz predloga za nastavu italijanskog kao drugog stranog jezika koje svoje mesto mogu i trebalo bi da nađu u okviru nastavnog plana. S tim u vezi, postavlja se i pitanje drugačijeg vrednovanja odgovora i ocenjivanja sadržaja u skladu sa ciljevima učenja drugog stranog jezika. Samim tim, na početnom nivou, smatramo da ne treba u potpunosti isključiti već da treba uvažiti upotrebu engleskih reči u produkciji italijanskog jezika ukoliko je reč o kompenzacionoj strategiji da se popune praznine u znanju ciljnog jezika kako se ne bi odustalo od komunikacije (v. Poglavlje 4.5.1). Ovakav pristup ocenjivanju bi podrazumevao i ukazao na pozitivno dejstvo međujezičkog transfera i sistemskog korišćenja prethodnih znanja i veština engleskog jezika.

Iz aspekta nastave italijanskog kao drugog stranog jezika,poručljivo je da nastavnik na času vrši kontrastivno poređenje leksike i morfoloških oblika, kao i gramatike prvog i drugog stranog jezika, kao i da razvija metajezičke diskusije u cilju korišćenja pozitivnog i izbegavanja negativnog transfera. Stoga je neophodno da se nastavnik oslanja na prethodna iskustva učenika u učenju engleskog jezika. Naravno, poznavanje engleskog jezika, kao i osnovnoškolskog programa engleskog kao prvog stranog jezika od strane nastavnika je preduslov za ovakva poređenja. S tim u vezi preporučuje se tesna saradnja nastavnika italijanskog i engleskog jezika.

Pored toga, smatramo da podjednaku pažnju treba usmeriti kako na poređenje sličnih tako i različitih morfoloških oblika i leksike prvog i drugog stranog jezika. Među aktivnostima

predlažemo i upotrebu višejezičnih rečnika, zatim tematiziranje internacionalizama (anglicizama) kao i svih tipova lažnih prijatelja. Pored ovih aktivnosti, smatramo značajnim i pravljenje lista sličnih (srodnih) reči engleskog i italijanskog jezika. Osim što dovodi do uvećanja pozitivnog transfera, ovakav način rada usredređuje učenika na morfološke i leksičke oblike i dozvoljava mu samostalnost prilikom učenja što je veoma značajno za razvijanje akademskih kompetencija na stranom jeziku već na ovom nivou. Jedna od aktivnosti koju predlažemo je i sastavljanje dvojezičnog glosara termina. Pored prevoda termina na oba strana jezika, glosar bi sadržao i primere koje bi učenici mogli preuzeti iz udžbenika, kao i dodatnog materijala koji su na času obradili. Mišljenja smo da bi ovakav projekat doprineo korelaciji predmeta kao i dodatnoj saradnji nastavnika engleskog i italijanskog jezika. Od posebne važnosti za nastavu italijanskog jezika u ovom kontekstu je takođe i razvijanje leksičkog fonda pri čemu je važno posvetiti posebnu pažnju upotrebi odgovarajućih tekstova, prigodnih za analizu, poređenje, opisivanje i zaključivanje o morfološki i leksički sličnim, kao i različitim oblicima engleskog i italijanskog jezika. U zavisnosti od jezičkog nivoa učenika u tu svrhu nastavnik može koristiti i vežbe popunjavanja rečenica ili teksta, zadatke (eng. task) koji će omogućiti učeniku da istovremeno usvaja i pravi razliku između jezičkih sistema prvog i drugog stranog jezika s obzirom na njihovu morfološku i leksičku osobenost.

Osim toga, smatramo da bi bilo značajno i da nastavnik italijanskog jezika na osnovu analize pisanih radova učenika kreira korpus sastavljen od grešaka koje učenici u produkciji italijanskog prave pod uticajem engleskog jezika. Na taj način, nakon izvršene analize pisane produkcije učenika mogle bi se definisati dodatne smernice za nastavu italijanskog jezika u cilju poboljšanja jezičke kompetencije učenika.

S tim u vezi, možemo da zaključimo da se ovako koncipirana metodika i didaktika italijanskog kao drugog stranog jezika bazira na kognitivnom učenju (poređenje, razgovor, svesno uočavanje sličnosti i razlika). U tom smislu preporučujemo razumevanje i specifičnu didaktiku italijanskog jezika (orijentisanje, aktiviranje, analogije, strategije, uporedna analiza), zatim autonomnost i *učenje učenja* kao nove tehnike i strategije učenja.

Ovakav pristup nastavi italijanskog kao drugog stranog jezika podrazumeva poređenje engleskog i italijanskog jezika, korišćenje naučenih strategija i razgovor o njima, autonomnost u

učenju, tematiziranje transfera, kao i ekonomičnije učenje. U vezi sa organizacijskim aspektima, smatramo da je neophodno da nastavnici imaju sve relevantne informacije o prethodnoj nastavi engleskog jezika, zatim da pohađaju specifične stručne seminare za usavršavanje nastavnika (preduslov je dobro poznavanje engleskog jezika), kao i da razvijaju komunikativnu sposobnost učenika. Osim toga, smatramo da bi bilo značajno na nastavnici prilikom ostvarivanja plana i programa rade kontrastivno, kreativno i tematski-situativno.

Na osnovu prethodnog možemo izdvojiti sledeće po nama veoma bitne aspekte nastave italijanskog kao drugog stranog jezika: a) važnost početne nastave italijanskog jezika; b) strategije i tehnike metodike i didaktike engleskog kao prvog stranog jezika; c) poređenje jezičkih elemenata, jedinica i struktura prvog i drugog stranog jezika; d) rad na leksici (internacionalizmi, anglicizmi); e) tematiziranje interferencije i transfera; f) jezička biografija i individualne osobine učenika g) tematiziranje sociokulturnih pojava (izbegavanje nesporazuma); h) tolerisanje grešaka i ocenjivanje; i) povezivanje engleskog i italijanskog jezika; j) celoživotno učenje.

Ovakva metodika učenja italijanskog jezika zahteva nove ciljeve i nov način rada koji podrazumeva aspekte poređenja prvog i drugog stranog jezika što nužno implicira odgovarajuće nastavne planove, usavršavanje nastavnika, kreiranje atraktivnih nastavnih materijala i podrazumeva koncepte obrazovanja u skladu sa školskom višejezičnošću koja sve više dobija na značaju. Samim tim, nova metodika i didaktika višejezičnosti ima više obrazovnih, pedagoških i lingvističkih ciljeva. Pored razvoja komunikativnih veština učenje drugog stranog jezika implicira i razvijanje i unapređivanje ličnosti učenika u smislu celoživotnog učenja stranih jezika. Pedagoški zahtevi se ogledaju u širenju vidika učenika, boljoj komunikaciji, kao i stvaranju višejezičnog i multikulturalnog identiteta učenika. U ovakvom kontekstu učenja stranih jezika, pojedini autori (Hufeisen, B. & Neuner G, 2004) smatraju engleski jezik posredničkim jezikom, važnom osnovom i potencijalom za učenje svakog sledećeg jezika i ističu tri bitna aspekta u efikasnom povezivanju jezika: a) jezička znanja i jezičku svesnost (deklarativna znanja, *language awareness*), b) svesnost o učenju (stranih) jezika (proceduralna znanja, *language learning awareness*) i c) novu društvenu kulturu sa novim stranim jezikom. Mišljenja smo da obe vrste svesnosti treba koristiti i proširivati u nastavi italijanskog jezika. Takođe, ističemo i interkulturalnu kompetenciju kao jednu od ciljeva nastave italijanskog jezika i u tom

smislu predlažemo tematiziranje lingvističkih i pragmatičkih sadržaja kultura govornika engleskog i italijanskog jezika.

8. ZAKLJUČAK

Opređelili smo se za temu našeg rada na osnovu nastavnog iskustva koje nam je pokazalo da učenici italijanskog kao drugog stranog jezika na uzrastu od 11 do 15 godina često mešaju komponente jezičkog sistema engleskog jezika (prvog stranog jezika) sa elementima italijanskog jezika (drugog stranog jezika) što u velikoj meri definiše prirodu i odlike međujezika koji se tom prilikom javlja. Ovakvo stanje nas je podstaklo da detaljnije ispitamo uticaj varijabli a) nivo znanja engleskog jezika i b) količinu izloženosti engleskom jeziku na pojavu međujezičkog transfera, kao i da podrobnije analiziramo leksičke i morfološke greške koje učenici na ovom uzrastu prave pod uticajem prvog stranog jezika. S tim u vezi, ovakav pristup nas je naveo i na razmišljanje o mogućnostima organizacije drugačijeg tipa nastave italijanskog kao drugog stranog jezika koji bi podrazumevao korelaciju između italijanskog i engleskog jezika, kao i ukazivanje na sličnosti razlike između ova dva jezička sistema u cilju bržeg i lakšeg učenja drugog stranog jezika.

Dosadašnja istraživanja na temu učenja drugog stranog jezika se dobrim delom oslanjaju na ona sprovedena u okviru teorija o učenju prvog stranog jezika. Kod učenja prvog i drugog stranog jezika postoje zajedničke karakteristike. Međutim, učenje drugog stranog jezika je kompleksnije usled faktora kao što su kontekst učenja, redosled učenja jezika, uočena bliskost ili udaljenost jezika, kao i sociokulturni status jezika uključenih u proces učenja (Cenoz i Genesee 1998; Safont Jordà, 2005). Stoga, učenje drugog stranog jezika podrazumeva jedinstvene i složene faktore i efekte usled različitih mogućih interakcija između prethodno naučenih jezika i onog koji se trenutno uči. Samim tim proces učenja drugog stranog jezika se ne odlikuje samo kvantitativnim već i kvalitativnim jezičkim razlikama u poređenju sa procesom učenja prvog stranog jezika (Safont Jordà, 2005). Na ovakva saznanja nadovezuje se i istraživanje koje su obavili De Angelis i Selinker (2001) koje je pokazalo da izučavanje procesa učenja drugog stranog jezika nije samo proširena verzija istraživanja procesa učenja prvog stranog jezika budući da učenika ne posmatra samo kao monolingvalnu individuu koja uči još jedan strani jezik već upravo kao učenika sa jedinstvenom i specifičnom jezičkom konfiguracijom. Takav učenik poseduje čitav niz znanja i kompetencija, strategija i poznavanje tehnika i aktivnosti koje je već

primenjivao dok je učio prvi strani jezik, kao i svest o strukturi jezika uopšte tzv. metalingvističko znanje, koje definišu njegovu multilingvalnu kompetenciju (Cook, 1992).

Prvi doprinos ovog rada koji smo predstavili jos u teorijskom delu odnosi se na definisanje pojma međujeziči transfer, zatim faktora koji do ovog uticaja dovode, kao i odlika međujezika i tipova međujezičkog uticaja. Međujezički transfer se uglavnom opisuje kao uticaj koji nastaje kao razultat sličnosti i razlika između ciljnog i bilo kog drugog jezika koji se (možda ne do perfekcije) prethodno učio (Odlin, 1989). Proučavajući istraživanja koja su vršena na ovu temu može se istaći više faktora koji utiču na količinu učenikovog oslanjanja na prethodno naučene jezike i određuju tip uticaja na ciljni jezik. Rana istraživanja u ovoj oblasti ukazuju na jezičku ili tipološku bliskost među jezicima kao glavni faktor transfera (Ringbom, 1987; Singleton, 1987; Bild & Swain, 1989, Cenoz, 2001), dok kasnija istraživanja (Ahukanna, 1981; Bouvy, 2000; Cenoz, 2001, 2003b; Cenoz and Valencia, 1994; Chandrasekhar, 1978; Charkova, 2004; Clyne, 1997; Clyne and Cassia, 1999; De Angelis, 1999, 2005a, 2005b, 2005c; De Angelis and Selinker, 2001; Dewaele, 1998; Ecke, 2001, 2003; Fouser, 2001; Möhle, 1989; Ringbom, 1987, 2001, 2003; Vildomec, 1963; Voorwinde, 1981; Williams and Hammarberg, 1998) ističu i druge faktore kao što su: nivo znanja, količina izloženosti, upotreba jezika tj. učestalost korišćenja, redosled usvajanja, status jezika, kontekst kao najrasprostranjenije faktore međujezičkog transfera.

U pogledu nivoa znanja jezika, pojedini autori (Navés *et al.*, 2005; Odlin, 1989; Ringbom, 1986; Sikogukira 1993; Poulisse & Bongaerts, 1994; Singleton 1987; Taylor, 1975; Williams i Hammarberg, 1998) zastupaju mišljenje da će do međujezičkog transfera doći verovatnije u ranim fazama učenja, kada je znanje ciljnog jezika nedovoljno i fragmentarno, a potreba da se popune praznine velika. Odlin (1989) u svom radu primećuje da je u ranim fazama učenja, transfer često negativan budući da nastaje kao rezultat strategije koju učenici primenjuju kada im nedostaju jezička sredstva izražavanja u ciljnom jeziku. S druge strane, na rezultate pozitivnog transfera se obično nailazi u kasnijim fazama učenja, kada se učenici češće pomažu znanjem drugih jezika, a posebno poznatim vokabularom (De Angelis, 2007). U tom smislu došli smo do zaključka da se tipovi transfera do kojih može doći u ranim ili kasnim fazama učenja često razlikuju budući da su potrebe učenika i njihovo jezičko iskustvo različiti. Stoga se ne

može sa sigurnošću tvrditi da transfer opada kako nivo znanja ciljnog jezika raste, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (De Angelis, 2007).

Količina izloženosti je faktor koji je u literaturi o međujezičkom transferu u znatnoj meri povezan sa dužinom učenja i upotrebom jezika. Pojedini autori (Murphy, 2003) nastoje da faktor količina izloženosti stranom jeziku definišu kao dužina boravka u sredini ciljnog jezika ili u slučaju učenika stranog jezika, kao količina stranog jezika kojoj je učenik izložen u školskom ili vanškolskom ambijentu (Murphy, 2003:8). Količina izloženosti stranom jeziku ima jak uticaj na verovatnoću pojave kako pozitivnog tako i negativnog transfera (Odlin, 1989).

Međujezički transfer je prisutan u svim lingvističkim podnivoima, međutim pravac i učestalost transfera mogu znatno da variraju (Ortega, 2008). Iako su leksički i morfološki transfer najočigledniji, u produkciji prvog i drugog stranog jezika mogu se javiti i ostali oblici međujezičkog transfera, dakle fonološki, sintaksički, gramatički, ortografski, pa čak i pragmatički.

Jednu od najopsežnijih studija o međujezičkom transferu je sproveo Ringbom 1987. u Finskoj. On je identifikovao nekoliko oblika međujezičkog transfera stranog jezika koje je uopšteno kategorizovao kao pozajmljenice (u koje uključuje i hibridne tvorevine i složenice) i oblike leksičkog transfera (kalkovi, semantičke ekstenzije, kognati i lažni prijatelji). Baveći se uticajem finskog i švedskog jezika kao prvog stranog na engleski kao drugi strani jezik De Angelis (2007) se poziva se na Ringbomovu klasifikaciju. U skladu sa njom daje primere leksičkog transfera, izdvaja i definiše sledeće oblike međujezika: 1) kalkovi – slučaj kada se semantička svojstva jedne reči prenose na kombinaciju leksičkih jedinica; 2) semantičke ekstenzije - slučaj kada se semantička svojstva proširuju na reč iz prvog stranog jezika; 3) kognati (uključuju i lažne prijatelje) – slučajevi formalne međujezičke sličnosti reči različitih odnosa: a) u potpunosti različito značenje, b) slično, ali identično značenje van konteksta, c) u nekim, ali ne svim kontekstima identično ili skoro identično značenje; 4) hibridne tvorevine i slivenice - slučajevi morfološke ili fonetske modifikacije reči u skladu sa normama prvog stranog jezika; 5) pozajmljenice - slučajevi potpune zamene jezika ili releksifikacije tj. izostanka modifikacije reči u skladu sa normama prvog stranog jezika.

Iz proceduralne perspective leksički transfer se može manifestovati kao transfer oblika i transfer značenja (De Angelis & Selinker, 2001; Ringbom, 2001, 2006). Ringbom (2001) pravi razliku između prebacivanja s jednog na drugi jezik (preključivanje koda), hibridnih tvorevina, slivenica i varljivih kognata kao tipova transfera forme tvrdeći da oni mogu nastati nezavisno od nivoa znanja jezika. Transfer forme čini upotreba reči iz prvog stranog jezika, prilagođenih ili ne ciljnom jeziku u toku produkcije ciljnog jezika (Ringbom, 2001:60). U pogledu transfera značenja Ringbom pravi razliku između kalkova i semantičkih ekstenzija (Ringbom, 2001:60). Ovaj autor smatra da je bez obzira na sličnosti između prvog i drugog stranog jezika, ovaj tip transfera zasnovan na maternjem, a retko kada na prvom stranom jeziku (osim ukoliko strani jezik nije maternji).

Odnos između leksičkog transfera i znanja prvog stranog jezika je veoma složen. Ovakvo mišljenje potvrđuju i empirijski podaci koji ukazuju na mnogo više primera negativnog transfera u govoru učenika početnog nivoa znanja u odnosu na one sa višim nivoom znanja (Herwig, 2001; LoCoco, 1975; Naves *et al.*, 2005; Olsen, 1999; Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998). Što se tiče pozitivnog transfera kao što je upotreba kognata, Odlin (1989) zaključuje da se on povećava sa znanjem jezika. Istraživanja (Naves *et al.*, 2005; Celaya, 2007) koja centralnu ulogu pridaju upotrebi pozajmljenica ukazuju da se ovaj tip leksičkog transfera znatno smanjuje što je nivo znanja stranog jezika veći. Iste studije ističu i da se leksički transfer, kvantitativno gledano, umanjuje, dok se kvalitativno, neki tipovi leksičkog transfera, kao što su neologizmi i kalkovi povećavaju sa nivoom znanja jezika (García Lecumberri & Gallardo, 2003).

Pojedine studije (Wei, 2003a; Möhle, 1989) zastupaju mišljenje da pojava transfera može da varira u zavisnosti od semantičke težine reči. U vezi sa tim, rezultati istraživanja pokazuju da se u toku jezičke produkcije govornik ne oslanja u istoj meri na leksičke (imenice, glagoli, brojevi, pridevi i većina priloga) i gramatičke reči (predlozi, članovi, veznici i zamenice). Pojedini autori (Ringbom, 1986, 2001) smatraju da se transfer leksičkih reči više zasniva na maternjem jeziku, dok je transfer iz prvog stranog, posebno u nemodifikovanom obliku, ograničen na gramatičke reči. S druge strane, De Angelis (2007) smatra da se u toku jezičke produkcije drugog stranog jezika, u pogledu leksičkih reči kao što su imenice i glagoli i u pogledu gramatičkih reči kao što su predlozi i zamenice, učenici podjednako oslanjaju kako na maternji tako i na prvi strani jezik (De Angelis, 2007: 43-44).

Kada je reč o morfološkom transferu, pregledom postojeće literature (Murphy, 2003; Dewaele, 1998; Bouvy, 2000; Clyne i Cassia, 1999; De Angelis i Selinker, 2001; Hammarberg, 2001; Jarvis i Odlin, 2000) došli smo do zaključka da je transfer vezanih morfema, iako redak u produkciji prvog stranog jezika, veoma zastupljen u toku produkcije drugog stranog jezika. Primeri morfološkog transfera iz stranog jezika koje srećemo u njihovim radovima se prvenstveno odnose na gramatičke morfeme i ukazuju na situacije u kojima pravila za množinu i sufiksaciju u prvom stranom jeziku važe i primenjuju se u slučaju drugog stranog jezika. De Angelis & Selinker (2001) u svojoj studiji takođe nude primere morfološkog međujezičkog transfera navodeći slučajeve u kojima slobodna ili vezana morfema maternjeg ili prvog stranog jezika u kombinaciji sa drugom slobodnom ili vezanom morfemom iz ciljnog jezika formira približnu ciljnu reč (v. Poglavlje 4.5.2).

Istraživanje koje smo sproveli postavljeno je u vidu eksperimenta, kojim smo želeli da ispitamo uticaj engleskog kao prvog stranog jezika na učenje italijanskog kao drugog stranog jezika u kontekstu osnovnoškolskog obrazovanja u Srbiji. Odnosno, na koji način nivo znanja i količina izloženosti engleskog kao prvog stranog jezika utiču na pisanu produkciju leksike i morfologije italijanskog kao drugog stranog jezika kod srbofonih učenika na uzrastu od 11 do 15 godina.

Na samom početku rada definisali smo ciljeve i istakli hipoteze. **Prvi cilj** istraživanja odnosio na utvrđivanje dominantnih faktora koji utiču na pojavu međujezičkog transfera engleskog kao prvog stranog jezika u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika u okviru kojeg smo ispitali uticaj varijabli 1. nivo znanja engleskog jezika i 2. količina izloženosti engleskom jeziku na pojavu međujezičkog transfera kod učenika uzrasta od 11 do 15. godina. Ovaj cilj je korelacioni jer je imao zadatak i da ispita povezanost varijabli nivo znanja engleskog jezika (vidi Odlin, 1989; Ringbom, 1987, Hammarberg, 2001) i količina izloženosti (vidi Cohen, 1995; De Angelis, 2005b) engleskom jeziku sa kontekstom, dužinom učenja i upotrebom engleskog jezika (v. Poglavlje 6.2).

U tu svrhu poslužili su nam upitnici za učenike i nastavnike, kao i testovi za proveru znanja učenika petog i sedmog razreda. Cilj analize testova za proveru znanja učenika petog i sedmog razreda bio je utvrđivanje višeg i nižeg nivoa poznavanja engleskog i italijanskog jezika. Međutim, cilj tumačenja odgovora u upitnicima za učenike petog i sedmog razreda odnosio se i

na sagledavanje jezičkog iskustva ispitanika u okviru nastavnog i vannastavnog konteksta učenja stranog jezika. S druge strane, cilj tumačenja rezultata anketiranja nastavnika bio je sagledavanje konteksta nastave, stavova i nastavne prakse u vezi sa tradicionalnom nastavom stranih jezika u okviru formalnog osnovnoškolskog obrazovanja, kao i izdvajanja predloga i sugestija za efikasniju nastavu.

U istraživanju smo pošli od pretpostavke da na međujezički transfer engleskog kao prvog u produkciji italijanskog kao drugog stranog jezika najviše utiču varijable nivo znanja i izloženost i da su povezani sa kontekstom, dužinom učenja i upotrebom engleskog jezika. Naša hipoteza zasnivala se na dosadašnjim istraživanjima u okviru međujezičkog transfera koja ukazuju da su nivo znanja (Poulisse & Bongaerts, 1994; Odlin, 1989; Shanon, 1991; Dewale, 1998; Hammarberg, 2001; Ringbom, 1987, 2001; Bardel, 2010; Falk, 2010; Williams & Hammarberg, 1998; Cenoz, 2001; Tremblay, 2006) i količina izloženosti prvom stranom jeziku (Murphy, 2003; Odlin, 1989; Dewaele, 1998, 2001; Williams i Hammarberg 1998; Hammarberg, 2001; Letica i Mardešić, 2007; Larsen-Freeman, 1976; Faerch & Kasper, 1986; Poulisse i Bongaerts, 1994) najrelevantniji faktori međujezičkog uticaja prilikom učenja drugog stranog jezika.

U vezi sa jezičkim nivoom učenika i količinom izloženosti engleskom jeziku smatrali smo da će testovi za proveru nivoa znanja kao i upitnici za učenike petog i sedmog razreda biti u korelaciji sa ocenama iz engleskog jezika, kao i nastavnim i vannastavnim kontekstom učenja stranog jezika.

Kada je reč o rezultatima upitnika za učenike, pošli smo od pretpostavke da stručna sprema roditelja utiče na postojanje svesti o važnosti učenja stranih jezika i pre polaska u osnovnu školu, kao i da deca fakultetski obrazovanih roditelja duže uče prvi i drugi strani jezik i svoje učenje ne ograničavaju samo na školski ambijent. Osim toga, u vezi sa dužinom učenja engleskog i italijanskog jezika, naša pretpostavka je bila i da je većina ispitanika započela sa učenjem stranih jezika i pre početka zvaničnog učenja u osnovnoj školi, kao i da u tom periodu postoji interesovanje i želja za učenjem novog jezika koji nije maternji. Takođe, pretpostavili smo da će sa početkom učenja engleskog i italijanskog jezika u osnovnoj školi kod ispitanika porasti i motivacija i interesovanje da svoja znanja prvog i drugog stranog jezika prodube i u vannastavnom kontekstu. S druge strane, kada je reč o dužini i kontekstu učenja stranog jezika,

smatrali smo da će oni biti u korelaciji sa upotrebom engleskog i italijanskog jezika, kao i sa eventualnom dužinom boravka u zemljama engleskog i italijanskog govornog područja.

Kada je reč o rezultatima koje smo dobili na osnovu odgovora iz upitnika za nastavnike, pretpostavili smo da će nastavnici istaći u svojim odgovorima značaj upotrebe različitih metoda u nastavi kao i raznovrsnog dodatnog materijala. Takođe, naša hipoteza bila je da nastavnici koriste povremeno maternji jezik za objašnjenje složenih gramatičkih struktura. U vezi sa kriterijumima za ocenjivanje učenika očekivali smo od nastavnika da prvenstveno ocenjuju tačnost informacija, a manje gramatičku tačnost.

Rezultati ovog dela istraživanja su, kao što smo se mogli uveriti u prethodnim delovima rada, u velikoj meri potvrdili naše pretpostavke i doprineli ostvarenju pomenutog cilja (v. Poglavlja 6.5 i 6.4).

S druge strane, obrađeni upitnici i testovi za proveru znanja pružili su nam celokupnu sliku vezanu za nivo znanja i količinu izloženosti engleskom jeziku ispitanika petog i sedmog razreda i stoga nam omogućili dodatnu poddelu ispitanika na podgrupe. U pogledu nivoa znanja engleskog jezika iskristalisale su se dve grupe ispitanika (v. Poglavlje 6.4.2.1), onih sa visokim (ocene 4 i 5) i niskim nivoom znanja (ocene 2 i 3), dok smo u pogledu količine izloženosti takođe uočili dve podgrupe (v. Poglavlje 6.4.1.3), učenici koji su u velikoj meri i oni koji su u maloj meri izloženi engleskom jeziku. Međutim, detaljnijim uvidom i analizom podataka dobijenih upitnikom za učenike kao i testovima nivoa znanja engleskog jezika zapazili smo da nijedan od ispitanika ne spada u kategoriju učenika sa niskim nivoom znanja i velikom količinom izloženosti engleskom jeziku. Samim tim, možemo zaključiti smo da u okviru svakog razreda stoga razlikujemo sledeće podgrupe: 1. učenici sa visokim nivoom znanja i velikom količinom izloženosti engleskom jeziku; 2. učenici sa visokim nivoom znanja i malom količinom izloženosti engleskom jeziku; 3. učenici sa niskim nivoom znanja i malom količinom izloženosti engleskom jeziku.

Drugi cilj ovog istraživanja bio je usmeren na na izdvajanje i određivanje konstrukcija karakterističnih za međujezik učenika na polju leksike (vidi Ringbom, 1987, 2001; De Angelis, 2007; Molnár, 2010; Poulisse i Bongaerts, 1994) i morfologije (vidi Weinreich, 1953; Odlin, 1989; Poulisse i Bongaerts, 1994; Dewaele, 1998; Bouvy, 2000; Hammarberg, 2001; De Angelis

& Selinker, 2001) i u tu svrhu su na poslužili testovi pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za učenike petog i sedmog razreda. Cilj analize ovog dela istraživanja bio je da utvrdimo da li engleski jezik ima veći uticaj na polju leksike i morfologije onih ispitanika koji poseduju viši nivo znanja engleskog jezika i koji su u većoj meri bili njemu izloženi (v. Poglavlje 6.2). Zatim, nastojali smo da proverimo da li se transfer može uočiti i kod onih ispitanika koji poseduju nizak nivo znanja i koji su slabo bili izloženi engleskom jeziku (vidi Tremblay, 2006).

Kada je reč o testovima pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za učenike petog i sedmog razreda pošli smo od pretpostavke da je međujezički transfer veći na polju leksike i morfologije što je uzrast stariji. Ovaj segment istraživanja zasniva se na studijama (Williams & Hammarberg, 1998, 2001) koje ističu da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost transfera iz prvog stranog jezika.

Na osnovu rezultata testova pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za peti i sedmi razred, moguće je uočiti da je kod učenika sedmog razreda generalno prisutan veći broj međujezičkih konstrukcija nastalih pod uticajem engleskog jezika što je u skladu sa našom pretpostavkom da je međujezički transfer na polju leksike i morfologije veći što je uzrast stariji (v. Poglavlje 6.2). Učenici sedmog razreda duže uče i poseduju viši nivo znanja engleskog jezika, te nam se logično nameće zaključak da se sa povećanjem nivoa znanja i količinom izloženosti prvom stranom jeziku povećava i učestalost transfera iz prvog stranog jezika (v. Poglavlje 6.6.3).

Kada uporedimo rezultate za sve tri grupe (Visok nivo znanja/ velika količina izloženosti, Visok nivo znanja/ mala količina izloženosti i Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) u okviru svakog razreda zapažamo da je najviše oblika međujezika zabeleženo kod ispitanika oba razreda koji poseduju visok nivo znanja i koji su u velikoj meri bili izloženi engleskom jeziku, što je takođe u skladu sa našim hipotezama (v. Poglavlje 6.2). Smatramo da su za postizanje ovakvog rezultata od presudnog značaja varijable nivo znanja i količina izloženosti engleskom jeziku, kao i da ova dva faktora povezana sa dužinom učenja, upotrebom engleskog jezika i kontekstom (v. Poglavlje 6.5.1) utiču na pojavu međujezičkog transfera engleskog u produkciji italijanskog jezika.

S druge strane, prisustvo međujezičkih konstrukcija kod ispitanika oba razreda koji poseduju nizak nivo znanja i u manjoj meri su bili izloženi engleskom jeziku, upućuje na zaključak da varijable nivo znanja i izloženost nisu jedine koje utiču na pojavu međujezičkog transfera na ovom uzrastu (v. Poglavlje 6.6.3).

Ukoliko detaljnije razmotrimo oblike međujezika učenika petog i sedmog razreda uočavamo da se kalkovi javljaju samo kod grupe ispitanika oba razreda koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika i koji su u velikoj meri njemu bili izloženi, a s obzirom na mali broj oblika ovog tipa međujezika dolazimo do zaključka da ovaj tip međujezičkih konstrukcija nije tipičan za uzrast u okviru koga je obavljeno istraživanje. Međutim, istovetan broj kalkova u petom i sedmom razredu nas navodi na pomisao da se broj ovog tipa međujezika ne povećava sa razredom kako to neka istraživanja ističu (Celaya, 2007; Celaya & Torras, 2001; García Lecumberri & Gallardo Gabryś-Barker, 2003; Gost & Celaya, 2005; Agustín Llach, M. P, 2010).

U vezi sa oblicima semantičkih ekstenzija ispitanika oba razreda, zapažamo da se ovaj oblik međujezičkih konstrukcija javlja samo kod učenika koji poseduju visok nivo engleskog jezika. Broj i tip ovog oblika međujezika se razlikuje u odnosu na razred te zaključujemo da su učenici sedmog razreda skloniji ovom obliku međujezičkog uticaja (v. Poglavlje 6.6.3).

Što se oblika kognata oba razreda tiče zapažamo da je broj ovog tipa međujezičkih konstrukcija učenika sedmog razreda je donekle veći u odnosu na ispitanike petog razreda, dok tip kognata pokazuje slične karakteristike u oba razreda. Takođe, uočavamo da se ovaj oblik međujezika javlja samo kod učenika petog razreda koji poseduju visok nivo znanja engleskog jezika, dok se kod učenika sedmog razreda javlja i kod onih koje odlikuje nizak nivo znanja engleskog jezika bez obzira na količinu izloženosti. Budući da je kod ove grupe ispitanika sedmog razreda (Nizak nivo znanja/ mala količina izloženosti) mali broj ovakvih primera (samo tri primera) dolazimo do zaključka da nivo znanja ima donekle ulogu u pojavi ovog tipa transfera (v. Poglavlje 6.6.3).

Ukoliko osmotrimo oblike hibridnih tvorevina i slivenica učenika petog i sedmog razreda, zapažamo veliki broj sličnih primera. Broj ovog tipa međujezičkih konstrukcija je donekle veći u sedmom razredu, no budući da se javlja kod svih grupa ispitanika oba razreda zaključujemo i saglasni smo sa Ringbomovom tvrdnjom po kojoj hibridne tvorevine i slivenice

kao tip transfera forme nastaju prevashodno pod uticajem prvog stranog jezika nezavisno od nivoa znanja učenika (v. Poglavlje 4.5.1).

Najveći broj oblika međujezika učenika petog i sedmog razreda uočili smo u okviru pozajmljenica. Takođe, zapažamo i da je broj pozajmljenica u sedmom razredu dosta veći u odnosu na peti razred. Na osnovu rezultata pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika utvrdili smo da su učenici sedmog razreda skloniji upotrebi pozajmljenica od učenika petog razreda što smatramo veoma neobičnim budući da italijanski jezik uče skoro tri godine te s tim u vezi smo očekivali da oni poseduju širi vokabular drugog stranog jezika (v. Poglavlje 6.6.3). Pretpostavljamo da je razlog za to nesigurnost u sopstveno znanje ili neautomatizovano te stoga nedovoljno poznavanje reči drugog stranog jezika pa shodno tome radije pribegavaju duže učenom prvom stranom jeziku kako se ne bi odustalo od komunikacije (Manchón Ruiz, 2001). Istraživanja koja su obavili Celaya & Torras (2001) kao i Williams & Hammarberg (1998) ističu da su pozajmljenice kao oblik međujezika karakteristične za učenike na početnom nivou učenja ciljnog jezika i da učestalost sa kojom se javljaju opada kako nivo znanja i ovladavanje jezičkim veštinama raste. U vezi sa tim možemo uočiti da rezultati koje smo dobili u našem istraživanju nisu u skladu sa gorepomenutim studijama.

Rezultati našeg istraživanja nam ukazuju na činjenicu da se na ovom uzrastu (peti i sedmi razred) javljaju u velikoj meri oblici transfera forme (pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice, kognati), dok se oblici transfera značenja (kalkovi i semantičke ekstenzije) retko ili skoro uopšte i ne sreću. Samim tim da se zaključiti da se leksički i morfološki transfer u najvećoj meri javlja kao transfer oblika (v. Poglavlje 6.6.3).

Takođe, na osnovu rezultata celokupnog testiranja zaključujemo da dve vrste međujezičkog transfera dominiraju prilikom građenja ciljnih reči u pisanoj produkciji na italijanskom jeziku učenika petog i sedmog razreda (v. Poglavlje 6.6.3):

3. Leksički međujezički transfer koji se odnosi na upotrebu cele neciljne reči (iz engleskog jezika) u produkciji ciljne reči (u italijanskom jeziku) i
4. Morfološki međujezički transfer koji se odnosi na produkciju oblika međujezika kod koga se slobodna ili vezana morfema iz engleskog jezika kombinuje sa slobodnom ili vezanom morfemom iz italijanskog jezika u cilju nastajanja reči slične onoj u ciljnom jeziku.

Leksički i morfološki transfer, u našem istraživanju se u najvećoj meri odnose dakle na upotrebu neciljne reči ili morfeme u produkciji ciljnog jezika.

U skladu sa iznetim tumačenjima rezultata uočavamo da se kod ispitanika petog i sedmog razreda javlja potreba da se popune praznine u znanju ciljnog jezika i da je tip transfera koji se tom prilikom javlja negativan. S obzirom da je kod učenika sedmog razreda primetan veći broj oblika međujezika nastalih kao posledica negativnog transfera (pozajmljenice, hibridne tvorevine i slivenice, lažni prijatelji...) zaključujemo da ovakvi rezultati nisu u skladu sa studijama (Herwig, 2001; LoCoco, 1975; Naves *et al.*, 2005; Olsen, 1999; Ringbom, 1987; Williams & Hammarberg, 1998) koje zastupaju mišljenje da se u govoru učenika početnog nivoa znanja može uočiti mnogo više primera negativnog transfera u odnosu na one sa višim nivoom znanja. S druge strane, veći broj oblika kognata kao primer pozitivnog transfera kod učenika sedmog razreda nam ukazuje na činjenicu da se ovaj tip međujezika povećava sa znanjem prvog stranog jezika (Odlin, 1989). U tom smislu logično nam se nameće zaključak da se ne može sa sigurnošću tvrditi da transfer opada kako nivo znanja ciljnog jezika raste, barem dok pojedinac ne dostigne visok nivo znanja ciljnog jezika (De Angelis, 2007). Takođe, smatramo da se negativan transfer može objasniti i činjenicom da učenici na ovom nivou znanja engleskog jezika još uvek nisu dostigli visok nivo automatizacije (Tremblay, 2006).

S druge strane, detaljnijom analizom odgovora učenika petog i sedmog razreda uočavamo da je upotreba gramatičkih reči (u našem slučaju predloga, veznika i zamenica) koje potiču iz engleskog jezika češća kod učenika petog nego kod učenika sedmog razreda i da je ovaj tip transfera karakterističniji u početnoj fazi učenja italijanskog jezika (Vildomec, 1963; Williams & Hammarberg, 1998; Ringbom, 1987).

Sve izneto nas navodi ka **trećem cilju**, a to je utvrđivanje u kojoj meri poznavanje engleskog kao prvog stranog jezika služi učenicima na tom uzrastu da uoče razliku u pogledu jezičkih sistema engleskog i italijanskog jezika kao i da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika (v. Poglavlje 6.2). Ovaj krajnji cilj ima zadatak da utvrdi koliko su učenici u stanju da koriste sopstvene metalingvističke strategije pri učenju novog stranog jezika (vidi Dijkstra, 2003; Lasagabaster, 2001; Fouser, 2001; Jessner, 2003; Gibson, 2001; Klein, 1995; Cook, 1992).

U tu svrhu poslužila nam je treća vrsta testova pisane produkcije italijanskog kao drugog stranog jezika za učenike petog i sedmog razreda (cloze testovi) koji proveravaju poznavanje leksiči i morfološki sličnih kao i različitih oblika reči italijanskog jezika u odnosu na engleski.

U vezi sa rezultatima gorepomenutih testova pretpostavili smo da će učenici koji ostvaruju izuzetno dobar uspeh iz engleskog i italijanskog jezika praviti razliku između ova dva jezička sistema i da je kod ove grupe ispitanika broj pojava međujezika prisutan u manjoj meri. Osim toga, smatrali smo da napredni učenici sedmog razreda prave manji broj grešaka u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija u odnosu na napredne učenike petog razreda budući da duže uče i da je njihov nivo poznavanja prvog i drugog stranog jezika veći (v. Poglavlje 6.2).

Ukoliko razmotrimo rezultate cloze testova naprednih učenika petog i sedmog razreda, uočavamo da su kod grupe naprednih ispitanika petog razreda prisutni kognati, hibridne tvorevine i slivenice, kao i pozjamljenice tj. samo oblici transfera forme dok kod grupe naprednih učenika sedmog razreda pored ovih oblika primećujemo i semantičke ekstenzije kao primere prisustva transfera značenja (v. Poglavlje 6.6.4.3). Međutim, s obzirom na mali broj primera semantičkih ekstenzija prisutnih kod naprednih ispitanika sedmoga razreda zaključujemo da ne postoji velika kvalitativna razlika u tipu grešaka i tipu transfera između naprednih učenika petog i sedmog razreda.

U vezi sa analizom oblika međujezika naprednih ispitanika petog i sedmog razreda, primećujemo da je kod obe grupe ispitanika transfer prvenstveno negativan (v. Poglavlje 6.6.4.3). Uzimajući u obzir da napredni učenici sedmog razreda duže uče engleski jezik očekivali smo kod ove grupe ispitanika i primere pozitivnog transfera budući da nam veći broj oblika međujezika kod ove grupe učenika ukazuje i na veću potrebu da se u ovoj fazi učenja stranog jezika učenici češće pomažu znanjem engleskog jezika, a posebno poznatim vokabularom. Ovakvo zapažanje nas navodi na zaključak da znanje engleskog jezika kod obe grupe ispitanika nije dostiglo visok nivo automatizacije pa je samim tim i tip transfera iz engleskog jezika negativan.

Stoga, ukoliko sagledamo celokupne rezultate cloze testova naprednih učenika petog i sedmog razreda, možemo zaključiti da, bez obzira na mali broj grešaka koji ova grupa ispitanika

pravi pod uticajem engleskog jezika, tip oblika međujezika karakterističnih za obe grupe ispitanika petog i sedmog razreda ukazuje da učenici na ovom nivou poznavanja engleskog i italijanskog jezika nisu u potpunosti u stanju da naprave razliku u produkciji tipološki sličnih jezičkih konstrukcija italijanskog kao drugog stranog jezika. Ovakvi podaci nisu u potpunosti u skladu sa našim očekivanjima (v. Poglavlje 6.6.4.3).

U vezi sa organizacijom nastave italijanskog kao drugog stranog jezika u kontekstu formalnog obrazovanja u Srbiji, u radu je istaknuto da je neophodno da nastavnik na času vrši kontrastivno poređenje leksike i morfoloških oblika, kao i gramatike prvog i drugog stranog jezika, kao i da razvija metajezičke diskusije kako bi smanjio uticaj negativnog, a povećao uticaj pozitivnog efekta međujezičkog transfera iz engleskog jezika. S tim u vezi dat je predlog za niz aktivnosti poput upotrebe višejezičnih rečnika, tematiziranje internacionalizama (anglicizama) kao i svih tipova lažnih prijatelja. Zatim, pravljenje lista sličnih reči (srodnih reči) engleskog i italijanskog jezika, sastavljanje dvojezičnog glosara termina, upotreba odgovarajućih tekstova, vežbi popunjavanja, zadataka prigodnih za analizu, poređenje, opisivanje i zaključivanje o morfološki i leksički sličnim, kao i različitim oblicima engleskog i italijanskog jezika. Takođe, u radu se daju predlozi za kreiranje korpusa koje bi nastavnik italijanskog jezika sastavio na osnovu analize grešaka pisanih radova učenika. Smatramo da bi se na taj način, nakon izvršene analize pisane produkcije učenika mogle definisati dodatne smernice za nastavu italijanskog jezika u cilju poboljšanja jezičke kompetencije učenika (v. Poglavlje 7).

U radu je posebno naglašeno da je neophodno da predmetni nastavnik italijanskog jezika koristi različite tehnike kojima kombinuje kontrastivne, kognitivne i komunikativne elemente u okviru jezičkih aktivnosti, kao i da prilikom ostvarivanja plana i programa radi kontrastivno, kreativno i tematski-situativno (v. Poglavlje 7).

Osim toga, u radu je istaknut značaj saradnje između nastavnika engleskog i italijanskog jezika. S tim u vezi, preporučuje se poznavanje osnovnoškolskog programa i nastave engleskog jezika od strane nastavnika italijanskog jezika, pohađanje specifičnih stručnih seminara za usavršavanje nastavnika (preduslov je dobro poznavanje engleskog jezika), kao i razvijanje komunikativne sposobnosti učenika (v. Poglavlje 7).

Nadamo se da će rezultati analize sprovedenog istraživanja u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš“ koji su nas doveli do iznetih zaključaka naći svoju primenu u nastavi

italijanskog jezika i tako doprineti poboljšanju kvaliteta nastave drugog stranog jezika. Takođe, naš cilj je i da teorijske osnove i kritička analiza međujezičkog uticaja prvog na drugi strani jezik posluže i kao koristan putokaz budućim istraživanjima koja bi detaljnije ispitala višejezički proces sa posebnim osvrtom na usvajanje i učenje više jezika (maternjeg i dodatnih jezika). U tom smislu, krajnji cilj takvog jednog poduhvata bio bi detaljnije sagledavanje i razumevanje pojma multilingvizma, multilingvalne kompetencije kao i međujezičkih kompetencija zahvaljujući kojima bismo uspeli da bolje spoznamo sve prednosti poznavanja i učenja većeg broja jezika.

LITERATURA

- Abu-Rabia, S.** (1998) The influence of the Israel-Arab Conflict on Israeli-Jewish Students Learning Arabic as a third language. *Language, Culture and Curriculum* 11: 2, 154–164.
- Anderson, R.** (1983). Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177-201). Rowley, MA: Newbury House.
- Ahukanna, J.G.W., Lund, NJ, & Gentile, J.R.** (1981). Inter- and intra-lingual interference effects in learning a third language. *Modern Language Journal*, 65, 281-287.
- Aronin, L. and Hufeisen, B.** (2009). *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism and multiple language acquisition.* Amsterdam: John Benjamins 167 pp.
- Aronin, L. and Toubkin, L.** (2002) Language interference and language learning techniques transfer in L2 and L3 immersion programmes. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 5: 5, 267–278.
- Angelovka T. and Hahn A.** (2012). Written L3 (English): Transfer Phenomena of L2 (German) Lexical and Syntactic Properties. In *Cross-linguistic influences in Multilingual Language Acquisition*, pp. 23-40.
- Agustín Llach, M.P.** (2009b). The role of Spanish L1 in the vocabulary use of content and non-content EFL learners. In Y. Ruiz de Zarobe, & R.M. Jiménez Catalán R.M. (Eds.), *Content and Language Integrated Learning: Evidence from Research in Europe.* (pp.112-129). Bristol: Multilingual Matters.
- Agustín Llach, M. P.** (2010). An Overview of Variables Affecting Lexical Transfer in Writing: A Review Study. *International Journal of Linguistics*, Vol. 2, No. 1: E2
- Baetens Beardsmore, H. and Kohls, J.** (1988) Immediate pertinence in the acquisition of multilingual proficiency: the European Schools. *Canadian Modern Language Review* 44, 680–701.
- Balboni, P.** (a cura di) (1999). *Educazione bilingue.* Perugia:Guerra-Soleil.

- Balboni, P.** (2009). *Le sfide di Babele*. Torino:Utet.
- Banta, F.** (1981). Teaching German Vocabulary: The Use of English Cognates and Common Loan Words. *The Modern Language Journal* 65(2): 129-136.
- Bardel, C.** (2010). The lexicon of advanced L2 learners. In Kenneth Hyltenstam (eds.) High-level proficiency in second language use. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Bardel, C. and Lindqvist, C.** (2007) The role of proficiency and psychotypology in lexical cross-linguistic influence. A study of a multilingual learner of Italian L3. In M. Chini, P. Desideri, M. E. Favilla and G. Pallotti (eds) *Atti del VI Congresso di Studi dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*, Napoli, 9–10 February 2006. Perugia: Guerra Editore.
- Bardel, C. and Falk, Y.** (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23, 459– 484.
- Bayona, P.** (2007) Crosslinguistic influence in the acquisition of Spanish as a third language. PhD thesis, The University of Western Ontario, London, Ontario.
- Beacco J.C, Byram M.** (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing (pp.14-40) .
- Bhatia, T. K.** (2004) *The Handbook of Bilingualism*. Oxford: Blackwell Publishers.
- Bild, E. R. and Swain, M.** (1989) Minority language students in a French immersion programme: their French proficiency. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 10: 3, 255–274.
- Blommaert, J.** (2006) Language policy and national identity, u: Ricento, T. (ur), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method*, Malden, USA, Blackwell Publishing, str. 238-254.
- Bock, K.** (1995) Sentence production: from mind to mouth. In J. L. Miller and P. D. Eimas (eds) *Speech, Language, and Communication*. San Diego, CA: Academic Press. 181–216.

- Bono, M.** (2011). Crosslinguistic interaction and metalinguistic awareness in third language acquisition. In G. De Angelis & J-M. Dewaele (Eds.), *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research* (pp. 25-52). Bristol: Multilingual Matters.
- Bouvy, C.** (2000) Towards the construction of a theory of cross-linguistic transfer. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third language*. Clevedon: Multilingual Matters. 143–156.
- Brohy, C.** (2001) Generic and/or specific advantages of bilingualism in a dynamic plurilingual situation: The case of French as official L3 in the school of Samedan (Switzerland). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 1, 38–49.
- Bugarski, R.** (2005). *Jezik i kultura*. Beograd: Biblioteka XX vek.
- Carroll, S.** (1992). On cognates. *Second Language Research* 8(2): 93-119.
- Celaya, M.L.** (2007). I study *natus* in English’: lexical transfer in CLIL and regular learners. *Paper presented at the AESLA Conference, Murcia, Spain, April, 19-21, 2007*.
- Celaya, M.L., & Torras, M.R.** (2001). L1 influence and EFL vocabulary: do children rely more on L1 than adult learners?. *Proceedings of the 25th AEDEAN Meeting*. December 13-15, University of Granada, p.1-14.
- Celaya, M.L., & Y. Ruiz de Zarobe** (2008). CLIL, Age, and L1 influence. *Paper presented at the XXXII AEDEAN Conference, Palma de Mallorca, November, 13–15, 2008*.
- Celce-Murcia, Marianne, Dörnyei, Zoltan and Thurrell, Sarah** (1995): “Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications”. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2): 5-35.
- Cenoz, J.** (2000). Research on multilingual acquisition. In J. Cenoz & U. Jessner (Eds.), *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*, (pp. 39-53). Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.** (2001). The effect of linguistic difference, L2 status and age on crosslinguistic influence in third language acquisition. In Jasone Cenoz, Britta Hufeisen and Ulrike Jessner(eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 9-20. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J.** (2003a) The additive effect of bilingualism in third language acquisition: a review. *International Journal of Bilingualism* 7: 1, 71–87.

- Cenoz, J.** (2003b) The role of typology in the organization of the multilingual lexicon. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 103–116.
- Cenoz, J. and Valencia, J. F.** (1994) Additive trilingualism: evidence from the Basque Country. *Applied Psycholinguistics* 15, 195–207.
- Cenoz, J. and Genesee, F.** (1998) Psycholinguistic perspectives on multilingualism and multilingual education. In J. Cenoz and F. Genesee (eds) *Beyond Bilingualism: Multilingualism and Multilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters. 16–32.
- Cenoz, J. and Jessner, U.** (eds) (2000) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U.** (eds). (2001b). *Looking Beyond Second Language Acquisition: Studies in Tri and Multilingualism*. Tübingen: Stauffenburg.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U.** (eds) (2001a) Third language acquisition in the school context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* (special issue).
- Cenoz, J., Hufeisen, B. & Jessner, U.** [Eds.] (2001). *Crosslinguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cenoz, J., Hufeisen, B. and Jessner, U.** (eds). (2003). *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic. Cenoz, J., Hufeisen, B.
- Chamot, Anna Uhl.** (1973) Phonological problems in learning English as a third language. *International Review of Applied Linguistics* XI: 3, 243–250.
- Chandrasekhar, A.** (1978) Base language. *International Review of Applied Linguistics* XVI: 1, 62–65.
- Charkova, K. D.** (2004) Early foreign language education and metalinguistic development: a study of monolingual, bilingual and trilingual children on noun definition tasks. In L. Santelmann, M. Verrips, F. Wijnen and C. Levelt (eds) *Annual Review of Language Acquisition* 3: 1, 51–88. Amsterdam: John Benjamins.

- Chomsky, N.** (1995) *The Minimalist Program*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Ciliberti, A.** (1994). *Manuale di glottodidattica. Per una cultura dell'insegnamento linguistico*. Firenze: La Nuova Italia.
- Clyne, M.** (1997) Some of the things trilinguals do. *The International Journal of Bilingualism* 1: 2, 95–116.
- Clyne, M. and Cassia, P.** (1999) Trilingualism, immigration and relatedness of languages. *I.T.L. Review of Applied Linguistics* 123–124, 57–74.
- Clyne, M., Rossi Hunt, C. and Isaakidis, T.** (2004) Learning a community language as a third language. *The International Journal of Multilingualism* 1: 1, 33–52.
- Cook, V.** (1992) Evidence for multicompetence. *Language Learning* 42: 4, 557–592.
- Cook, V.** (1995). Multi-competence and the learning of many languages. In M. Bensoussan, I. Kreindler, and E. Aogáin (Eds.), *Multilingualism and language learning: 8, 2. Language, Culture and Curriculum* (pp. 93-98). Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Cook, V.** (2001) *Second Language Learning and Language Teaching*. London: Arnold.
- Cook, V.** (2003) (ed.) *Effects of the Second Language on the First*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Chomsky, N.** (1959). Review of Verbal Behaviour by B.K. Skinner. *Language*, 35, 26-58.
- Cummins, J.** (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programs: Data from Irish and Canadian Ukrainian-English programs. In Paradis, Michel (ed.), *Aspects of bilingualism*, 127-138 Columbia, SC: Hornbeam.
- Cummins, J.** (2001) Instructional conditions for trilingual development. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 1, 61–75.
- Dagenais, D. and Day, E.** (1998) Classroom language experiences of trilingual children in French immersion. *The Canadian Modern Language Review* 54: 3, 376–393.
- De Angelis, G.** (1999) **Interlanguage transfer and Multiple Language Acquisition: a case study. Paper presented at TESOL 1999, New York City.**
- De Angelis, Gessica and Larry Selinker.** (2001). Interlanguage transfer and competing linguistic systems in the multilingual mind. In Cenoz, Jasone, B. Hufeisen and Ulrike Jessner

(eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives*, 42-58. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. (2005a) Interlanguage transfer of function words. *Language Learning* 55: 3, 379–414.

De Angelis, G. (2005b) Multilingualism and non-native lexical transfer: an identification problem. *International Journal of Multilingualism* 2: 1, 1–25.

De Angelis, G. (2005c) The acquisition of languages beyond the L2: psycholinguistic perspectives. *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata* 2–3, 397–409.

De Angelis, G. (2007). *Third or Additional Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters.

De Angelis, G. and Dewaele, J. M. (2011). *New Trends in Crosslinguistic Influence and Multilingualism Research*. Bristol: Multilingual Matters

De Bot, K. (2004) The multilingual lexicon: Modelling selection and control. *International Journal of Multilingualism* 1 (1), 17–32.

Dechert, Hans and Manfred Raupach (eds.). (1989). *Transfer in language production*. Norwood, NJ: Ablex.

Dell, G. S. (1995) Speaking and mispeaking. In L. R. Gleitman and M. Liberman (eds) *Language. An Invitation to Cognitive Science*. 2nd edn. Vol. 1. Cambridge, MA: MIT Press. 183–208.

Dewaele, J. (1998). Lexical Inventions: French Interlanguage as L2 versus L3. *Applied Linguistics*, 19 (4), 471-490.

Dewaele, J. (2001). Activation or inhibition? The interaction of L1, L2 and L3 on the language mode continuum. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 69-89). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Dijkstra, T. (2003) Lexical processing in bilinguals and multilinguals: the word selection problem. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual*

Lexicon. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 11–26.

Dimitrijević, N. (1999) *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.

Durbaba, O. (2011) *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Ecke, P. (2001). Lexical retrieval in a third language: Evidence from errors and tip-of-the tongue states. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.), *Cross-linguistic influence in third language acquisition: Psycholinguistic perspectives* (pp. 90-114). Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Ecke, P. (2003) **Tip-of-the-tongue states in a polyglot: a longitudinal case study. Paper presented at the Third Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, Tralee, Ireland, 3–5 September.**

Edwards, J. (1994) *Multilingualism*. London: Routledge.

Ellis, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press.

Faerch, C., & Kasper, G. (1986). Cognitive dimensions of language transfer. In M. Sharwood Smith & E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 49-65). Oxford, UK: Pergamon Press.

Falk, Y. (2010) *Gingerly Studied Transfer Phenomena in L3 Germanic Syntax. The role of the second language in third language acquisition*. Ph.D. Utrecht: LOT Publications.

Falk, Y. and Bardel, C. (2010). The study of the role of the background languages in third language acquisition. The state of the art. In: *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 48 (2–3): 185–219.

Fantini, A. (1985) *Language Acquisition of a Bilingual Child*. Clevedon: Multilingual Matters.

Festman, J. (2004) *Lexical Production as Evidence for Activation and Control Processes in Trilingual Lexical Retrieval*. Unpublished Ph.D. thesis, Bar-Ilan University.

Filipović, J. Vučo, J. & Đurić, Lj. (2007). Critical Review of Language Education Policies in CompuSJory Primary and Secondary Education in Serbia. U: *Current Issues in Language Planning* (222-242) Vol.8, N.1 Channel View Publication.

Flynn, S. (2009). UG and L3 acquisition: New insights and more questions. In Y-k. I. Leung (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 71-89). Bristol: Multilingual Matters.

Flynn, S., Foley, C. and Vinnitskaya, I. (2004). The cumulative-enhancement model of language acquisition: comparing adults' and children's patterns of development in first, second and third language acquisition of relative clauses. *International Journal of Multilingualism* 1: 1, 3–16.

Foote, R. (2009). Transfer and L3 acquisition: The role of typology. In Y-k. I. Leung (Ed.), *Third Language Acquisition and Universal Grammar* (pp. 89-114). Bristol: Multilingual Matters.

Fouser, R. J. (2001) Too close for comfort? Sociolinguistic transfer from Japanese into Korean as an L₃. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 149–169.

Franceschini, R. (2009). The genesis and development of multilingualism. Perspectives for future research. In L. Arorin & B. Hufeisen (Eds), *The Exploration of Multilingualism*, (pp. 27-61). Amsterdam: John Benjamins.

Freddi, G. (2004). *Psicolinguistica, sociolinguistica, glottodidattica*. Torino: Utet.

Fuller, J. (1999). Between three languages: Composite structure in interlanguage. *Applied Linguistics*, 20 (4), 534-561.

Gabryś-Barker, D. (2006). The Interaction of Languages in the Lexical Search of Multilingual Language Users. In J. Arabski (Ed.), *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (pp. 144-166). Clevedon: Multilingual Matters.

García Mayo, M.P. (2012). *Cognitive approaches to L3 acquisition*. *International Journal of English Studies* volume:12(1) 1-20. 2012.

García Mayo, M.P. & Rothman, J. (2012). L3 morphosyntax in the generative tradition: From the initial state and beyond. In J. Cabrelli Amaro, S. Flynn, and J. Rothman (Eds.), *Third Language Acquisition in Adulthood*. Amsterdam: John Benjamins (in press).

Garrett, M. F. (1975) The analysis of sentence production. In G. H. Bower (ed.) *The Psychology of Learning and Motivation*. San Diego, CA: Academic Press. 133–177.

- García Lecumberri, M.L., & Gallardo, F.** (2003). English FL Sounds in School Learners of Different Ages. In M.P. García Mayo & M.L. García Lecumberri (eds.) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. (pp. 115-135). Clevedon: Multilingual Matters.
- Gass, S.** (1984). A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning* 34 (2), 115-131.
- Gass, M.S.** (1997). *Input, Interaction and Second Language Acquisition*. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. and Selinker, L.** (eds) (1983). *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- Gass, S. and Selinker, L.** (2001). *Second Language Acquisition. An Introductory Course*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbons, E. E.** (2009). *The Effects of Second Language Experience on Typologically Similar and Dissimilar Third Languages*. Brigham Young University. Department of Language Studies.
- Gibson, M. and Hufeisen, B.** (2003) Investigating the role of prior foreign language knowledge: translating from an unknown language into a known foreign language. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 87–102.
- Gibson, M., Hufeisen, B. and Libben, G.** (2001) Learners of German as an L3 and their production of German prepositional verbs. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 138–148.
- Giesbers, H.** (1989) *Code-switching tussen Dialect en Standaardtaal*. Amsterdam: P. J. Meertens-Instituut.
- González Alonso, J.** (2012). Assessing multilingual lexical incorporation hypotheses through a primed picture-naming task. *Linguistic Approaches to Bilingualism* 2: 91-107.
- González Álvarez, E.** (2004). *Interlanguage Lexical Innovation*. München: Lincom Europa.
- Gost, C., & Celaya, M.L.** (2005). Age and the use of L1 in EFL oral production. In M.L. Carrió Pastor (Ed.) *Perspectivas Interdisciplinarias de la Lingüística Aplicada* (pp. 129-136). València: Universitat Politècnica de València - AESLA, Asociación Española de Lingüística Aplicada.

Gupton, H. (1999) An analysis of orally produced lexical errors of third language learners. Unpublished Master's Thesis. Departamento de Lenguas, Universidad de las Américas - Puebla.

Grosjean, F. (1985) The bilingual as a competent but specific speaker-hearer. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 6: 6, 467–477.

Grosjean, F. (1992) Another view of bilingualism. In R. J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North Holland. 51–62.

Grosjean, F. (2001). The bilingual's language modes. In J. Nicol (Ed.), *One mind, two languages: Bilingual language processing* (pp. 1-22). Oxford, UK: Blackwell.

Gulutsan, M. (1976) Third language learning. *The Canadian Modern Language Review* 32, 309–315.

Gut, U. (2010). Cross-linguistic influence in L3 phonological acquisition. *International Journal of Multilingualism*, 7, 19-38.

Ignjačević, A. (2006). *Strani jezici u Srbiji*. U: *Susret kultura*, Zbornik radova Filozofski fakultet Univerziteta u Novom Sadu (887-892).

Haggis, B. M. (1973) Un cas de trilinguisme. *Linguistique* 9, 37–50.

Hammarberg, B. (2001) Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 21–41.

Hammarberg, B. (Ed.). (2009). *Processes in Third Language Acquisition*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hammarberg, B. (2010). The languages of the multilingual: Some conceptual and terminological issues. *International Review of Applied Linguistics*, 48, 91-104.

Herdina, P. and Jessner, U. (2000) The dynamics of third language acquisition. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 84–98.

Herdina, P. and Jessner, U. (2002) *A Dynamic Model of Multilingualism: Perspectives of Change in Psycholinguistics*. Clevedon: Multilingual Matters.

- Herwig, A.** (2001). Plurilingual lexical organization: Evidence from lexical processing in L1-L2-L3-L4 translation. In J. Cenoz, B. Hufeisen, & U. Jessner (Eds.) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives* (pp. 115-137).
- Hinger, B., and Spöttl, C.** (2001). A multilingual approach to vocabulary acquisition. *Papers Presented at the Second International Conference on Third Language Acquisition*. Leeuwarden, 13-15 September 2001 (CD-Rom).
- Hoffmann, C.** (2001). Towards a description of trilingual competence. In: *International Journal of Bilingualism* 5 (1): 1–17.
- Hufeisen, B.** (1998). L3 - Stand der Forschung - Was bleibt zu tun? In *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* Hufeisen ed. B. and Lindemann, B., 169–183. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B.** (2000) A European perspective: tertiary languages with a focus on German as L3. In J. W. Rosenthal (ed.) *Handbook of Undergraduate Second Language Education*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 209–229.
- Hufeisen, B.** (2004) Critical overview of research on third language acquisition and multilingualism published in the German language. *International Journal of Multilingualism*, 1: 2, 141–154.
- Hufeisen, B., & Lindemann B.** (Eds.) (1998). *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hufeisen, B. & Neuner G.** (2004). *The Plurilingualism Project: Tertiary Language Learning – German after English*. European Centre for Modern Languages: Council of Europe Publishing.
- Jaensch, C.** (2008). L3 Acquisition of Articles in German by Native Japanese Speakers. In R. Slabakova; J. Rothman; P. Kempchinsky and E. Gavrusseva (Eds.), *Proceedings of Generative Approaches to Second Language Acquisition 2007*, Somerville, Mass.: Cascadia Press, 81-89.
- Jarvis, S.** (2000). Methodological Rigor in the Study of Transfer: Identifying L1 Influence in the Interlanguage Lexicon. *Language Learning*, 50 (2), p.245-309.
- Jarvis, S. and Odlin, T.** (2000) Morphological type, spatial reference, and language transfer. *Studies in Second Language Acquisition* 22, 535–556.
- Jaspaert, K. and Lemmens, G.** (1990) Linguistic evaluation of Dutch as a third language. In M. Byram and J. Leman (eds) *Bicultural Education and Trilingual*

Education: The Foyer Model in Brussels. Clevedon: Multilingual Matters. 30–56.

Jessner, Ulrike. (1999). Metalinguistic awareness in multilinguals: Cognitive aspects of third language learning, *Language Awareness* 8(3-4): 201-209.

Jessner, U. (2003) The nature of cross-linguistic interaction in the multilingual system. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 45–55.

Jessner, U. (2005) Multilingualmetalanguage, or the way multilinguals talk about their languages. *Language Awareness* 14: 1, 56–68.

Jessner, U. (2006). *Linguistic Awareness in Multilinguals: English as a Third Language*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kecskes, I. and Papp, T. (2000). *Foreign Language and Mother Tongue*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Kellerman, E. (1983). Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House.

Kellerman, E. (1984). The empirical evidence for the influence of the L1 in interlanguage. In A. Davies et al. (eds.), *Interlanguage*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere? *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.

Kemp, C. (1999) Multilinguals' performance on a grammaticality judgement task: do other languages make a difference? Paper presented at the International Conference on Third Language Acquisition and Trilingualism, 16–18 September, Innsbruck, Austria.

Kitić, S. (2000). *Komparativna studija usvojenosti reda reči u engleskom jeziku kod srpskih i mađarskih učenika*. Praha: Research Support Scheme.

Klein, E. C. (1995). Second versus third language acquisition: Is there a difference? *Language Learning* 45.419-465.

Kramsch, C. (2006) The multilingual subject. *International Journal of Applied Linguistics* 16: 1, 97–110.

Krashen, S.D. (1981). *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. University of Southern California: Pergamon, Press Inc.

Kraš, T. i Miličević, M. (2015). *Eksperimentalne metode u istraživanjima usvajanja drugog jezika*. Rijeka: Filozofski fakultet.

Langegger-Noakes, U. (2010). *Third Language Acquisition: The Stage of L3 Learning as a Factor in Cross Linguistic Influence*. Bangor University (Linguistics and English Language).

Langegger-Noakes, U. (2011). *German As a Third Language*. Lambert Academic Publishing.

Larsen-Freeman, D. (1976). An explanation for the morpheme acquisition order of second language learners. *Language Learning*, 26, 125-134.

Larsen-Freeman, D. and Long, M. (1991) *An Introduction to Second Language Research*. London: Longman.

Lasagabaster, D. (2001) The effect of knowledge about the L1 on foreign language skills and grammar. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 4: 5, 310–331.

Leman, J. (1990) Multilingualism as norm, monolingualism as exception: the Foyer Model in Brussels. In M. Byram and J. Leman (eds) *Bicultural Education and Trilingual Education: The Foyer Model in Brussels*. Clevedon: Multilingual Matters. 7–15

Letica, S. & Mardešić, S. (2007). Cross-linguistic transfer in L2 and L3 production. In J. Horváth & M. Nikolov (Eds.), *UPRT 2007: Empirical studies in English applied linguistics* (pp. 307-318). Pécs: Lingua Franca Csoport.

Leung, Y-k.I. (2006a) Full transfer vs. partial transfer in L2 and L3 acquisition. In R. Slabakova, S. Montrul and P. Prévost (eds) *Inquiries in Language Development: Studies in Honor of Lydia White* (pp. 157–187). Amsterdam: John Benjamins.

Leung, Y-k.I. (2006b) Verb morphology in L2A vs. L3A: The representation of regular and irregular past participles in English–Spanish and Chinese–English–Spanish interlanguages. In S. Foster-Cohen, M. MedvedKrajnovic and J. MihaljevicDjigunovic (eds) *EUROSLA Yearbook 6* (pp. 27–56). Amsterdam: John Benjamins.

Leung, Y-k.I. (2007b) Second language (L2) English and third language (L3) French article acquisition by native speakers of Cantonese. *International Journal of Multilingualism* 4 (2), 117–149.

Leung, Y-k.I. (2008) The verbal functional domain in L2A and L3A: Tense and agreement in Cantonese–English–French interlanguage. In J.M. Liceras, H. Zobl and H. Goodluck (eds) *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 385–409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum

Leung Yan-kit Ingrid. (2009). *Third Language Acquisition and Universal Grammar*. Bristol • Buffalo • Toronto: MULTILINGUAL MATTERS

Levelt, W. J. M. and Meyer, A. S. (2000) Word for word: multiple lexical access in speech production. *European Journal of Cognitive Psychology* 12: 4, 433–452.

Levelt, W. J. M., Roelofs, A. and Meyer, A. (1999) A theory of lexical access in speech production. *Behavioural and Brain Sciences* 22, 1–75.

Lindqvist, C. (2009). The use of the L1 and the L2 in L3 French: Examining cross-linguistic lexemes in multilingual learners' oral production. *International Journal of Multilingualism*, 6, 281-297.

LoCoco, V. (1975). An Analysis of Spanish and German Learners' Errors. *Working Papers in Bilingualism*, 7, p.96-124.

Lococo, V. (1976) A cross-sectional study on L3 acquisition. *Working Papers on Bilingualism* 9, 44–75.

Louriz, N. (2004). *Acquisition of L3 Phonology: A Case Study*. University of Essex.

Llama, R., Cardoso, W., and Collins, L. (2008). The roles of typology and L2 status in the acquisition of L3 phonology: The influence of previously learnt languages on L3 speech production. In B. Baptista and M. A. Watkins (eds.), *Proceedings of the Symposium on the Acquisition of Second Language Speech (New Sounds)*. Florianópolis, Brazil: Federal University of Santa Catarina. 313-323.

- Llama, R., Cardoso, W., and Collins, L.** (2010). The influence of language distance and language status on the acquisition of L3 phonology. *International Journal of Multilingualism*, 7, 39-58.
- Mägiste, E.** (1979) The competing language systems of the multilingual: a developmental study of decoding and encoding processes. *Journal of Learning and Verbal Behavior* 18, 79–89.
- Mägiste, E.** (1984). Learning a third language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 5 (5), 415-421.
- Manchón Ruiz, R.** (2001). Un acercamiento psicolingüístico al fenómeno de la transferencia en el aprendizaje y uso de segundas lenguas. In V. Salazar, & S. Pastor (Eds.), *Tendencias y líneas de investigación en adquisición de segundas lenguas*. Anexo 1. ELUA Estudios de Lingüística de la Universidad de Alicante.
- Martínez Adrián, M.** (2010). On L2 English transfer effects in L3 syntax. *Vigo International Applied Linguistics*, 7, 75-98.
- McKay, P.** (2006). *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mesaros, B.T.** (2008). Learning English as a third language “The case of the Romanian community in Spain”. *Fòrum de Recerca* n°14. Universitat Jaume I.
- Mezzadri, M.** (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra/Welland: Soleil.
- Mihaljević Djigunović, J.** (1998). *Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika*. Zagreb: Filozofski fakultet.
- Mitchell, R. and Myles, F.** (1998) *Second Language Learning Theories*. London: Arnold.
- Möhle, D.** (1989) Multilingual interaction in foreign language production. In W. H. Dechert and M. Raupach (eds) *Interlingual Processes*. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 179–194.
- Molnar, T.** (2010). Cognate Recognition and L3 Vocabulary Acquisition. In *Acta Universitatis Sapientiae, Philologica*, 2, 2 (2010) 337-349.

- Muñoz, C.** (2000) Bilingualism and trilingualism in school students in Catalonia. In J. Cenoz and U. Jessner (eds) *English in Europe: The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters. 157–178.
- Murphy, S.** (2003) *Second Language Transfer During Third Language Acquisition*. Teachers College, Columbia University. Working Papers in TESOL and Applied Linguistics.
- Myers-Scotton, C.** (1993). *Duelling languages: Grammatical structure in codeswitching*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Nation, I.S.P.** (1990). *Teaching and learning vocabulary*. New York: Newbury House.
- Naves, T., Miralpeix, I., & Celaya, M.L.** (2005). Who Transfer More ... and What? Cross-linguistic Influence in Relation to School Grade and Language Dominance in EFL. *International Journal of Multilingualism*, 2 (2), p.113-134.
- Nayak, N., Hansen, N., Krueger, N. and McLaughlin, B.** (1990) Language-learning strategies in monolingual and multilingual adults. *Language Learning* 40: 2, 221–244.
- Odlin, T.** (1989) *Language Transfer. Cross-linguistic Influence in Language Learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Odlin, T.** (2003). Cross-linguistic influence. In C. Doughty & M. Long (Eds.), *Handbook on second language acquisition* (pp. 436-486). Oxford: Blackwell.
- Odlin, T.** (2011) Reconciling Group Tendencies and Individual Variation in the Acquisition of L2 and L3. Seventh International Conference on Third Language Acquisition and Multilingualism, 8.
- Oksaar, E.** (1983) Multilingualism and multiculturalism from the linguist's point of view. In T. Husen and S. Opper (eds) *Multicultural and Multilingual Education in Immigrant Countries*. Wenner Gren Symposium Series, Vol. 38, Oxford: Pergamon Press, 17–36.
- Olsen, S.** (1999). Errors and compensatory strategies: a study of grammar and vocabulary in texts written by Norwegian learners of English. *System*, 27, p.191-205.
- Ortega, M.** (2008). Cross-linguistic influence in multilingual language acquisition: The role of L1 and non-native languages in English and Catalan oral production. In *Íkala, revista de*

lenguaje y cultura, vol.13, num. 19, enero- junio, 2008, pp. 121- 142, Universidad de Antioquia, Colombia.

Ó Laoire, M., and Singleton, D. (2009). The role of prior knowledge in L3 learning and use: Further evidence of psychotypological dimensions. In L. Aronin & B. Hufeisen (Eds.), *The Exploration of Multilingualism* (pp. 63-77). Amsterdam: John Benjamins.

Palapanidi, K. (2009). *Análisis de errores léxicos en la lengua escrita de los aprendientes griegos de español*. Unpublished Mphil Dissertation. Universidad Antonio de Nebrija.

Pallotti, G. (1998). *La seconda lingua*. Milano: Strumenti Bompiani.

Pandey, P. (1991) A psycholinguistic study of democratic values in relation to mono-, bi- and trilingualism. *Psycholinguia* 21, 111–113.

Paulston, C.B. (2003) Language policies and language rights. U: C. B.Paulston and G.R.Tucker (eds) *Sociolinguistics. The Essential Readings*, pp.472-483.Oxford,UK: Blackwell Publishing.

Pavlenko, A. (1999) L2 influence on L1 in second language learning. Paper presented at TESOL 1999, New York.

Pavlenko, A., and Jarvis, S. (2001). Conceptual transfer: New perspectives on the study of crosslinguistic influence. In E. Németh (Ed.), *Cognition in language use: Selected papers from the 7th International Pragmatics Conference, Volume 1* (pp. 288-301). Antwerp, NL:International Pragmatics Association.

Pavlenko, A. and Jarvis, S. (2002) Bidirectional transfer. *Applied Linguistics* 23: 2, 190–214.

Pennington, M. (1999) Equivalence classification in language transfer. Paper presented at TESOL 1999, New York.

Poulish, N. (1990) *The Use of Compensatory Strategies by Dutch Learners of English*. Dordrecht: Foris.

Poulish, N. (1993). A Theoretical Account of Lexical Communication Strategies. In R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The Bilingual Lexicon*. (pp.157-189). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Poulish, N. (1997) Language production in bilinguals. In A. M. B. de Groot and J. Kroll (eds) *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 201–224.

Poulisse, N. and Bongaerts, T. (1994) First language use in second language production. *Applied Linguistics* 15: 1, 36–57.

Quay, S. (2001). ‘Managing linguistic boundaries in early trilingual development’, In J. Cenoz and F. Genesee (eds.), *Trends in Bilingual Acquisition*, Amsterdam: John Benjamins, pp. 149-199.

Rababah, G. (2002). Second Language Communication Strategies: Definitions, Taxonomies, Data Elicitation Methodology and Teachability Issues. ERIC [Online] Available: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1a/bc/3a.pdf

Rah, A. (2010). Transfer in L3 sentence processing: Evidence from relative clause attachment ambiguities. *International Journal of Multilingualism* 7, 147-161.

Ranong, S. N. (2009). *Investigating Lexical and Syntactic Transfer in L3 Acquisition: The Case of L1 Thai-L2 English-L3 Chinese*. University of Essex.

Richards, J. (2001). *Curriculum Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic influence and the foreign language learning process. In M. Sharwood Smith & E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 150-162). Oxford, UK: Pergamon Press.

Ringbom, H. (1987) *The Role of the First Language in Foreign Language Learning*. Clevedon: Multilingual Matters.

Ringbom, H. (2001) Lexical transfer in L3-production. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition: Psycholinguistic Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters. 59–68.

Ringbom, H. (2002) Levels of transfer from L1 and L2 in L3- acquisition. In J. Ytsma and M. Hooghiemstra (eds) *Proceedings of the Second International Conference on Trilingualism*. Leeuwarden: FryskeAkademie (CD Rom).

Ringbom, H. (2003) If you know Finnish as L2, there will be no major problem learning Swahili. Paper presented at the Third International Conference on Trilingualism and Third Language Acquisition, Tralee, Ireland, 4–6 September.

- Ringbom, H.** (2006). The Importance of Different Types of Similarity in Transfer Studies. In J. Arabski (Ed.) *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon* (pp. 36-45). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rivers, W. M.** (1979) Learning a sixth language: an adult learner's daily diary. *The Canadian Modern Language Review* 36: 1, 67–82.
- Rodgers, T.** (1989). Syllabus design, curriculum development and polity determination. In K. Johnson (Ed.), *The Second Language Curriculum* (pp 24–34). Cambridge: Cambridge University press.
- Rothman, J.** (2011). L3 syntactic transfer selectivity and typological determinacy: Thetypological primacy model. *Second Language Research*, 27,107-128.
- Rothman, J. and Amaro, C. J.** (2010). What variables condition syntactic transfer? A look at the L3 initial state. *Second Language Research* 26 (2): 189–218.
- Safont Jordà, M. P.** (2005) Pragmatic production of third language learners of English: a focus on request acts modifiers. *International Journal of Multilingualism* 2: 2, 84–104
- Salaberry, R.** (2005) Evidence for transfer of knowledge of aspect from L2 Spanish to L3 Portuguese. In D. Ayoun and R. Salaberry (eds) *Tense and Aspect in the Romance Languages: Theoretical and Applied Perspectives* (pp. 181–210). Amsterdam: John Benjamins.
- Saville-Troike, M.** (2006). *Introducing Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Selinker, L.** (1969) Language Transfer. *General Linguistics* 9: 2, 67–92.
- Selinker, L.** (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209- 231.
- Selinker, L.** (1983). Language transfer. In S. Gass and L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 33-68). Rowley, MA: Newbury House.
- Selinker, L., & Lakshmanan, U.** (1993). Language transfer and fossilization: The “Multiple Effects Principle.” In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (Rev. ed., pp. 197-216). Philadelphia, PA: John Benjamins.

- Shanon, B.** (1991). Faulty language selection in polyglots. *Language and cognitive processes*, 6 (4), 339-350.
- Sharwood-Smith, M.** (1983) On first language loss in the second language acquirer: problems of transfer. In S. Gass and L. Selinker (eds) *Language Transfer in Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House. 222–231.
- Sharwood-Smith, M.** (1994) *Second Language Learning. Theoretical Foundations*. London: Longman.
- Sharwood-Smith, M. and Kellerman, E.** (1986) Crosslinguistic influence in second language acquisition: an introduction. In E. Kellerman and M. Sharwood-Smith (eds) *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, 1–9.
- Schmidt, R. W. and Frota, S. N.** (1986) Developing basic conversation ability in a second language: a case study of an adult learner of Portuguese. In R. Day (ed.) *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House. 237–326.
- Sikogukira, M.** (1993) Influence of languages other than the L1 on a foreign language: a case of transfer from L2 to L3. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics* 4, 110–132.
- Singh, R. and Carroll, S.** (1979) L1, L2 and L3. *Indian Journal of Applied Linguistics* 5, 51–63.
- Singleton, D.** (1987) Mother and other tongue influence on learner French: a case study. *Studies in Second Language Acquisition* 9, 327–346.
- Singleton, D.** (2003) Perspectives on the multilingual lexicon: a critical synthesis. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 167–176.
- Singleton, D. and Laoire M.** (2006b). Psychotypology and the ‘L2 factor’ in cross-lexical interaction: An analysis of English and Irish influence in learner French. In *Språk, Lärande och Utbildning i sikte*, M. Bendtsen, M. Björklund, C. Fant and L. Forsman (eds), 191–205. Vasa: Faculty of Education, Åbo Akademi.
- Šuvaković, A. Koprivica-Lelićanin, M.** (2011), Položaj italijanskog jezika u školskom sistemu Republike Srbije danas. *Pedagogija* br. 3, str 457-467.
- Taylor, B.** (1975). The use of overgeneralization and transfer learning strategies by elementary and intermediate students of ESL. *Language Learning* 25: 73–107.

Tekin, H, Dogan, D. E. (2011). *Second Language Acquisition- Do Learners of L3 Approach It from L1 Or L2?* Druck und Bindung: Books on Demand GmbH, Norderstedt Germany.

Thomas, J. (1992). Metalinguistic awareness in second- and third-language learning. In R. J. Harris (ed.) *Cognitive Processing in Bilinguals*. Amsterdam: North-Holland. 531–545.

Tremblay, M.-C. (2006). Cross-Linguistic influence in Third Language Acquisition: The role of L2 Proficiency and L2 Exposure. *Cahiers Linguistiques d'Ottawa*, 34, 109-119.

Tremblay, M. C. (2007). L2 influence on L3 pronunciation: Native-like VOT in the L3 Japanese of English-French bilinguals. Paper presented at the Satellite Workshop of ICPhS, Freiburg, Germany.

Trnavac, N i Đorđević, J. (1992). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Trnavac, N i Đorđević, J. (2010). *Pedagogija*. Beograd: Naučna knjiga.

Tulving, E. and Colotla, V. (1970) Free recall in trilingual lists. *Cognitive Psychology*, 1970, 1, 86–98.

Viladot, J., & Celaya, M.L. (2006). How do you say 'preparar'? L1 use in EFL oral production and task-related differences. *Paper presented at the XXX AEDEAN Conference, University of Huelva, December, 14-16, 2006.*

Vildomec, V. (1963) Multilingualism. Leyden: Sythoff.

Voorwinde, S. (1981) A lexical and grammatical study in Dutch-English-German trilingualism. *ITL. Review of Applied Linguistics* 52, 3–30.

Vučo, J. (2003). *Ogledi iz lingvistike*. Cetinje: Univerzitet u Crnoj Gori.

Vučo, J. (2005). Istituzioni e l'insegnamento di lingue straniere. Verso una politica linguistica europea, *Lingue, istituzioni, territori. Riflessioni teoriche, proposte metodologiche ed esperienze di politica linguistica* Cristina Guardiano, Emilia Calaresu, Cecilia Robustelli, Augusto Carli (ur.). Bulzoni, Roma, str. 435-447.

Vučo, J. (2006). U potrazi za sopstvenim modelom dvojezične nastave, *Inovacije u nastavi*. br. 19. str. 41-54. Beograd: Učiteljski fakultet.

Vučo, J. (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do drugog svetskog rata*. Beograd: Ministarstvo za nauku i zaštitu životne sredine, Filološki fakultet.

Vučo, J. (2014). Dvojezična nastava stranih jezika u Srbiji. *Jezici u obrazovanju i jezičke obrazovne politike*. Beograd: Filološki fakultet i Čigoja štampa.

Weinreich, U. (1953) *Languages in Contact*. Publications of the Linguistic circle of New York. No.1.

Wei, L. (2003a) Activation of lemmas in the multilingual mental lexicon and transfer in third language learning. In J. Cenoz, B. Hufeisen and U. Jessner (eds) *The Multilingual Lexicon*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers. 57–70.

Williams, S., and Hammarberg, B. (1997). *L1 and L2 Influence in L3 Production* Stockholm: StockholmUniversity, Centre for Research on Bilingualism.

Williams, S. and Hammarberg, B. (1998) Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics* 19: 3, 295–333.

Wilson, D. and Sperber, D. (2006) Relevance theory. In G. Ward and L. Horn (eds) *Handbook of Pragmatics*. Oxford: Blackwell. 607–632.

ODBRANJENE DOKTORSKE DISERTACIJE

Matić, M. (2012). „Pristupi, metode i tehnike u nastavi engleskog jezika u nižim razredima osnovne škole u Srbiji”, pod mentorstvom doc. dr. Smiljke Stojanović, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Zavišin, K. (2013). „Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji“, pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Šikmanović, Lj. (2013). „Učenje i usvajanje leksike engleskog kao stranog jezika kod odraslih”, pod mentorstvom doc. dr. Smiljke Stojanović, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Drljević, J. (2014). „Nastava leksike i razvoj leksičke kompetencije u početnoj nastavi italijanskog jezika na akademskim studijama“ pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Mikić, J. (2014). „Korelacija udžbenika i programa u nastavi stranih jezika u osnovnim školama Srbije“ pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

Šuvaković, A. (2015). „Nastava italijanskog jezika kao drugog stranog jezika u ranom uzrastu” pod mentorstvom prof. dr Julijane Vučo, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu.

DOKUMENTA

Beacco, J.C. & Byram, M. (2003) *Guide for the Development of Language Education Policies in Europe: From Linguistic Diversity to Plurilingual Education*. Language Policy Division, Strasbourg. PDF format, dostupno na sajtu: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/FullGuide_EN.pdf.

Comission of the European Union (2004) *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity. An action plan 2004-06*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2004: 9- 23. PDF format, dostupno na sajtu: http://www.saaic.sk/eu-label/doc/2004-06_en.pdf.

Council of Europe (2001) *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press (pp. 1-8). PDF format, dostupno na sajtu: https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.

Nastavni plan za prvi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. (dokument dostupan na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Prvi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan.PDF>.

Nastavni plan za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja. Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. (dokument dostupan na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja:

<http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/1%20Nastavni%20plan%20za%20drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf>.

Nastavni plan i program za peti razred (prvi i drugi strani jezik). Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. (dokument dostupan na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja:

[www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole PDF/Drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja/2 Nastavni program za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole/PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/2%20Nastavni%20program%20za%20peti%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf).

Nastavni plan i program za sedmi razred (prvi i drugi strani jezik). Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja. (dokument dostupan na sajtu Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja:

[www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne skole PDF/Drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja/4 Nastavni program za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja.pdf](http://www.zuov.gov.rs/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole/PDF/Drugi%20ciklus%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja/4%20Nastavni%20program%20za%20sedmi%20razred%20osnovnog%20obrazovanja%20i%20vaspitanja.pdf).

Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 10/2004, 20/2004, 1/2005, 3/2006, 15/2006 i 2/ 2008.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 1/2005, 15/2006 i 2/2008.

Pravilnik o nastavnom programu za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 3/2006, 15/2006 i 2/2008.

Pravilnik o nastavnom planu za drugi ciklus obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 6/2007.

Pravilnik o nastavnom programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 5/2008.

Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 6/2009.

Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 2/2010.

Pravilnik o ocenjivanju učenika u osnovnom obrazovanju i vaspitanju, Službeni glasnik RS- Prosvetni glasnik, br. 72/09, 52/11 i 55/13.

Prosvetni glasnik (2007, VI). Beograd: Službeni glasnik.

Prosvetni glasnik (2008, V). Beograd: Službeni glasnik.

Prosvetni glasnik (2009, VI). Beograd: Službeni glasnik.

Prosvetni glasnik (2010, II). Beograd: Službeni glasnik.

Stručno uputstvo o načinu izrade školske dokumentacije. (2014) Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja.

Zajednički evropski okvir za učenje, nastavu i ocjenjivanje jezika. (2002) Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

INTERNET ADRESE

Comission of the European Union

<http://ec.europa.eu>

Eurydice

www.webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Countries

Nastavni planovi i programi za osnovne i srednje škole, Zavod za unapređenje obrazovanja i vaspitanja:

<http://www.zuov.gov.rs/poslovi/nastavni-planovi/nastavni-planovi-os-i-ss/>

UDŽBENICI

Blatešić, Aleksandra (2007). *Amici 1*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Blatešić, Aleksandra; Stojković, Jasmina i Zavišin, Katarina (2009). *Amici 3*. Beograd: Zavod za udžbenike.

Hutchinson, T. & Pelteret, C. (2011). *Project 2. Third Edition*. Oxford University Press.

Hutchinson, T. & Pelteret, C. (2011). *Project 4. Third Edition*. Oxford University Press.

PRILOZI

Prilog br. 1: UPITNIK ZA NASTAVNIKA ENGLESKOG JEZIKA

Prilog br. 2: UPITNIK ZA NASTAVNIKA ITALIJANSKOG JEZIKA

Prilog br. 3: UPITNIK ZA UČENIKE

Prilog br. 4: TEST ZA PETI RAZRED IZ ENGLESKOG JEZIKA

Prilog br. 5: TEST ZA SEDMI RAZRED IZ ENGLESKOG JEZIKA

Prilog br. 6: TEST ZA PETI RAZRED IZ ITALIJANSKOG JEZIKA

Prilog br.7: TEST ZA SEDMI RAZRED IZ ITALIJANSKOG JEZIKA

Prilog br. 8: PRVI TEST ZA PETI RAZRED

Prilog br. 9: PRVI TEST ZA SEDMI RAZRED

Prilog br. 10: DRUGI TEST ZA PETI RAZRED

Prilog br. 11: DRUGI TEST ZA SEDMI RAZRED

Prilog br. 12: TREĆI TEST ZA PETI RAZRED

Prilog br.13: TREĆI TEST ZA SEDMI RAZRED

PRILOG BR. 1

UPITNIK ZA NASTAVNIKA ENGLESKOG JEZIKA

1. Ime i prezime: _____

2. Godine radnog staža: _____

3. Jezički nivo engleskog jezika: _____

4. Jezički nivo drugih stranih jezika koje poznajete (npr. francuski B nivo i slično):

5. Koji je fond časova engleskog jezika u petom i sedmom razredu?

6. Kako najčešće izgleda struktura vaših časova? Opišite!

7. Da li je ona nekada drugačija? Kako?

13. Koje udžbenike treba po vašem mišljenju koristiti u nastavi engleskog jezika (isključivo strani udžbenik, isključivo lokalni, kombinovati oba udžbenika, prevesti lokalni udžbenik na strani jezik, ne koristiti nijedan udžbenik već napraviti skripte na stranom jeziku iz raznih izvora i drugo):

14. Koliko često na časovima koristite dodatni materijal? (Pod dodatnim materijalom se podrazumevamo ostala sredstva koja se koriste u nastavi npr. upotreba PP prezentacija, interneta, tekstova, fotografija, šema, rečnika i slično):

REDOVNO ČESTO PONEKAD RETKO NIKAD

15. Koja vrsta dodatnog materijala je u pitanju? Navedite što detaljnije!

16. Koje kriterijume koristite u ocenjivanju učenika (da li ocenjujete samo tačnost informacija u vezi sa vašim predmetom zanemarujući jezičku tačnost; ocenjujete podjednako i tačnost informacija i jezik, drugo):

17. Da li razmenjujete sopstvena iskustva o nastavi engleskog jezika sa kolegom/ama iz drugih škola u zemlji i inostranstvu? Objasnite zašto.

18. Vaši predlozi i sugestije za efikasniju nastavu engleskog jezika iz perspektive učenika i nastavnika (broj časova, udžbenici, boravak u zemljama gde se engleski jezik govori, korelacija sa drugim stranim jezikom, stručno usavršavanje, nagrađivanje i drugo):

PRILOG BR. 2

UPITNIK ZA NASTAVNIKA ITALIJANSKOG JEZIKA

1. Ime i prezime: _____

2. Godine radnog staža: _____

3. Jezički nivo italijanskog jezika: _____

4. Jezički nivo drugih stranih jezika koje poznajete (npr. francuski B nivo i slično):

5. Koji je fond časova italijanskog jezika u petom i sedmom razredu?

6. Kako najčešće izgleda struktura vaših časova? Opišite!

7. Da li je ona nekada drugačija? Kako?

13. Koje udžbenike treba po vašem mišljenju koristiti u nastavi italijanskog jezika (isključivo strani udžbenik, isključivo lokalni, kombinovati oba udžbenika, prevesti lokalni udžbenik na strani jezik, ne koristiti nijedan udžbenik već napraviti skripte na stranom jeziku iz raznih izvora i drugo):

14. Koliko često na časovima koristite dodatni materijal? (Pod dodatnim materijalom se podrazumevamo ostala sredstva koja se koriste u nastavi npr. upotreba PP prezentacija, interneta, tekstova, fotografija, šema, rečnika i slično):

REDOVNO ČESTO PONEKAD RETKO NIKAD

15. Koja vrsta dodatnog materijala je u pitanju? Navedite što detaljnije!

16. Koje kriterijume koristite u ocenjivanju učenika (da li ocenjujete samo tačnost informacija u vezi sa vašim predmetom zanemarujući jezičku tačnost; ocenjujete podjednako i tačnost informacija i jezik, drugo):

17. Da li razmenjujete sopstvena iskustva o nastavi italijanskog jezika sa kolegom/ama iz drugih škola u zemlji i inostranstvu? Objasnite zašto.

18. Vaši predlozi i sugestije za efikasniju nastavu italijanskog jezika iz perspektive učenika i nastavnika (broj časova, udžbenici, boravak u zemljama gde se italijanski jezik govori, korelacija sa prvim stranim jezikom, stručno usavršavanje, nagrađivanje i drugo):

PRILOG BR. 3

UPITNIK ZA UČENIKE

Ovaj upitnik je anoniman (nije potrebno da napišeš svoje ime i prezime) i podaci će biti korišćeni isključivo za potrebe naučnog istraživanja! Sve informacije koje navedeš su poverljive. Molim te da na pitanja odgovoriš iskreno i detaljno i da se za sve što ti nije jasno obratiš ispitivaču.

1. Pol (zaokruži) : a) muški
b) ženski

2. Koji si razred (zaokruži): a) V razred
b) VII razred

3. Maternji jezik: _____

4. Maternji jezik mojih roditelja: majka _____ otac _____
5. U mojoj porodici se govori:
maternji jezik _____
neki drugi jezik _____

6. Obrazovanje roditelja: majka _____ otac _____

7. Jezike koje govore: majka _____ otac _____

8. Drugi jezici koje koristim:
a) znam da koristim _____
b) delimično koristim _____

9. Jezičko iskustvo: jezici koje učim ili sam učio
u vrtiću _____
u trajanju od _____

u školi _____

u trajanju od _____

u školi stranih jezika _____

u trajanju od _____

u školi stranih jezika u inostranstvu _____

u trajanju od _____

na neki drugi način _____

u trajanju od _____

10. Od koje godine učiš engleski jezik?

a) u školi: _____

b) van škole: _____

11. Engleski jezik učim/koristim (ukoliko si izabrao odgovor DA napiši koliko sati dnevno)

	DA	BROJ SATI	NE
kod kuće			
u školi			
na časovima posle škole			
sa prijateljima			
razgovarajući sa strancima			
iz udžbenika			
pretražujući internet			
četujući na internetu			
čitajući knjige			
čitajući novine i časopise			
gledajući televiziju			
slušajući			
pevajući pesme			
prevodeći pesme			
na neki drugi način (navesti koji)			

12. Engleski jezik koristim sa (ukoliko si izabrao odgovor DA napiši koliko sati dnevno):

	DA	BROJ SATI	NE
nastavnikom			
drugarima			
rodjacima			
porodičnim prijateljima			
izvornim govornicima			
nekim drugim (navesti sa kim)			

13. Pri učenju engleskog jezika koristim (navedi koje):

udžbenike _____

video ili tv zapise (filmove, serije, klipove)

ododatne materijale koje donosi nastavnik na času _____

rečnike _____

pisma, razglednice _____

autentične materijale (brošure, reklame, meni...) _____

audio cd _____

kompjuter/ cd rom _____

časopise, novine, knjige, stripove _____

poeziju, priče, bajke _____

pesme, recitacije _____

igrice _____

14. Engleski jezik koristim (ukoliko si izabrao odgovor DA napiši koliko sati dnevno):

	DA	BROJ SATI	NE
govoreći ga			
pišući pisma ili razglednice			
kroz telefonske razgovore			
elektronskim putem			
individualno			
u paru sa nekim			
u grupi			
u učionici			
praveći projekte			

15. Boravio sam u nekoj od zemalja gde se govori engleski jezik _____ meseci

16. Boravio sam u zemlji gde se govori engleski jezik (zaokruži odgovor; ukoliko je odgovor pod C napiši razlog boravka):

a. da bih pohadjao kurs engleskog jezika _____

b. na letovanju ili zimovanju _____

c. drugo _____

17. Od koje godine učiš italijanski jezik ?

a) u školi: _____

b) van škole: _____

18. Italijanski jezik učim/koristim (ukoliko si izabrao odgovor DA napiši koliko sati dnevno):

	DA	BROJ SATI	NE
kod kuće			
u školi			
na časovima posle škole			
sa prijateljima			
razgovarajući sa strancima			
iz udžbenika			
pretražujući internet			
četujući na internetu			
čitajući knjige			
čitajući novine i časopise			
gledajući televiziju			
slušajući			
pevajući pesme			
prevodeći pesme			
na neki drugi način (navesti koji)			

19. Italijanski jezik koristim sa (ukoliko si izabrao odgovor DA napiši koliko sati dnevno):

	DA	BROJ SATI	NE
nastavnikom			
drugarima			
rodjacima			
porodičnim prijateljima			
izvornim govornicima			
nekim drugim (navesti sa kim)			

20. Pri učenju italijanskog jezika koristim (navedi koje):

udžbenike _____

video ili tv zapise (filmove, serije, klipove)

dodatne materijale koje donosi nastavnik na času _____

rečnike _____

pisma, razglednice _____

autentične materijale (brošure, reklame, meni...) _____

audio cd _____

kompjuter/ cd rom _____

časopise, novine, knjige, stripove _____

poeziju, priče, bajke _____

pesme, recitacije _____

igrice _____

21. Italijanski jezik koristim (ukoliko si izabrao odgovor DA napiši koliko sati dnevno):

	DA	BROJ SATI	NE
govoreći ga			
pišući pisma ili razglednice			
kroz telefonske razgovore			
elektronskim putem			
individualno			
u paru sa nekim			
u grupi			
u učionici			
praveći projekte			
kroz dramatizaciju (glumu)			
na neki drugi način (navesti koji)			

22. Boravio sam u nekoj od zemalja gde se govori italijanski jezik _____ meseci

23. Boravio sam u zemlji gde se govori italijanski jezik(zaokruži odgovor; ukoliko je odgovor pod C napiši razlog boravka):

a. da bih pohadjao kurs italijanskog jezika _____

b. na letovanju ili zimovanju _____

c. drugo _____

24. Ocena koju sam imao na poslednjem polugodištu:

engleski jezik _____

italijanski jezik _____

25. Posedujem i neku diplomu stranog jezika:

jezik: _____

nivo znanja: _____

26. Zemlje u kojima sam živeo:

zemlja _____

koje godine _____

trajanje boravka _____

jezik _____

27. Zemlje koje sam posetio:

zemlja _____

koje godine _____

trajanje boravka _____

jezik _____

HVALA NA SARADNJI!

PRILOG BR. 4

TEST ZA PETI RAZRED IZ ENGLESKOG JEZIKA

1. Present simple: yes/no, wh-questions /5

Type the missing words.

1. _____ language do you speak?
2. _____ do you spell your name?
3. _____ you and your sister help in the house?
4. _____ Jessica live in London?
5. _____ does summer start?

2. Present simple, adverbs of frequency /5

Choose the best way to complete the sentences.

1. I _____ karate after school. (don't do/do not)
2. Mike always _____ a trumpet lesson on Saturday. (is have/ has)
3. We _____ to school in summer. (sometimes walk/walk sometimes)
4. They _____ table tennis with me. (don't play usually/don't usually play)
5. Our Maths lessons _____ easy. (never are/are never)

3. Months/housework /5

Match the two parts of the sentences.

- | | |
|---------------------------|----------------------------|
| 1. We feed | the shopping? |
| 2. My favourite month is | 9 th Septembre. |
| 3. Amy's birthday is on | July. |
| 4. My dad sometimes cooks | our hamster every morning. |
| 5. Do you do | the dinner. |

4. Present continuous

/5

Type the correct form. Use short forms.

1. They _____ (get on) the coach.
2. She _____ (not/eat) a sandwich.
3. What _____ (you/read)?
4. _____ (they/watch) a DVD?
5. I _____ (take) the rubbish out.

5. Must, object pronouns

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. We _____ our books to school. (must to take/must take)
2. She _____ help her mum. (must/do)
3. I have a hamster. _____ makes a lot of noise. (He/Him)
4. This is my sister. Do you know _____ ? (him/her)
5. I've got some new shoes. Do you like _____ ? (them/it)

6. Animals

/5

Match the modals and related expressions.

- | | |
|-----------------------|----------------|
| 1. Pigs and sheep are | jumping. |
| 2. Look at that bird. | eat fish. |
| 3. The kangaroos are | have two legs. |
| 4. Dolphins | It's an eagle. |
| 5. Ostriches | farm animals. |

7. Past simple: regular and irregular

/5

Type the correct form of the verbs in brackets.

1. Anna _____ (go) to Greece last year.
2. Frank _____ (not/visit) the old castle.
3. They _____ (work) at the weekend.
4. _____ (you/buy) a ticket at the station?
5. Where _____ (he/have) dinner?

8. Past simple: be (was/wasn't or were/weren't)

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. Where _____ yesterday morning?
2. I _____ in Egypt last month.
3. David _____ at home on Sunday.
4. _____ they at the swimming pool yesterday?
5. Who _____ at the party?

9. Holidays

/5

Match the two parts of the sentences.

- | | |
|-------------------------------|--------------------------------|
| 1. We needed a taxi | on the trolley. |
| 2. Millie stayed in | suitcase. |
| 3. I put your clothes in this | a hotel near beach. |
| 4. They travelled | to take us to the airport. |
| 5. Put the suitcases | by boat from Britain to Spain. |

10. Some/any and How much/How many

/5

Type some, any, much or many in the box.

1. How _____ butter have we got?
2. Did you buy _____ oil?
3. There's _____ fruit juice in the fridge.
4. How _____ bowls do we need?
5. We haven't got _____ clean saucepans.

11. Food

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. Beef and lamb are _____. (pasta/meat)
2. My favourite vegetables are _____. (beans/grapes)
3. Can I have a glass of red _____, please? (wine/cream)
4. He put a little _____ on the bread. (tea/butter)
5. Tuna and trout are examples of _____. (fish/vegetables)

12. Articles

/5

Match the two parts of the sentences.

- | | |
|-----------------------------|------------------|
| 1. I don't eat | apple every day. |
| 2. Can I have a | a spoon. |
| 3. Put the cheese in the | meat or fish. |
| 4. Mix the ingredients with | fridge. |
| 5. He eats an | banana, please? |

13. Comparatives and superlatives

/5

Type the correct form of the adjectives.

1. My car is _____ (fast) than your car.
2. Tokyo is _____ (big) city in the world.
3. I think History is _____ (interesting) than Maths.
4. Is the north of England _____ (friendly) than the south?
5. Driving to school is _____ (good) than walking.

14. How questions, as ...as

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. _____ this mountain? (How high is/ is how high)
2. Your suitcase is as _____ as lead. (big/heavy)
3. How _____ is the River Nile? (long/metres)
4. It was as big as _____. (a feather/ an elephant)
5. _____ the Pacific Ocean? (is deep/ How deep is)

15. Geographical names/ the weather

/5

Match the two parts of the sentences.

- | | |
|-------------------------------|---------------------|
| 1. It's cold | city. |
| 2. The opposite of 'dry' is | so you need a coat. |
| 3. Britain is an | mountains. |
| 4. We live in a big | island. |
| 5. Hills are the smaller than | 'wet' |

16. Read about Paul's job and choose the correct answer to the questions.

/6

My cousin Paul is a student. He studies from Monday to Friday and on Saturdays he works in a restaurant. He usually helps cook the meals, but sometimes he serves tables. He is a good cook, but on his first day as a waiter he made a lot of mistakes. My parents were his first customers. Dad remembers that Paul took their order. He asked for a steak and Paul brought fish. Dad also asked for a bottle a wine and two glases of water. Paul dropped the bottle when he tried to open it and the wine went into Dad's fish and Mum's pasta. Paul didn't remember to bring the water at all. Paul's boss was angry, but Dad spoke to him so Poul didn't lose his job. Paul's a good waiter now.

1. What does Paul normally do on Saturdays?
 - a) He studies
 - b) He cooks
 - c) He serves tables
2. Who were Paul's first customers?
 - a) His boss and his wife
 - b) His uncle and aunt
 - c) His cousins
3. Which mistake did Paul not make?
 - a) He brought the wrong food
 - b) He broke a bottle of wine
 - c) He forgot to take the order

4. Why didn't Mum and Dad get any water?
 - a) Paul forgot it
 - b) There was no water
 - c) They didn't ask for water

5. What did Mum have to eat?
 - a) Steak
 - b) Fish
 - c) Pasta

6. Why didn't Paul lose his job?
 - a) His boss was happy with him
 - b) He was a good waiter
 - c) Dad spoke to his boss

17. Write 8 sentences about your school and home (jobs in the house). /4

Score:/85

Mark:

- | | |
|-----------------------|-------|
| 0 – 33 = insufficient | ☹ |
| 34 – 46 = sufficient | 😊😊 |
| 47 – 59 = good | 😊😊😊 |
| 60 – 72 = very good | 😊😊😊😊 |
| 73 – 85 = excellent | 😊😊😊😊😊 |

PRILOG BR. 5

TEST ZA SEDMI RAZRED IZ ENGLESKOG JEZIKA

1. Past simple and past continuous

/5

Type the correct past form of the verbs in brackets. Use short forms if possible.

1. He _____ (run) away when the police caught him.
2. When we _____ (see) him, we were shopping.
3. Dad _____ (live) in Paris when he met Mum.
4. Frank _____ (fall) when he was walking in the alps.
5. You _____ (not eat) lunch when I arrived.

2. Used to

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. We didn't _____ to work in this office.
2. Did he _____ play basketball?
3. I _____ to smoke.
4. What _____ to wear?
5. She _____ a tidy person.

3. Responding to news

/5

Complete the sentences using *leather, polyester, rubber, plastic, silver*.

1. They used _____ cups at the party.
2. The clothes he wears are made of _____ material.
3. If you want to be fashionable you have to buy this _____ jacket.
4. She has always wanted a beautiful _____ earrings for her birthday.
5. When it rains I put on my _____ boots and jump in puddles.

4. Present perfect

/5

Type the correct form of the verbs in brackets.

1. Have you ever _____ (drive) a bus?
2. I've never _____ (fall) out of bed.
3. Mark has _____ (see) this film already.
4. We _____ (ride) a camel.
5. Have you ever _____ (write) in Chinese?

5. Present perfect v past simple

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. Alice _____ at the office yet today. (didn't arrive/hasn't arrived)
2. We _____ to Paris two years ago. ('ve come/came)
3. I _____ anything since this morning. (haven't drunk/didn't drink)
4. He _____ a new pair of shoes yesterday. (wore/ 's worn)
5. You _____ here since one o'clock. (were/ 've been)

6. Nouns/adjectives

/5

Complete the table.

Noun	Adjective
Danger	
Freedom	
Excitement	
Difficulty	
Happiness	

7. Subject and object relative clauses

/5

Complete the sentences with who or which

1. Andy is the boy _____ is wearing shorts.
2. People _____ are fit are healthier.
3. That's the band _____ I like a lot.
4. They're the singers _____ Harry saw.
5. These are the headphones _____ I use.

8. Subject and object relative clauses

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. This is the album _____ likes best. (that/that Jack)
2. You should listen to the singer that _____ on TV. (she sings/sings)
3. These are the shoes which _____ too tight. (they are/ are)
4. That's the dog which _____ afraid of. (we're/are)
5. I like the songs _____ sings. (that/that Mary)

9. Agreeing and disagreeing

/5

Match the sentences.

- | | |
|--|---------------|
| 1. I've got a rash. | It's bleeding |
| 2. Jon can't move his arm. | It's broken |
| 3. Katy has got a bad headache. | It's swollen |
| 4. I've cut my finger. | It's itchy |
| 5. Sandra has hurt her wrist playing tennis. | It's painful |

10. Verb + ing or infinitive

/5

Type the correct form of the verbs in brackets.

1. I remember _____ (meet) them last year.
2. Mum stop _____ (smoke) two years ago.
3. The armies agreed _____ (finish) the battle.
4. The knights enjoyed _____ (fight) with swords.
5. We need _____ (return) the money.

11. There's someone/something + ing

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. There's someone _____ at our office. (watching/looking)
2. We can _____ someone singing. (feel/hear)
3. There's smoke _____ in the window. (to come/coming)
4. There's _____ talking in the kitchen. (something/someone)
5. I can smell something _____. (burning/to burn)

12. Collocations

/5

Match the words to make expressions.

- | | |
|---------|----------------|
| 1. Lend | the TV up |
| 2. Give | on a minute |
| 3. Turn | a letter |
| 4. Post | someone a pen |
| 5. Hang | someone a lift |

13. Passive voice: present

/5

Type the correct form of the verbs in brackets.

1. CO2 _____ (produce) by airplanes and cars.
2. Forests _____ (destroy) by forest fires.
3. Animals _____ (kill) by deforestation.
4. Furniture _____ (make) from wood from forests.
5. Global temperatures _____ (control) by forests.

14. Passive voice: different tenses

/5

Choose the best way to complete the sentences.

1. His beard _____ by the criminal. (was pull/was pulled)
2. The award _____ next week. (will be given/has been given)
3. The people _____ by the fire (were affected/was affected)
4. Last year it _____ in a safe (has been kept/was kept)
5. The police have _____ about the kidnapping. (been told/were told)

15. The environment

/5

Match the words to make expressions.

- | | |
|---------------|-----------|
| 1. Greenhouse | warming |
| 2. Global | chemicals |
| 3. Carbon | forests |
| 4. Harmful | gases |
| 5. Tropical | dioxide |

16. Read the two letters. Are the sentences true (T) or false (F) or doesn't it say (DS)?

/7

Dear Mr and Mrs Black,

I am writing to you about your daughter Amanda because I am worried about her school work. She used to be such a good student but now her marks are not very good- she got less than fifty per cent in her Geography test. In fact, only her PE and Drama teachers are happy with her.

According to her teachers she doesn't want to work any more. She often forgets her homework and she never does her projects on time. She used to be the first to hand in her Science projects but now she is usually the last. Added to this, she doesn't revise the work she learns in class, so she just doesn't remember much. This is the main reason for her bad marks.

Could you let me know why this has happened? Is she ill or is there another reason why she has stopped working? Please can you also make sure that she spends some time reading her lesson notes and make sure that she does her homework and projects on time? All of us at school think she can be much better and we want her to do well.

Your sincerely,

J R Carter
Headteacher
Springwood School

Dear Mrs Carter,

Thank you for your letter.

Please do not worry about Amanda's work at school. We don't think it is important.

In the holidays Amanda works as an actress. She used to do small jobs but she's started working in films and TV, so she does not have much time for her school work. She has to learn her lines

for her TV and film roles so she cannot always do her homework or work on projects. We know her marks are not very good at the moment but they are not too bad.

We think Amanda's career is more important than her school work. We hope she is going to be rich and famous when she is older, and good marks at school will not really matter. It is important that her teachers don't get angry with her. We don't want her to worry about lessons as it might upset her acting.

Yours sincerely,

Celia and Robert Black

1. All Amanda's teachers are unhappy about her. _____
2. She forgets what the class learned in the lessons. _____
3. Amanda cannot do homework because she has to go to acting lessons. _____
4. Amanda's parents think her marks from school are awful. _____
5. Amanda's parents want the teachers to make Amanda work harder. _____
6. The school doesn't think Amanda can do better. _____
7. Amanda's parents think her career is more important than her exam results. _____

**17. Write an email to a friend telling him/her what you've done in the last six months.
Write at least five sentences.**

/8

Score:/90

Mark:

- | | |
|-----------------------|-------|
| 0 – 34 = insufficient | ☹ |
| 35 – 48 = sufficient | ☺☺ |
| 49 – 62 = good | ☺☺☺ |
| 63 – 76 = very good | ☺☺☺☺ |
| 77 – 90 = excellent | ☺☺☺☺☺ |

PRILOG BR. 6

TEST ZA PETI RAZRED IZ ITALIJANSKOG JEZIKA

1. Saluta, presentati e rispondi! /1

Ciao, come ti chiami?

.....

2. Collega! /4

palestra

libri

biblioteca

lavagna

aula

ginnastica

cortile

alunni

3. Scrivi questo numero di telefono! /9

064/ 328 – 715

.....

4. Completa! /4

a) I giorni in cui vado a scuola sono lunedì,,, giovedì. e

.....

b) I giorni del fine settimana sono due: e domenica.

5. Fai una domanda! Usa *chi, che cosa, come, dove, di dove, quanti!*

/6

..... è Milano? In Italia.
..... è questo? E' un album.
..... giorni ha una settimana? 7.
..... si chiama il cane? Fido.
..... è questa ragazza? E' di Roma.
..... è la nuova alunna? Loretta.

6. Completa!

/7

In ci sono 3 mesi: marzo, e maggio.
D'estate ci sono 3 mesi:, luglio e
In ci sono 3 mesi: settembre, ottobre e
D'inverno ci sono 3 mesi:, gennaio e

7. Categorie. Scrivi le parole!

/8

nonno	piselli	diaciannove	uva
mela	peperoni	madre	sessantacinque

famiglia –
frutta –
verdura –
numeri –

8. Collega!

/6

Loretta mangia in

corridoio

Si lava i denti in

cucina

Di notte dorme nella sua

soggiorno

Quando torna a casa si toglie le scarpe in

camera da letto

Aspetta gli ospiti in

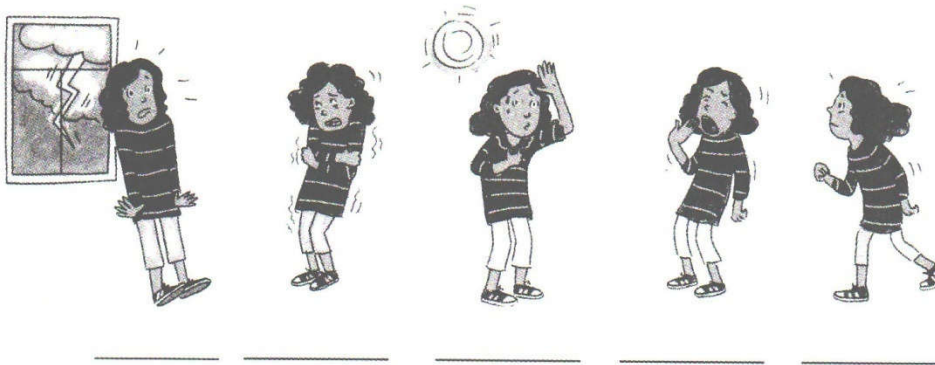
terrazza

Quando fa bel tempo esce sulla

bagno

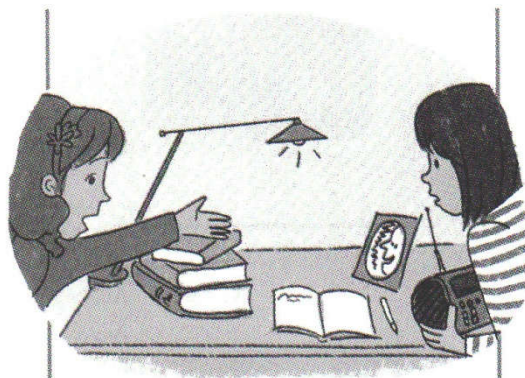
9. Scrivi! Cos' ha Caterina?

/5



10. Dov' è? Dove sono? Rispondi!

/7



Usa *sopra, tra, di fronte, sotto, accanto, a sinistra, a destra!*

..... i tre libri c'è una lampada.

La penna è del quaderno.

Il quaderno è i libri e la penna.

I libri sono del quaderno.

I libri sono la lampada.

..... ai libri c'è una bella foto.

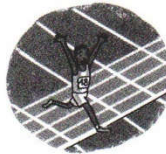
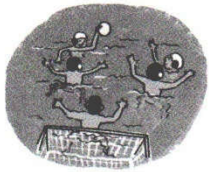
Caterina e Grazia stanno alla scrivania.

11. Ma che ha Fabio? Scrivi!



12. Scrivi! Quale sport è questo?

/13



13. Vero o falso?

/6

VERO

FALSO

D' estate c' è il sole.

In autunno spesso piove a catinelle.

Gli italiani festeggiano la Pasqua d' estate.

In settembre, ogni anno c' è il Carnevale.

D' inverno fa molto freddo.

In Italia Natale è il 25 gennaio.

14. Descrivi cosa si mette la modella!

/6



Punteggio:/85

Voto:

- 0 – 33 = insufficiente ☹️
- 34 – 46 = sufficiente 😊😊
- 47 – 59 = bene 😊😊😊
- 60 – 72 = distinto 😊😊😊😊
- 73 – 85 = ottimo 😊😊😊😊😊

PRILOG BR. 7

TEST ZA SEDMI RAZRED IZ ITALIJANSKOG JEZIKA

1. Completa con il presente.

/7 punti

La domenica io e mia madre di solito (svegliarsi) _____ verso le 9. (Fare) _____ colazione e (uscire) _____ di casa verso le 10. Prima (Andare) _____ in bici. Verso l'una (pranzare) _____ in una trattoria e nel pomeriggio (tornare) _____ a casa. La sera (essere) _____ stanche morte ma molto contente.

2. Cosa ha fatto la famiglia Lausetti a Capodanno? Completa la loro storia

/8 punti

La mattina la mamma e il papà (uscire) _____ di casa a fare la spesa al supermercato. Verso l'una (mangiare) _____ insieme solo la pasta, perché la sera la mamma (preparare) _____ una ricca cena. Dopo la cena, il papà (prendere) _____ il suo solito caffè e la mamma (fare) _____ la doccia. Mario (giocare) _____ al computer e Luca (leggere) _____ il suo fumetto preferito. Verso le undici (andare) _____ a letto.

3. Completa con *di, per, a, nel, in, con, da, fra* .

/8 punti

Ogni giorno dopo la scuola Paolo si mette le scarpe _____ ginnastica e va _____ fare jogging _____ parco vicino. A volte ci incontra Marco, un suo compagno _____ classe. Loro due sono molto amici. _____ qualche giorno partiranno anche _____ Parigi _____ la scuola. Ci vanno _____ autobus.

4. Completa con le seguenti parole:

/ 8 punti

bidoni il maiale la mucca la gallina il vigile l'edicola sani inquinamento

Quando siamo in campagna possiamo vedere molti animali: _____ che ci dà le uova, _____ che ci dà il latte e _____ il prosciutto. C'è anche molta frutta e verdura che dobbiamo mangiare se vogliamo essere _____.

In città ci sono molte fabbriche e per questo c'è molto _____. E poi c'è _____ dove compriamo i giornali e nei _____ buttiamo i rifiuti. Anche senza semaforo siamo sicuri perché _____ controlla il traffico.

5. Scrivi le professioni di queste persone.

/5 punti

1. Marco dipinge i quadri, usa i colori ed i pennelli, lui è
2. Luisa recita a teatro o nei film, lei è
3. Davide cura i denti malati, lui è
4. Marco fa molti concerti ed ha una bellissima voce, lui è
5. Michele lavora al ristorante, lei è

6. Completa il racconto di Caterina.

/5 punti

La mia amica Caterina è una bellissima ragazza. Lei ha: due _____ (braccio) eleganti, due _____ (occhio) bellissimi, le _____ (dito) da pianista, due _____ (mano) graziose e due _____ (piede) da ballerina.

7. Cosa farà Fabio tutta la settimana al mare? Completa la storia!

/7 punti

Domenica _____ (partire) per il mare con la scuola. La mattina dopo Fabio _____ (andare) in spiaggia dove _____ (rimanere) tutto il giorno con i suoi compagni. Martedì la professoressa _____ (portare) gli alunni in un Luna Park. Mercoledì e giovedì _____ (loro/fare) il bagno tutto il giorno. Venerdì _____ (loro/preparare) la cena insieme, una buonissima cotoletta. Sabato _____ (loro/vedere) un bellissimo film.

8. Completa le frasi con queste parole:

/6 punti

mostra / portafoglio / gita / bugia / squadra / lingue / ponte

1. Quando domenica fa bel tempo, ci piace fare una bella _____ in campagna.
2. Senti, se vuoi andare a vedere quella chiesa, devi andare fino al fiume e attraversare il _____.
3. Oh, no...ho dimenticato il mio _____! Ora come pago il biglietto?
4. Ragazzi, la mia _____ ha vinto 3 a 0! È stata una bellissima partita!
5. Scusa, ma quante _____ parli? L'italiano, il russo, il tedesco...
6. Mi piacciono molto le fotografie di quell'artista! Hai visto la sua _____ nella galleria del centro?

9. Completa con: la, li, le, gli, lo, mi, ci, le .

/8 punti

Domani festeggio il mio compleanno e devo fare la lista della spesa. Allora, il prosciutto non c'è, _____ compro domani dal mio salumiere. Poi i succhi di frutta _____ prendo al supermercato. Ah, non devo dimenticare la torta, _____ farà la mia mamma come ogni anno! Lei _____ fa sempre una torta grande e cremosa ma _____ dico di preparare pure i dolci. Devo ancora telefonare a Luigi e Giorgio. _____ dirò di venire stasera per aiutarmi con la musica.... Ah, anche, Paola e Marta, _____ chiamerò ora. Forse anche loro due _____ possono aiutare con dei bei consigli.

10. Scrivi che malattia è.

/4 punti

1. Quando hai febbre, mal di gola hai l'i.....
2. Quando hai mangiato troppo hai mal di p.....
3. Quando hai una brutta carie, hai mal di d.....
4. Quando non puoi scrivere e ti mettono il gesso, hai il b.....rotto

11. Completa con le seguenti parole:

/9 punti

pomodoro	frutta	olio	pesce	caffè
pane	marmellata	acqua	contorno	

Il signor Perfettini è molto attento a quello che mangia. La mattina beve sempre il _____ con poco zucchero e mangia una fetta di _____ con burro e _____. Durante il giorno beve almeno due litri di _____ e mangia molta _____. Verso l'una torna a casa e prepara un piatto di spaghetti al _____ e l'insalata con l'_____ di oliva. La sera mangia di solito il _____ con il _____ di verdura.

12. Leggi il testo e scegli le informazioni presenti!

/7 punti

LE REGOLE PER UN BUON VIAGGIO

Abbiamo scelto il posto o il Paese delle nostre vacanze. Come ci prepariamo per il nostro viaggio? Leggiamo alcuni consigli.

- Mettiamo nella nostra valigia passaporto, medicine, ma non solo...
- Prima di partire cerchiamo delle informazioni sul Paese che andiamo a visitare: storia, cultura, natura, cucina...
- Ricordiamo che il viaggio è la scoperta di qualcosa di nuovo.
- Rispettiamo l'ambiente: non lasciamo i rifiuti per terra!
- Scopriamo i sapori della cucina locale.
- Chiudiamo il rubinetto o spegniamo l'aria condizionata e tutte le luci quando usciamo dall'albergo.
- Aiutiamo il nostro pianeta.
- Cerchiamo di capire e imparare qualcosa di altre culture.

1. Prima della partenza leggiamo qualcosa sul Paese che andiamo a visitare.
2. La nostra valigia deve essere grande perché dobbiamo portare molte guide.
3. Non inquiniamo il Paese che visitiamo.
4. Se portiamo animali dobbiamo avere il passaporto anche per loro.
5. Se vogliamo fotografare le persone del posto dobbiamo chiedergli se sono d'accordo.
6. Mangiamo le specialità locali.
7. Chiudiamo sempre la camera con l'aria condizionata e la doccia.

13. Fa' i progetti per le tue prossime vacanze!

/8 punti

Scrivi dove, quando e con chi andrai. Come viaggerete (in treno, macchina...)
Quanti giorni ci resterete? Dove mangerete (in albergo, al ristorante...), cosa andrete a visitare?
Cosa porterete nella vostra valigia (tanti/pochi vestiti, un libro, i cd...)
Cosa comprenderete come ricordo del vostro viaggio? Quali regali comprenderete ai vostri amici?

Punteggio:/90

Voto:

0 – 34 = insufficiente	☹
35 – 48 = sufficiente	😊😊
49 – 62 = bene	😊😊😊
63 – 76 = distinto	😊😊😊😊
77 – 90 = ottimo	😊😊😊😊😊

PRILOG BR. 8

PRVI TEST ZA PETI RAZRED

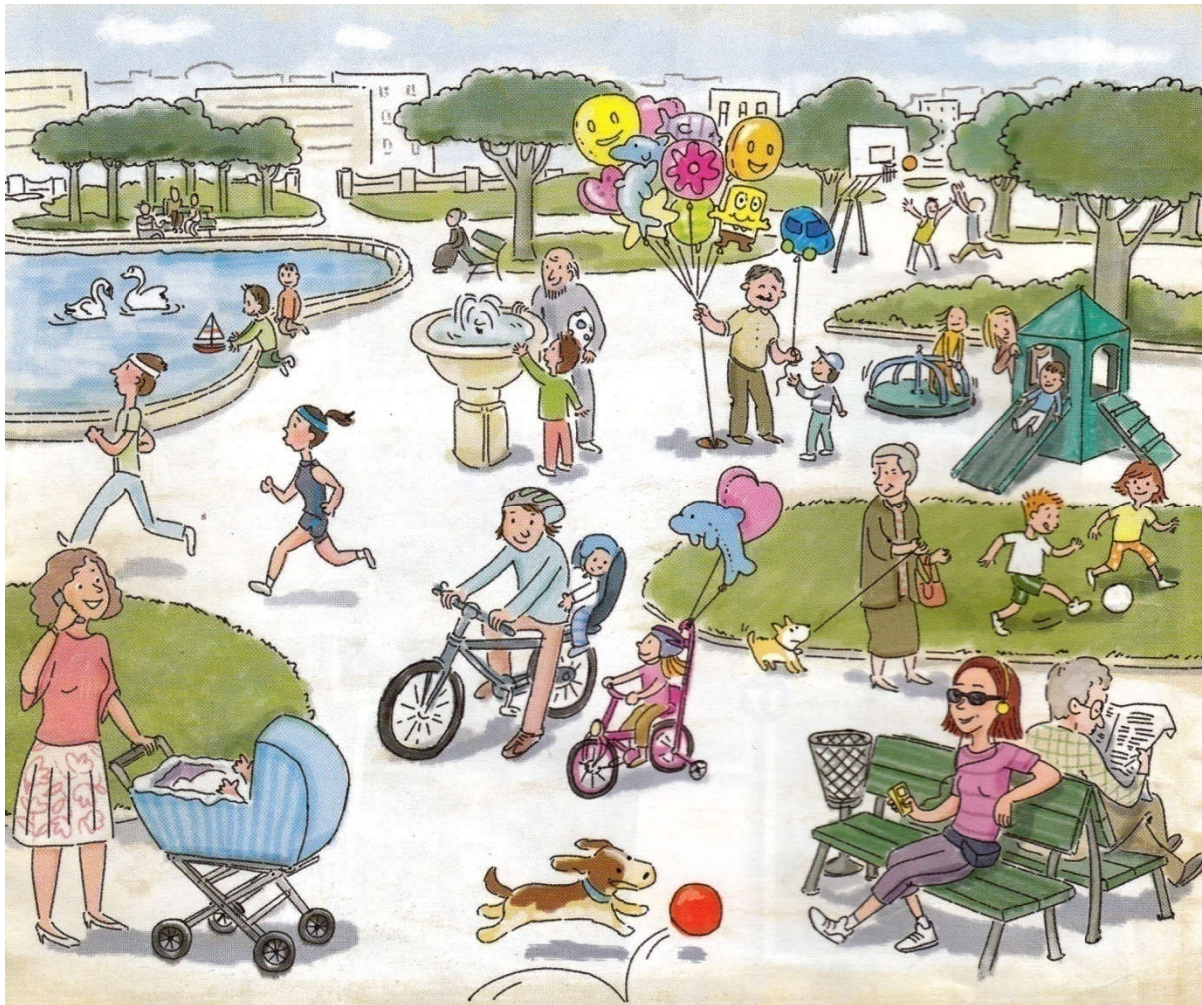
I Opiši što detaljnije sliku (Gde je Stefan? Šta se sve tu nalazi i gde tačno...)



PRILOG BR. 9

PRVI TEST ZA SEDMI RAZRED

I Opiši što detaljnije sliku (Šta vidiš na slici, gde se nalaze osobe, šta rade, kakvo je vreme...)



PRILOG BR. 10

DRUGI TEST ZA PETI RAZRED

Predstavi sebe i svoju porodicu i opiši šta radiš u slobodno vreme kao i kako slaviš rođendan (kada, gde, sa kim, kakvo je vreme tada, koga pozivaš, šta obično dobijaš na poklon, šta radiš na taj dan, kako se oblačiš u toj prilici, šta se jede i pije...)

PRILOG BR.11

DRUGI TEST ZA SEDMI RAZRED

Luka piše mejl svom drugu Fabiju o izletu sa roditeljima. Pročitaj Lukine beleške i pomoz mu da napiše mejl.

Polazak: rano ujutru, 15. avgust, sa roditeljima, voz Roma-Firenze

Poneti: Majicu, džemper, pantalone, duksericu, čarape, kapu, patike, cipele, foto aparat,
novac...

Po dolasku na stanici: odlazak i hotel

Prvo: obilazak poznatih spomenika Firenze, Glavni trg, Katedrala, Galerija Ufici...

(mnogo se dopale slike poznatih slikara i statua Mikelandelovog Davida...) sa
vodičem jedne turističke agencije

U podne: ručak u tipičnom restoranu (špageti sa sosom od paradajza, šnicla, dezert-
sveže voće)

Po podne- šetnja gradom, odlazak do Starog mosta (fotografisanje) i zatim pijace

(kupovina suvenira- magneti, šolja, razglednice, nakit...)

Uveče- odlazak u centar na sladoled (veoma ukusan)

povratak u hotel, odlazak na spavanje

PRILOG BR. 12

TREĆI TEST ZA PETI RAZRED

Popuni date rečenice koristeći adekvatnu italijansku reč. U svakoj rečenici nedostaje po jedna reč. U pitanju je ili imenica ili pridev.

1. Dov'è la tua _____? E' in Via Resavska 61.
2. In _____ ci sono tanti libri interessanti. Non si possono comprare, ma si possono leggere e prestare.
3. Anna, prendi la _____ e cancella la lavagna.
4. Quando c'è il compito in classe, scrivo con la _____.
5. Alla _____ tutti gli alunni vanno in cortile della scuola.
6. Quando piove porto con me l' _____.
7. Per merenda mangio sempre il _____ con prosciutto e formaggio.
8. Tiziano Ferro è il cantante _____ di Grazia.
9. Mi piace molto la mia _____. Si chiama Belgrado.
10. La _____ dell'Italia è Roma.
11. La pizza Margherita è con formaggio, _____ e basilico.
12. Le _____ italiane sono Le Alpi e Gli Appenini.
13. Il Colosseo è il _____ più famoso di Roma.
14. Per vedere un film Paolo va sempre al _____.
15. Il nonno di Mario non sta bene e si trova in _____.
16. Il famoso _____ per bambini di Belgrado si chiama Boško Buha.
17. Nel mese di _____ molte persone vanno in vacanza al mare.
18. A Natale, Babbo Natale porta i _____ ai bambini.
19. In inverno nevicata e fa molto _____.
20. Blu e verde sono i _____ che mi piacciono di più.
21. Mio padre e mia madre sono i miei _____.
22. La scuola comincia il primo _____.
23. Grazia indossa l'abito della _____ primavera-estate.
24. Fabio è bravo a disegnare. Da grande fa lo _____.
25. Roberto vince il premio per il suo _____ dell'abito elegante.
26. Non guido più la _____ con questa pioggia.
27. Anna abita in un _____ di 10 piani.
28. Io non dormo nella _____ da letto con mio fratello.
29. Sopra il letto ci sono molti _____ degli attori americani.
30. Maria è in _____ e si lava i denti.

PRILOG BR. 13

TREĆI TEST ZA SEDMI RAZRED

Popuni date rečenice koristeći adekvatnu italijansku reč. U svakoj rečenici nedostaje po jedna reč. U pitanju je ili imenica ili pridev.

1. Sabato Mario va a teatro per vedere uno _____ teatrale.
2. Il Palio di Siena è uno delle più famose feste _____ italiane.
3. Orca è un' _____ internazionale che protegge gli animali.
4. Fast food è il cibo di cattiva _____ che ci fa ingrassare.
5. Gian Luigi Buffon vince il _____ del portiere dell'anno.
6. Lo sport più seguito e famoso in Italia è il _____.
7. Nel 2006 i calciatori insieme ai loro compagni festeggiano la _____ dei Mondiali.
8. Anna non si sente bene, ha febbre alta e mal di testa. Ha proprio una brutta _____.
9. Mio zio è medico ed è molto gentile e attento con i suoi _____.
10. Oggi alle 16 ho l' _____ dal dentista.
11. Adesso sto bene, non prendo più gli antibiotici ma comunque devo tornare dal medico per il _____.
12. Domani arrivano gli ospiti. Dobbiamo mettere in _____ tutta la casa.
13. Mario è una persona molto umana, aiuta gli animali e fa il _____ nel Centro SOS animali.
14. Uno dei più grandi problemi della società è la _____ in famiglia.
15. In Italia a Capodanno si indossano le mutande rosse perché, dicono, portano la _____.
16. Ai bambini piacciono le uova di cioccolato perché nascondo una _____ dentro.
17. San Valentino si festeggia il 14 _____.
18. A Roma ci sono molti _____ interessanti: Colosseo, Piazza di Spagna, Fontana di Trevi...
19. Firenze è una bellissima _____. E' il capoluogo della Toscana.
20. Domani è il compleanno di mia madre. Le ho comprato un _____ bellissimo: la collana.
21. Roberto Benigni è un _____ italiano, nato a Firenze.
22. Mi piace molto il lavoro della _____ perché viaggia molto e porta i turisti nei posti interessanti.

23. Nelle _____ toscane è possibile degustare degli ottimi vini.
24. A Ferragosto io e la mia famiglia siamo partiti la mattina presto con la _____ al mare.
25. Anna abita in un _____ piccolo, ma moderno. Ha solo 3 piani.
26. Irene Grandi è la cantante _____ dei giovani italiani per il suo carattere e canzoni..
27. D'inverno quando nevicata e fa molto _____ vado al lago a pattinare.
28. Gli italiani fanno una colazione dolce: mangiano un _____ e bevono il caffè.
29. Mi piace la campagna perché là posso stare in _____ con la natura.
30. Dove vai in _____ quest'estate? Vado al lago di Garda.

BIOGRAFIJA AUTORA

Snežana Z. Detar Jevđović je rođena 2.12.1977. Diplomirala je 2002. godine na Katedri za italijanski jezik i književnost Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Od 2002. godine predaje italijanski jezik u Osnovnoj školi „Petar Petrović Njegoš" u Beogradu. Od 2003. godine redovno pohađa kurseve i seminare za usavršavanje nastavnika italijanskog jezika u Srbiji i Italiji. Radila je i kao nastavnik italijanskog jezika u Školi za strane jezike Beoschool u Beogradu od 2003. do 2006. godine. 2007. godine završila je jednogodišnji seminar za prevodioce i sudske tumače u Beogradu pri Udruženju naučnih i stručnih prevodilaca Srbije. 2009. godine na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu odbranila je master rad iz oblasti Nauka o književnosti na temu: Ličnost Uga Foskola u književnosti italijanskog romantizma. 2010. godine u Beogradu završila je kurs pismenog prevođenja i upoznavanja stručne terminologije iz oblasti ekonomije, prava, evropske unije, poslovne korespondencije i sudskog prevođenja pri Nastavnom i prevodilačkom centru Italianissimo. Te iste godine stekla je međunarodni sertifikat za nastavnika italijanskog kao stranog jezika (CEDILS) Univerziteta Ca' Foscari iz Venecije. 2010. godine upisala je doktorske akademske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, modul jezik. Od 2016. godine radi i kao nastavnik italijanskog i engleskog jezika u nastavnom centru Equilibrio.

U oblasti njenih naučnih interesovanja ubrajaju se primenjena i obrazovna lingvistika. Recenzent je serije udžbenika italijanskog jezika za osnovnu školu (Serija didaktičkog kompleta Insieme 1, 2, 3. kao i Amici 1,2,3,4) kao i Gramatike italijanskog jezika za osnovnu školu. Radila je i evaluaciju udžbeničkog kompleta Insieme 2, kao i Italijansko-srpskog/srpsko-italijanskog rečnika za osnovne i srednje škole. Kao član predmetnih komisija, radnih grupa i učesnik naučnih skupova Ministarstva prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, kao i Zavoda za unapređenje obrazovanja i vaspitanja aktivno doprinosi reformi obrazovanja u Srbiji. Član je i Udruženja naučnih i stručnih prevodilaca Srbije. Od 2006. godine mentor je kandidata/profesora za polaganje ispita za licencu, a od 2008. mentor je studenata i spoljni saradnik na osnovnim i master studijama Filološkog fakulteta Univerziteta u Beogradu. Autor je nekoliko radova iz oblasti nauka o književnosti i metodike nastave italijanskog jezika.

Прилог 1.

Изјава о ауторству

Потписаница СНЕЖАНА З. ДЕТАР ЈЕВЂОВИЋ
број уписа 10056/4

Изјављујем

да је докторска дисертација под насловом

→ УТИЦАЈ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ПИСАНУ
ПРОДУКЦИЈУ НА ИТАЛИЈАНСКОМ КОД СРБОСНИХ УЧЕНИКА

- 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, 15.03.2018.

Снежана Detar Jevđović

Прилог 2.

**Изјава о истоветности штампане и електронске
верзије докторског рада**

Име и презиме аутора Снежана З. Детап Ђеђовић
Број уписа 10056/14
Студијски програм ДОКТОРСКЕ АКАДЕМСКЕ СТАЦИЈЕ
Наслов рада УТИЦАЈ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ПИСАНУ ПРОДУКЦИЈУ
НА ИТАЛИЈАНСКОМ КОД СРЕБОРНИХ УЧЕНИКА
Ментор Проф. др Јулијана Вучо, редовни професор

Потписани Снежана З. Детап Ђеђовић

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, 15.03.2018.

Sнежана Detaп Ђеђовић

Прилог 3.

Изјава о коришћењу

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Светозар Марковић“ да у Дигитални репозиторијум Универзитета у Београду унесе моју докторску дисертацију под насловом:

„УТИЦАЈ ЕНГЛЕСКОГ ЈЕЗИКА НА ПИСАНУ ПРОДУКЦИЈУ
НА ИТАЛИЈАНСКОМ КОД СРБОФОНИХ УЧЕНИКА“

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, 15. 03. 2018.

Susana Detor Jukić

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.