



UNIVERZITET U BANJOJ LUCI  
FILOLOŠKI FAKULTET BANJA LUKA



MR GORDANA LUBURIĆ

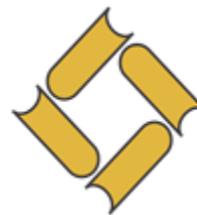
**NASTAVA I UČENJE GRAMATIKE ITALIJANSKOG  
KAO STRANOG JEZIKA U FORMALNOM  
OBRAZOVANJU**

DOKTORSKA DISERTACIJA

Banja Luka, 2016.



UNIVERSITY OF BANJA LUKA  
FACULTY OF PHILOLOGY BANJA  
LUKA



MR GORDANA LUBURIĆ

**TEACHING AND LEARNING GRAMMAR OF ITALIAN  
AS A FOREIGN LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION  
CONTEXT**

DOCTORAL DISSERTATION

Banja Luka, 2016.

KOMISIJA ZA OCJENU I ODBRANU DOKTORSKE DISERTACIJE

MENTOR

---

prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor  
Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

KOMENTOR

---

prof. dr Danilo Kapaso, vanredni profesor  
Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

ČLANOVI KOMISIJE

---

prof. dr Mila Samardžić, redovni profesor  
Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

---

prof. dr Roberto Rusi, vanredni profesor  
Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

Datum odbrane: \_\_\_\_\_

**MENTOR:** prof. dr Julijana Vučo, redovni profesor, Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu

**KOMENTOR:** prof. dr Danilo Kapaso, vanredni profesor, Filološki fakultet Univerziteta u Banjoj Luci

## **NASTAVA I UČENJE GRAMATIKE ITALIJANSKOG KAO STRANOG JEZIKA U FORMALNOM OBRAZOVANJU**

Cilj ovog rada jeste utvrđivanje osnovnih problema vezanih za nastavu gramatike italijanskog jezika koji proizlaze iz teškoća u ostvarivanju zahtjeva postojećeg programa i njegove realizacije kao i utvrđivanje usklađenosti programskih zahtjeva i efektivnih znanja učenika kada su u pitanju gramatički sadržaji italijanskog jezika na nivou A2.

U tom cilju sprovedeno je istraživanje na značajnom istraživačkom uzorku od 547 učenika devetog razreda osnovnih škola u Crnoj Gori. Rezultati gramatičkog testa ukazali su na nivoe postignuća učenika i pomogli nam da odredimo minimalni nivo gramatičke kompetencije. Konačni rezultat istraživanja predstavlja izrada gramatičkih deskriptora, odnosno utvrđivanje gramatičkih struktura nivoa A2 za specifične potrebe nastave, učenja i usvajanja italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore.

**Ključne riječi:** nastava gramatike, gramatičke strukture, deskriptori, gramatička kompetencija, italijanski jezik, osnovna škola, ZERO

**Naučna oblast:** Primijenjena lingvistika (Metodika nastave)

**Naučno polje:** Nauka o jeziku

**Klasifikaciona oznaka za naučnu oblast prema CERIF šifrniku:** H480

**MENTOR:** prof. dr Julijana Vučo, Professor, Faculty of Philology, University of Belgrade

**CO-MENTOR:** prof. dr Danilo Kapaso, Associate Professor, Faculty of Philology, University of Banja Luka

### **TEACHING AND LEARNING GRAMMAR OF ITALIAN AS A FOREIGN LANGUAGE IN FORMAL EDUCATION CONTEXT**

The aim of this paper is to determine the basic problems related to the teaching of grammar of the Italian language arising from difficulty in meeting the requirements of the existing silabus and its implementation, and to determine compliance program requirements and effective students' knowledge of grammatical content of the Italian language at level A2.

For this purpose, a survey was carried out, based on a sample of 547 ninth grade students of primary schools in Montenegro. Results of the grammar test indicated the levels of students' achievement and helped us to determine the minimum level of grammatical competence. The final result of the research is the list of grammatical descriptors that determine the grammatical structures of the A2 level for the specific needs of teaching, learning and acquisition of Italian language in primary schools in Montenegro.

**Keywords:** teaching grammar, grammatical structures, descriptors, grammatical competence, Italian language, primary school, CEF

**Scientific area:** Applied linguistics (Methodology of teaching)

**Scientific field:** Linguistics

**Classification Code for the scientific field under CERIF code book:** H480

# Sadržaj

<b>UVOD</b> .....	<b>1</b>
<b>1. Pojam gramatike</b> .....	<b>4</b>
<b>2. Gramatika i nastava stranih jezika</b> .....	<b>6</b>
2.1. Metode u nastavi stranih jezika: uloga gramatike .....	7
2.1.1. Centralna uloga gramatike u gramatičko - prevodnom metodu .....	7
2.1.2. Direktni metod i stav o nesvjesnom usvajanju gramatike .....	8
2.1.3. Audiolingvalni metod i usvajanje gramatike putem jezičkih modela .....	11
2.1.4. Eklektički (kombinovani) metod i ponovno uvođenje gramatike u nastavu stranih jezika .....	11
2.1.5. Prirodni pristup i koncept univerzalne gramatike .....	12
2.1.6. Komunikativni pristupi: podijeljena mišljenja o značaju gramatike ....	13
2.2. Savremeni pristupi učenju i nastavi gramatike .....	17
2.2.1. Podizanje svijesti .....	20
2.2.2. Usmjerenost na formu .....	22
2.2.3. PPP (tradicionalni model) .....	25
2.2.4. Nastava kao obrada inputa .....	27
2.2.5. Nastava gramatike putem isticanja struktura u tekstu .....	30
2.2.6. Fokusiranje na gramatiku putem uzajamne povratne informacije.	33
2.2.7. Nastava gramatike zasnovana na zadacima (tzv. tasks) .....	35
2.2.8. Zajednički zadaci zasnovani na autputu .....	38
2.2.9. Nastava gramatike zasnovana na diskursu .....	40
2.2.10. <i>Grammaring</i> .....	41
2.3. Faktori koji utiču na nastavu gramatike stranih jezika .....	45
2.4. Metodološki postupci i nastava gramatike.....	49
2.4.1. Implicitna i eksplicitna nastava gramatike .....	49
2.4.2. Induktivni i deduktivni pristup u nastavi gramatike stranih jezika .....	53
2.4.2.1. Deduktivni pristup.....	54
2.4.2.2. Induktivni pristup .....	56

2.4.3. Upotreba maternjeg jezika i uloga metajezika u nastavi gramatike .....	58
2.5. Testiranje i evaluacija gramatičkih znanja.....	62
2.5.1. Mjerne karakteristike testa i tehnike testiranja .....	62
2.5.2. Gramatičko znanje i testiranje gramatike .....	66
<b>3. Gramatička kompetencija u Zajedničkom evropskom referentnom okviru.....</b>	<b>70</b>
<b>4. Gramatički sadržaji u udžbenicima za strane jezike .....</b>	<b>74</b>
<b>5. Nastavni program i izbor gramatičkog gradiva.....</b>	<b>78</b>
<b>6. Nastava italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore .....</b>	<b>83</b>
6.1. Predmetni program za italijanski jezik u devetogodišnjoj osnovnoj školi .....	86
6.1.1. Gramatički sadržaji u predmetnom programu za italijanski jezik .....	88
6.1.2. Gramatički sadržaji u predmetnim programima u zemljama okruženja .	92
6.1.2.1. Nastavni program za italijanski jezik za osnovne škole u Srbiji	92
6.1.2.2. Nastava italijanskog jezika u osnovnoj školi u Hrvatskoj	93
6.1.2.3. Nastava italijanskog jezika u osnovnim školama u Sloveniji ..	95
6.1.3. Gramatičke strukture na nivou A2 u silabusu centra CILS .....	105
6.2. Gramatika u udžbeniku <i>Rete Junior</i> .....	108
<b>7. Empirijsko istraživanje .....</b>	<b>111</b>
7.1. Cilj istraživanja.....	111
7.2. Hipoteze istraživanja.....	112
7.3. Metodologija istraživanja .....	112
7.4. Instrument istraživanja .....	113
7.5. Etape istraživanja .....	114
7.6. Podaci o korpusu .....	114
7.7. Ankete – analiza rezultata.....	117
7.7.1. Analiza ankete za učenike .....	117
7.7.2. Anketa za nastavnike – rezultati i analiza.....	125
7.7.2.1. Instrument istraživanja .....	125
7.7.2.2. Rezultati i analiza.....	126
7.7.2.2.1. Radno iskustvo nastavnika .....	126
7.7.2.2.2. Boravak u Italiji .....	127
7.7.2.2.3. Stavovi o mogućnostima koje pruža ZERO .....	128

7.7.7.2.4. Informisanost o nastavnom programu i gramatičkim sadržajima u programu .....	129
7.7.7.2.5. Usklađenost gramatičkih sadržaja sa potrebama učenika .....	132
7.7.7.2.6. Stavovi o udžbeniku <i>Rete junior</i> .....	133
7.7.7.2.7. Značaj učenja i nastave gramatike .....	136
7.7.7.2.8. Metodološki postupci i nastava gramatike .....	138
7.7.7.2.9. Jezik na kojem se izvodi nastava gramatike .....	140
7.7.7.2.10. Uvježbavanje gramatičkog gradiva .....	141
7.7.7.2.11. Testiranje gramatičkih znanja.....	142
7.7.7.2.12. Gramatički sadržaji na testu i tehnike testiranja gramatike .....	144
7.7.7.2.13. Stavovi o jezičkim i gramatičkim testovima ...	146
<b>7.8. Testiranje gramatike .....</b>	<b>148</b>
7.8.1. Primjena smjernica Referentnog okvira za utvrđivanje standarda .....	148
7.8.2. Testiranje gramatike na nivou A2 u osnovnim školama u Crnoj Gori .....	151
7.8.2.1. Ciljevi testiranja .....	151
7.8.2.2. Struktura testa i kriterijumi bodovanja.....	151
7.8.2.3. Tehnike testiranja .....	152
7.8.2.4. Gramatički deskriptori za nivo A2.....	153
7.8.3. Pilot testiranje .....	161
7.8.4. Testiranje .....	166
7.8.5. Analiza rezultata: utvrđivanje standarda postignuća .....	171
7.8.5.1. Objedinjena lista gramatičkih deskriptora .....	182
<b>ZAKLJUČAK.....</b>	<b>191</b>
<b>BIBLIOGRAFIJA .....</b>	<b>203</b>
<b>PRILOZI.....</b>	<b>217</b>
<i>PRILOG BR. 1: Globalna skala zajedničkih nivoa kompetencije .....</i>	<i>217</i>
<i>PRILOG BR. 2: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao prvi strani u Crnoj Gori (devetogodišnja osnovna škola) .....</i>	<i>218</i>

<i>PRILOG BR. 3: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao drugi strani – izborni predmet u Crnoj Gori (devetogodišnja osnovna škola) .....</i>	<i>222</i>
<i>PRILOG BR. 4: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik u Crnoj Gori (osmogodišnja osnovna škola) .....</i>	<i>225</i>
<i>PRILOG BR. 5: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik u osnovnim školama u Srbiji .....</i>	<i>228</i>
<i>PRILOG BR. 6: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao prvi strani u osnovnoj školi u Hrvatskoj .....</i>	<i>236</i>
<i>PRILOG BR. 7: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao drugi strani u osnovnoj školi u Hrvatskoj .....</i>	<i>244</i>
<i>PRILOG BR. 8: Gramatičke strukture u silabusu Centra CILS – nivoi A1 i A2.</i>	<i>250</i>
<i>PRILOG BR. 9: Upitnik za učenike.....</i>	<i>252</i>
<i>PRILOG BR. 10: Upitnik za nastavnike.....</i>	<i>254</i>
<i>PRILOG BR. 11: Gramatički test.....</i>	<i>259</i>

## UVOD

Značaj gramatike predstavlja jedan od najkontroverznijih aspekata nastave stranih jezika. Gramatika je tokom istorijskog razvoja metodike nastave stranih jezika imala različitu ulogu u nastavi i učenju stranih jezika. Cilj i svrha učenja gramatike u različitim vremenima i sredinama različito su određivani. Međutim, nijedan metod nije zaobišao ovo područje nastave stranih jezika. Takav je slučaj i u današnjoj nastavi stranih jezika. Suprotstavljeni stavovi u vezi sa značajem koji gramatika ima prilikom usvajanja i učenja stranog jezika predstavljaju predmet savremenih istraživanja u okviru teorije usvajanja stranih jezika. Upravo iz tog razloga, u radu smo nastojali da istražimo i ukažemo na osnovne teorijske postavke nastave gramatike stranih jezika uopšte, sa posebnim osvrtom na nastavu gramatike italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore.

Cilj ovog rada jeste da ukaže na neke specifičnosti nastave i učenja italijanskog jezika u osnovnoj školi, kao i na osnovne probleme u nastavi gramatike italijanskog jezika koji proizilaze iz teškoća u ostvarivanju zahtjeva postojećeg nastavnog programa i njegove realizacije. Polazeći od hipoteze da je nastavni program prezahtjevan za učenike osnovnih škola, pokušali smo da utvrdimo nivoe postignuća i standarde znanja za gramatičku kompetenciju učenika osnovnih škola u Crnoj Gori. U pitanju je nivo A2 jezičkog znanja, prema Zajedničkom evropskom referentnom okviru za jezike (u daljem tekstu ZERO).

Sadržinu rada možemo podijeliti na tri cjeline.

U prvom, uvodnom dijelu, nakon određivanja pojma „gramatika“ kao jedinstva forme, značenja i upotrebe, pažnju ćemo usmjeriti na ulogu gramatike u nastavi stranih jezika. Da bismo preciznije sagledali značaj koji gramatika ima u nastavi stranih jezika, smatrali smo da je neophodno analizirati njenu ulogu u okviru različitih metoda i pristupa. U prilog tezi o neophodnosti nastave gramatike, govore i savremena istraživanja koja će biti predstavljena u dijelu posvećenom savremenim pristupima nastavi gramatike. Nakon pregleda nastavnih metoda, kratko ćemo se osvrnuti na faktore koji utiču na nastavu gramatike, kao i na metodološke postupke koji karakterišu ovu zanimljivu oblast nastave stranih jezika. Teorijski uvod

završićemo poglavljem posvećenom testiranju gramatičkog znanja gdje ćemo objasniti postupke koji će kasnije biti upotrijebljeni prilikom obrade i tumačenja rezultata koji su dobijeni istraživanjem.

Središnji, glavni, dio rada sadržaće dvije cjeline. Prvi dio biće posvećen analizi nastave italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori. Razmotrićemo neke specifičnosti učenja i nastave italijanskog jezika, sa posebnim osvrtom na analizu predmetnog programa za italijanski jezik u devetogodišnjoj osnovnoj školi. Radi detaljnijeg sagledavanja obimnosti gramatičkih sadržaja predviđenih pomenutim programom, smatrali smo da je korisno uporediti nastavni program koji se primjenjuje u Crnoj Gori sa nastavnim programima za osnovne škole u zemljama u okruženju: Srbiji, Hrvatskoj i Sloveniji.

Kao što ćemo ukazati u radu, izučavanje italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori tokom posljednjih godina prošlo je kroz nekoliko faza. Italijanski jezik se prvobitno izučavao kao obavezni, prvi strani jezik; zatim kao izborni predmet, odnosno drugi strani jezik pri čemu izučavanje drugog stranog jezika nije bilo obavezno, da bi danas bio svrstan u obavezne izborne predmete. Budući da su Srbija, Hrvatska i Slovenija zemlje sa sličnim edukativnim kontekstom, ukazaćemo na sličnosti i razlike kada je riječ o izučavanju italijanskog jezika u osnovnoj školi, kao i o nastavnim programima i gramatičkim sadržajima koji su njima predviđeni.

U cilju boljeg sagledavanja problema nastave gramatike u osnovnim školama u Crnoj Gori, smatrali smo za shodno da izvršimo i analizu udžbenika koji se u tim školama koristi, sa posebnim osvrtom na ulogu koju u njemu imaju gramatički sadržaji.

Pomenuta analiza programa i udžbenika poslužiće nam kao uvod u analizu i diskusiju rezultata gramatičkog testa koji predstavlja osnovu empirijskog istraživanja o kojem će biti riječi u posljednjem, trećem dijelu rada.

Prvi dio empirijskog istraživanja odnosi se na tumačenje odgovora iz ankete sprovedene među učenicima devetog razreda i nastavnicima koji izvode nastavu italijanskog jezika u odjeljenjima u kojima je obavljeno testiranje. Odgovori nastavnika su nam pomogli da utvrdimo kakve stavove o pedagoškoj gramatici imaju i na koji način realizuju nastavu gramatike, dok su nam učenici pomogli da

ustanovimo kakav stav oni imaju o italijanskom jeziku, o gramatici italijanskog jezika i da li su u stanju da samoprocijene svoje znanje.

Drugi dio empirijskog istraživanja podrazumijeva analizu rezultata gramatičkog testa, na osnovu kojih ćemo pokušati da utvrdimo standarde postignuća za ovaj nivo učenja što bi kao rezultat imalo identifikovanje gramatičkih deskriptora za nivo A2, kada je u pitanju nastava italijanskog jezika u osnovnoj školi u Crnoj Gori.

Savremena istraživanja u okviru teorije o usvajanju Ls ukazuju da učenici moraju posjedovati znanje o jeziku koji uče i pravilima njegove upotrebe, ali najvažnije od svega, moraju biti u stanju da ta svoja znanja primijene u komunikaciji na stranom jeziku. Iz tog razloga, naš gramatički test imao je za cilj da utvrdi u kojoj su mjeri učenici ovladali gramatičkim strukturama i na receptivnom i na produktivnom planu. Drugim riječima, testirano je eksplicitno i implicitno znanje gramatike italijanskog jezika učenika završnog razreda osnovne škole u Crnoj Gori.

Na osnovu rezultata dobijenih anketom i gramatičkim testom, u zaključku ćemo pokušati da ukažemo na uzroke koji se nalaze u osnovi neuspješne upotrebe gramatičkih struktura u produktivnim jezičkim vještinama kao i da iznesemo predloge za unapređenje nastave gramatike italijanskog jezika koja bi mogla da odgovori na zahtjeve predviđene nastavnim programom za osnovne škole.

## 1. POJAM GRAMATIKE

Brojna su tumačenja i asocijacije koje termin „gramatika“ izaziva. Najčešće se gramatika poistovjećuje sa pravilima koja uređuju neki jezik i sa njihovim izučavanjem u školi, te se često može čuti da su pojedini jezici „laki“ ili „teški“ u zavisnosti upravo od njihove gramatike. Sa druge strane, gramatika asocira na djelo u kojem se nalaze pravila kojima je potrebno ovladati kako bi se moglo govoriti o poznavanju određenog jezika. U našem radu prevashodno ćemo se baviti pedagoškom gramatikom, odnosno gramatikom koja se predaje u školama kao sastavni dio nastave stranih jezika i koja obuhvata gramatičku građu predviđenu za postizanje određenog nivoa jezičke kompetencije na različitim nivoima učenja stranih jezika.

Termin gramatika, dakle, danas ne podrazumijeva samo tradicionalno jezgro morfosintaktičkih pravila jednog jezika, već označava „skup pravila koja govorniku omogućavaju da razumije i produkuje ispravne rečenice na svom jeziku, odnosno, gramatika označava njegovu jezičku kompetenciju“ (Prat Zagrebelsky, 1985: 6).

Pojam gramatike se odnosi na različite nivoe jezika (Bozzone Costa 1986, Lo Duca 2009, Larsen Freeman 2009):

1. fonološki nivo: izgovor, ritam, intonacija;
2. morfosintaktički nivo: vrste riječi, deklinacije, konjugacije, valentnost glagola, deiksi, markirane strukture i sl.;
3. pragmalingvistički nivo: komunikativni činovi;
4. sociolingvistički nivo: različiti varijeteti i registri unutar jednog jezika;
5. leksički nivo: analiza leksičkih elemenata sa semantičke (figurativna upotreba jezika, sinonimi, antonimi, paronimi i sl.) i morfološke tačke gledišta (derivacija, prefiksacija, sufiksacija, alteracija i sl.);
6. tekstualni nivo: analiza jezičkih elemenata koji karakterišu određenu vrstu usmenog ili pisanog teksta (anafore, katafore, interpunkcija i sl.).

Gramatika se, dakle, ne poistovjećuje sa listom formalnih karakteristika jednog jezika nezavisno od njihove upotrebe, već se danas ističe i njen komunikativni karakter – gramatika je posredno sredstvo između riječi i njihove upotrebe u kontekstu (Giunchi 2000: 7).

Na osnovu složenosti pojava koje obuhvata termin gramatika, možemo zaključiti da je teško ponuditi jednu preciznu definiciju gramatike. Larsen Freeman (2009: 518) gramatiku definiše kao:

1. unutrašnji mentalni sistem na osnovu kojeg se stvaraju i tumače nove jezičke konstrukcije (mentalna gramatika);
2. skup pravila i zakonitosti o jezičkim oblicima i njihovoj upotrebi u određenom jeziku (preskriptivna gramatika);
3. opis jezičkog ponašanja (deskriptivna gramatika);
4. fokusiranje na određenu lingvističku teoriju (lingvistička gramatika);
5. djelo koje se bavi osnovnim jezičkim strukturama (referentna gramatika);
6. strukture i pravila sastavljena u svrhu nastave i testiranja (pedagoška gramatika);
7. strukture i pravila sastavljena u nastavne svrhe i namijenjena nastavnicima, što predstavlja složeniji oblik prethodno opisane varijante (nastavnička gramatika).

Balboni (1999: 48) gramatiku definiše kao sistem pravila, shvaćenih kao mehanizam na osnovu kojeg jezici funkcionišu, i izdvaja fonološku, grafemsku, tekstualnu, sociolingvističku gramatiku i sl. za sve komponente koje skupa čine komunikativnu kompetenciju.

Larsen-Freeman (2009: 521) smatra da je gramatika sistem jezičkih struktura i obrazaca koji imaju svoje značenje a kojima upravljaju izvjesna pragmatička ograničenja. Smatramo da ova definicija najbolje odgovara savremenom shvatanju gramatike jer uključuje pojam forme, značenja i upotrebe.

Složenost gramatike na koju ukazuju prethodno navedene definicije čini ovu jezičku oblast veoma kompleksnim sistemom koji nije moguće u potpunosti prezentovati u okviru bilo kog nastavnog programa, koliko god da je njegovo vremensko trajanje. Izbor i način prezentovanja gramatičke građe predstavljaju jedno od centralnih pitanja unutar metodike nastave stranih jezika. Različiti metodi i pristupi imali su i različit pristup nastavi gramatike. U nastavku ćemo ponuditi hronološki prikaz pristupa i metoda i ukazati na ulogu koju je gramatika imala u svakom od njih. Zatim ćemo dati pregled savremenih istraživanja čiji su rezultati ukazali na neophodnost nastave gramatike i zatim ukratko izložiti savremene pristupe učenju i nastavi gramatike.

## 2. GRAMATIKA I NASTAVA STRANIH JEZIKA

Nastava gramatike je oduvijek imala važnu ulogu u nastavi i učenju stranih jezika. Dugo se poznavanje stranog jezika poistovjećivalo sa poznavanjem gramatičkih pravila. Ne samo da se gramatika smatrala osnovnim jezičkim elementom koji je trebalo da bude predavan i naučen, već se smatralo i da je za učenike dovoljno da poznaju gramatiku ukoliko žele da nauče strani jezik (Rutherford 1987, Tanović 1978). Centralna uloga gramatike u nastavi stranih jezika ostala je nepromijenjena sve do dvadesetih godina dvadesetog vijeka, kada su nastala brojna istraživanja koja su preispitivala njen značaj u procesu učenja i usvajanja drugog ili stranog jezika. Naime, lingvisti i metodičari su se zapitali da li je strani jezik moguće naučiti ukoliko se u nastavi ne pribjegava eksplicitnom objašnjavanju gramatičkih pravila? Ukoliko je odgovor pozitivan, koji bi metodički postupci najpotpunije ispunili zahtjeve savremene nastave – osposobljavanje učenika za komunikaciju na Ls? Da li je u nastavi stranog jezika važnija tečnost, odnosno komunikacija na Ls, ili pak tačnost, odnosno pravilna upotreba gramatičkih struktura? Da li insistiranje na tačnosti mora uvijek biti na uštrb tečnosti i obratno?

Da bismo odgovorili na neka od ovih pitanja i uvidjeli kakva je bila uloga gramatike u nastavi stranih jezika, osvrnućemo se u prošlost i analizirati odnos prema gramatici u okviru različitih metoda i pristupa u nastavi stranih jezika. Na taj način, sagledaćemo i uzroke koji su doveli do negativnog stava prema gramatici.

## **2.1. Metode u nastavi stranih jezika: uloga gramatike**

### **2.1.1. Centralna uloga gramatike u gramatičko - prevodnom metodu**

Gramatičko – prevodni metod predstavlja najduže primijenjivan metod<sup>1</sup> u nastavi stranih jezika, ali ujedno i metod koji je u najvećoj mjeri odredio status gramatike u nastavi Ls. Budući da se zasnivao na proučavanju gramatike klasičnih jezika koji se nijesu koristili u svakodnevnom živom govoru, ne iznenađuje činjenica da se u centru nastave nalazi upravo nastava gramatike, dok produktivni aspekt jezika biva zanemaren (Rivers, 1981: 15).

Pichiassi (1999: 111) izdvaja tri orijentacije u okviru gramatičko-prevodnog metoda<sup>2</sup>, ali navodi da je njihova zajednička karakteristika da se nastava stranog jezika ogledala u prezentaciji gramatičkih pravila, ilustraciji njihove upotrebe u književnim tekstovima, jezičkim vježbama i prevodima na maternji jezik. Gramatika se predavala deduktivnim putem i predstavljala je cilj podučavanja a ne sredstvo u savladavanju stranog jezika. Strani jezik se sagledavao kao sistem gramatičkih pravila a učenje jezika kao memorisanje tih pravila i njihovo upoređivanje sa pravilima unutar maternjeg jezika. Ispravna reprodukcija gramatičkih pravila predstavljala je garanciju da učenik jezičko gradivo može ispravno i samostalno upotrebljavati pri komunikaciji na stranom jeziku. Komunikacija na času se uglavnom odvijala na maternjem jeziku. Tanović (1978: 91) ističe da je u gramatičko-prevodnom metodu uloga nastavnika veoma pojednostavljena i

---

<sup>1</sup> Razvio se krajem 18. vijeka pod jakim uticajem dobro ustanovljenog akademskog proučavanja grčkog i latinskog jezika. Budući da se svaki metod u nastavi stranih jezika oslanja na neku od lingvističkih teorija ili teoriju učenja, takav je slučaj i sa gramatičko-prevodnim metodom. On se implicitno bazira na tradicionalnoj gramatičkoj teoriji koja polazi od sljedećih pretpostavki: učenje stranog jezika predstavlja dobru mentalnu vježbu koja pomaže učenicima da razvijaju svoj um; kod učenika treba izgraditi predstave o mehanizmima po kojima funkcioniše strani jezik, o njegovim gramatičkim pravilima i o izuzecima u odnosu na prethodno naučena pravila (Šamić 1959, Lindsay and Knight 2006, Cook 2010, Benucci 1994, Mezzadri 2003, Pichiassi 1999).

<sup>2</sup> U pitanju su:

- a) sintetički gramatičko-prevodni metod: nastava se zasniva na dedukciji i sintezi, a didaktički materijal je sastavljen od rečenica koje se prevode i na osnovu kojih se deduktivnim putem dolazi do pravila;
- b) analitički gramatičko-prevodni metod: nastava se zasniva na indukciji i analizi, a didaktički materijal predstavlja književni tekst koji učenici prevode, analiziraju i objašnjavaju;
- c) istorijsko-genetički gramatičko-prevodni metod: zasniva se na stalnom poređenju fonetskih, morfoloških i sintaktičkih karakteristika u okviru maternjeg, stranog i antičkih jezika u vezi sa njihovom genetskom povezanošću. Takav pristup zahtijevao je visok stepen pripremljenosti nastavnika i na kulturološkom i na jezičkom planu.

olakšana, te je to jedan od razloga što je ovaj metod imao (još uvijek ima?) mnogo pristalica u nastavi stranih jezika.

Gledano iz sadašnje perspektive, osnovni nedostatak gramatičko-prevodnog metoda (Tanović 1978, Lindsay i Knight 2006, Nassaji i Fotos 2011) jeste da je gramatika predstavljala cilj proučavanja, a ne sredstvo koje učenicima omogućava da savladaju strani jezik. Na taj način, učenici su učili o jeziku, a ne jezik čime se zapostavljala komunikativna kompetencija učenika. Reprostrukcijom gramatičkih pravila i njihovom prezentacijom kroz različite izolovane primjere, pažnja se usmjeravala na vještinu čitanja i slušanja, čime su gotovo u potpunosti bivale zanemarene vještine govora i pisanja.

Međutim, uprkos kritikama, ovaj metod ima i neke prednosti, kao npr. razvijanje svijesti o gramatičkim pravilima i olakšana objašnjavanje vokabulara putem prevođenja sa stranog na maternji jezik. Stern (1983: 455) npr. smatra da maternji jezik ima važnu ulogu u procesu usvajanja stranog jezika, prije svega na početnim nivoima učenja, kao i da postoje učenici kojima razumijevanje gramatičkih pravila olakšava proces usvajanja stranog jezika. Nastava gramatike zasnovana na ovom metodu posebno je korisna na višim nivoima učenja kada učenici ovladaju komunikacijom na stranom jeziku a potrebno je da detaljnije ovladaju i gramatičkim strukturama (Pichiassi, 1999: 113).

Budući da je gramatika posmatrana kao cilj podučavanja, a ne sredstvo kojim se učenici osposobljavaju za komunikaciju na stranom jeziku, pasivno znanje jezika sticano kroz upotrebu gramatičko-prevodnog metoda nije moglo zadovoljiti potrebe savremenog društva u kojem se aktivna upotreba jezika smatra ciljem nastavnog procesa.

### **2.1.2. Direktni metod i stav o nesvjesnom usvajanju gramatike**

Krajem 19. i početkom 20. vijeka, kao reakcija na gramatičko - prevodni metod koji je u prvi plan isticao nastavu gramatike, dolazi do razvoja direktnog metoda, koji predstavlja drugu krajnost, jer u potpunosti negira značaj eksplicitne nastave gramatike ističući da je osnovni cilj nastave razvijanje komunikativne

kompetencije na stranom jeziku (Tanović 1978, Larsen-Freeman 2001, Cook 2010)<sup>3</sup>.

Nastavnik na času stranog jezika više ne objašnjava gramatička pravila, jer se usvajanje gramatičkih struktura postiže putem mehaničkih vježbi, tzv. drilova<sup>4</sup> – ponavljanjem istih konstrukcija koje učenik treba da upamti (Larsen-Freeman 2001: 20). Od učenika se očekuje da koristi jezik a ne da pokaže svoje znanje o gramatičkim pravilima.

Pichiassi (1999: 115) ukazuje na ulogu gramatike u okviru podtipova direktnog metoda:

a) Berlitzov direktni metod<sup>5</sup> podrazumijeva nastavu gramatike zasnovanu na primjerima i vizuelnim ilustracijama;

b) intuitivni direktni metodi u potpunosti odbacuju nastavu gramatike<sup>6</sup>;

c) eklektički direktni metod se zalaže za ponovno uvođenje gramatike, posebno sa funkcionalnog stanovišta<sup>7</sup>;

---

<sup>3</sup> Polazeći od stava da se maternji jezik usvaja nesvjesno, bez formulisanja i svjesnog učenja gramatičkih pravila, zagovornici ovog metoda učenje jezika svode na imitiranje, dajući primat govoru, dok se čitanje i pisanje uvode kasnije kada učenici u dovoljnoj mjeri ovladaju vještinom govora na stranom jeziku. Učenje stranog jezika se poistovjećuje sa usvajanjem maternjeg jezika, pa se gramatika usvaja bez svjesnog pristupa, bez objašnjavanja gramatičkih pravila, stalnim vježbanjem i govornom praksom. Upotreba maternjeg jezika i prevoda je najstrože zabranjena, nepoznate riječi se objašnjavaju gestom, mimikom, slikom i sl.

<sup>4</sup> Dril je bio veoma čest u audiolingvalnom metodu. Dril predstavlja aktivnost gdje nastavnik obezbijedi obrazac, a učenici daju rečenicu u kojoj koriste odgovarajuću gramatičku strukturu (Lindsay i Knight 2006). Nedostatak dril vježbi ogleda se u tome da su mehaničkim ponavljanjem učenici usvajali ograničen repertoar jezičkih konstrukcija, što im je kasnije predstavljalo problem da se snađu u jezičkoj situaciji koju nijesu imali prilike da obrade u učionici.

<sup>5</sup> Autor ovog metoda, Maximilian David Berlitz, isticao je audio-oralne aspekte jezika, smatrajući da maternji jezik i njegova upotreba u učionici negativno utiču na usvajanje Ls. Osnovni principi Berlitzovog metoda su sljedeći:

- nastava se izvodi isključivo na stranom jeziku,
- prednost se daje usmenom u odnosu na pisani jezik,
- leksika se prezentuje na nivou rečenice,
- uvijek kada je moguće, nove riječi se prezentuju direktnim ukazivanjem na predmete koje označavaju,
- gramatika se prezentuje induktivno, na osnovu primjera,
- potpuno odbacivanje prevođenja sa maternjeg i na maternji jezik (Pichiassi, 1999: 115).

<sup>6</sup> Kao osnovne karakteristike intuitivnih direktnih metoda možemo izdvojiti sljedeće:

- cilj nastave stranih jezika jeste praktična upotreba stranog jezika,
- potpuno odbacivanje nastave gramatike i upotrebe maternjeg jezika u učionici.

<sup>7</sup> Najznačajniji predstavnici ovog metoda bili su Harold Palmer, Michael West i Lawrence Faucett. Osnovna polazišta eklektičkog direktnog metoda su:

- pažnja se posvećuje fonološkim aspektima u nastavi stranih jezika,
- najznačajnija jezička vještina je čitanje, te se didaktički materijali biraju na osnovu učestalosti i kasnije upotrebljivosti jezičkih struktura u komunikaciji,
- gramatici se pripisuje određeni značaj, prije svega sa funkcionalnog aspekta.

d) *Basic English* daje mogućnost da se u okviru prezentacije gramatičkih struktura, ukoliko se ukaže potrebnim, koristi i maternji jezik učenika<sup>8</sup>;

e) gradualni direktni metod koji gramatiku svodi na nekoliko osnovnih struktura koje se uvode u prikladnom trenutku, ne direktnim objašnjavanjem, već kroz jezičke vježbe zamjene, najčešće u obliku dril vježbi<sup>9</sup>.

Usvajanje gramatičke građe isključivo putem dril vježbi podrazumijevalo je upotrebu istih konstrukcija u istim improvizovanim jezičkim situacijama kroz koje je učenik memorisao ograničen broj rečenica, izraza i fraza, odnosno upotrebljavao gramatičke strukture u strogo određenim rečenicama. Međutim, tako usvojene gramatičke konstrukcije nijesu dozvoljavale učeniku da se snađe u komunikativnim kontekstima koji nijesu obrađivani u učionici.

Budući da iz navedenih razloga ovaj metod nije u potpunosti odgovorio složenim zahtjevima nastave stranih jezika u školskim uslovima, jer nijesu svi učenici imali jednaku mogućnost da komuniciraju na stranom jeziku (Crystal, 1993: 374), tragalo se za novim rješenjima. Postepeno se tokom drugog svjetskog rata u SAD-u stvarao novi metod: audiolingvalni.

---

<sup>8</sup> Charles Kay Ogden, autor modela jezika pod nazivom *Basic English (British American Scientific International Commercial)*, smatrao je da je leksiku engleskog jezika moguće svesti na 850 riječi, čijim se kombinovanjem mogu iskazati različita značenja. Ovaj model se upotrebljavao u nastavi engleskog kao stranog jezika. Podrazumijevao je sljedeće didaktičke procedure:

- izgovor putem imitiranja zvukova,
- postepeno uvođenje leksike kroz rečenice i u kontekstu,
- upotreba raznovrsnih materijala za čitanje,
- upotreba maternjeg jezika prilikom prezentacije gramatičkog gradiva.

Pokazalo se, međutim, da jezik nije moguće svesti na ograničen broj elemenata, budući da je riječ o živom, raznovrsnom i veoma složenom sistemu, te bi svako ograničavanje istovremeno ograničavalo i njegove komunikativne i izražajne mogućnosti.

<sup>9</sup> Autor metoda, Ivor Armstrong Richards, razvio je koncept pod nazivom „*Sen-Sit*“, kojim označava rečenicu (*sentence*) u određenoj situaciji (*situation*) koja joj određuje značenje (Pichiassi, 1999: 119). Da bi nastava stranog jezika bila uspješna, potrebno je osmisliti, odrediti, prezentovati i utvrditi raznovrsne *sen-sit*.

### **2.1.3. Audiolingvalni metod i usvajanje gramatike putem jezičkih modela**

Krajem četrdesetih godina 20. vijeka u Americi nastaje audiolingvalni metod koji će postati dominantan tokom pedesetih i šezdesetih godina prošlog vijeka.<sup>10</sup>

Slično direktnom metodu, pažnja je usmjerena na komunikaciju na stranom jeziku, dok eksplicitna nastava gramatike nije dozvoljena. Umjesto objašnjavanja gramatičkih struktura, insistira se na izgrađivanju navika i automatizovanih govornih mehanizama. Osnovne tehnike su dril i dijaloz, učenje se svodi na oponašanje jezičkih modela (*patterns*)<sup>11</sup> sve dok isti ne budu automatizovani i usvojeni. Gramatika se uči implicitno, jer objašnjavanje gramatičkih pojava usporava govorni proces i sprječava formiranje navika neophodnih za komunikaciju na stranom jeziku (Tanović, 1978: 98).

Dakle, za razliku od gramatičko-prevodnog metoda koji je gotovo svu pažnju posvećivao nastavi i učenju gramatike, direktni i audiolingvalni metod u potpunosti potiskuju objašnjavanje jezičkih pravila i potrebu svjesnog učenja gramatike.

### **2.1.4. Eklektički (kombinovani) metod i ponovno uvođenje gramatike u nastavu stranih jezika**

Pokušaj kombinovanja tradicionalne gramatičko-prevodne nastave i metoda koji primat daju govoru (direktni i audiolingvalni metod) sredinom 20. vijeka doveo je do stvaranja mješovitog metoda. Iz gramatičko-prevodnog i direktnog metoda uzeti su elementi koji su se međusobno dopunjavali.

Kada je o nastavi gramatike riječ, gramatika se obrađuje više nego po direktnom metodu. Gramatička građa se predaje induktivno, no ukoliko je potrebno, primjenjuje se i deduktivni pristup (Dimitrijević, 1966: 25). U nastavi se ciljni jezik

---

<sup>10</sup> Svoju potporu audiolingvalni metod je pronašao u deskriptivnoj strukturalnoj lingvistici i bihejviorističkoj psihologiji (Mezzadri, 2003: 185; Pichiassi, 1999: 124; Freddi, 2002: 177). Umjesto primata pisanog jezika u nastavi, u centru interesovanja su govor i auditivno razumijevanje govora. Audiolingvalni metod je pretrpio kritike zbog suviše mehaničkog i nekreativnog vježbanja koje demotiviše učenika, zbog previđanja kognitivnih sposobnosti učenika i zanemarivanja pisanog jezika (Durbaba, 2011: 99).

<sup>11</sup> Osnovna nastavna jedinica nije riječ kao u gramatičko-prevodnom metodu, već rečenični modeli i strukture. Smatralo se da će učenjem velikog broja rečenica učenik podsvjesno otkriti pravila.

upotrebljava u svim segmentima, osim prilikom uvođenja i objašnjavanja gramatičkih pravila<sup>12</sup>.

Naime, istraživanja su ukazala da teorijsko poznavanje gramatičkih pravila na kojem je insistirao gramatičko-prevodni metod nije dovoljno da bi se učenik osposobio za komunikaciju na stranom jeziku, ali je (posebno u uslovima učenja stranog jezika kao školskog predmeta) neophodno. Isto tako je važno i stvaranje jezičkih automatizama na osnovu velikog broja jezičkih vježbi. Stoga se najefikasnijim pokazalo kombinovanje ovih dvaju elemenata, jer između svjesnog poznavanja gramatičkih pravila i jezičke djelatnosti na stranom jeziku postoji uzajamna povezanost.

### **2.1.5. Prirodni pristup i koncept univerzalne gramatike**

Druga polovina dvadesetog vijeka donijela je niz novina u okviru lingvistike, koje su značajno uticale i na glotodidaktiku. Suštinsku ulogu imao je Chomsky koji je kritikovao biheviorizam i predložio sasvim drugačije viđenje učenja jezika: kod svih ljudi prisutna je univerzalna gramatika koja se sastoji od principa (opštih, apsolutnih zakona) koji važe za sve jezike i parametara koji variraju u zavisnosti od jezika i koji se postepeno otkrivaju tokom prvih godina života (Cook 1990: 20). Dijete ne usvaja maternji jezik putem imitiranja ponašanja odraslih koji ga okružuju i usvajanja navika, već posjeduje urođeni mehanizam za jezičko usvajanje (*LAD – Language Acquisition Device*). Pomenuti mehanizam omogućava djetetu da formuliše jezička pravila i da na osnovu njih stvara jezičke iskaze. Chomsky je govorio o maternjem jeziku, ali pojedini autori smatraju da se princip univerzalne gramatike odnosi i na usvajanje stranog jezika (Chini 2011: 31)<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Pored navedenih, možemo izdvojiti sljedeće karakteristike mješovitog modela: nastava se temelji na tekstovima i temama u kojima preovlađuju visoke kulturne i etičke vrijednosti, uravnotežena je prezentacija govornog i pisanog jezika, vokabular se obrađuje u kontekstu, nude se različite vrste vježbanja, između ostalog i prevodenje (Durbaba, 2011: 100).

<sup>13</sup> Teorija koju zastupa Chomsky nije dovela do stvaranja novog nastavnog metoda ali je uticala na razvoj brojnih istraživanja u okviru teorije usvajanja stranih jezika. Krashen je među prvima razvio stavove koje je zastupao Chomsky. Posebno je značajna njegova distinkcija između usvajanja i učenja. Naime, Krashen smatra da su učenje i usvajanje dva različita procesa do kojih dolazi u različitim djelovima mozga i da ne mogu uticati jedan na drugi. Jedino usvajanje garantuje stvarno usvajanje određene jezičke strukture.

Polazeći od stavova koje je iznio Chomsky, Krashen (1985: 99) gramatiku definiše na dva načina. Ona može da označi monitor, odnosno onaj dio unutrašnjeg sistema učenika koji je odgovoran za svjesnu jezičku obradu. Da bi se monitor aktivirao, neophodno je ostvarivanje idealnih uslova: učenik mora da ima dovoljno vremena (što znači da je teško primjenljiv u spontanoj komunikaciji na Ls) i mora da obrati pažnju na jezičku ispravnost i na formu (Krashen 1990: 30).

Sa druge strane, gramatika može da predstavlja predmet proučavanja. Krashen (1990: 40) ističe da nastava gramatike može da doprinose učenju samo ukoliko se u učionici koristi strani jezik i ukoliko su učenici posebno zainteresovani za gramatiku. U tom slučaju, objašnjavanje gramatike na stranom jeziku predstavlja razumljivi input. Razumljivi input predstavlja preduslov za učenje stranog jezika, te se na njemu mora zasnivati eksplicitna nastava. Jezička produkcija odnosno output nema značajnu ulogu u procesu usvajanja već samo predstavlja pokazatelj da je došlo do usvajanja jezika.

Krashen je svoje teorije sproveo u djelo zajedno sa Terrelom kada je razvio pristup zasnovan na pomenutim teorijama: prirodni pristup. Nazvao ga je prirodnim jer sa jedne strane odbacuje nastavu gramatike, a sa druge strane nastava jezika poštuje etape i principe svojstvene spontanom usvajanju maternjeg jezika (Giunchi 2002: 123). Da bi se strani jezik uspješno usvojio, nastava gramatike ne treba da obuhvati više od 20% ukupnih jezičkih sadržaja (Krashen i Terrel 1983: 148).

Krashenovi stavovi prvobitno su tumačeni kao kritika eksplicitne nastave gramatičkih pravila i doveli su do stvaranja tzv. „nulte opcije“ (*zero option*), odnosno jake verzije komunikativnih pristupa.

### **2.1.6. Komunikativni pristupi: podijeljena mišljenja o značaju gramatike**

Sedamdesete godine dvadesetog vijeka obilježiće nastanak komunikativnih pristupa<sup>14</sup>. Njihovo osnovno polazište jeste da komunikativna kompetencija obuhvata mnogo više od pukog poznavanja gramatičkih pravila.

---

<sup>14</sup> Komunikativni pristup (*Communicative Approach*), poznat još kao komunikativno podučavanje jezika (*Communicative Language Teaching*), ili kognitivno-funkcionalni pristup (*Notional-functional Approach*) ili pak kao funkcionalni pristup (*Functional Approach*) podrazumijeva didaktičke metode kojima se učenik nastoji osposobiti za stvarnu komunikaciju, ne samo pisanu nego i usmenu, na stranom jeziku.

Komunikativni pristupi su imali dvije varijante: prvu, slabiju tzv. *shallow-end* („površinsku“) varijantu i drugu, znatno radikalniju kada je nastava gramatike u pitanju, *deep-end* („dubinsku“) varijantu.

Radikalnija verzija komunikativnih pristupa polazi od stava da gramatici nema mjesta ni u nastavnim programima ni u učionici (Thornbury, 2007: 22)<sup>15</sup>, budući da se jezik najuspješnije uči kroz komunikaciju. Drugim riječima, nije tačno da učenici moraju prvo usvojiti gramatičke strukture jezika pa tek onda naučiti pravila njihove upotrebe, već moraju otkriti pravila sami kroz komunikaciju na stranom jeziku (Ellis, 2003: 28; Howatt, 1984: 287).

Nijesu sve pristalice komunikativnih pristupa, međutim, zastupale Krashenov stav da gramatici nema mjesta u nastavi stranih jezika. Sam Terrel se distancira od prethodno iznesenih stavova i redefiniše ulogu gramatike u procesu učenja stranog jezika. Autor (Terrel 1991: 62) gramatiku vidi kao sredstvo koje pomaže učeniku da usvoji strani jezik, prije svega ukoliko se određene gramatičke forme istaknu u tekstu, i time učeniku olakša uočavanje veze između gramatičke forme i značenja. Eksplicitna nastava gramatike, iako ne može da izmijeni razvojne faze u usvajanju jezika, može da ubrza proces usvajanja. Istovremeno, kada su složena gramatička pravila u pitanju, eksplicitna nastava može da igra ulogu fokalizatora (Terrel 1991: 59) kako bi se istakao odnos između značenja i forme. To se postiže češćom upotrebom složenih struktura u inputu kako bi ih učenik lakše primijetio. Gramatičko objašnjenje se koristi kao organizator inputa (*input organizer*).

Terrelovo shvatanje uticalo je na stvaranje umjerenije (*shallow-end*) verzije komunikativnih pristupa, čiji zastupnici uviđaju da gramatika igra važnu ulogu u procesu usvajanja Ls. Gramatika predstavlja bitan dio nastavnog programa, ali je sada povezana sa određenim funkcijama (govoriti o sebi, praviti planove za

---

<sup>15</sup> Promoter ovog stava bio je N. S. Prabhu, nastavnik engleskog jezika u Indiji. U programu nazvanom *Bangalore Project* on prednost daje zadacima, tzv. *tasks*, za koje formalna nastava gramatike nije bila ni predviđena ni potrebna. Dok učenici rješavaju neki jezički problem i svoju pažnju usmjeravaju na značenje, nesvjesni djelovi njihovog uma uočavaju i apstraktno obrađuju jezičke strukture zastupljene u tekstu (Prabhu 1982: 2). Struktura tako zamišljenog časa predviđala je tri koraka: uvodni dio (*pre-task*) u kojem nastavnik zajedno sa učenicima izvršava zadatak sličan zadatku koji će kasnije biti ponuđen učenicima; zadatak (*task*) koji učenici rješavaju, i završnu fazu povratne informacije kada nastavnik ocjenjuje da li su učenici uspješno izvršili zadatak, ali ne uzima u obzir i tačnost samih jezičkih iskaza. Nastavnik koriguje samo greške koje sprečavaju odvijanje komunikacije. Ovaj projekat predstavlja preteču TBL pristupa (*task based learning* –učenje zasnovano na zadacima).

budućnost i sl.). Nastava i učenje gramatičkih struktura ne predstavljaju više cilj nastavnog procesa, već sredstvo pomoću kojeg se mogu izraziti komunikativne funkcije a sve u cilju postizanja komunikativne kompetencije (Andorno, 2003: 61). Na greške koje se tiču gramatičkih formi a koje se javljaju tokom komunikativnih aktivnosti, gleda se kao na normalan rezultat razvoja komunikativne kompetencije i većina njih se toleriše jer je tečnost važnija od tačnosti.

Za razliku od gramatičko-prevodnog i direktnog metoda koji su polazili od stava da se jezičke forme prvo moraju savladati da bi se kasnije koristile u kontekstu, u komunikativnim pristupima se od učenika traži da nakon što razmisli o tome šta želi da postigne jezikom, nauči jezičke forme koje će mu pomoći u ispunjavanju te komunikativne namjere (Cook, 2010: 36).

Glavna zamjerka komunikativnim pristupima pripisivana je usljed prevelikog značaja koji je dat vještinama slušanja i govora na štetu drugih jezičkih vještina. Istovremeno, u prvi plan stavljena je tečnost (*fluency*), dok se zanemaruje tačnost (*accuracy*). Pokazalo se, takođe, da ovaj pristup i nije tako efikasan kako se u početku tvrdilo, jer je veliki broj učenika završavao školovanje a da pri tom nije postao sposoban za komunikaciju na stranom jeziku. Stoga De Graff i Housen (2009: 730) ističu da je eksplicitna nastava, uključujući i nastavu gramatike, uspješnija od jednostavne izloženosti komunikativnim situacijama, mada bi kombinacija ta dva elementa zasigurno predstavljala optimalnu varijantu.

U tom smislu, Ur (1988: 5) nudi model na osnovu kojeg je moguće uspješno integrisati gramatiku u komunikativni vid nastave. Autor smatra da implicitno i eksplicitno poznavanje gramatičkih pravila predstavlja preduslov za uspješno ovladavanje stranim jezikom. Gramatička objašnjenja mogu predstavljati i predmet nastave, ali ne smiju biti cilj za sebe. Uspješna nastave gramatike za Ura (1988: 7) obuhvata sljedeće etape:

1. Prezentacija: posredstvom usmenog ili pisanog teksta učenicima se prezentuju gramatičke strukture. Cilj ove etape je da učenik primijeti ciljnu strukturu i vezu između forme i značenja, kako bi ih kratkoročno upamtio.

2. Izolacija i objašnjavanje: stadijum kada se pažnja usmjerava na gramatičke strukture. Cilj je da učenik shvati različite aspekte strukture (značenje, funkcije i sl.). Ur navodi da je u ovoj etapi moguće koristiti maternji jezik učenika.

3. Vježbe: ova etapa obuhvata različite vrste jezičkih vježbi koje učenik rješava na času ili kod kuće, a sve u cilju da se gramatičke strukture prenesu iz kratkoročne u dugoročnu memoriju. Za Ura je ovo najbitnija etapa u procesu učenja.

4. Testiranje: ima za cilj da nastavniku ali i učenicima pokaže u kojoj su mjeri ovladali gramatičkim strukturama koje su u prethodnoj etapi uvježbavali. Kako bi proces učenja stranog jezika bio uspješan, nastavnik mora učenicima obezbijediti adekvatan feedback.

Urov model omogućava uspješno povezivanje jezičkih funkcija sa jezičkim formama, a istovremeno podjednaku važnost pripisuje i tačnosti i tečnosti, pa se pokazao kao efikasan način integracije gramatike i komunikativne nastave stranih jezika.

Potrebno je ovdje napomenuti da komunikativni pristupi predstavljaju prekretnicu, jer se sa učenja o jeziku prešlo na osposobljavanje učenika za komunikaciju na stranom jeziku, te se i oni i danas koriste u mnogim učionicama u svijetu. Osnovni princip komunikativnih pristupa, sticanje komunikativne kompetencije, predstavlja u savremenom društvu glavni cilj učenja i usvajanja stranog jezika.

## 2.2. Savremeni pristupi učenju i nastavi gramatike

Kao što se moglo zaključiti iz prethodnog pregleda nastavnih metoda, sredina dvadesetog vijeka označila je prekretnicu u nastavi stranih jezika. Naime, uspješnost nastave zasnovane na tradicionalnom metodu dovedena je u pitanje, pa su stvorene nove teorije nastave stranih jezika koje su u početku u potpunosti odbacivale eksplicitnu nastavu gramatike, da bi od devedesetih godina 20. vijeka došlo do njenog revalorizovanja. Do ponovnog sagledavanja uloge gramatike, dovelo je uviđanje da se strani jezik ne može naučiti bez određenog udjela svjesne aktivnosti učenika, kao i da su usvajanje maternjeg i učenje stranog jezika dva različita procesa.

Istraživanja o učenju L2 sprovedena krajem prošlog vijeka (Spada 1997: 76; Ellis, 1997: 51) ukazala su da komunikativna nastava koja je usmjerena samo na značenje i u kojoj se zapostavljaju objašnjenja o jezičkoj formi, doprinosi razvoju govorne vještine učenika, odnosno tečnosti, dok se tačnost koja se odnosi na ispravnu upotrebu gramatičkih oblika ne postiže. Dokaz za to predstavlja Spadino istraživanje (1997: 76) kojim se potvrđuje da su učenici u Kanadi i nakon više godina komunikativne nastave i učenja i dalje pravili brojne morfosintaktičke greške prilikom upotrebe L2.

Naravno, to se ne odnosi na sve gramatičke strukture. Strukture koje su neophodne za komunikaciju i na koje učenik često nailazi u inputu mogu se lakše usvajati nesvjesno, prirodnim putem. Schmidt (1990) i Ellis (2005) ističu da usljed brojnih razloga (rijetka upotreba u inputu, tipološka razlika između maternjeg i stranog jezika kao i složenost gramatičke strukture) pojedine gramatičke strukture ne mogu biti usvojene implicitnim putem, već je neophodna eksplicitna nastava. Stoga se Krashenova hipoteza „razumljivog inputa +1“<sup>16</sup> na osnovu koje je za

---

<sup>16</sup> Krashen je uveo razliku između svjesnog učenja i nesvjesnog usvajanja jezika (Pichiassi, 1999: 169). Naime, učenik može usvojiti jezik ukoliko mu je izložen u dovoljnoj mjeri, a ne može ga naučiti kroz formalnu nastavu. Formalna nastava gramatike može doprinijeti razvoju deklarativnog znanja o gramatičkim strukturama, ali ne može razviti proceduralnu vještinu pravilne upotrebe datih struktura. Neophodno je učenika postepeno izlagati složenom inputu kako bi usvajanje jezika bilo uspješno. Ova hipoteza upravo je poslužila kao osnova za „jaku“ verziju komunikativnih pristupa o kojima smo govorili u prethodnom poglavlju. Tvorcima komunikativnih metoda (Krashen 1981, 1993; Krashen i Terrel, 1983) zalagali su se za tzv. neintervencionistički pristup usvajanju jezičkih formi prema kojem su samo usvojene strukture mogle kasnije da se primijene u spontanom govoru te da je

učenje stranog jezika dovoljno učenika izložiti inputu koji blago prevazilazi njegova postojeća znanja pokazala teško upotrebljivom u nastavi, posebno kada je riječ o stranom a ne drugom jeziku.

Krashenova teorija da se jezik može učiti bez svjesne aktivnosti, osporena je u brojnim istraživanjima. Schmidt (2001: 3) tvrdi da nije dovoljno učenika pasivno izložiti gramatičkoj strukturi i očekivati da će je on usvojiti. Autor uvodi značajan pojam, odnosno svjesno obraćanje pažnje na gramatičke strukture (*noticing*), koje predstavlja preduslov za jezičko učenje. Pomenuti autor navodi da svjesno uočavanje (*noticing*) nije isto što i razumijevanje (*understanding*) određene gramatičke strukture.<sup>17</sup>

Razumljivi input o kojem je govorio Krashen jeste neophodan ali ne i dovoljan uslov za učenje, dok je primjećivanje strukture, odnosno *noticing* neophodan i dovoljan preduslov da input preraste u *intake*<sup>18</sup>, koji autor definiše kao dio inputa koji učenik primijeti (Schmidt, 1990: 139). Sličan stav zastupaju i Tomasello (1998: 7) i Skehan (1998: 62), jer po njima svijest ima važnu ulogu budući da učenici ne mogu istovremeno procesuirati i značenje i formu na koje naiđu u inputu. Potrebno je da učenici primijete ciljnu strukturu u inputu, jer će u protivnom pažnju usmjeriti samo na značenje i usvajanje gramatičkih struktura će izostati.

Pored uviđanja značaja koji svjesna aktivnost učenika ima prilikom usvajanja Ls, u prilog nastavi gramatike govore i istraživanja koja su dokazala da učenik tokom učenja stranog jezika prolazi kroz određene razvojne faze. Pienemann (1984, 1999) je razvio tzv. *teachability hypothesis* (hipotezu podučivosti ili ograničenog instrukcionizma<sup>19</sup>). Autor smatra da učenici prilikom usvajanja stranog jezika

---

stoga nastava gramatike bila suvišna i čak štetna jer odvlači pažnju sa komunikacije. Međutim, takav vid nastave rezultirao je nemogućnošću učenika da postignu visok nivo gramatičke kompetencije.

<sup>17</sup> Schmidt definiše pojam svjesnog primjećivanja jezičke forme na sljedeći način: termin uočavanje strukture ili *noticing* se koristi da bi se ukazalo na postojanje određene pojave, dok razumijevanje ili *understanding* podrazumijeva shvatanje o osnovnim principima, pravilima ili jezičkom modelu. Npr. učenik može da primijeti da je izvorni govornik upotrebio određeni gramatički oblik u određenoj situaciji, ili, na dubljem nivou, može da razumije i značenje tog oblika kao i da shvati da taj oblik odgovara statusnoj razlici između govornika i primaoca poruke (Schmidt, 1990: 218).

Ur (2011: 512) ističe da je upravo Schmidt ubrzao proces prelaska sa implicitnog na eksplicitni vid nastave gramatike stranih jezika.

<sup>18</sup> De Graaf i Housen (2009: 731) smatraju da je primjećivanje gramatičkih formi u inputu i njihovo prerastanje u *intake* neophodan, ali tek prvi korak u procesu usvajanja jezika. Kada učenik primijeti novu strukturu mora da je obradi i ugradi u svoj razvojni sistem stranog jezika kako bi došlo do automatizacije, odnosno tačne i tečne spontane upotrebe stranog jezika.

<sup>19</sup> Terminologija preuzeta od Durbaba, 2011: 82.

prolaze kroz razvojne stadijume koji su fiksni, te da preskakanje određene etape nije moguće. Kada je nastava gramatike u pitanju, autor napominje da će do učenja doći jedino ukoliko strukture koje se uvode u nastavu nijesu strukturno udaljene od prethodno usvojenih struktura. Svako preuranjeno uvođenje gramatičkih struktura biće kontraproduktivno<sup>20</sup>. Naime, učenik će biti spreman da usvoji određeni gramatički materijal samo ukoliko je spreman da pređe na viši nivo jezičkog razvoja.

Ur (2011: 513) ističe dvije osnovne implikacije za nastavu. Hipoteza nudi potkrijepljene dokaze da činjenica da nastava često odmah ne rezultira usvajanjem ne predstavlja krivicu i nesposobnost nastavnika ili nezainteresovanost i lijenost učenika, već ukazuje da učenik jednostavno nije dostigao razvojnu fazu neophodnu za usvajanje određenih jezičkih elemenata. Sa druge strane, hipoteza ukazuje na potrebu da se pojedine gramatičke strukture prezentuju u više navrata, kako bi se ispoštovale razvojne sekvence učenika. Postepeno linearno prezentovanje gramatičkih struktura koje je usklađeno sa prirodnim redoslijedom usvajanja jezika ne garantuje uspješno učenje. D'Addio Colosimo (1996: 98) napominje da između inputa i outputa postoji nepremostiva razlika. Često učenici kratkoročno upamte određenu strukturu, ali je nakon nekoliko sedmica zaborave. Učenje jezika nije liularan, već cikličan proces. Neophodno je povremeno obnoviti i dopuniti prethodno prezentovana pravila kako bi se znanja učenika učvrstila.

Pa ipak, primjena ove hipoteze nosi sa sobom niz problema sa kojima se nastavnici stranih jezika suočavaju ukoliko žele da je primijene u nastavi:

- još uvijek nije definisan spisak razvojnih faza koje se odnose na usvajanje morfosintaktičkih elemenata u bilo kom jeziku;
- nastavnik nije u mogućnosti da ispoštuje razvojne nivoe svakog učenika ponaosob zbog jako malog broja časova koje ima na raspolaganju;
- nije moguće uskladiti vrijeme nastave jezičkih struktura sa sposobnošću svakog učenika ponaosob, jer je sigurno da se razvojni nivoi neće poklapati kod svih učenika u razredu.

---

<sup>20</sup> Kada je riječ o italijanskom jeziku, još uvijek ne postoje istraživanja koja bi provjerila Pienemannovu hipotezu (Lo Duca 2012: 243).

Nezanemarljiv doprinos pozitivnom viđenju gramatike donijela su istraživanja koja su ukazala na pozitivne efekte nastave gramatike. Meta-analizom kojom je obuhvaćeno 49 istraživanja koja su se bavila efikasnošću nastave gramatike, a čiji su autori Norris i Ortega (2000: 426), dolazi se do zaključka da je eksplicitna nastava (prezentacija gramatičke strukture, opisivanje i davanje primjera i pravila u vezi sa njenom upotrebom) uspješnija kada je riječ o usvajanju ciljnih struktura u odnosu na implicitnu nastavu (izloženost ciljnoj strukturi u komunikativnim aktivnostima), kao i da su efekti eksplicitne nastave dugoročni.

Možemo zaključiti da se ne postavlja pitanje da li gramatiku uključiti u nastavu stranih jezika, već na koji način prezentovati gramatičku građu u komunikativnom kontekstu savremene nastave. Dva savremena teorijska koncepta zasnovana na rezultatima prethodno navedenih istraživanja, koja ističu važnost nastave gramatike jesu podizanje svijesti i usmjerenost na formu.

### **2.2.1. Podizanje svijesti**

Rutherford i Sharwood Smith (1988: 114) pojam „podizanje svijesti“ (*consciousness raising*) definišu kao namjieran pokušaj da se pažnja učenika usmjeri na formalne karakteristike ciljnog jezika. Nastava gramatike, dakle, ne podrazumijeva eksplicitnu prezentaciju pravila, već aktivno uključivanje učenika u nastavni proces. Od učenika se očekuje da postavlja hipoteze, da ih provjerava i zatim sam formuliše pravila. Osnovna ideja ovog modela nastave jeste da se učenicima pruži odgovarajući input koji će oni analizirati a zatim izvršiti niz aktivnosti i zatim formulisati gramatičko pravilo.

Rutherford (1987: 164) posebnu pažnju posvećuje implicitnim procesima i predviđa dvije vrste aktivnosti:

a. aktivnosti putem kojih se od učenika traži da iskaže sud o gramatičkoj tačnosti rečenica ili tekstova koji mu se nude (ukoliko je moguće treba polaziti od tekstova čiji su autori sami učenici);

b. aktivnosti u vidu zadatka koji treba da bude izvršen ili problema koji treba da bude riješen. Primjer ovog tipa vježbi jeste obrada teksta gdje se od učenika zahtijeva da nezavisne rečenice u tekstu zamijeni zavisnim pri čemu će koristiti

odgovarajuće veznike. Ellis (1997: 160) zadatke usmjerene na podizanje svijesti definiše kao pedagošku aktivnost u kojoj je učenicima ponuđen jezički materijal na Ls na osnovu kojeg treba da izvrše određene aktivnosti, a sve u cilju da dostignu eksplicitno razumijevanje jezičkih svojstava stranog jezika.

Učeniku se nude primjeri u kojima je ilustrovana upotreba ciljne strukture a od njega se traži da definiše pravilo koristeći metalingvističku terminologiju. Takve aktivnosti daju mogućnost učenicima da razmišljajući o gramatici istovremeno i međusobno komuniciraju na stranom jeziku, jer gramatika postaje i objekat i subjekat nastave.

Ellis (1997: 161) predlaže različite vrste aktivnosti koje mogu biti sadržane u ovom tipu zadatka:

- prepoznavanje struktura (učenici treba da podvuku ciljnu strukturu u tekstu);
- iskazivanje sudova (učenici treba da se izjasne o tačnosti ili adekvatnoj upotrebi određene strukture);
- dopunjavanje teksta;
- izmjene u tekstu (promjena redosljeda određenih djelova);
- grupisanje (učenici treba da klasifikuju određene podatke sadržane u inputu u utvrđene kategorije);
- povezivanje;
- definisanje pravila.

Zadaci koji imaju za cilj podizanje svijesti mogu biti induktivni i deduktivni, zavisno od toga da li učenici samostalno otkrivaju gramatička pravila ili pak nastavnik pruža objašnjenje o upotrebi gramatičkih struktura a zatim ih učenici uvježbavaju kroz različite vrste aktivnosti. Iako je ovakva vrsta aktivnosti pogodnija za učenike na naprednim nivoima učenja, jer im prethodno stečena znanja omogućavaju da razgovaraju i o gramatičkim temama neophodnim za izvršenje zadatka, Mohamed (2004: 232) i Ellis (2002: 173) ne isključuju da će oni biti korisni i za učenike na nižim nivoima učenja, ukoliko se kombinuju sa drugim vrstama aktivnosti koje učenicima pomažu da uvide vezu između jezičke forme i značenja. U tom slučaju, ukoliko je potrebno, dozvoljeno je koristiti i maternji jezik učenika prilikom objašnjavanja samog zadatka. Naravno, zadatke usmjerene na

podizanje svijesti o gramatici ne treba shvatiti kao alternativu komunikativnim aktivnostima, već kao njihovu dopunu.

### 2.2.2. Usmjerenost na formu

Krajem dvadesetog vijeka stvoreno je niz teorija i pristupa čiji su autori pokušali da gramatiku integrišu u komunikativni kontekst nastave. Najpoznatiji pristup koji na neki način obuhvata sve pristupe o kojima ćemo kasnije govoriti jeste usmjerenost (fokus) na formu.

Prije svega, potrebno je ukazati na distinkciju koju uvodi Long (1991: 46) između pojmova usmjerenost na formu (*focus on form*) i usmjerenost na forme (*focus on forms*). Dok se usmjerenost na forme temelji na nastavi odabranih gramatičkih formi koje se predaju izolovano, fokus na formu predstavlja pokušaj da se pažnja učenika usmjeri na gramatičke forme u kontekstu komunikacije. Kasnije Long i Robinson (1998: 23) dopunjuju ovu definiciju i ističu da se usmjerenost na formu najčešće ogleda u povremenom usmjeravanju pažnje na jezičke elemente (od strane učenika ili nastavnika) usljed problema do kojih je došlo u razumijevanju ili produkciji jezičkog iskaza. Drugim riječima, cilj nastave jesu komunikativni zadaci a do gramatičkih objašnjenja dolazi jedino u slučaju da dođe do poteškoća učenika da prenese željeno značenje u komunikaciji na stranom jeziku. Gramatička objašnjenja u tom slučaju ne treba poistovjetiti sa eksplicitnom prezentacijom gramatičkih pravila. Poželjno je koristiti gramatičke problemske zadatke ili korektivnu povratnu informaciju koji neće u većoj mjeri ometati komunikativne aktivnosti na stranom jeziku.

Spada (1997: 73) dodatno proširuje koncept nastave u kojoj se pažnja usmjerava na formu i terminom „*focused instruction*“ označava svaki pedagoški napor upotrijebljen u cilju usmjeravanja pažnje učenika na formu, bilo implicitno ili eksplicitno. Takav vid nastave može da obuhvati eksplicitnu nastavu gramatike i/ili reakciju nastavnika na greške koje učenik pravi, odnosno korektivnu povratnu informaciju<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> Vidi: 2.4.4.

Osnovna razlika između Longove i Spadine definicije ogleda se u činjenici da Longov model obuhvata usmjeravanje pažnje na značenje a usmjeravanje na formu se vrši samo po potrebi i nije unaprijed planirano; dok Spada smatra da iako je značenje u središtu nastave, usmjerenost na formu može biti unaprijed utvrđena.

Doughty i Williams (2009: 4) dodatno preciziraju ova dva nastavna modela. Autorke preuzimaju distinkciju između usmjerenosti na formu i forme, ali navode da nije riječ o dva suprotstavljena pojma, kao što su forma i značenje. Osnovna razlika ogleda se u činjenici da fokus na formu, između ostalih aktivnosti, podrazumijeva usmjeravanje pažnje na gramatičke strukture, dok kod fokusa na forme eksplicitna nastava gramatike predstavlja jedinu nastavnu aktivnost.<sup>22</sup>

Ono što usmjerenost na formu izdvaja od drugih pristupa jeste činjenica da su objašnjenja koja se odnose na gramatičke forme rijetka i sporadična, i uvijek povezana sa upotrebom i značenjima (Doughty 2001: 211). Bitno je takođe napomenuti da Ellis (2008: 872) navodi da ne postoje istraživanja koja su za predmet imala poređenje uspješnosti ova dva pristupa u nastavi stranih jezika.

U pedagoškom smislu, usmjerenost na formu može biti postignuta na više načina. Nassaji (1999) smatra da se fokus na formu postiže kroz proces i kroz planiranje. Usmjerenost na formu u procesu podrazumijeva kontekst prirodne komunikacije u kojoj je pažnja učenika i nastavnika usmjerena na značenje. Planiranje sa druge strane predstavlja plansko osmišljavanje zadataka kroz koje se pažnja eksplicitno usmjerava na formu.

Filipović prenosi podjelu na proaktivni i reaktivni fokus na formu. Reaktivno usmjeravanje na formu nastaje kao reakcija na pogrešnu upotrebu jezičkih struktura od strane učenika. Jedina gramatika u nastavi jeste ona koja izaziva probleme u komunikaciji i ne dozvoljava učenicima da prenesu željeno značenje. Istraživanja pokazuju da su se u tom slučaju najboljim vidom korekcije pokazala metalingvistička objašnjenja i poziv na korekciju od strane samog učenika (Filipović, 2001: 99).

---

<sup>22</sup> „Focus on formS and focus on form are *not* polar opposites in the way that *form* and *meaning* have often been considered to be. Rather, a focus on form *entails* a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is *limited* to such a focus, and focus on meaning *excludes* it. Most important, it should be kept in mind that the fundamental assumption of focus-on-form instruction is that meaning and use must already be evident to the learner at the time that attention is drawn to the linguistic apparatus needed to get the meaning across“ Doughty i Williams (2009: 4).

Filipović dalje ističe da se u većini nastavnih okruženja uspješnijim pokazao drugi – proaktivni fokus na formu. Nastavnik unaprijed određuje jezičku formu o kojoj će biti riječi na času bez obzira na to da li su učenici pravili greške prilikom njene upotrebe. U cilju boljih rezultata nastave, Filipović predlaže da se fokus na formu obavlja u vježbama razumijevanja a ne produkcije.

Istraživanja (Ellis 2002, 2003, 2008) koja su se bavila efikasnošću nastave u kojoj se pažnja učenika usmjerava na formu, ukazuju da ukoliko je cilj nastave stranih jezika razvijanje komunikativne kompetencije, odnosno osposobljavanje učenika da koristi jezik u komunikativne svrhe, onda gramatika ne smije biti sporedni proizvod komunikativne aktivnosti, već gramatika i komunikacija moraju biti isprepletane. Upravo su komunikativne aktivnosti kao osnova nastave stranih jezika ono što povezuje usmjerenost na formu i na forme.

Fokus na forme, odnosno izolovani tretman pojedinačnih gramatičkih oblika, može se postići i upotrebom modela učenja vještina (*skills-learning approach*) u okviru kojeg Sheen (2003: 304) izdvaja tri faze:

1. razumijevanje gramatičke građe pomoću različitih strategija (objašnjenja na maternjem jeziku, poređenje maternjeg sa stranim jezikom i sl.);
2. pismene i usmene vježbe kroz koje učenik gramatičke strukture koristi u nekomunikativnim i komunikativnim aktivnostima; i
3. vježbe usmjerene na osposobljavanje učenika da nove gramatičke strukture primijeni u jezičkoj produkciji na nivou automatizovane upotrebe.

Osnovni izazov u nastavi zasnovanoj na ovim principima predstavlja određivanje najboljeg načina njihovog povezivanja, odnosno što veći fokus na gramatiku kroz komunikaciju.

De Graaf i Housen (2009: 731) navode da usmjerenost na formu nije potrebno poistovjećivati sa tradicionalnim modelom nastave, te da bi cilj i rezultat nastave gramatike zasnovane na principima usmjerenosti na formu moglo da predstavlja osposobljavanje učenika da:

- usvoji nove gramatičke strukture iz stranog jezika, pri čemu usvajanje obuhvata primjećivanje, analizu i eventualnu integraciju gramatičkih struktura u pamćenje u vidu znanja, kako bi učenik stekao dublja leksička, gramatička i fonološka znanja;

- izmijeni svoje znanje stranog jezika, uključujući i pogrešne oblike u svom međujeziku, kako bi iste strukture koristio tačno i u složenijim kontekstima;

- učvrsti svoje znanje stranog jezika, npr. kroz automatizaciju, kako bi jezik koristio lakše i u većem broju zadataka i funkcija, odnosno da bi pored tačnosti ovladao i tečnošću.

U nastavku ćemo ukazati na savremene modele nastave gramatike koji nam bliže ukazuju na načine integrisanja gramatike u okviru komunikativnih aktivnosti (Nassaji i Fotos 2004, 2011; Larsen-Freeman 2009; Ur 2011, Ellis 2008).

### **2.2.3. PPP<sup>23</sup> (tradicionalni model)**

Kao što smo već istakli, tradicionalni vid nastave zasnivao se na prezentaciji gramatičkih struktura, jezičkim vježbama i produkciji. Nastavnik je uvodio novu gramatičku strukturu i objašnjavao pravila njene upotrebe, zatim su učenici rješavali jezička vježbanja da bi se na kraju od učenika tražilo da gramatičku strukturu primijeni u jezičkoj (usmenoj i pisanoj) produkciji. Ovakav model nastave, koji je kasnije nazvan PPP (prezentacija- praksa- produkcija) model, karakterisao je prevashodno sintetički tip nastavnih planova, u kojima je precizno naveden redosljed po kojem se izvodi nastava gramatičkih struktura.

Iako smo u naslovu ovog poglavlja naglasili da PPP model predstavlja tradicionalni model nastave stranih jezika, njime započinjemo izlaganje o savremenim metodama nastave upravo iz razloga što mnogi autori smatraju da se ovaj model i dalje upotrebljava kako u nastavi, tako i u udžbenicima (Ur 2011, Tanović 1978, Thornbury 2007). Ukazaćemo prije svega na negativne strane ovog modela, jer su upravo one dovele do stvaranja savremenih pristupa nastavi i učenju gramatike.

PPP model pretrpio je kritike iz više razloga (Thornbury, 2007: 129; Ur, 2011: 514). Prije svega, polazilo se od stava da se jezik najbolje uči postepeno, kada se i gramatika uvodi postepeno tako što nastavnik bira strukturu na kojoj će se nastava zasnivati. Međutim, hipoteza o razvojnim fazama učenika ukazala je da nastava nije

---

<sup>23</sup> PPP, odnosno *presentation- practice- production*

linearan već cikličan proces i da sintetički vid silabusa ne može odgovoriti složenim zahtjevima uspješne nastave stranih jezika.

PPP model takođe polazi od stava da učenik treba da postigne tačnost da bi zatim prešao na razvoj tečnog izlaganja na stranom jeziku. Međutim, učenici i kada savladaju određene gramatičke strukture i dalje prave greške u komunikaciji, iako uspijevaju da prenesu željeno značenje. Sa druge strane, bilo bi kontraproduktivno odlagati komunikaciju na stranom jeziku sve do trenutka kada učenik ovlada tačnošću.

Ovi nedostaci ukazali su na potrebu pronalaženja alternativnih rješenja koja bi se u nastavi stranih jezika pokazala produktivnijim i efikasnijim. U skladu sa tim zahtjevima, PPP model krajem 20. vijeka biva donekle izmijenjen i usklađen sa savremenim potrebama nastave stranih jezika. Naime, javlja se mišljenje da se strani jezik, uključujući i gramatiku, uči kao i druge vještine<sup>24</sup> kao što su vožnja bicikla, sviranje instrumenta i sl., odnosno transformacijom deklarativnog znanja u proceduralno putem vježbanja (Ur, 2011: 516). Vježbe moraju zahtijevati od učenika da ciljnu strukturu koristi u kontekstu komunikativnih aktivnosti. Za razliku od tradicionalnog PPP modela, akcenat je na značenju i komunikaciji. Jezičke vježbe i jezička produkcija sada su jedinstven element a upotreba mehaničkih drilova je svedena na minimum. Kako bi se izbjeglo poistovjećivanje PPP modela sa tradicionalnim vidovima nastave, Brumfit (1979) savjetuje nastavnike da nastavu započnu komunikativnim vježbama produkcije, a ukoliko uvide da učenici nijesu u stanju da u jezičkoj praksi upotrebe ciljnu strukturu, pristupe prezentaciji gramatičkih pravila i jezičkim vježbama.

Međutim, i ovaj vid nastave gramatike je kritikovan, prije svega od strane autora koji su smatrali da učenici najbolje uče gramatiku kroz obradu jezičkog materijala, odnosno inputa a ne produkcijom gramatički tačnih rečenica.

---

<sup>24</sup> “From a practical standpoint, the necessary component is overlearning. A skill must be practiced again and again and again, until no attention is required for its performance. *Repetio est mater studiorum*- practice, repetition, time on task – these seem to be critical variables for successful acquisition of complex skills, including complex cognitive skills such as second language learning” (Mc Laughlin and Heredia 1996: 216).

#### 2.2.4. Nastava kao obrada inputa

Van Patten (1996, 2002, 2008, 2010) predlaže da kao model nastave gramatike u komunikativnom kontekstu može poslužiti obrađivanje informacija u inputu, i taj vid nastave naziva *processing instruction*. Autor polazi od ideje da je razumljivi input o kojem je govorio Krashen (1982: 65) najvažniji element u nastavi stranih jezika i da se gramatika najbolje usvaja ukoliko je učenik izložen raznovrsnom i bogatom inputu. Na taj način učenik može povezati forme sa značenjem, što je preduslov uspješnog usvajanja stranog jezika.

Osnovni pojmovi u ovom modelu nastave gramatike jesu input<sup>25</sup> i obrada. Gass (1997: 1) definiše input kao najvažniji koncept u usvajanju stranih jezika, dok je za Van Patten (1996: 10) input jezik koji učenici čuju ili vide i koji obrađuju kako bi pronikli u značenje. De Marco (2002: 81) vidi input kao cjelokupan jezički materijal koji je na raspolaganju učeniku (usmeni ili pisani tekstovi koji se izgovaraju u njegovom prisustvu ili koji su direktno usmjereni na njega). Termin obrada podrazumijeva uočavanje jezičke forme i njeno povezivanje sa značenjem.

Van Patten ovdje uvodi još jedan važan pojam – *intake*, odnosno prihvaćene informacije od strane učenika. Dakle, intake je dio inputa koji učenik ugradi u svoj metajezikički sastav (Ellis, 2008: 159), to su pravila stranog jezika koja učenik usvoji i pravilno koristi (De Marco, 2002: 81), odnosno jezik koji učenik sluša ili prima i iz kojega može učiti, i na koji se prilagođava ili se njime služi kao dijelom procesa usvajanja novog jezika (Johnson, Johnson 1999: 173). Ellis (2008: 159) smatra da do usvajanja jezika dolazi tek kada input postane intake.

Van Patten (1996: 86) definiše obradu inputa kao eksplicitan pristup nastavi gramatike čiji je osnovni cilj da učenicima omogući da primijete pravilo u inputu koji dobijaju i da putem aktivnosti zasnovanih na razumijevanju i tumačenju pravila utvrde niz odnosa između forme i značenja.

---

<sup>25</sup> Za upotrebu i korisnost razumljivog inputa u procesu učenja i usvajanja stranog jezika, prvi se zalagao Krashen. Razumljivi input predstavlja polaznu tačku za usvajanje jezika: mi usvajamo jezik tako što razumijemo jezičke elemente sadržane u inputu iako pojedine jezičke strukture prevazilaze naše nivoe znanja. Za Krashena (1981: 58) razumljivi input predstavlja svaki tekst koji možemo da razumijemo iako nijesmo u stanju da ga proizvedemo i iako ne uspijevamo da razumijemo svaki element koji je u njemu sadržan. Da bi došlo do usvajanja i učenja jezika, potrebno je da input bude neznatno iznad našeg trenutnog nivoa saznanja, odnosno da sadrži nove elemente u odnosu na saznanja koja posjedujemo u određenom trenutku. Novi elementi se analiziraju i porede sa strukturama koje su već usvojene i na taj način dolazi do učenja.

Benati et al. (2005: 40) izdvajaju dvije faze unutar procesa obrade inputa: fazu uočavanja forme koje se odnosi na različite stimuluse ili signale kojima je učenik izložen, i fazu svjesne aktivnosti. Obrada inputa se ogleda u pokušaju učenika da kroz svjesnu aktivnost utvrdi moguće formalne veze između značenja i funkcije dok biva izložen inputu, odnosno dok pokušava da ga razumije i tumači.

Bitno je ovdje napomenuti da proces učenja stranog jezika predstavlja zbir tri različita procesa koji su međusobno povezani. Prva faza je sam input, druga faza se odnosi na intake, odnosno uklapanje novih znanja u već postojeća dok posljednja faza obuhvata produkciju na stranom jeziku (Benati, Lee 2008).

Obrada inputa odnosi se na proces koji obuhvata prve dvije faze<sup>26</sup>. Upravo kroz input učenik formuliše veze koje postoje između forme i značenja. Naravno, neće sve informacije sadržane u inputu prerasti u intake jer je pažnja učenika ograničena. Stoga se Van Pattenov model dijeli na više principa (Van Patten 2002, 2005; Benati, Lee 2008) koji opisuju strategije putem kojih učenik obrađuje input. Tako je npr. utvrđeno da učenik prvo obrađuje značenje pa tek onda formu, kao i da prvo obrađuje leksičke elemente koji se nalaze na početku rečenice. Kada je riječ o morfologiji, prvo se obrađuju gramatički elementi koji su nosioci značenja<sup>27</sup>.

Benati (2000: 476) smatra da je ovakav model nastave gramatike znatno uspješniji od gramatičko-prevodnog metoda. Naime, tradicionalni metod insistira na definisanju pravila a zatim na upotrebi tih pravila u jezičkoj produkciji, odnosno autputu, prije nego što je učeniku data mogućnost da sam putem inputa stekne osnovna saznanja o ciljnoj strukturi. Nastava zasnovana na obradi inputa polazi od inputa i njemu pripisuje najznačajniju ulogu. Teži se što bogatijem inputu, kako bi učenik, kroz različite strategije obrade usvojio što veću količinu znanja. Usmjeravanje pažnje na gramatičku formu se postiže kroz aktivnosti zasnovane na značenju a ne kroz eksplicitnu prezentaciju gramatičkih pravila. Na samom početku učenja od učenika se ne traži da u slobodnoj jezičkoj praksi koristi ciljnu formu, već mu se kasnije nude vježbanja koja ga primoravaju da istu formu koristi u usmenom i pismenom obliku (Liverani Bertinelli i Benati 2001: 84).

---

<sup>26</sup> Za Van Pattena *intake* ne podrazumijeva samo dio inputa koji je učenik usvojio, već i materijal koji je učenik pogrešno obradio (Benati et al. 2005: 41).

<sup>27</sup> Kada je italijanski jezik u pitanju, uspješnošću modela nastave gramatike zasnovanog na obradi inputa, bavio se Benati (2008: 211, Benati and Lee 2008). Autor je prvenstveno istraživao uticaj ovog modela nastave na usvajanje futura i slaganje imenice i pridjeva.

Nastava koja se zasniva na obradi inputa, obuhvata tri faze (Benati, Lee 2008: 27):

- na početku se ciljna struktura uvodi eksplicitno na pojednostavljen način. Npr. ukoliko je riječ o futuru, nastavnik će, na maternjem jeziku, objasniti učenicima da futur mogu prepoznati na osnovu nastavka –ò u prvom licu jednine;
- zatim se učenicima objašnjavaju najčešće pogrešne strategije usvajanja koje učenici koriste, a sve u cilju da se input ne bi obradio na pogrešan način;
- na kraju se pristupa aktivnostima sa tzv. strukturiranim inputom (*structured input activities*), a one obuhvataju sve vrste jezičkih vježbi koje učeniku pomažu da izmijeni sopstvene strategije obrade (Benati i Lee, 2008: 27). Pomenuti autori ovu fazu smatraju najvažnijom i navode osnovne smjernice za pripremu pomenutih aktivnosti. Neophodno je npr. vršiti prezentaciju samo jednog gramatičkog oblika, usmjeravati pažnju učenika na značenje i postepeno prelaziti sa rečeničnog na nivo teksta.

U ovu vrstu vježbanja spadaju tzv. referencijalne aktivnosti (npr. ukoliko od učenika tražimo da jedino na osnovu gramatičke strukture utvrdi da li se radnja iskazana inputom odvija u sadašnjosti, prošlosti ili budućnosti) i afektivne aktivnosti (odnose se na direktna iskustva učenika). Benati et al. (2005: 71) takođe napominju da je u kontekstu nastave stranog jezika potrebno koristiti maternji jezik tokom metalingvističkih objašnjenja.

Ellis (2003: 159) takođe izdvaja tri komponente u okviru nastave koja polazi od obrade informacija sadržanih u inputu:

1. objašnjenje o povezanosti forme i značenja (npr. upotreba pasiva da se istakne objekat nad kojim se vrši radnja),
2. informacije o strategijama obrade (npr. usmjeravanje pažnje na gramatički oblik glagola kako bi se utvrdilo da li objekat vrši ili trpi radnju) i
3. aktivnosti vezane za input kroz koje učenik ima priliku da obradi i usvoji ciljnu strukturu (najčešće u vidu neverbalnih ili minimalno verbalnih odgovora na postavljena pitanja).

Usljed eksplicitnog fokusiranja na jezičke forme, ovaj model je poistovjećivan sa Longovim modelom usmjerenosti na forme. Van Patten (2002: 764) negira takav stav ističući da je cilj obrade inputa da pomogne učeniku da stvori vezu između

forme i značenja tokom obrade inputa, te bi u tom smislu mogao da se poistovjeti sa fokusom na formu.

Nassaji i Fotos (2011: 27) analizirajući više istraživanja dolaze do zaključka da ovaj model nastave, u kombinaciji sa eksplicitnom nastavom gramatike, podstiče učenikovu sposobnost da usvoji ciljnu jezičku formu. Međutim, istraživanja su ukazala i na neke od nedostataka. Moguće je obrađivati samo jednu strukturu u kojoj je jasna veza forme i značenja, u protivnom učenik neće uspjeti da obradi i formu i značenje a samim tim će izostati usvajanje.

Najvećim nedostatkom se smatra i to što se od učenika ne očekuje produkcija na stranom jeziku iako je poznato da ona igra važnu ulogu u razvijanju tačnosti, tečnosti i automatizacije jezičkih elemenata. Iz tog razloga se ovaj model pokazao efikasnim u razvijanju vještine razumijevanja, ali ne i produktivnih jezičkih vještina. Nameće se zaključak da bi dati model trebalo posmatrati kao samo jedno od sredstava u nastavi gramatike.

### **2.2.5. Nastava gramatike putem isticanja struktura u tekstu**

Koncept podizanja svijesti o gramatici<sup>28</sup> nastao je usljed uvjerenja da će svijest o jezičkoj formi dovesti do usvajanja stranog jezika. Jedan od vidova podizanja svijesti o gramatici predstavlja i induktivni tip nastave zasnovan na isticanju gramatičkih struktura u tekstu (*textual enhancement*).

Model zasnovan na naglašavanju određenih djelova teksta ima za cilj da učeniku olakša usvajanje jezičkih struktura koje će nastavnik ili autor udžbenika upotrebom raznih tehnika učiniti uočljivijim (Van Patten, Benati, 2010: 95). Isticanje struktura se postiže upotrebom velikih slova, masnih slova, pisanih slova ili podvlačenjem riječi u pisanom tekstu. Ukoliko nastava polazi od usmenog teksta, naglašavanje forme se postiže promjenom intonacije, ponavljanjem ciljne forme ili pak gestikulacijom (Doughty, Varela 2009: 124). Pretpostavlja se da će tako istaknute jezičke forme učenik lakše primijetiti i usvojiti.

Rutherford i Sharwood Smith (1985: 274) zaključuju da nastavne strategije koje usmjeravaju pažnju učenika na konkretne jezičke zakonitosti o gramatičkim

---

<sup>28</sup> Vidi: 2.2.1.

strukturama, za razliku od sadržaja poruke, pod određenim uslovima značajno povećavaju stopu usvajanja stranog jezika u odnosu na učenike koji jezik usvajaju u prirodnim okolnostima, kada je usmjeravanje pažnje na gramatičke forme minimalno i sporadično.

Sharwood Smith (1991: 120) napominje da naglašavanje inputa u pedagoškom kontekstu može imati različite oblike, koji variraju između dvije dimenzije: eksplicitnost i elaboracija. Eksplicitnost se odnosi na stepen direktnosti kojim se pažnja učenika usmjerava na formu. Elaboracija obuhvata trajanje ili intenzitet u kojem se naglašavanje jezičkih formi dešava.

Kod eksplicitnog naglašavanja nastavnik direktno usmjerava pažnju učenika na ciljnu jezičku strukturu putem metalingvističkih objašnjenja i prezentacije gramatičkih pravila. Implicitno naglašavanje podrazumijeva usmjeravanje na formu tokom aktivnosti u kojima je fokus stavljen na značenje i komunikaciju.

Kada je trajanje u pitanju, isticanje formi može da varira od čestog ponavljanja objašnjenja i korekcije grešaka ili može da se ogleda u samo jednoj korekciji datoj na kraju časa.

Isti autor pravi razliku i između pozitivnog i negativnog isticanja formi (Sharwood Smith, 1991: 127). Pozitivnim se ističu ispravni gramatički oblici, dok negativno isticanje ukazuje na pojedine nepravilne forme čime se učeniku daje do znanja da je prekršio jezičko pravilo. Primjer za to predstavlja korektivna povratna informacija nastavnika (*corrective feedback*)<sup>29</sup>.

Korektivna povratna informacija predstavlja odgovor na pogrešan jezički iskaz učenika. Nastavnik tom prilikom može da reaguje na tri načina: a) može da upozori učenika da je napravio grešku, b) može da učeniku ponudi tačan oblik riječi i c) može da ispravi grešku i da pruži metalingvističko objašnjenje o pogrešno upotrijebljenom gramatičkom obliku. Moguća je i kombinacija ova tri oblika korekcije (Ellis, 2009a: 303).

Možemo takođe razlikovati implicitni i eksplicitni oblik povratne informacije. Kada je riječ o implicitnoj povratnoj informaciji, nastavnik ne daje otvoreno signal

---

<sup>29</sup> Za Johnsona (1988: 93) korekcija grešaka predstavlja neophodan element u nastavi gramatike. Autor predlaže da se tradicionalni vid nastave učenje-produkcija zamijeni procesom koji bi pratio sljedeći slijed: učenje-produkcija-učenje. Tokom jezičke produkcije, učenik će od nastavnika primiti povratnu informaciju o greškama koje pravi, a greške se najčešće ogledaju u pogrešnoj upotrebi struktura koje je učenik naučio ali koje još uvijek nije savladao do stepena automatizma.

da je greška napravljena. Najčešći oblik implicitnog feedbacka je tzv. *recast* odnosno preinačeni iskaz, koji Long (2007: 2) definiše kao preformulaciju cijelog ili dijela učenikovog iskaza u kojima se jedan pogrešan (leksički, gramatički i sl.) oblik zamjenjuje odgovarajućim ciljnim oblikom, pri čemu je pažnja sagovornika usmjerena na značenje a ne na jezik kao predmet.

EksPLICITNI feedback može se pružiti na dva načina: a) kao eksplicitna ispravka, kada nastavnik ispravlja učenika i saopštava mu tačan gramatički oblik (što uključuje pozitivan i negativan dokaz) i b) kao metalingvistički feedback kojim nastavnik daje komentare, informacije ili postavlja pitanja koristeći metajezik (npr. treba da koristiš *passato prossimo*). Ellis (2009a: 306) smatra da eksplicitna korekcija predstavlja idealan kontekst za stapanje svjesnih i nesvjesnih procesa uključenih u učenje, te se stoga ne odnosi se samo na eksplicitno, već i na implicitno učenje.

Uzevši u obzir prethodno navedene podjele, možemo zaključiti da isticanje gramatičkih formi u tekstu predstavlja pozitivni i implicitni oblik naglašavanja inputa. U tekstu se naglašavaju ispravni oblici upotrebe ciljne strukture i od učenika se očekuje da će ih primijetiti i sam pronaći u pravila njihove upotrebe.

Nassaji i Fotos (2011: 41) navode niz smjernica koje nastavnik treba da uzme u obzir prilikom primjene ovog vida nastave gramatike:

1. odaberite jednu gramatičku strukturu za koju smatrate da učenik treba da usvoji;
2. istaknite je u tekstu koristeći neku od navedenih tehnika ili kombinujte više njih;
3. ne naglašavajte previše različitih oblika da bi pažnja učenika ostala usmjerena na značenje;
4. koristite sve strategije da pažnja učenika uvijek bude usmjerena na značenje;
5. ne pružajte učeniku metalingvistička objašnjenja.

Još jedan vid naglašavanja jezičkih formi predstavlja tzv. preplavlivanje u inputu (*input flood*). Učenicima se nude brojni i raznovrsni primjeri ciljne forme u inputu i polazi se od pretpostavke da će forme koje se često pojavljuju u inputu

privući učenikovu pažnju. Gass i Selinker (2008: 482) se zalažu za upotrebu ovog modela jer smatraju da „something which is very frequent in the input is likely to be noticed“. Mackey i Gass (2006: 173) i Pichiassi (1999: 263) smatraju da, pored toga što se na ovaj način pojedine strukture češće pojavljuju i samim tim lakše uočavaju, one se u jezičkoj produkciji koja uslijedi češće i javljaju. Učenik teži da nove strukture koje čuje ili vidi odmah primijeni u svom autputu.

Nassaji i Fotos (2004: 134) analizom istraživanja koja su se bavila rezultatima i uspješnošću ovog modela nastave gramatike, dolaze do zaključka da kroz naglašavanje ciljne forme u inputu učenik lakše primjećuje ciljnu formu, ali da to nije dovoljno da data forma bude usvojena. Isticanje gramatičkih oblika treba da posluži podsticanju svjesnog usvajanja jezika i predstavlja samo prvi korak koji vodi ka razumijevanju (D'Addio Colosimo, 1986: 100).

Osnovni nedostatak ovog modela jeste taj što kao i kod obrade inputa biva zapostavljena produkcija na stranom jeziku koja je preduslov za postizanje komunikativne kompetencije. Nassaji i Fotos (2011: 47) navode i da bi se efikasnost ovog modela poboljšala ukoliko bi uvođenju ciljne strukture kroz naglašeni input prethodilo kratko formalno predavanje o gramatičkoj strukturi, i ako bi na kraju uslijedilo rezimiranje kako se ciljna struktura koristi na osnovu primjera datih u inputu. Time bi učenik ne samo primijetio nego i usvojio ciljnu strukturu.

### **2.2.6. Fokusiranje na gramatiku putem uzajamne povratne informacije**

Model nastave gramatike putem uzajamne povratne informacije (*interactional feedback*) predstavlja još jedan vid usmjeravanja učenikove pažnje na gramatičke forme u komunikativnom kontekstu. Baš kao i po pitanju nastave gramatike, teoretičari se spore u kojoj mjeri korekcija grešaka koje učenik pravi doprinosi uspješnijem usvajanju stranog jezika.

De Keyser (2009) smatra da nastava koja se svodi jedino na izlaganje učenika brojnim oblicima gramatičke forme u jezičkom inputu nije dovoljna za ostvarivanje komunikativne kompetencije na stranom jeziku, jer se učenje stranog jezika ne može poistovjetiti sa usvajanjem maternjeg jezika. Učeniku je neophodno obezbijediti

prilike za jezičku produkciju koja podrazumijeva i određenu korektivnu povratnu informaciju od strane nastavnika.

Pojam korektivne povratne informacije (*corrective feedback*) se koristi uporedo sa pojmom negativnog dokaza (*negative evidence*)<sup>30</sup> i podrazumijeva ukazivanje na greške koje je učenik napravio u jezičkom iskazu.

Teorijsko polazište za uzajamnu povratnu informaciju pronalazimo u Longovoj hipotezi interakcije (Long, 1996: 451). Long smatra da interakcija ima pozitivan uticaj na proces učenja stranih jezika. U tom smislu pozitivan efekat ima prije svega proces pregovaranja<sup>31</sup> (*negotiation*) do kojeg dolazi u trenutku kada učenici i njihovi sagovornici (nastavnik ili drugi učenici) naiđu na poteškoće u stvaranju jezičke poruke na Ls što dovodi do nerazumijevanja. Stoga se uzajamni feedback može smatrati reaktivnim tipom fokusa na formu<sup>32</sup>, budući da se javlja kada učenik napravi grešku u jezičkoj produkciji.

Pica (1994) izdvaja tri osnovna načina na koja pregovaranje pomaže učeniku da usvoji strani jezik:

a) Učeniku se ovim putem pruža razumljivi input, čime se pažnja učenika usmjerava na gramatičke forme i olakšava obrada jezičke poruke.

b) Kroz pregovaranje učenik dobija povratnu informaciju o jezičkoj produkciji na stranom jeziku. Nastavnik direktno ukazuje na greške u jezičkoj produkciji i učenika podstiče da sam ispravi greške.

c) Pregovaranje primorava učenika da uskladi i izmijeni output. Učenik mora da preformuliše svoj iskaz kako bi tačnije upotrijebio ciljnu gramatičku strukturu.

Što je više situacija u kojima dolazi do pregovaranja, lakše će doći do usvajanja (Ellis, 2003: 80). Za Ellisa je pregovaranje veoma važno za nastavu stranih jezika jer:

---

<sup>30</sup> Pozitivan dokaz (*positive evidence*) kao input kojim se učeniku pružaju informacije jedino o formama koje su moguće u stranom jeziku, nije dovoljan za uspješno učenje. Učenik mora da bude upoznat i sa onim što nije moguće, odnosno što je pogrešno, i tada je riječ o negativnom dokazu (*negative evidence*). Korektivna povratna informacija najefikasnije učeniku pruža mogućnost da uvidi razlike između maternjeg i stranog jezika i da postojeća znanja iskoristi u daljem učenju stranog jezika (Spada 1997: 80). Larsen- Freeman (2009: 524) u vezi sa tim iznosi stav da bi formalna nastava trebalo da ubrza proces prirodnog usvajanja jezika, a ne da ga oponaša.

<sup>31</sup> Ciliberti (1994: 36) navodi da jedan od osnovnih faktora učenja predstavljaju prilike u kojima učenik može da komunicira na stranom jeziku kao i input koji je učenicima razumljiv, a razumljivost se postiže upravo kroz proces pregovaranja do kojeg dolazi prilikom komunikacije.

<sup>32</sup> Vidi: 2.2.2.

a) kroz interakciju sa drugim učenicima ili nastavnicima dolazi do usklađivanja inputa sa znanjima učenika sve dok se analizom jezičkih elemenata ne dostigne razumljiv input, a takvi procesi izmjena i analize usmjeravaju pažnju učenika na gramatičku građu i olakšavaju usvajanje ciljnih struktura;

b) povratna informacija olakšava usvajanje stranog jezika, i

c) ukoliko se od učenika traži da preformuliše svoj iskaz kako bi ispravno upotrijebio ciljnu gramatičku strukturu, nastavnik putem implicitnog vida korekcije podstiče usvajanje gramatike stranog jezika.

Uzajamni feedback obuhvata više strategija kao npr. ponavljanje, traženje pojašnjenja, direktnu korekciju, neverbalni feedback, metalingvistički feedback i sl.<sup>33</sup> Upotrebom svake od njih pažnja učenika se eksplicitno ili implicitno usmjerava na ciljne gramatičke forme. Cilj svih pomenutih aktivnosti jeste osposobljavanje učenika da proizvede gramatički tačnije i razumljivije iskaze na stranom jeziku.

Kada je uzajamni feedback u pitanju, osnovni problem predstavlja izbor grešaka koje nastavnik treba da koriguje. Nassaji (2011: 82) savjetuje da bi pažnju trebalo posvetiti greškama a ne omaškama, kao i globalnim a ne lokalnim greškama<sup>34</sup>. Greške igraju važnu ulogu u procesu fokusiranja na formu jer kada učenik shvati da u inputu postoji određeni problem, preusmjeriće svoju pažnju sa značenja na jezičku formu i pokušati da shvati funkciju problematične jezičke strukture (Larsen-Freeman, 2009: 526).

Nassaji i Fotos (2004: 133) smatraju da bi bilo korisno istražiti efekte raznih tipova povratne informacije u zavisnosti od samog konteksta u kojem se nastava izvodi, kao i u zavisnosti od gramatičke strukture. Takvih istraživanja za sada još uvijek nema.

### **2.2.7. Nastava gramatike zasnovana na zadacima (tzv. *tasks*)**

Upotreba komunikativnih zadataka u nastavi stranih jezika predstavlja jednu od karakteristika savremene nastave. Nunan (1989: 10) definiše komunikativni zadatak kao dio rada u učionici koji učenika uključuje u razumijevanje, obradu i

---

<sup>33</sup> Detaljniji podaci za svaki podtip uzajamnog feedbacka mogu se naći u Nassaji i Fotos (2011: 73).

<sup>34</sup> O vrstama grešaka i korekciji grešaka vidi: Hendrickson 1978, Burt and Kiparsky 1974 i Corder 1967.

produkciju, odnosno interakciju na stranom jeziku, pri čemu je njegova pažnja prvenstveno usmjerena na značenje, a ne na gramatičku formu. Ellis (2003: 16) navodi da je task „a work plan that requires learners to process language pragmatically in order to achieve an outcome that can be evaluated in terms of whether the correct or appropriate propositional content has been conveyed.“

Kao što smo i ranije naglasili<sup>35</sup>, istraživanja ukazuju da posredstvom razumljivog inputa i mogućnosti za produkciju na Ls učenici najbolje usvajaju strani jezik. Stoga se u ovom vidu nastave usvajanje gramatike podstiče kroz obezbjeđivanje odgovarajućeg inputa, kroz reakciju učenika na input u vidu jezičke produkcije koja će sadržati ciljnu gramatičku strukturu kao i kroz povratnu informaciju nastavnika koja predstavlja reakciju na učenikov output.

Na osnovu rezultata pojedinih istraživanja (Ellis 2003, Nunan 2004) dolazimo do zaključka da se strani jezik uspješno usvaja ukoliko se učeniku omogući da strani jezik koristi u kontekstu koji će odgovarati upotrebi jezika u svakodnevnoj komunikaciji u stvarnom životu, i da nastavu jezika ne treba svoditi na nastavu gramatike. Međutim, pokazalo se da ovakav vid nastave nije dovoljan za postizanje visokih nivoa u tačnoj upotrebi stranog jezika. Sa tim problemom se susrećemo naročito u kontekstu nastave stranog a ne drugog jezika gdje su učenici uskraćeni za mogućnost da jezik koriste van učionice i jedini input dobijaju upravo od nastavnika. Stoga Ellis smatra da je u nastavu ipak potrebno uključiti fokusirane komunikativne zadatke<sup>36</sup> čiji je cilj da se pažnja učenika usmjeri na formu i njenu upotrebu u kontekstu.

Ellis (2003: 151) izdvaja tri tipa komunikativnih zadataka u kojima je pažnja usmjerena na gramatičke strukture:

1. zadaci jezičke produkcije u kojima je upotreba ciljne forme neophodna kako bi se upotpunila komunikativna aktivnost;

---

<sup>35</sup> Vidi: 2.2., 2.2.4 i 2.2.6.

<sup>36</sup> Ellis (2003: 141) pravi razliku između fokusiranih komunikativnih zadataka i situacionih gramatičkih vježbi. U prvom slučaju, učenici ne znaju na koju će gramatičku strukturu u zadatku biti usmjerena njihova pažnja i zadatak rješavaju kao bilo koju drugu vrstu komunikativne aktivnosti u kojoj je pažnja prvenstveno usmjerena na značenje. Međutim, za rješavanje zadatka neophodna je upotreba ciljne jezičke strukture, tako da se pažnja implicitnim putem usmjerava na formu. Sa druge strane, prilikom rješavanja situacionih gramatičkih vježbi učenik dobija uputstva koju gramatičku strukturu mora upotrebiti u datoj vježbi, tako da fokus na formu predstavlja unaprijed planiranu aktivnost.

2. zadaci razumijevanja osmišljeni tako da učenik primijeti i obradi ciljnu formu u pažljivo odabranom inputu koji će od učenika tražiti reakciju u vidu outputa. Cilj ovih zadataka je da učenik uvidi značenje koje se prenosi određenom jezičkom strukturom, da na osnovu inputa primijeti strukturu i uvidi pravila njene upotrebe, kao i da stekne saznanja o greškama koje pravi prilikom upotrebe date jezičke strukture u komunikaciji na stranom jeziku;

3. zadaci podizanja svijesti, kada se od učenika očekuje da direktno kaže nešto o gramatičkoj strukturi, najčešće da definiše pravila građenja i upotrebe određene jezičke strukture.

Prva dva tipa zadataka predstavljaju implicitnu prezentaciju gramatike u komunikativnom kontekstu, dok zadaci sa ciljem podizanja svijesti postavljaju gramatiku kao predmet zadatka, temu o kojoj učenici treba da komuniciraju na stranom jeziku. Ellis (2002: 167) smatra da se na ovaj način promoviše deklarativno a ne proceduralno znanje učenika po pitanju određene jezičke strukture. Isti autor, međutim, smatra da ova vrsta zadataka ne zapostavlja ni samo značenje jer razgovor o gramatičkim strukturama predstavlja komunikativnu aktivnost isto kao i razgovor na bilo koju drugu temu (Ellis 2003: 17).

Rezultati istraživanja efikasnosti nastave u kojima se koriste komunikativni zadaci sa fokusom na gramatiku dokazuju da se na ovaj način olakšava razumijevanje i podiže svijest učenika o ciljnoj strukturi. Nassaji i Fotos (2011: 92) smatraju da kada učenik postane svjestan gramatičke strukture, lakše će je primjećivati u naknadnom komunikativnom inputu, a ukoliko se često sa njom bude sretao, nesvjesno će porediti novi input sa postojećim sistemom stranog jezika, postavljati nove hipoteze i provjeravati ih kroz naknadni input i feedback koji mu nastavnik pruži nakon jezičke produkcije, čime se podstiče implicitno znanje o jeziku.

Implicitno znanje podstaknuto ovim putem podrazumijeva sljedeće etape (Ellis, 2002: 173):

1. uočavanje: učenik postaje svjestan prisustva gramatičke strukture u inputu,
2. upoređivanje: učenik poredi novu jezičku formu koju je uočio u inputu sa svojom mentalnom gramatikom uviđajući sličnosti i razlike,

3. integrisanje: učenik ugrađuje predstavu o novoj jezičkoj strukturi u sopstvenu mentalnu gramatiku.

Komunikativni zadaci igraju značajnu ulogu jer olakšavaju uočavanje i poređenje ciljne strukture. Da bi došlo do integrisanja, neophodno je da učenici učestvuju u komunikativnim aktivnostima u kojima se ciljna struktura aktivno koristi kako bi se olakšao proces ugrađivanja nove strukture u sistem implicitnog znanja (Samuda, Bygate 2008).

Osnovni problem komunikativnih zadataka sa fokusom na jezičke forme predstavlja odabir gramatičke strukture koja se nalazi u osnovi zadatka. Skehan (1998: 129) predlaže pet principa koje je potrebno primjenjivati prilikom pripreme i realizacije ove vrste zadatka:

1. odabrati opseg problematičnih gramatičkih struktura,
2. odabrati korisne zadatke, za čije je izvršenje neophodna upotreba ciljne jezičke forme,
3. odabrati i gradirati zadatke tako da se ostvari cilj nastave i podstakne jezički razvoj učenika,
4. omogućiti što češće fokusiranje na formu,
5. neprestano procijenjivati i kontrolisati učenikovu produkciju.

Na ovaj način se u komunikativnu nastavu vrlo uspješno integriše i nastava gramatike, a istovremeno se pažnja učenika usmjerava i na formu i na značenje. Najznačajniji rezultat koji se postiže jeste razvoj implicitnog znanja.

### **2.2.8. Zajednički zadaci zasnovani na outputu**

Kao što smo više puta naglasili, izloženost učenika inputu ne predstavlja garanciju da će učenik usvojiti novu gramatičku strukturu. Istraživanja poput Grove (1999), Izumi (2002), Toth (2006) i sl. dokazuju da je neophodno učenika osposobiti za komunikaciju na stranom jeziku, odnosno da je output bitan element u usvajanju stranih jezika.

Pomenuta istraživanja polaze od hipoteze razumljivog outputa (*comprehensible output hypothesis*) o kojoj je govorila Swain (1985, 1993). Naime, autorka smatra da izloženost razumljivom inputu nije dovoljan preduslov za

uspješno ovladavanje stranim jezikom, jer ne omogućava dostizanje precizne i ispravne jezičke produkcije. Nije dovoljno da učenici samo govore i pišu; neophodno je da razmisle o svojoj produkciji i da se potrudu da istu učine razumljivom, ali i gramatički ispravnom (Swain 1993: 160)<sup>37</sup>.

Skehan (1998: 16) navodi da su pozitivne strane jezičke produkcije na stranom jeziku sljedeće:

1. autput vodi ka boljem inputu; kada učenici razgovaraju međusobno ili sa nastavnikom imaju priliku da pregovaraju o značenju čime se naknadni input usklađuje sa učenikovim kompetencijama;

2. autput podstiče svjesno razmišljanje o jeziku: nastava koja se zasniva na inputu podstiče razvoj receptivnih vještina, jer učenici pokušavaju da proniknu jedino u značenje jezičkih izraza sadržanih u inputu, dok prilikom usmene ili pisane produkcije moraju da razmišljaju i o sredstvima kojima će određeno značenje izraziti, odnosno o gramatičkim strukturama;

3. autput pomaže učenicima da testiraju sopstvene hipoteze o gramatici: osnovni cilj jezičke produkcije učenika je da prenese određeno značenje, i tom prilikom on provjerava hipoteze i očekuje reakciju sagovornika;

---

<sup>37</sup> Swain (1995: 129) izdvaja tri funkcije autputa u procesu usvajanja stranih jezika: funkciju uočavanja, funkciju testiranja hipoteza i metalingvističku funkciju.

Funkcija uočavanja odnosi se na učenikovo saznanje da u trenutku kada treba da proizvede jezički iskaz, nije u stanju da kaže sve ono što želi i namjerava. Učenik postaje svjestan praznina u svojoj jezičkoj kompetenciji te stoga više pažnje posvećuje sljedećem inputu u kojem se nedovoljno savladana gramatička struktura javlja.

Kada je druga funkcija u pitanju, Swain smatra da jezička produkcija pruža učeniku mogućnost da provjeri svoje hipoteze o tome kako izraziti željeno značenje na stranom jeziku. Učenik može na razne načine iskazati isto značenje, a kada nije u stanju da produkuje željeni jezički iskaz, istražuje sopstvena jezička saznanja kako bi našao željeno rješenje i proizveo razumljiv autput. Swain navodi da greške koje učenik pravi u produkciji na stranom jeziku najčešće jesu znak da je učenik formulisao hipotezu o tome kako određena jezička struktura funkcioniše i da je u trenutku produkcije na stranom jeziku testira. Značajnu ulogu ima nastavnik koji, kada učenik napravi grešku, sa njim „pregovara“ o značenju, što učenika podstiče da ispravi grešku i proizvede ispravan jezički iskaz.

Metalingvistička funkcija ističe da mogućnosti za jezičku produkciju podstiču učenika da svjesno razmišlja o jeziku, da razmišlja o tome šta želi da kaže i kojim sredstvima će to postići. Izumi (2003: 171) prvenstveno ističe značaj ove funkcije i navodi da se prednost nastave zasnovane na autputu ogleda u sljedećem: „Output can, under certain conditions, promote language acquisition by allowing learners to try out and stretch their interlanguage capabilities. In so doing, learners may recognize problem in their IL through internal feedback – output promotes syntactic processing and self monitoring or external feedback – output invites feedback from interlocutors, teachers, etc. This recognition may prompt the learner to generate alternatives by searching existing knowledge or to seek out relevant input with more focused attention and with more clearly identified communicative needs.“

4. output olakšava automatizaciju postojećih znanja: za razvoj jezičkog automatizma neophodno je da učenik što češće uvježbava ciljnu gramatičku strukturu u komunikaciji, odnosno outputu na stranom jeziku;

5. output podstiče razvoj diskursne kompetencije: učenje jezika podrazumijeva osposobljavanje učenika da proizvodi iskaze na stranom jeziku ne samo na nivou rečenice, već i na nivou diskursa;

6. output pomaže učenicima da razviju sopstveno viđenje o jeziku putem fokusiranja na teme koje su učeniku bliske i interesantne.

Gass (1997: 3) je izdvojila četiri osnovna elementa procesa učenja stranog jezika, od trenutka kada učenik bude izložen inputu do trenutka kada je spreman za produkciju, odnosno output. Prije svega, učenik mora da uvidi razliku između znanja koja posjeduje i jezičkih struktura koje tek treba da usvoji. Učenik zatim pokušava da razumije nove jezičke elemente sadržane u inputu. Kada ti elementi budu usvojeni, dolazi do prihvatanja inputa (intake), koje vodi ka integraciji novih i starih pravila u jezičkom sistemu.

Dakle, zajednički output zadaci (*collaborative output tasks*) podrazumijevaju aktivnosti osmišljene na način da se učenik osposobi za tačnu jezičku produkciju kao i za svjesno razmišljanje i diskusiju o gramatičkoj ispravnosti sopstvene jezičke produkcije. Učenici izvršavaju zadatke koji od njih zahtijevaju da posvete podjednaku pažnju i značenju i gramatičkim strukturama.

Istraživanja (Nassaji i Fotos 2004: 136) ukazuju da se upotrebom ovog modela nastave poboljšava stepen gramatičke tačnosti učenika. Kroz zajedničko rješavanje zadataka, učenici zajednički iskazuju značenja upotrebom gramatičkih struktura, ali posebno je značajno istaći da pored razvijanja jezičkih vještina razvijaju i vještinu rješavanja problema uopšte.

### **2.2.9. Nastava gramatike zasnovana na diskursu**

Pristupi u nastavi stranih jezika koji se zasnivaju na diskursu predstavljaju sastavni dio savremenih pristupa u nastavi gramatike o kojima je prethodno bilo riječi. Nastava ciljnih gramatičkih struktura se izvodi kroz upotrebu dužeg autentičnog ili pojednostavljenog diskursa, kako bi se učeniku pružili brojni primjeri

kontekstualizovane upotrebe ciljne gramatičke strukture i olakšalo uočavanje veza između forme i značenja (Nassaji i Fotos, 2004: 136).

Celce-Murcia (2008: 132)<sup>38</sup> smatra da se samo dio gramatičkih struktura može prezentovati na nivou rečenice, a da je za potpuno razumijevanje bilo koje gramatičke forme ili konstrukcije neophodna nastava na nivou diskursa. Čak i gramatičke jedinice koje je moguće objasniti na rečeničnom nivou, moraju biti prezentovane i na nivou diskursa kako bi učenik mogao da shvati u kom kontekstu se date strukture upotrebljavaju.

Kada govorimo o nastavi gramatike na nivou diskursa, mislimo na upotrebu teksta za razvijanje i produktivnih i receptivnih jezičkih vještina. Hinkel (2008: 183) primjećuje da se nastava vještine pisanja često izvodi odvojeno od nastave gramatike, što negativno utiče na ishod učenika. Prisustvo gramatičkih grešaka u pisanoj produkciji ostavlja negativan utisak na izvornog govornika sa kojim učenik stupa u kontakt. Stoga bi trebalo da se u nastavu usmjerenu na razvijanje pisanih vještina uključi eksplicitna nastava gramatike, leksičkih formi i retoričkih modela koji su navedeni kroz primjere date u tekstu i diskursu. U prilog tome autorka navodi činjenicu da je za pojedine gramatičke forme koje učenici teško savladavaju neophodna eksplicitna nastava, i da je nemoguće predavati ih izolovano od njihove sintaktičke funkcije i pragmatičke upotrebe. To se najbolje postiže njihovom prezentacijom na nivou diskursa.

Dakle, usvajanje gramatičkog gradiva je najuspješnije ukoliko se učeniku pruži obiman materijal kroz koji će on svoju pažnju da usmjerava na gramatičku formu i pravila njene upotrebe u kontekstu.

### **2.2.10. *Grammaring***

Larsen-Freeman (2009: 526) definiše pojam „*grammaring*“ kao sposobnost učenika da gramatičke strukture upotrebljava ispravno, tačno i u skladu sa

---

<sup>38</sup> „Once we change our perspective from sentence to discourse level, we are in position to teach grammar both as a resource for creating discourse in context and as a resource for using language to communicate – both receptively and productively. This is what most of us are in fact trying to do when we teach language, so contextualized discourse-level analyses of English grammar that supplement and go beyond existing sentence-level accounts have the potential to enrich and transform the way we teach grammar and the way our students learn grammar.“ (Celce-Murcia 2008: 132).

odgovarajućim značenjem, kao cilj nastave gramatike. Nastavak *-ing* ukazuje da je u pitanju dinamičan proces upotrebe gramatike.<sup>39</sup> Autorka ovom definicijom povezuje tri veoma važna elementa: formu, značenje i upotrebu.

Autorka smatra da za realizaciju ovog cilja nije dovoljno da učenik primijeti ili razumije gramatičke strukture. Učenik treba da u jezičkoj produkciji koristi gramatičke strukture povezujući ih sa značenjem. Da bi učenik prevazišao problem u znanju i znanja koja posjeduje o jezičkim strukturama upotrijebio u stvarnoj komunikaciji izvan učionice, mora postojati psihološka sličnost između uslova u kojima se odvija učenje i uslova u kojima će se odvijati komunikacija na stranom jeziku. U tom smislu, uvodi se pojam „kreativne automatizacije“ (Larsen-Freeman, 2009: 526). Riječ je o jezičkim vježbanjima kojima se postiže automatizacija kontrole nad jezičkim modelima, koji bi trebalo da se jave u stvarnoj komunikaciji na stranom jeziku.

Za uspješan ishod ovog modela nastave potrebno je da se jezička forma uvijek povezuje sa značenjem, a učenicima je neophodno pružiti priliku da što češće koriste istu formu kako bi iskazali različita značenja. Posebno su važne situacije kada je učenik primoran da bira između dvije ili više različitih jezičkih struktura koje imaju gotovo isto značenje, ali od kojih je samo jednu moguće upotrijebiti u datom kontekstu.

Ukoliko se osvrnemo na ponuđeni predlog savremenih modela u nastavi gramatike stranih jezika, možemo primijetiti da svaki opisani model pokazuje određena ograničenja po pitanju njegove primjene, te da nijedan u potpunosti ne zadovoljava imperativ savremene nastave stranih jezika u kojoj je za dostizanje komunikativne kompetencije potrebno podjednaku pažnju posvetiti razvoju svih jezičkih vještina.

Stoga se nameće zaključak da je nastavi gramatike potrebno prići eklektički, odnosno jedino rješenje za uspješnu nastavu predstavlja kombinacija više modela i tehnika, a nikako apriorističko odbacivanje određenih modela kao neuspješnih. Pri odabiru određenog modela, prije svega treba voditi računa o kontekstu u kojem se

---

<sup>39</sup> „Ability to use grammar structures accurately, meaningfully, and appropriately as the proper goal of grammar instruction. The addition of „-ing“ to grammar is meant to suggest a dynamic process of grammar using“ Larsen-Freeman (2009: 526).

nastava stranog jezika odvija. Pod kontekstom podrazumijevamo uzrast učenika, nivo učenja, kognitivne stilove učenja, motivaciju učenika, društveni kontekst u kojem se nastava odvija i sl. Potrebno je obazrivo odrediti šta odgovara konkretnoj situaciji, šta je moguće obuhvatiti na određenoj etapi učenja kao i koja jezička znanja odrediti kao primarna na kojoj etapi učenja. U skladu sa operativnim ciljevima, nastavnik će kombinovati nastavne modele koji će najbolje odgovoriti njihovom ispunjenju.

Ur (2011: 518) izdvaja nekoliko mogućih kombinacija pomenutih modela koje nastavnik može primijeniti u praksi.

1. Zadaci + fokus na formu: Nastava se zasniva na komunikativnom zadatku a povremeno se daju objašnjenja o gramatičkim strukturama, i ukoliko je moguće daju se jezičke vježbe.

2. Gramatičko objašnjenje + jezičke vježbe: U centru nastave je gramatička struktura čije se pravilo objašnjava (induktivno ili deduktivno) a zatim se prelazi na jezičke vježbe. Vježbe mogu obuhvatiti i mehanička dril vježbanja, ali uglavnom su u pitanju komunikativne aktivnosti u kojima učenik treba da koristi ciljnu strukturu kako bi razumio i proizveo jezički ispravnu poruku.

3. Komunikacija: Nastava se sastoji samo od komunikativnih zadataka u kojima se pažnja otvoreno ne usmjerava na gramatičke pojave. Cilj (kada je o učenju gramatike riječ) jeste da se učeniku pruži prilika da učvrsti implicitna znanja o gramatičkim strukturama.

4. Podizanje svijesti: Čas, ili dio časa je posvećen diskusiji o gramatičkoj strukturi, bez vježbanja ili komunikativnih aktivnosti. Nastavnik može da prezentuje nekoliko rečenica i da zatraži od učenika da prepoznaju gramatičko pravilo, ili da datu strukturu uporede sa njom ekvivalentnom strukturom u maternjem jeziku. Cilj je da se podigne svijest o gramatičkom elementu, kao osnova za buduće učenje.

Ellis (2003: 163) izdvaja sljedeće karakteristike ovog vida nastave:

- postoji pokušaj da se izoluje jedna struktura na koju se usmjerava pažnja,
- učenicima se nudi jezički materijal koji ilustruje upotrebu ciljne strukture, kao i eksplicitna prezentacija pravila koje objašnjava dati gramatički oblik,
- od učenika se očekuje da shvati prezentovano pravilo, i

- od učenika se zahtijeva da definiše pravilo koje opisuje datu gramatičku strukturu.

5. Učenje na osnovu modela: Učenici treba da prepričaju ili da nauče napamet tekstove u kojima se nalaze primjeri gramatičke strukture. Cilj ovog modela je da učenici usvoje repertoar planski osmišljenih i sa značenjem povezanih gramatičkih formi koje će im olakšati dalji proces učenja.

Nastava gramatike, dakle, ne treba da bude isključive prirode i da se zasniva samo na jednom modelu. Ne treba tražiti najbolji model, već odgovarajuću kombinaciju modela koja će odgovoriti zahtjevima nastavnog procesa u određenom kontekstu. Za naš rad zanimljivo je Urovo (2011: 519) zapažanje da će učenici osnovnoškolskog uzrasta najbolje usvajati gramatiku ako im se obezbijede sistematska objašnjenja kojima će uslijediti jezičke vježbe, i kada se povremeno i u manjoj mjeri učenicima ponude i drugi modeli nastave. U takvom kontekstu neophodno je učenicima ponuditi što bogatiji input jer je učionica najčešće jedino mjesto u kojem dolaze u kontakt sa stranim jezikom. Za osnovnoškolski uzrast u tom smislu pogodna je i posljednja opcija, učenja na osnovu modela.

### 2.3. FAKTORI KOJI UTIČU NA NASTAVU GRAMATIKE STRANIH JEZIKA

Pri odabiru postupaka za prezentaciju, uvježbavanje, testiranje i usvajanje gramatičkih elemenata, moraju se imati u vidu značajni faktori koji utiču na sam proces nastave i učenja, a to su: cilj nastave stranog jezika, uzrast učenika, složenost gramatičkog gradiva i njegov odnos prema maternjem jeziku učenika (Tanović, 1978: 110; ZERO, 2003: 186; Petković, 1970: 82).

Cilj nastave jedan je od osnovnih faktora koji utiču na pristup gramatičkoj građi i njenoj implementaciji u nastavu stranih jezika. O promjenama ciljeva nastave kroz historiju, govorili smo prilikom historijskog pregleda nastavnih metoda. Vignozzi (2001: 3) smjenu glotodidaktičkih pristupa vidi kao klatno koje oscilira između pristupa koji se zasnivaju na analizi ciljnog jezika i imaju za cilj razvijanje receptivnih vještina, i pristupa u kojima se teži primjeni ciljnog jezika, i kao cilj nastave postavljaju razvijanje produktivnih jezičkih vještina.

Savremeno društvo, u kojem se pokazuje sve veća potreba za poznavanjem barem dva strana jezika<sup>40</sup> u cilju potpunijeg obrazovanja i poslovnih mogućnosti, nameće novi cilj učenja stranih jezika: receptivno i produktivno služenje jezikom u komunikaciji i društvenoj interakciji na različitim nivoima i u različitim situacionim kontekstima.

Učenje stranih jezika u osnovnoj školi, u skladu sa ZERO (2003: 186), ima za cilj razvijanje „svijesti o jeziku“, o odnosu prema maternjem i drugim jezicima koji se izučavaju. Kao drugi cilj navodi se razvijanje elementarne usmene komunikacije i planiranog sadržaja lingvističkih znanja. U tom smislu, cilj nastave stranih jezika u

---

<sup>40</sup> Višejezičnost predstavlja jedan od osnovnih principa Evropske unije, budući da Lisabonski ugovor jezičku raznolikost unutar zajednice smatra osnovnom vrijednošću EU. Zvanična politika višejezičnosti Evropske unije ima tri osnovna cilja: da ohrabri učenje jezika i promovisanje jezičke raznolikosti u društvu, da promoviše efikasnu višejezičku ekonomiju, kao i da omogući građanima da se zakonodavnim i drugim organima unutar Unije, mogu obraćati na svom jeziku.

Na samitu koji je u martu 2002. godine održan u Barseloni, šefovi država su kao jedan od ciljeva Evropske unije usvojili nastavu dva strana jezika za sve stanovnike, počev od ranog djetinjstva. Riječ je o cilju pod nazivom „maternji jezik plus dva strana“. Posebno se insistira na ranom učenju stranih jezika u vrtiću i prvim razredima osnovne škole jer se upravo u tom periodu razvija svijest o drugim jezicima i kulturama i stiču osnove za kasnije, cjeloživotno, učenje jezika (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>).

Prema podacima statističkog zavoda Evropske unije Eurostata, učenje dva strana jezika obavezno je u osnovnom obrazovanju u svim članicama EU (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education>).

osnovnoj školi trebalo bi da bude usvajanje onih gramatičkih znanja koja će učeniku olakšati komunikaciju na stranom jeziku. U osnovi nastave su potrebe učenika i društva, kao i kompetencije kojima se omogućava zadovoljavanje pomenutih potreba. Gramatika, dakle, nije cilj za sebe, već sredstvo pomoću kojeg se realizuje postavljeni cilj.

Nastava italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori<sup>41</sup> ima za cilj da:

–,omogućiti učeniku da proširi svoju sposobnost sporazumijevanja izvan granica maternjeg jezika i na taj način razvije sposobnost za razumijevanje i poštovanje drugih kultura i civilizacija,

- stvori dobru lingvističku osnovu za dalje izučavanje jezika,

- osposobi učenike da počnu da preuzimaju odgovornost za vlastito učenje i znanje, odnosno da počnu da izgrađuju svoje zahtjeve kao korisnici jezika i oblikuju lične ciljeve učenja, vrednuju svoja dostignuća i trude se da ih poprave, pripremajući ih tako za samostalno i permanentno učenje,

- podstiče pravilan razvoj učenikove ličnosti u intelektualnom, emocionalnom i moralnom smislu, kao i njegovu kreativnost i osjećaj za lijepo,

- doprinese formiranju autonomne, demokratske, empatične ličnosti koja će, šireći svoja znanja o drugim narodima i kulturama i istovremeno razvijajući svijest o vlastitim kulturnim vrijednostima, biti sposobna da na primjeren način djeluje u interkulturalnom i plurilingvalnom okruženju”.

Za realizaciju navedenih opštih ciljeva učenici stiču jezička i druga znanja i vještine navedene u nastavnom planu i programu. Gramatičke strukture se u predmetnom programu navode u obliku pojma i isprepletane su sa operativnim ciljevima. Potrebno je, dakle, gramatička znanja povezati sa jezičkom upotrebom kako bi se olakšalo ostvarivanje ciljeva utvrđenih nastavnim planom, a to je dostizanje nivoa A2<sup>42</sup> u skladu sa ZERO.

Pored cilja nastave, uzrast učenika predstavlja još jedan bitan faktor koji utiče na način izvođenja nastave gramatike stranog jezika. Istraživanja ukazuju da je najbolji uzrast za učenje jezika između druge i sedme godine života. U tom periodu, koji psiholozi nazivaju „instinktivnim“ (Mosković, 1960: 11) djeca spontano

---

<sup>41</sup> *Predmetni program za Italijanski jezik – izborni predmet – VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole*, p. 3 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

<sup>42</sup> Idem, p. 2.

usvajaju jezičke konstrukcije i reprodukuju jezičke izraze koje čuju. Poslije tog perioda pokazuje se opadanje sposobnosti spontanog usvajanja jezika (Pallotti, 2003: 201). Od trinaeste godine javlja se drugo razdoblje, „intelektualno“, u kojem se jezik ne uči instinktivno već učenik ulaže određeni svjesni napor. Nije dovoljno naučiti jezik u instinktivnom periodu, jer tek ukoliko se jezički elementi fiksiraju tokom intelektualnog perioda može se govoriti o stečenom znanju. U svakom slučaju, poželjno je sa učenjem stranog jezika početi što ranije jer istraživanja (Ellis, 2008: 19) ukazuju da osobe koje su od ranog djetinjstva izložene stranom jeziku lakše usvajaju taj jezik nego osobe koje učenje stranog jezika započnu u kasnijem dobu.

U našem slučaju, uzrast učenika usko je povezan i sa nivoima učenja. Kada je nastava gramatike u pitanju, učenici starijih razreda lakše razumiju i kasnije koriste u praksi objašnjenja i pravila upotrebe gramatičkih struktura. U nižim razredima osnovne škole gramatičke kategorije za učenike predstavljaju apstraktne kategorije, te stoga ne treba pretjerivati sa objašnjenjima. Na nižim nivoima nastave i učenja, gramatičke strukture treba prezentovati u kontekstu, bez detaljnih objašnjenja, budući da će se kroz cikličan vid silabusa u kasnijim razredima znanja o već naučenim strukturama i njihovoj upotrebi produbljivati. Stoga, u skladu sa prethodno iznesenim stavom da od trinaeste godine započinje intelektualni period, učenicima u završnim razredima osnovne škole mogu se pružati i apstraktnija objašnjenja, koja moraju biti usklađena sa tim uzrastom, kao i sa znanjima iz oblasti maternjeg i drugih stranih jezika. U toj dobi učenici su u stanju da lakše povezuju znanja iz dva jezika i pokazuju veću sklonost ka analizi jezičkog sistema. Zanimarivanje osobina učenika na određenom uzrastu vodilo bi i manjoj uspješnosti cjelokupne nastave stranih jezika.

Složenost gramatičkih struktura i njihov odnos prema strukturama u maternjem jeziku učenika značajno utiču na nastavu gramatike stranih jezika. Ukoliko poredimo strukture stranog i maternjeg jezika, možemo utvrditi tri vrste odnosa: gramatičke strukture koje su veoma slične ili se poklapaju u oba jezika, strukture koje su djelimično slične, i strukture koje postoje samo u jednom jeziku.

U prvom slučaju, gramatička objašnjenja su suvišna, jer pozitivan transfer iz maternjeg jezika (ili eventualno drugih stranih jezika kojima se učenik služi)

doprinosi lakšem usvajanju. Možda najteže za usvajanje jesu strukture koje pripadaju drugoj kategoriji, odnosno strukture koje se djelimično poklapaju u oba jezika. Naime, učenik bi generalizovanjem i analogijama mogao da u potpunosti poistovjeti upotrebu date strukture u dva jezika, što bi moglo da vodi ka fosilizaciji, odnosno učvršćivanju pogrešnih oblika. Kontrastivni faktor tu igra važnu ulogu, a na nastavniku je da učeniku ukaže na sličnosti i razlike u upotrebi gramatičke strukture u maternjem i stranom jeziku. Gramatičke strukture karakteristične samo za strani jezik zahtijevaju precizna objašnjenja i cikličnu upotrebu kako bi učenik savladao pravila i osposobio se za njihovu upotrebu.

Faktori na koje smo ukazali jasno nam govore da nije moguće izdvojiti jedan opšteprihvaćeni pristup nastavi gramatike koji bi odgovarao svakom kontekstu. Svaki od navedenih faktora, zajedno sa pojedinim individualnim i društvenim karakteristikama (motivacija, obrazovni kontekst, nastavni ambijent i sl.) značajno utiče na proces nastave gramatike i nastave stranog jezika uopšte, te je stoga potrebno imati u vidu sve njih i u skladu sa njima organizovati i didaktičke aktivnosti.

## **2.4. METODOLOŠKI POSTUPCI I NASTAVA GRAMATIKE**

Tokom prethodnog izlaganja pomenuli smo nekoliko tema koje se vezuju za nastavu i učenje gramatike stranih jezika, i za koje smatramo da je potrebno ponuditi detaljnije objašnjenje kako bismo u potpunosti sagledali problem kojim se naš rad bavi. To su pojmovi eksplicitnog i implicitnog pristupa nastavi gramatike, induktivnog i deduktivnog pristupa nastavi gramatike, upotreba metajezika i testiranje i evaluacija gramatičkih znanja.

### **2.4.1. Implicitna i eksplicitna nastava gramatike**

Jedno od pitanja tijesno vezanih za nastavu gramatike jeste da li se jezik najbolje usvaja putem eksplicitnog ili implicitnog vida nastave? Da bismo odgovorili na ovo pitanje, potrebno je razjasniti i pojmove implicitnog i eksplicitnog znanja o jeziku.

Pojmovi koji su nastali u okviru istraživanja na polju eksperimentalne psihologije, u teoriju o usvajanju stranih jezika ušli su zahvaljujući Krashenu (De Graaff, Housen, 2009: 732) po kojem se implicitni procesi vezuju za usvajanje a eksplicitni procesi za učenje stranog jezika.

Implicitno znanje gramatike (Ellis 2003: 105) jeste znanje koje se dokazuje kroz učenikovu usmenu i pisanu produkciju u komunikaciji, i ne podrazumijeva sposobnost učenika da objasni gramatička pravila. Učenik gotovo da nije svjestan onoga što uči (De Keyser 2003: 314). Za Hulstijna (2002: 193) implicitno učenje kao nesvjesna i neplanirana aktivnost zahtijeva stalno izlaganje stranom jeziku. Iz tog razloga, u kontekstu učenja italijanskog kao stranog, a ne drugog jezika, teško je govoriti o implicitnom znanju gramatike.

Eksplicitno znanje predstavlja svjesno znanje gramatičkih oblika i njihovih značenja, odnosno osposobljenost učenika da iskaže pravilo upotrebe gramatičke strukture, i najčešće podrazumijeva upotrebu metajezika (Doughty, Williams, 2009a: 232). Eksplicitno učenje je svjesniji i kontrolisaniji proces, te je stoga podložniji nastavi nego implicitno učenje.

Sa druge strane, implicitna nastava predstavlja model u kojem se učenik izlaže gramatičkim strukturama i značenjima i od njega se očekuje da ih kasnije upotrebi, pri čemu nastavnik ne pruža nikakva objašnjenja o funkcionisanju jezičkog sistema. Eksplicitna nastava, naprotiv, uključuje objašnjenja o jezičkim strukturama i pravilima njihove upotrebe. U tabeli br. 1 navodimo razlike između implicitnog i eksplicitnog vida fokusa na formu, čiji su autori Housen i Pierrard (2006: 10).

Implicitni fokus na formu	Eksplicitni fokus na formu
<ul style="list-style-type: none"> <li>• privlači pažnju učenika na ciljnu formu</li> <li>• jezik prvenstveno vidi kao sredstvo komunikacije</li> <li>• odvija se spontano (u okviru komunikativnih aktivnosti)</li> <li>• nenametljiv je (minimalni prekidi u komunikaciji)</li> <li>• prezentuje ciljnu formu u kontekstu</li> <li>• ne podrazumijeva upotrebu metajezicke terminologije</li> <li>• podstiče slobodnu upotrebu ciljne forme</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• usmjerava pažnju učenika na ciljnu formu</li> <li>• jezik uzima kao predmet učenja i nastave</li> <li>• predstavlja unaprijed utvrđenu i planiranu aktivnost</li> <li>• nametljiva je aktivnost (prekida se komunikacija na stranom jeziku)</li> <li>• prezentuje ciljnu formu izolovano</li> <li>• podrazumijeva upotrebu metajezika (objašnjavanje pravila)</li> <li>• podrazumijeva kontrolisane aktivnosti uvježbavanja ciljne forme</li> </ul>

Tabela br. 1: Implicitni i eksplicitni fokus na formu (Housen i Pierrard, 2006: 10)

Modeli implicitne nastave gramatike zasnivaju se prije svega na načelima vezanim za usvajanje gramatike maternjeg jezika: jezik se usvaja kroz izlaganje učenika ciljnom jeziku, komunikaciju sa nastavnicima, drugim učenicima i sagovornicima bez ikakve svjesne aktivnosti usmjerene na nastavu gramatike. Krashen (1981, 1982, 1985), glavni zagovornik implicitne nastave, ističe da se gramatika, odnosno jezik uopšte, najbolje uči ukoliko se učeniku obezbijedi adekvatan input, a ne kroz objašnjenja, jezička vježbanja ili korekciju gramatičkih grešaka. Učenje i usvajanje jezika su dva različita procesa: usvajanje predstavlja prirodnu internalizaciju jezičkih formi i značenja kroz izlaganje ciljnom jeziku, dok učenje predstavlja svjesno razumijevanje i primjenu pravila koja učeniku prenesu nastavnik ili udžbenik. Krashen smatra da nema transfera iz učenja u usvajanje,

odnosno da naučena pravila nikada ne mogu voditi ka implicitnom znanju stranog jezika (Pichiassi, 1999: 170).

Drugi model implicitne nastave gramatike jeste hipoteza interakcije, čiji je autor Long. Long (1996: 451) smatra da glavno sredstvo usvajanja novih jezičkih elemenata predstavlja pregovaranje o značenju do kojeg dolazi u interakciji između učenika i sagovornika, koji bi u idealnim uslovima trebalo da bude izvorni govornik ili neko ko posjeduje veća saznanja o ciljnom jeziku. Long, za razliku od Krashena, pored inputa veliki značaj pripisuje i autputu, odnosno jezičkoj interakciji.

Međutim, brojna istraživanja sprovedena u sredinama u kojima su učenici usvajali drugi a ne strani jezik ukazala su na nedostatak implicitne nastave, odnosno pokazalo se da izloženost ciljnom jeziku sama po sebi nije dovoljna da bi se postigli viši nivoi komunikativne kompetencije na ciljnom jeziku (Doughty, Williams, 2009: 2). U tom smislu, zaključuje se da je u formalnom kontekstu nastave stranog jezika neophodna eksplicitna komponenta u komunikativnoj nastavi ili nastavi zasnovanoj na zadacima jer se samo na taj način dostižu željeni nivoi gramatičke tačnosti (Ur, 2011: 511, De Graaff, Housen 2009: 733).

Već smo ranije istakli da cilj nastave gramatike treba da bude osposobljavanje učenika za jezičku produkciju koja sadrži tačno upotrijebljene gramatičke strukture, odnosno, razvijanje implicitnog znanja (Ur, 2011: 507). Osnovno pitanje jeste da li eksplicitna nastava doprinosi dostizanju ovog cilja, i da li su implicitno i eksplicitno znanje na neki način povezani?

Mogući odnosi između implicitnog i eksplicitnog znanja o gramatici mogu se izraziti na tri načina: veza između ova dva znanja ne postoji, postoji slaba veza i postoji jaka povezanost između ove dvije vrste znanja (De Graaff i Housen 2009: 734).

Krashen, kao što smo više puta istakli, iznosi stav da između implicitnog i eksplicitnog znanja ne postoji nikakva veza i da eksplicitna znanja neće biti pohranjena u implicitni sistem jezičkih znanja. Implicitno znanje nije moguće razvijati kroz nastavu a eksplicitno znanje stečeno kroz nastavu igra veoma malu ulogu u upotrebi stranog jezika i razvijanju komunikativne kompetencije.

Hipoteza o slaboj povezanosti ove dvije vrste znanja posmatra ih kao zasebne sisteme. Nastava gramatike ne može direktno uticati na implicitno znanje, a

eksplicitna znanja ne mogu prerasti u implicitna (iako može doći do automatizacije), mada mogu pomoći učeniku da razvija svoje implicitno znanje tako što će primijetiti razlike između struktura prisutnih u inputu i struktura koje je upotrijebio u jezičkoj produkciji na stranom jeziku. Transfer iz eksplicitnog u implicitno znanje zavisice od sposobnosti i spremnosti učenika da novu gramatičku strukturu integriše u sopstveni jezički sistem (De Graaff, Housen, 2009: 734; Ur, 2011: 512).

Ulogu eksplicitnog znanja prilikom usvajanja stranog jezika, shematski je prikazao Rod Ellis (slika br. 1):

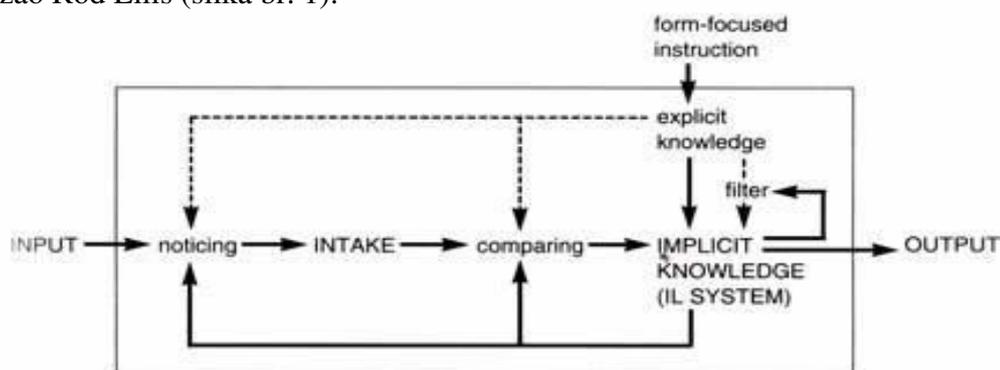


Figure 4.4: The role of explicit knowledge in L2 acquisition

Slika br. 1: Uloga eksplicitnog znanja (Ellis, 1997: 123)

Input može biti usvojen, odnosno postati intake samo ukoliko učenik „primijeti“ novu gramatičku strukturu. Tek nakon toga jezička forma postaje dio međujezika pod uslovom da učenik uspije – putem procesa poređenja (*comparing*) da uvidi razliku u odnosu na trenutni međujezik (*noticing the gap*). Nakon toga, učenik integriše novu strukturu u svoj sistem. Ukoliko se radi o pojedinačnim riječima ili kraćim formulama (tzv. *item learning*), učenje može da se odvija i implicitnim putem jer nema većih poteškoća. Ukoliko je riječ o složenim strukturama ili sistemu pravila (tzv. *system learning*), proces postaje složeniji. U tom slučaju eksplicitno znanje stečeno putem fokusiranja na formu može pomoći razvoju implicitnog znanja.

DeKeyser (2009: 56) smatra da sigurno može biti, i da često dolazi do direktnog transfera iz eksplicitnog u implicitno znanje. Takav transfer se postiže vježbanjem. Učenici kroz nastavu počinju prvo da razvijaju eksplicitno znanje o

jeziku (kroz eksplicitnu prezentaciju pravila i jezičke vježbe) zatim to znanje obrađuju i automatizuju (kroz komunikativne vježbe) sve dok eksplicitno znanje ne preraste u implicitno (De Graaff i Housen, 2009: 734).

Eksplicitno znanje pomaže implicitno učenje na dva načina (Ellis 2003: 149). Prije svega, olakšava primjećivanje ciljne strukture. Naime, ukoliko učenik posjeduje eksplicitno znanje o gramatičkom obliku, lakše će ga primijetiti u komunikativnom inputu i implicitno usvojiti. Sa druge strane, eksplicitna znanja pomažu učeniku da uoči „jaz“ (*gap*), odnosno razliku između načina na koji on koristi ciljnu strukturu i načina na koji ista biva upotrijebljena u inputu koji mu je ponuđen.

Ellis (2008: 880-881) navodi rezultate istraživanja koja jasno ukazuju da učenici koji su bili izloženi nekom vidu eksplicitne nastave, na testiranjima postižu bolje rezultate od učenika kojima nijesu pružana objašnjenja o gramatičkim strukturama, koji nijesu dobijali korektivnu povratnu informaciju i sl. Ovaj podatak je posebno važan za kontekst učenja stranog a ne drugog jezika gdje učenici jedini kontakt sa stranim jezikom ostvaruju dva do tri puta nedjeljno u učionici.

Pomenuta istraživanja potvrđuju hipotezu da svjesno razmišljanje o jezičkoj formi i jezičke vježbe koje mu uslijede, olakšavaju prelazak sa eksplicitnog poznavanja pravila na implicitno, automatsko poznavanje i upotrebu jezika.

#### **2.4.2. Induktivni i deduktivni pristup u nastavi gramatike stranih jezika**

Istraživanja iz oblasti pedagoške psihologije ukazuju da prilikom svih vrsta učenja, pa tako i kada je učenje stranih jezika u pitanju, ljudi koriste dvije strategije: analitičku i holističku. Analitički tip učenika postavlja i provjerava hipoteze, da bi zatim, svjesno ili nesvjesno, izveo zaključke o gramatičkim pravilima na osnovu ponuđenih primjera. Sa druge strane, holistički tip učenika jezik najbolje uči ukoliko je izložen stranom jeziku u smislenom kontekstu (Celce-Murcia, Hilles, 1988: 5).

Eksplicitna nastava stranih jezika o kojoj je bilo riječi u prethodnom poglavlju, može se izvoditi induktivnim putem gdje se od učenika zahtijeva da na osnovu primjera formuliše gramatičko pravilo, ili eksplicitnijim, deduktivnim putem, gdje nastavnik formuliše pravilo a od učenika se traži da dato pravilo primijeni u

jezičkim vježbama.<sup>43</sup> Nastavnik bi trebalo da u skladu sa potrebama sopstvenog razreda bira i pristup nastavi gramatike. Lo Duca (2009: 81) ističe da nastavu gramatike možemo organizovati na dva načina. Na primjer, učenicima možemo prezentovati samo određene strukture, bez eksplicitnih objašnjenja, tako što ćemo im nuditi materijal u kojem će ciljna struktura biti često upotrijebljena kako bi učenici sami uvidjeli pravila njene upotrebe.<sup>44</sup> Sa druge strane, možemo poći od eksplicitne prezentacije gramatičkih pravila, ukoliko je cilj nastave da se podstakne svijest učenika o gramatičkim pravilima i olakša usvajanje stranog jezika. Naravno, autorka ističe da je moguća i kombinacija ova dva vida nastave, u skladu sa izborom nastavnika, vremenom koje ima na raspolaganju i potrebama i interesovanjima učenika.

Izbor odgovarajućeg pristupa zavisice prije svega od kognitivnih stilova učenika. Seliger (1975) je ukazao na upotrebu različitih neuroloških mehanizama: učenici kojima odgovara deduktivni pristup (analitički tip učenika) koriste prije svega lijevu hemisferu mozga i skloni su analizi, dok induktivni pristup pogoduje učenicima koji koriste desnu hemisferu mozga (holistički tip) i skloni su analogiji. Ukoliko se u nastavi insistira na pristupu koji ne poštuje razlike među učenicima, nastava stranog jezika ne može biti uspješna.

#### **2.4.2.1. Deduktivni pristup**

Kao što smo u prethodnom poglavlju naveli, deduktivni pristup se temelji na formulisanju gramatičkih pravila, prikazivanju gramatičke strukture i njene upotrebe u konkretnim primjerima, najčešće na nivou rečenice, a zatim na njenom uvježbavanju (Andorno, 2003: 46). Polazi se od opšteg nivoa ka pojedinačnom, odnosno od objašnjavanja jezičkog pravila ka njegovoj primjeni u kontekstu.

Posebno je važno objašnjavanje gramatičkih pravila uskladiti sa uzrastom učenika: u radu sa mlađim učenicima potrebno je pravila formulisati što jednostavnije, bez mnogo apstraktnih pojmova i metalingvističkih objašnjenja. M.

---

<sup>43</sup> Kad je u pitanju terminologija, Thornbury (2007: 29) predlaže i alternativne nazive za ova dva termina: deduktivni pristup ili učenje zasnovano na pravilima (*rule-driven learning*), i induktivni pristup ili učenje putem otkrivanja (*discovery learning*).

<sup>44</sup> Vidi: 2.2.5.

Swan (navedeno u Thornbury 2007: 32) predlaže sljedeće kriterijume kojima se postiže uspješno objašnjavanje pravila:

1. istinitost: pravila treba da budu istinita i da odgovaraju stvarnosti koju opisuju;

2. ograničenost: pravila treba jasno da ukažu na granice upotrebe određenog oblika;

3. jasnoća: pravila treba da budu jasna, nedvosmislena i formulisana upotrebom što jednostavnije terminologije;

4. jednostavnost: pravila treba da su jednostavna, usklađena sa učenikovim potrebama. Naime, postoji određena granica do koje učenici mogu da upamte pravila, te ih stoga ne treba opterećivati svim mogućim upotrebama i izuzecima u upotrebi određene gramatičke strukture;

5. poznatost: objašnjenje treba da se zasniva na konceptima koji su učeniku bliski i koje već poznaje;

6. relevantnost: pravilo treba da odgovori samo na ona pitanja čiji su odgovori neophodni učeniku. Ta pitanja variraju u zavisnosti od maternjeg jezika i njegove sličnosti sa stranim jezikom koji se izučava.

Upravo se za način na koji se gramatičko pravilo objašnjava vezuju i osnovni nedostaci deduktivnog pristupa. Naime, deduktivni pristup je dugo vremena bivao poistovjećen sa gramatičko-prevodnim metodom, što je uticalo da se njegova primjena u nastavi stranih jezika ograniči. Kao nedostatak (Thornbury, 2007: 47) navođena je činjenica da započinjanje nastave prezentacijom gramatičkih pravila može demotivisati učenike, posebno ukoliko je mlađi uzrast u pitanju, prije svega jer u dovoljnoj mjeri ne vladaju metajezikom. Frontalni oblik nastave, karakterističan za objašnjavanje gramatičkih pravila, u prvi plan stavlja nastavnika, tako da manje vremena ostaje za aktivno uključivanje i interakciju sa učenicima. Stoga bi tokom prezentacije gramatičkog gradiva nastavnik trebalo da insistira na aktivnoj ulozi učenika i da od njih traži pomoć prilikom formulisanja pravila. Još jedan od nedostataka ovog pristupa jeste vjerovanje da je poznavanje jezika isto što i poznavanje gramatičkih pravila.

Sa druge strane, deduktivni pristup se pokazao uspješnim pristupom nastavi gramatike, prije svega jer objašnjavanje predstavlja ekonomičniji vid nastave od

otkrivanja pravila. Zatim, mnoga pravila je mnogo lakše objasniti nego zaključke o njima izvoditi na osnovu primjera. Na taj način više vremena u nastavi ostaje za vježbanje i jezičku produkciju čiji smo značaj istakli na više mjesta u radu. U kognitivnom smislu, primjenom deduktivnog pristupa izlazi se u susret učenicima kojima odgovara analitički stil učenja. Na taj način se podstiču složene mentalne aktivnosti vezane za razumijevanje, analizu, izvođenje analogija, posebno u radu sa učenicima starijeg uzrasta. Takođe, ukoliko je određeno lingvističko pravilo prilično komplikovano za razumijevanje, više smisla imaće upotreba deduktivnog pristupa u nastavi gramatike (Celce-Murcia, 2001: 264).

Naravno, uspješnost primjene deduktivnog pristupa zavisi i od samog nastavnika. Da bi nastava gramatike bila efikasna, prezentacija gramatičkih pravila treba da bude ilustrovana primjerima, da bude kratka, nastavnik treba da provjeri da li su učenici shvatili pravilo i da učenicima pruži priliku da usvoje gramatičko pravilo kroz dovoljan broj jezičkih vježbi.

#### **2.4.2.2. Induktivni pristup**

I pored prednosti deduktivnog pristupa o kojima smo govorili u prethodnom poglavlju, moderna didaktika smatra da je u nastavi bolje koristiti induktivni pristup (Andorno, 2003: 46) jer je uloga učenika znatno aktivnija. Za razliku od deduktivnog pristupa, polazi se od primjera u kojima se ilustruje određena jezička pojava, na osnovu kojih učenik treba da formuliše gramatičko pravilo. Zatim se pravilo primjenjuje u jezičkim vježbama.

Posebno bitan segment induktivnog pristupa predstavlja izbor primjera. Nastavnik mora učeniku ponuditi primjere koji najilustrativnije ukazuju na određenu gramatičku pojavu, pri tome pazeći da leksika sadržana u inputu bude poznata učeniku kako bi svu svoju pažnju usmjerio na ciljnu formu a ne na samo značenje.

Primjena induktivnog pristupa u nastavi stranih jezika ukazala je na nekoliko njegovih prednosti (Thornbury, 2007: 54). Pravila do kojih učenici dolaze sami vjerovatno više odgovaraju njihovim postojećim mentalnim strukturama, nego pravila koja im prezentuju nastavnik i autori udžbenika, te su stoga pravila smislenija i lakša za pamćenje. Učenici su aktivnije uključeni u proces učenja te

postaju pažljiviji i motivisaniji za rad. Posebno je značajna činjenica da dolaženje do pravila bez pomoći nastavnika učeniku uliva samopouzdanje, te, prema tome, doprinosi i njegovoj autonomiji.

Osnovni nedostaci induktivnog pristupa ogledaju se u činjenici da vrijeme i energija koji se ulažu na otkrivanje pravila pogrešno navode učenike da vjeruju da su pravila cilj a ne sredstvo učenja jezika. Vrijeme posvećeno formulisanju pravila često ide na uštrb produktivnoj jezičkoj praksi, koja bi trebalo da bude cilj nastave stranog jezika. Problem u nastavi može da se pojavi i ukoliko učenik pretpostavi pogrešno pravilo, ili pravilo definiše preširoko ili preusko, te je stoga neophodno provjeravati učenikove hipoteze, bilo putem primjera za uvježbavanje, bilo putem eksplicitnog formulisanja pravila. Na kraju, induktivni pristup može biti frustrirajući za učenike koji bi više voljeli da im se pravilo jasno definiše i da im se ukaže na njegovu konkretnu upotrebu, bilo zbog njihovog stila učenja, ili zbog prethodnog iskustva u učenju jezika, ili iz oba razloga.

Andorno (2003: 47) navodi da je induktivni pristup posebno pogodan za učenike u preadolescentskoj dobi, koji još uvijek ne posjeduju dovoljno razvijenu sposobnost apstrakcije. U tom smislu bi nastava sa učenicima do jedanaeste godine života trebalo da se zasniva na grafičkim predstavama, simbolima i konkretnim prikazima jezičke pojave. Tokom kasnijeg školovanja moguće je postepeno uvoditi deduktivni tip nastave, posebno s obzirom na činjenicu da stariji učenici često zahtijevaju eksplicitna objašnjenja koja im ulivaju osjećaj sigurnosti.

Možemo zaključiti da nastava u kojoj se favorizuje samo jedan od ova dva pristupa neće doprinijeti ostvarenju ciljeva kod svih učenika. Najbolji rezultati postižu se ukoliko nastavnik kombinuje oba pristupa, jer je neophodno uzeti u obzir potrebe učenika koje se, prije svega, ogledaju u različitim karakteristikama pojedinaca, a isto tako i u razvojnom stadijumu na kojem se nalaze (Mezzadri, 2003: 189).

### 2.4.3. Upotreba maternjeg jezika i uloga metajezika u nastavi gramatike

Tijesno povezana sa eksplicitnom nastavom gramatike jeste uloga metajezika<sup>45</sup> ili gramatičke terminologije, kao i izbor jezika na kojem će se nastava izvoditi.

Postoje podijeljena mišljenja o tome na kojem jeziku treba izvoditi nastavu gramatike. Dok se sa jedne strane smatra da je u nastavi korisnije koristiti strani jezik jer će na taj način i gramatička objašnjenja predstavljati jedan vid komunikacije na stranom jeziku, upotreba maternjeg jezika se, sa druge strane, smatra povoljnijom iz razloga što se gramatička pravila uče mehanički i za njihovo učenje na stranom jeziku potrebno je utrošiti dosta vremena koje se može korisnije upotrijebiti. Prat Zagrebelsky (1985: 67) isključivu upotrebu stranog jezika smatra pogrešnom, jer bismo mogli doći u situaciju da za objašnjavanje nepoznatog koristimo nepoznato.<sup>46</sup>

Petković (1970: 102) ukazuje na različita mišljenja metodičara u vezi sa izborom jezika na kojem će se nastava gramatike izvoditi. Sa jedne strane imamo mišljenje da gramatička objašnjenja učenicima treba pružiti na maternjem jeziku jer se već od samog početka nastave, kada učenici ne vladaju dovoljno stranim jezikom, povremeno vrše formulacije gramatičkih pravila u okviru sinteze pređenog gradiva, pa je logično da se ta pravila pruže na maternjem jeziku. Ukoliko se već počinje sa davanjem formulacija na maternjem jeziku, trebalo bi i u kasnijim fazama učenja ostati pri tome. Na suprotnoj strani pronalazimo mišljenje da, s obzirom na to da se cjelokupna nastava izvodi na stranom jeziku, nema potrebe da se on ne koristi i prilikom prezentacije gramatičkog gradiva. Autorka ipak smatra da je korisnije gramatički rezime onoga što je učenik savladao i čime može da se služi i spontano upotrebljava u jezičkoj praksi dati na maternjem jeziku. Koncizne gramatičke formulacije na stranom jeziku manje doprinose znanju nego jasno objašnjenje pravila na maternjem jeziku.

Dimitrijević (1979: 60) upotrebu stranog jezika u nastavi gramatike vidi kao pogrešan izbor iz više razloga. Prilikom objašnjavanja gramatičkog gradiva na stranom jeziku nastavnik govori duže nego što je potrebno (a kako autor ističe, učenik je taj koji treba da govori na času stranog jezika) i koristi terminologiju koja

---

<sup>45</sup> Termin *metajezik* predstavlja jezik koji se koristi da bi se govorilo o jeziku (Thornbury, 2006: 130).

<sup>46</sup> "Insegnare il non noto attraverso il non noto" (Prat Zagrebelsky, 1985: 67).

učenicima nije potrebna. Zatim, postoji problem da pojedini učenici pogrešno shvate gramatičko pravilo. Da bi se to izbjeglo, gramatička pravila treba objašnjavati na maternjem jeziku, kratko i jasno, a strani jezik se može upotrebljavati na višim nivoima učenja.

Mosković (1960: 55) zastupa mišljenje da bi najbolje bilo kada bi se u nastavi stranog jezika upotreba maternjeg jezika svela na minimum. Međutim, nekada je objašnjavanje gramatičkih pojava na stranom jeziku previše komplikovano, uz to zahtijeva više vremena, a učenici ne dobijaju jasnu predstavu o onome što nastavnik želi da im kaže. Zato je, po njenom mišljenju, najbolje da učenici uz pomoć nastavnika pokušaju formulisati pravilo na maternjem jeziku.

Tema koja je tijesno povezana sa upotrebom maternjeg jezika u nastavi stranih jezika, jeste i kontrastivna analiza. Prilikom eksplicitnog objašnjavanja gramatičkih struktura, poređenje između maternjeg, stranog ali i drugih stranih jezika koji su učeniku poznati može biti korisno i motivišuće. Skytte (1994: 223) napominje da kontrastivna analiza ne treba da bude cilj za sebe, već da joj se treba pribjegavati jedino ukoliko bi sličnost između dva jezika mogla da olakša usvajanje stranog jezika. Takav postupak bi imao dvostruku vrijednost: sa jedne strane bi se olakšalo usvajanje stranog jezika, dok bi se sa druge strane učvršćivala i gramatička znanja vezana za maternji ili drugi strani jezik.

Calvi (1995: 135) preporučuje da se kontrastivnoj analizi pristupi tek nakon prezentacije forme ili strukture da bi se vrijeme predviđeno za nastavu što bolje iskoristilo. Naime, autorka smatra da će u većini slučajeva eksplicitno objašnjenje biti dovoljno, te da poređenje sa maternjim jezikom neće biti neophodno.

Kad govorimo o upotrebi metajezika, odnosno gramatičke terminologije, tu se mišljenja unekoliko razlikuju. Šamić (1959: 88) smatra da se već na nižem stupnju učenja učenici mogu uvoditi u gramatičku terminologiju, naročito kada su u pitanju termini vezani za gramatičke pojave koje ne postoje u maternjem jeziku. Mosković (1960: 55) je mišljenja da učenici već od početka nastave treba da se upoznaju sa terminologijom na stranom jeziku, i to iz dva razloga: prvo, određene gramatičke pojave koje postoje u stranom jeziku ne postoje u maternjem, te stoga nema ni adekvatnog gramatičkog termina, i drugo, poznavanje strane gramatičke

terminologije osposobljava učenike da razumiju gramatičko pravilo i kad se ono formuliše na stranom jeziku. Budući da učenici treba da budu upoznati sa gramatičkom terminologijom, Petković (1970: 103) postavlja pitanje da li za nju upotrebljavati nazive na latinskom, stranom ili maternjem jeziku i zaključuje da je najbolje rješenje ponuditi prevod stranih termina uz originalni naziv na stranom jeziku, i takav stav opravdava činjenicom da je to kod nas već postala praksa, kako u literaturi, tako i u nastavnoj praksi.

Berretta (1984: 151), govoreći o nastavi gramatike u osnovnim školama, izdvaja osnovne metajezičke pojmove sa kojima je neophodno upoznati učenike: imenica, glagol, prošlost, sadašnjost, budućnost, rečenica, zavisna rečenica i sl.

Prema Selinkeru (1972) period ranog učenja stranog jezika u osnovnim školama karakteriše intuitivno usvajanje Ls, na osnovu posmatranja jezičkih struktura. Stoga se u nastavi ne koristi gramatički metajezik jer učenici nijesu u stanju primijeniti apstraktnu gramatičku terminologiju i shvatiti njeno značenje. Učenici tokom školovanja postepeno razvijaju i izgrađuju sposobnost apstraktnog razmišljanja, pa je potrebno postepeno uvoditi i gramatičku terminologiju. U posljednjem ciklusu osnovne škole učenici bi trebalo da budu sposobni za primjenu gramatičke terminologije, a sam metajezik im olakšava sistematizaciju naučenog gradiva.

Mezzadri (2003: 193) navodi prednosti i nedostatke upotrebe metajezika u nastavi. U fazi sistematizacije gramatičkog gradiva, upotreba metajezika može dovesti do bržeg razmišljanja i olakšati shvatanje primjera datih u obrascima. S druge strane, vrijeme neophodno za usvajanje ove terminologije, prenamaglašavanje apstraktnog rasuđivanja o jeziku i intenzivna upotreba metajezika koju praktikuju mnogi nastavnici čak i na časovima koji nijesu posvećeni gramatici čine metajezik izuzetno opasnim mačem sa dvije oštrice, jer, kao što smo već više puta ukazali u vezi sa mnogim aspektima u nastavi gramatike, nijedna krajnost nije dobra niti opravdana, te samim tim i ovdje treba naći odgovarajuću ravnotežu, u cilju postizanja nastavnih ciljeva.

Iz tog razloga, autorke predmetnog programa za italijanski jezik u osnovnim školama u Crnoj Gori predlažu da se upotreba maternjeg jezika svede na najmanju moguću mjeru, i da se učenici već od prvog dana moraju navikavati da strani jezik

koriste u onoj mjeri u kojoj im to dozvoljava njihovo jezičko znanje. Međutim, to ne znači da upotreba maternjeg jezika nije dozvoljena. Maternji jezik je potrebno upotrebljavati kada se efikasnije i produktivnije ostvaruju postavljeni ciljevi.<sup>47</sup>

---

<sup>47</sup> Predmetni program za Italijanski jezik – izborni predmet – VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole, p. 11 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

## 2.5. TESTIRANJE I EVALUACIJA GRAMATIČKIH ZNANJA

Učenje stranih jezika neminovno uključuje i testiranje, odnosno provjeru stepena usvojenosti jezičkih znanja. Testiranje se odnosi na posebne procedure koje koriste nastavnici i ispitivači kako bi izmjerili jezičku sposobnost, koristeći rezultate učenika kao indikator njihove sposobnosti. Dobri testovi omogućavaju učenicima da pokažu svoje znanje o jezičkoj strukturi i vokabularu, kao i sposobnost da pomoću ovih formalnih jezičkih obilježja prenesu značenje u jezičkim aktivnostima (Hedge, 2000: 378).

Prema Bachmanu (1990: 54) jezički testovi se koriste kao izvori informacija koje su neophodne za donošenje odluka u okviru nastavnih programa i kao indikatori karakteristika značajnih za nastavu i učenje i usvajanje jezika. Rezultati testova ukazuju na mjeru u kojoj su učenici ovladali određenim jezičkim vještinama, ali i pružaju informaciju da li su i u kojoj mjeri izabrani metodološki pristupi u nastavi uspješni i adekvatni za određeni kontekst.

Sastavljanje jezičkog testa i tumačenje dobijenih rezultata predstavlja vrlo složen proces koji iziskuje mnogo vremena, a nerijetko i materijalnih sredstava.

### 2.5.1. Mjerne karakteristike testa i tehnike testiranja

Da bi test, kao instrument u pedagoškom istraživanju, bio validan i objektivan mjerni instrument, potrebno je da zadovolji neke osnovne karakteristike: valjanost, pouzdanost, diskriminativnost i autentičnost<sup>48</sup> (Lado 1973, Dimitrijević 1999, McNamara 2000, Hughes 2003, Mezzadri 2003, Barni 2007, Bandini 2007).

Test je valjan ukoliko mjeri ono što smo odredili da mjeri. **Valjanost** jezičkog testa obuhvata valjanost sadržaja i valjanost kriterijuma (Hughes, 2003: 26; Barni 2007: 43; Strambi, Scaglioso 2004: 162).

Valjanost sadržaja podrazumijeva da test treba da sadrži reprezentativan uzorak jezičkih elemenata koje treba da testiramo. Dakle, gramatički test treba da se

---

<sup>48</sup> U italijanskoj literaturi značajan je akronim P.A.C.E. koji se odnosi na karakteristike dobrog testa. Naime, Porcelli (1994: 239) izdvaja četiri osnovne karakteristike koje svaki test stranih jezika treba da zadovolji: pouzdanost, prihvatljivost, uporedivost i ekonomičnost, odnosno *pertinenza*, *accettabilità*, *comparabilità*, *economicità*. Otuda i porijeklo ovog akronima.

sastoji od raznovrsnih zadataka koji testiraju isključivo znanje gramatike. U tom smislu, potrebno je pažljivo odabrati gramatičke strukture koje će se testirati, kako nedovoljan izbor jezičke građe ne bi umanjio valjanost samog testa.

Valjanost kriterijuma označava stepen u kojem se rezultati dobijeni testom poklapaju sa rezultatima dobijenim posredstvom nekog drugog kriterijuma, npr. nekog drugog testa koji je već urađen ili treba da bude urađen, nastavnikovih ocjena i sl. Rezultat poređenja izražava se koeficijentom korelacije čija se vrijednost kreće u rasponu od -1 do +1.

Bitno je napomenuti da ne postoji apsolutna valjanost nekog jezičkog testa. Hughes (2003: 33) ističe da je dostizanje potpune valjanosti u testovima koje sastavljaju nastavnici nemoguće. Međutim, ukoliko je nemoguće dostići valjanost, treba svakako težiti dostizanju pouzdanosti, jer nepouzdan test nije u stanju da mjeri jezičko ili neko drugo znanje.

Test možemo smatrati pouzdanim ukoliko pri ponovnoj primjeni na istom uzorku dobijemo iste ili približno iste rezultate. Poređenjem rezultata utvrđuje se koeficijent korelacije. Idealni koeficijent korelacije je 1.<sup>49</sup>

**Pouzdanost** jezičkog testa možemo odrediti na više načina (Hughes, 2003: 39). Metoda ponovne primjene testa podrazumijeva da se isti test upotrijebi dva puta na istom uzorku. Nedostaci ove metode ogledaju se u činjenici da učenici mogu upamtiti pitanja i tačne odgovore ukoliko se drugo testiranje obavlja neposredno nakon prvog, ili pak da će u međuvremenu zaboraviti pojedine djelove gradiva ukoliko je razmak između dva testa previše dug. Na ishod testa mogu uticati i faktori kao što su motivacija, zamor, uslovi u kojima se test izvodi i sl., a postoji i problem da se isti test sprovede dva puta na istom uzorku populacije.

Stoga se u testiranju najčešće koristi metoda podijeljenog testa (*split half* metoda) (Hughes, 2003: 40). Pitanja na testu dijele se na dva dijela koji se posmatraju kao dva zasebna testa čijim se poređenjem dobija koeficijent korelacije. Da bi ovaj postupak bio uspješan, potrebno je test podijeliti na dvije istovjetne polovine, što često nije moguće.

Najprecizniji postupak za utvrđivanje pouzdanosti testa predstavlja utvrđivanje konzistencije među zadacima na testu. U tom slučaju koriste se statističke metode

---

<sup>49</sup> Smatra se da su rezultati niži od 0.5 neprihvatljivi, iznad 0.6 prihvatljivi, od 0.7 do 0.9 dobri dok koeficijent korelacije iznad 0.9 predstavlja odličan rezultat.

kao što su formula Kuder-Richardson 20 i 21, Cronbach's Alpha koeficijent ili pak formula Spearman-Brown (Hughes, 2003: 222). Upotrebom ovih metoda uzima se u obzir svako pitanje na testu, koje se kasnije analizira u odnosu na test u cjelini. Iako prilično složene za izračunavanje, ove metode predstavljaju svakako najpouzdaniji način za utvrđivanje pouzdanosti jezičkog testa. U našem radu koeficijent pouzdanost smo izračunali<sup>50</sup> upotrebom metode podijeljenog testa i izračunavanjem Cronbach's Alpha<sup>51</sup> koeficijenta.

Osnovni problem jezičkih testova jeste činjenica da je teško postići da test bude istovremeno i valjan i pouzdan. Povećanje pouzdanosti utiče na smanjenje valjanosti i obratno. Stoga autori testova najčešće treba da u zavisnosti od cilja testiranja utvrde koji će parametar za njih biti važniji.

Treća bitna karakteristika dobrog testa jeste diskriminativnost. **Diskriminativnost** jezičkog testa ukazuje na podatak koliko test izdvaja bolje učenike od lošijih i obratno. Ukoliko jedno pitanje bolji učenici rješavaju uspješnije od slabih učenika, to pitanje ima pozitivnu diskriminativnost, a ukoliko su u rješavanju nekog zadatka uspješniji lošiji učenici, taj zadatak ima negativnu diskriminativnost.

Diskriminativnost jezičkog testa se utvrđuje za svako pitanje zasebno. U tu svrhu potrebno je odrediti težinu pitanja na testu i indeks diskriminacije (Hughes, 2003: 225).

**Težina pitanja** se određuje tako što se broj učenika koji su tačno odgovorili na postavljeno pitanje dijeli sa brojem učenika koji su netačno odgovorili i množi sa 100. Što je veći dobijeni procenat, zadatak na testu je lakši. Na testu je uvijek dobro imati nekoliko „lakih“ pitanja čiji je cilj da ohrabre učenike i podstaknu ih da pokušaju da riješe i preostala pitanja na testu.

**Indeks diskriminacije** ukazuje koliko određeno pitanje na testu diskriminiše jake od slabih ispitanika. Što je veća vrijednost indeksa diskriminacije, to dato pitanje bolje diskriminiše jake od slabih ispitanika. Pitanja koja imaju negativni indeks diskriminacije ukazuju na činjenicu da ih slabiji učenici uspješnije rješavaju od jakih ispitanika. Takva pitanja bi trebalo odstraniti iz testa. Hughes (2003: 228)

---

<sup>50</sup> Vidi: 5.6.3 i 5.6.4.

<sup>51</sup> Vrijednost ovog koeficijenta može varirati od 0 do 1. Što je veća vrijednost koeficijenta, to je test pouzdaniji.

međutim smatra da pitanja sa niskim indeksom diskriminacije ne treba automatski eliminisati, jer ona doprinose valjanosti testa, a istovremeno i podižu samopouzdanje učenika.

Najprecizniji način za određivanje indeksa diskriminacije predstavlja biserijska korelacija. Ovim putem poredi se rezultat ispitanika koji su tačno odgovorili na određeno pitanje sa rezultatom svih kandidata. Pitanje čiji indeks diskriminacije mjerimo ne spada u ukupan učinak jer je samo tako moguće utvrditi njegov uticaj na ukupan broj poena. Svaka korelacija veća od 0,3 smatra se statistički značajnom.<sup>52</sup>

*Autentičnost* testa odnosi se na stepen podudaranja pitanja zastupljenih na testu sa upotrebom jezika u stvarnoj komunikaciji. Dakle, potrebno je da primjeri na testu u što većoj mjeri oslikavaju stvarnu upotrebu jezika. Takođe je potrebno voditi računa da vrsta zadataka i teme njima obuhvaćene budu bliske učeniku, slične onima sa kojima se susretao u učionici. Uspjeh gramatičkog testa zavisiće i od stepena kontekstualizacije, jer se smanjivanjem konteksta umanjuje i vrijednost samog testa. Povećanje kontekstualizacije postiže se npr. eliminisanjem pitanja koja sadrže distraktore.

Da bi se postiglo da test bude valjan, pouzdan i sa visokim stepenom diskriminativnosti, potrebno je koristiti odgovarajuće vrste zadataka i tehnike testiranja. Hughes (2003: 75) smatra da su za jezičko testiranje neophodne tehnike koje će: izazvati jezičko ponašanje koje predstavlja pouzdan i valjan indikator jezičke sposobnosti koju testiramo, izazvati jezičku reakciju koju možemo pouzdano ocijeniti, biti ekonomične u pogledu vremena i napora i koje će imati pozitivan uticaj na samu nastavu. Mezzadri (2003: 296) navodi da se jedna tehnika može koristiti u testiranju različitih jezičkih vještina, te je stroga klasifikacija tehnika po jezičkim vještinama nemoguća. Tehnike koje se najčešće koriste na testovima (Mezzadri 2003: 296, Hughes 2003: 75, Sprugnoli 2007: 169) su sljedeće: tehnika višestrukog izbora (*scelta multipla*), tehnika alternativnog izbora (*vero/falso, sì/no*), tehnika dopunjavanja praznina u tekstu (*riempimento spazi, cloze, completamento*),

---

<sup>52</sup> Ukoliko je korelacija manja od 0,2 radi se o niskoj povezanosti, korelacije od 0,2 do 0,4 predstavljaju lakšu povezanost, od 0,4 do 0,7 znatnu povezanost, od 0,7 do 0,9 visoku povezanost, dok korelacije od 0,9 do 1 ukazuju na vrlo visoku povezanost (Mijanović, 2005: 218).

povezivanje djelova rečenice (abbinamento, accoppiamento spezzoni di frase), prevod (traduzione) i sl.

Date tehnike mogu se kombinovati kroz različite vrste zadataka (Purpura 2004: 123). Gramatički test može sadržati zadatke sa višestrukim izborom odgovora. Cilj takvih pitanja jeste da utvrde da li je učenik u stanju da prepozna najprikladniji odgovor. Zadaci sa jezičkom produkcijom zahtijevaju od učenika da usmeno ili pismeno ponudi odgovor na nivou rečenice ili diskursa. Upravo u zavisnosti od odgovora koji učenik treba da pruži, ove zadatke možemo podijeliti na zadatke sa ograničenom jezičkom produkcijom (odgovor od jedne riječi ili maksimum jedne rečenice) i zadatke sa proširenom jezičkom produkcijom (na nivou diskursa).

Autor testa mora pažljivo analizirati koja vrsta zadataka i tehnika će odgovarati cilju testiranja i samom kontekstu nastave u kojem se testiranje obavlja, kako bi izabrao najadekvatniju od njih. U tu svrhu najveću pomoć pružice mu rezultati dobijeni pretestiranjem, jer, ma koliko smatrali da je određeni test dobro napravljen i objektivan, to ne možemo sa sigurnošću znati dok test ne isprobamo na određenom broju ispitanika.

### **2.5.2. Gramatičko znanje i testiranje gramatike**

Prije nego što se pristupi testiranju gramatike neophodno je bliže odrediti šta se mjeri gramatičkim testom kao i koji jezički elementi i komponente gramatičkih znanja predstavljaju cilj testiranja (Dimitrijević, 1999: 135). U tu svrhu potrebno je definisati pojam gramatičke kompetencije. Purpura (2004: 50) nam nudi pregled definicija gramatičkog znanja u okviru komunikativne kompetencije tokom nekoliko posljednjih decenija.

Lado (1961) je predložio model na osnovu kojeg jezičko znanje obuhvata tri dimenzije poznavanja jezika: fonologiju, strukturu i vokabular. Polazilo se od pretpostavke da je učenik koji zna jezik sposoban da pokaže svoje znanje iz ove tri oblasti u okviru osnovne četiri jezičke vještine. Gramatičko znanje se sastojalo samo od morfosintaktičke forme.

Carroll (1968: 48) je proširio Ladov model, tako da definiše jezičku kompetenciju u smislu fonologije i ortografije, gramatike i leksikona. Gramatička

kompetencija obuhvata i morfosintaktičke i semantičke komponente gramatike, dok leksička kompetencija obuhvata morfeme, riječi i idiome sa jedne, i semantičke i gramatičke komponente leksikona sa druge strane. Carroll je ovdje ukazao na preklapanje forme i značenja u kontekstu upotrebe jezika. Povezujući gramatičko znanje sa upotrebom, Carroll redefiniše jezičko znanje kao stepen u kojem učenik može da pokaže svoja znanja u upotrebi fonologije, ortografije, gramatike i leksikona dok se služi nekom od jezičkih vještina u komunikaciji na stranom jeziku.

Canale i Swain (1980) predlažu model komunikativne kompetencije koja obuhvata gramatičku, sociolingvističku, diskursnu i stratešku kompetenciju. Gramatičku kompetenciju definišu kao znanje pravila fonologije, leksikona, sintakse i semantike. Ona obuhvata leksičko-gramatičke i semantičko-gramatičke karakteristike jezika. Nedostatak ovog modela koji ukazuje na povezanost gramatičke forme i značenje ogleda se u tome što nije precizirano na koji su način ta dva elementa povezana.

Oslanjajući se na ovaj model, Bachman i Palmer (1996: 68) su predložili model komunikativne kompetencije. Opisujući znanje jezika, izdvajaju dvije osnovne komponente: organizaciono znanje, odnosno način na koji govornici kontrolišu jezičke strukture da bi proizveli gramatički ispravne iskaze, rečenice ili tekstove, i pragmatičko znanje odnosno način na koji pojedinci saopštavaju značenje i proizvode kontekstualno odgovarajuće iskaze, rečenice ili tekstove. Organizaciono znanje obuhvata gramatičko i tekstualno znanje. Gramatičko znanje definišu kao poznavanje vokabulara, sintakse i fonologije/ ortografije na nivou sintagme i rečenice, dok tekstualno znanje obuhvata poznavanje kohezije, retoričke organizacije i konverzacijske organizacije na nadrečeničnom i diskursnom nivou.

Pichiassi (1999: 212) smatra da se gramatička kompetencija ogleda u poznavanju gramatičkih karakteristika i struktura stranog jezika i sposobnosti njihove upotrebe. Drugim riječima, gramatička kompetencija je sposobnost učenika da razumije i iskaže značenja kroz produkciju i prepoznavanje ispravnih rečenica a ne sposobnost memorisanja i ponavljanja samih jezičkih pravila. Sličnu definiciju nam nudi i Brugè (2005: 42). Za autorku gramatička kompetencija predstavlja usvojeno znanje o principima i pravilima koja uređuju nivo zvuka, riječi, rečenice i

značenja. Takva kompetencija se manifestuje kroz sposobnost učenika da stvara rečenice koje spadaju u gramatiku jezika koji se uči.

Larsen-Freeman (1991: 281) definiše gramatičko znanje kroz tri dimenzije: jezičku formu, semantičko značenje i pragmatičku upotrebu. Jezička forma podrazumijeva morfologiju (kako se riječi grade) i sintaktičke obrasce (kako se riječi međusobno povezuju). Ova dimenzija se prvenstveno odnosi na tačnost. Dimenzija značenja opisuje značenje koje prenosi leksička ili leksičko-gramatička struktura, i odnosi se na smislenost jezičkog iskaza. Upotreba se odnosi na leksičko-gramatičke izbore koje učenik pravi kako bi ostvario odgovarajuću komunikaciju u datom kontekstu. Pragmatička upotreba opisuje kako i kada se neki jezički oblik koristi u datom kontekstu umjesto drugog oblika, posebno ukoliko oba oblika prenose gotovo identično ili slično značenje. Purpura (2004: 59) smatra da je kod gramatičkih testova upravo dimenzija upotrebe najteža za provjeru, jer ne možemo znati da li učenik posjeduje znanje o različitim oblicima koji prenose isto značenje a u datom kontekstu je odabrao samo jedan od njih, ili je oblik koji je upotrijebio jedini koji mu je poznat.

Možemo zaključiti da gramatika obuhvata dimenziju forme i značenja i da se može testirati na rečeničnom i diskursnom nivou. Purpura (2004: 81) ističe da je teško testirati zasebno komponente gramatičkog znanja, jer su one tijesno povezane u jezičkoj upotrebi, tako da se najčešće na testu mjeri više komponenti istovremeno. Međutim, poželjno je navesti koju komponentu gramatike pokušavamo da izmjerimo. U svakom slučaju, gramatički test ne treba da testira poznavanje pravila ili poznavanje građenja obrazaca, već njihovu stvarnu upotrebu.

Sličan stav zastupa i Dimitrijević (1999: 135). Cilj gramatičkog testa jeste da utvrdi „u kom stepenu učenik može da manipulise, receptivno i produktivno, rečeničnim obrascima, da li ume da razume, prepozna i sam sastavi gramatički korektnu rečenicu, sačinjenu od onih elemenata koji su bili prezentirani i uvežbavani, odnosno da li je u stanju da razume i da se produktivno koristi onim što bismo uslovno mogli da nazovemo osnovnim rečeničnim obrascima ili obrascima koje određena situacija zahteva.“

Ukoliko smo se složili da provjera gramatičke kompetencije treba da obuhvati i formu i značenje u kontekstu, postavlja se pitanje izbora gramatičke građe na testu.

Harris (1969: 25) autorima testa nudi jednostavnu sugestiju: test treba da obuhvati potpunu listu struktura koje su predavane tokom kursa, a svakoj strukturi u testu treba posvetiti jednaku pažnju koju je imala tokom nastave. Ovo bi bila polazna tačka u izboru gramatičke građe, dok Dimitrijević (1999: 138) dodaje i sljedeće smjernice: važnijim gramatičkim konstrukcijama (gdje učenici prave češće i veće greške, za čiju je nastavu utrošeno više vremena i kojima se pridaje veća pažnja) potrebno je posvetiti više prostora u testu, nego strukturama koje su rijeđe u upotrebi i čija pogrešna upotreba ne dovodi do većih nesporazuma te im je stoga i tokom nastave posvećivano manje pažnje i vremena.

Na kraju, kada govorimo o testiranju gramatike, bitno je odrediti i da li testiramo eksplicitno ili implicitno znanje gramatike ili oba. Eksplicitno testiranje gramatike podrazumijeva testiranje gramatičkog znanja, odnosno testiranje gramatike nezavisno od ostalih jezičkih vještina (Rea-Dickins, 2001: 254). Takvi su npr. zadaci višestrukog ili dvostrukog izbora, zadaci dopunjavanja, prepoznavanje i korekcija grešaka i sl. Ovi zadaci su korisni kako bismo uvidjeli da li su učenici u stanju da primijene gramatičke oblike u kontekstu u kojem se ne zahtijeva spontana upotreba jezika. Međutim, na taj način ne možemo znati da li su učenici u potpunosti usvojili gramatičku građu i da li su u stanju da je automatizovano upotrijebe u spontanoj komunikaciji, bilo usmenoj ili pismenoj. Stoga je potrebno u test uključiti i zadatke kroz koje se od učenika traži spontana upotreba gramatičkih oblika, odnosno, potrebno je testirati implicitno znanje.

Implicitno testiranje gramatike odnosi se na testiranje i provjeru gramatičkih znanja u sklopu neke jezičke vještine (npr. govora ili pisanja). Takav vid zadataka predstavljaju zadaci pismene ili usmene produkcije na stranom jeziku. Njih ne možemo nazvati strogo gramatičkom provjerom znanja, budući da oni pored gramatike uključuju i niz drugih kompetencija.

### 3. GRAMATIČKA KOMPETENCIJA U ZAJEDNIČKOM EVROPSKOM REFERENTNOM OKVIRU

Koncepcija i strategija određivanja ciljeva i kompetencija u izučavanju stranih jezika u školama Crne Gore oslanja se na Zajednički evropski okvir za žive jezike, koji je započeo 1991. godine, zahvaljujući saradnji mnogih nastavnika i metodičara nastave širom Evrope i van njenih granica (ZERO, 2003: 3). Okvir predstavlja „zajedničku bazu za izradu programa, udžbenika, referenci i provjeru znanja u nastavi stranih jezika u Evropi“, i „definiše nivoe kompetencije/ sposobnosti koji omogućavaju praćenje postignuća učenja po etapama i tokom cijelog života“ (ZERO, 2003: 9).

Za naš rad je posebno interesantno i to što ZERO utvrđuje i cilj nastave stranog jezika u osnovnoj školi. Naime, prilikom izrade obrazovnog programa, Zajednički okvir daje dva primjera scenarija za izradu nastavnog programa u osnovnim i srednjim školama. Tako, na primjer, za osnovnu školu, po prvom scenariju, učenje prvog stranog jezika treba da razvija svijest o jeziku, o fenomenu jezičkog postojanja – odnosu prema maternjem jeziku ili drugim jezicima koji se predaju u školi (ZERO 2003: 186). Pažnja je usmjerena na ostvarivanje parcijalnih ciljeva i opštih sposobnosti u odnosu na komunikativnu sposobnost, bez ambicija izgrađivanja eksplicitne i strukturalne slike o tome.

Drugi scenario za osnovnu školu (ZERO, 2003: 187) polazi od načela da učenje prvog stranog jezika ima za cilj razvijanje elementarne usmene komunikacije i planiranog sadržaja lingvističkih znanja (cilj je usvajanje osnovne jezičke komponente, prije svega fonetskog i sintaktičkog karaktera, uz istovremeno unapređivanje elementarne usmene interakcije u odjeljenju).

Jedan od najvažnijih ciljeva Referentnog okvira jeste da posluži za izradu nivoa kompetencija kako bi odgovorio zahtjevima postojećih testova i ispita i doprinio lakšem poređenju i usklađivanju različitih sistema ocjenjivanja. To je jedan od razloga za izradu zajedničkih nivoa. Opšte je prihvaćena podjela na šest opštih nivoa koji pokrivaju oblast učenja i nastave stranih jezika u Evropi. Globalnu skalu zajedničkih nivoa kompetencija dajemo u prilogu br. 1.

Obilježja koja karakterišu jezičku kompetenciju, odnosno koja uvode zajedničke nivoe kompetencije određenog nivoa nazivaju se deskriptorima. Oni

treba da odražavaju globalnu sliku aktivnosti zbog cjelokupnog uvida, a detaljne karakteristike mikro-funkcija, gramatičkih oblika i leksike predstavljene su za svaki jezik ponaosob u okviru lingvističkih karakteristika (npr. *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*).<sup>53</sup>

ZERO gramatičku kompetenciju tumači kao poznavanje gramatičkog gradiva i sposobnost za njegovu upotrebu (ZERO, 2003: 126). Gramatička kompetencija je „sposobnost razumijevanja i izražavanja značenja kroz formiranje i prepoznavanje pravilnih rečenica prema tim principima, a ne pukim memorisanjem i reprodukcijom gotovih izraza.“ Opis gramatičke organizacije jezika podrazumijeva:

- „elemente (morfeme; korijen, afikse, prefikse, sufikse; riječi);
- kategorije (broj, rod, padež; konkretne/ apstraktne imenice; svršeni/ trajni vid);
- vrste (konjugacije; deklinacije; riječi otvorenog tipa - imenice, glagoli; riječi zatvorenog tipa – članovi, neodređene riječi, demonstrativi, lične zamjenice, upitne i relativne zamjenice, prisvojne zamjenice, pomoćni i modalni glagoli, veznici; rječce);
- strukture (složenice; sintagme; zavisne rečenice; rečenice);
- procese (nominalizacija; afiksacija; gradacija; transpozicija; transformacija);
- odnose (slaganje; valencija; red riječi)“ (ZERO, 2003: 126).

U Referentnom okviru, međutim, ne postoje precizno definisani gramatički deskriptori za pojedinačne nivoe kompetencija, jer se izrada skale koja bi važila za

---

<sup>53</sup>*Livello soglia* predstavlja dokument namijenjen autorima programa i nastavnicima stranih jezika. U njemu su navedene jezičke funkcije i znanja definisani na osnovu jezičkih potreba učenika, kao i jezičke forme koje su neophodne za zadovoljavanje pomenutih potreba (Pichiassi, 1999: 153). Verzija dokumenta izrađena na italijanskom jeziku namijenjena je odraslim osobama koje namjeravaju da u Italiji provedu određeno vrijeme. Kao korisnici ovog dokumenta izdvajaju se: lica koja Italiju posjećuju turistički, strani studenti koji uče italijanski jezik u svojoj zemlji a u Italiju dolaze na odmor ili kraće kurseve kako bi upotpunili svoja znanja; strani studenti koji upisuju fakultet u Italiji i koji italijanski jezik govore slabo ili ga uopšte ne govore, radnici koji u Italiju dolaze na obuku, privrednici koji Italiju posjećuju zbog posla kao i naučna lica koja u Italiju dolaze u cilju istraživanja vezanih za različite oblasti (Galli de Paratesi, 1981: 21). Cilj dokumenta je da precizira didaktičke sadržaje koji su zajednički za sve ove grupe korisnika, kao i minimalna znanja koja su im neophodna za interakciju na italijanskom jeziku. Navedeno je otprilike 1500 jezičkih jedinica, od kojih korisnici treba da savladaju 400 samo na receptivnom nivou, dok se za ostale jedinice predviđa aktivna upotreba i na receptivnom i na produktivnom nivou (Galli de Paratesi 1981: 79).

Bitno je ovdje navesti i šta se podrazumijeva pod samim terminom *livello soglia*. Van Ek (1975: 24) definiše „prag nivo“ kao nivo prevashodno oralnih sposobnosti koji je učeniku dovoljan da bi bio u stanju da preživi, u jezičkom smislu, u stranoj zemlji kao i da započne i održi društvene kontakte sa izvornim govornicima.

sve jezike pokazala neuspješnom. ZERO (2003: 127) nudi opštu skalu pravilne upotrebe gramatike koju navodimo u tabeli br. 2.

Pravilna upotreba gramatike	
C2	Može u kontinuitetu da održava visok nivo pravilne gramatičke upotrebe jezika, čak i u situacijama smanjene pažnje (npr. u toku planiranja ili posmatranja reakcija sagovornika).
C1	Može u kontinuitetu da održava visok nivo pravilne gramatičke upotrebe jezika; greške su rijetke i teško ih je uočiti.
B2	Posjeduje dobru kontrolu gramatičkih znanja, dolazi do povremenih omaški, sporadičnih greški i sitnijih sintaksičkih nepravilnosti, ali su one rijetke i često se naknadno ispravljaju.
	Posjeduje dosta dobru kontrolu lingvističkih znanja. Ne pravi greške koje izazivaju nesporazume.
B1	U poznatim situacijama izražava se na zadovoljavajućem gramatičkom nivou; uglavnom dobro kontroliše gramatička znanja, uprkos očiglednog uticaja maternjeg jezika. Dolazi do grešaka, ali globalni smisao ostaje jasan.
	Može da se služi na zadovoljavajućem gramatičkom nivou u okviru određenog repertoara često upotrebljavanih jezičkih obrta i izraza, u manje-više predvidljivim situacijama.
A2	Može korektno da upotrebljava jednostavne strukture, ali pravi sistematske elementarne greške, kao npr. pogrešna upotreba vremena i nepoštovanje slaganja. Ipak, globalni smisao se ne dovodi u pitanje.
A1	Poznaje ograničen broj sintaksičkih struktura i jednostavnih gramatičkih oblika koje pripadaju memorisanom korpusu jezičkih jedinica.

Tabela br. 2: Skala pravilne upotrebe gramatike (ZERO, 2003: 127)

Kao što možemo zaključiti na osnovu ponuđene tabele, ZERO nam ne nudi morfološke elemente i operacije, niti sintaktičke vrste, strukture i gramatičke odnose koje učenik mora da savlada kako bi postigao određeni nivo kompetencije.

Cilj našeg rada jeste upravo da odgovorimo kojim gramatičkim znanjima ovladavaju učenici po završenoj osnovnoj školi u Crnoj Gori, što predstavlja prvi korak u izradi gramatičkih deskriptora.

Međutim, iako se ne navode precizne gramatičke strukture predviđene za određene nivoe, ZERO jasno ističe ulogu gramatike navodeći da je gramatička kompetencija od suštinskog značaja za razvoj komunikativne kompetencije (ZERO, 2003: 164). Iz tog razloga, potrebno je veliku pažnju posvetiti selekciji, utvrđivanju redosljeda i prezentaciji i drilovanju novog materijala. Međutim, unutrašnja

složenost nije jedini princip za utvrđivanje redosljeda i planiranja. Planiranje mora obuhvatiti sljedeće komponente:

1. komunikativnu produkciju gramatičkih kategorija, odnosno njihovu ulogu kao eksponenata za opšte pojmove;

2. kontrastivne faktore;

3. autentičan diskurs; i

4. „prirodan“ red usvajanja uočen kod usvajanja maternjeg jezika.

Prilikom određivanja gramatičke kompetencije, ZERO (2003: 165) navodi da je bitno imati na umu:

- osnovu na kojoj se vrši selekcija i pravi redosljed gramatičkih elemenata,

- kako se njihovo značenje prenosi učenicima,

- ulogu kontrastivne gramatike u nastavi i učenju,

- relativni značaj koji se pridaje opsegu, tečnosti i tačnosti u odnosu na gramatičku konstrukciju rečenice,

- stepen u kojem učenici treba da budu svjesni gramatike (a) maternjeg jezika, (b) ciljnog jezika, i (c) njihovih kontrastivnih odnosa.

Kao preporuka se daje razvijanje gramatičke kompetencije induktivnim putem pri čemu se gramatičke strukture prezentuju u autentičnim ili za nastavne svrhe posebno pripremljenim tekstovima, uz upotrebu metajezika i formalnih vježbi (ZERO, 2003: 166).

Tehnike koje se upotrebljavaju u formalnim vježbama mogu biti neke od sljedećih: popunjavanje praznina, konstrukcija rečenica po datom modelu, višestruki izbor, jezičke transformacije, spajanje rečenica, prevođenje sa maternjeg na strani jezik, pitanja, usmene i pismene vježbe tečnosti izražavanja s posebnim obraćanjem pažnje na gramatiku (ZERO, 2003: 166).

#### 4. GRAMATIČKI SADRŽAJI U UDŽBENICIMA ZA STRANE JEZIKE

Kada je riječ o nastavi gramatike, postoji nekoliko istraživanja koja su za temu imala udžbenike za italijanski jezik. Sciarone (1980: 145) se npr. bavi problemima vezanim za usvajanje leksičkih formi, Mezzadri (2003: 103) analizira ulogu gramatike na osnovu načina na koji se vrši prezentacija novih struktura, dok Andorno (2003: 35) kroz analizu pristupa gramatičkom materijalu u udžbenicima prati smjenu lingvističkih i glotodidaktičkih teorija.

Sistem (tabela br. 3) kojim ćemo se poslužiti prilikom analize udžbenika predstavio je Ellis (2001: 158).

<i>Metodološke opcije</i>	<b>Eksplicitni opis</b>	treba da se otkrije		
		ponuđen		
	<b>Podaci</b>	sredstvo		pisano
				usmeno
		dimenzija		rečenice
				tekst
		porijeklo		izmišljen
				autentičan
	<b>Operacije</b>	sud		korekcija
				samo sud
		repcija		automatska
				kontrolisana
		produkcija		slobodna
				kontrolisana

Tabela br. 3: Metodološke opcije u udžbenicima za nastavu stranih jezika (Ellis, 2001: 158)

Kao što možemo primijetiti, izdvajaju se tri osnovne kategorije: eksplicitni opis, podaci i operacije, od kojih se svaka dalje dijeli na određene podgrupe.

Na osnovu eksplicitnog opisa razlikujemo udžbenike u kojima je ponuđeno objašnjenje gramatičkih struktura i udžbenike u kojima se od učenika traži da sami otkriju gramatičko pravilo.

Potrebno je još jednom podsjetiti na distinkciju između eksplicitnog i implicitnog znanja i eksplicitne i implicitne nastave. Kao što smo vidjeli u poglavlju 2.4.1., nije jednostavno u nastavi razvijati implicitno znanje, prije svega zbog malog broja časova tokom kojih učenik ima priliku da koristi strani jezik. Iz tog razloga Ellis (2001: 163) predlaže da cilj nastave bude razvijanje eksplicitnog znanja o gramatici, prije svega iz tri osnovna razloga. Poteškoće koje se odnose na razvijanje implicitnog znanja ne postoje kad je eksplicitno znanje u pitanju, zatim, učenici nekog stranog jezika mogu da ovladaju čak i jako detaljnim eksplicitnim gramatičkim znanjima i, kao što smo već naglasili, eksplicitno znanje pomaže u razvijanju implicitnog znanja.

Ukoliko se eksplicitno znanje uzme kao didaktički cilj, na nastavniku je da odredi da li će odabrati direktnu ili indirektnu prezentaciju gramatičkog gradiva. Direktna prezentacija podrazumijeva eksplicitno objašnjavanje gramatičkih pravila kako od strane samog nastavnika, tako i u udžbeniku.

Sa druge strane, indirektni vid prezentacije zasniva se na analizi inputa koji učeniku nude udžbenik ili nastavnik. U datom inputu ilustruje se upotreba određene gramatičke strukture a učenici sami treba da formulišu pravilo njene upotrebe. Brojni autori (Giunchi 1990, Ellis R. 2008, Ellis N. 1994, Mezzadri 2003, Van Patten i Benati 2010) uočavaju i ističu prednosti indirektno prezentacije: učenici su motivisaniji, njihova uloga u nastavnom procesu je znatno aktivnija a stečena znanja su dugoročna.

Opcija *podaci* odnosi se na tekst kroz koji se učenici upoznaju sa gramatičkom strukturom. Ellis napominje da tekst, koji spada u kategoriju podataka, mora biti izolovan od svih tekstova vezanih za kategoriju operacija. Na primjer, uvodni dijalozi kroz koje se ilustruje upotreba gramatičke strukture predstavljaju podatke, dok dijaloge u kojima nedostaju određene riječi koje učenik treba da dopiše, svrstavamo u kategoriju operacija. Opciju *podaci* možemo klasifikovati na osnovu porijekla i dimenzije teksta, kao i sredstva kojim se tekst prenosi.

U zavisnosti od porijekla, razlikujemo autentične tekstove (za koje pored pedagoškog konteksta postoji i povezanost sa svakodnevnim životom) i izmišljene tekstove (tekstovi ili rečenice čija je namjena samo da ilustruju novu gramatičku jedinicu). Dimenzija podrazumijeva da se gramatička struktura može prezentovati

kroz izolovane rečenice ili na nivou diskursa. Na kraju, uvodni tekst kroz koji se prezentuje nova gramatička jedinica može biti ponuđen u pisanoj ili usmenoj formi. Važno je napomenuti da se ove tri kategorije mogu kombinovati međusobno.

O važnosti teksta ili dijaloga kroz koji se učeniku prezentuju nove gramatičke strukture (input), govorili smo u poglavlju o savremenim pristupima u nastavi gramatike<sup>54</sup>, te se ovdje nećemo detaljnije baviti tim pitanjem.

Međutim, važno pitanje u nastavi stranih jezika jeste koja vrsta podataka sadržanih u inputu pomaže učeniku da uoči i usvoji nove gramatičke strukture iz stranog jezika.

Istraživanja u okviru teorije usvajanja stranih jezika i lingvističke pedagogije daju prednost pojednostavljenim, a ne autentičnim tekstovima. Naime, istraživanja ukazuju da pojednostavljeni input olakšava razumijevanje i usvajanje novih struktura (Ellis, 2001: 167). Prednost se daje prezentaciji gramatičke građe u okviru teksta a ne na nivou izolovanih rečenica, međutim, kako Ellis navodi, za sada još uvijek ne postoje istraživanja koja bi potkrijepila takav stav, niti istraživanja koja su upoređivala rezultate učenika u zavisnosti od sredstva putem kojeg se nova gramatička struktura uvodi u nastavu.

Nezavisno od toga da li će se u nastavi koristiti autentični tekstovi ili ne, važno je napomenuti da se opcija *podaci* u eksplicitnoj nastavi gramatike može realizovati na više načina. Na primjer, učeniku možemo ponuditi input u vidu teksta koji on analizira kako bi otkrio gramatičko pravilo. Nastavu možemo početi i eksplicitnom prezentacijom gramatičkog pravila a zatim od učenika tražiti da u tekstu prepozna novu strukturu. U oba slučaja uloga učenika mora biti aktivna.

Učeniku možemo ponuditi i tekst u kojem je ciljna struktura jako često zastupljena, ne nuditi nikakvu vrstu objašnjenja, već odmah započeti sa jezičkim vježbama. Jezičke vježbe mogu biti i neverbalne ili minimalno verbalne, a njihova svrha je da provjerimo da li je učenik usvojio pravila upotrebe strukture sadržane u inputu. Za provjeru možemo koristiti tehnike kao što su povezivanje riječi i slike, višetruki izbor, dopunjavanje rečenica i sl. Na taj način *podatke* povezujemo sa *operacijama*.

---

<sup>54</sup> Vidi: 2.2.4 i 2.2.5.

Posljednja kategorija koju Ellis (2001: 157) naziva *operacijama* dijeli se na tri podgrupe u zavisnosti od toga da li podrazumijeva produkciju (učenici treba da sastave rečenice u kojima će upotrijebiti ciljnu strukturu), recepciju (učenici treba da izvrše određene aktivnosti kako bi pokazali da li su shvatili rečenice u kojima se ilustruje gramatička građa) ili iskazivanje suda (učenici treba da uvide da li su rečenice u kojima se ilustruje ciljna struktura tačne ili netačne u gramatičkom smislu).

Produkcija može biti kontrolisana ili slobodna. Kontrolisane aktivnosti započinju obradom određenog teksta ili rečenica koje predstavljaju stimulus, a očekivana reakcija je produkcija rečenica u kojima će učenik upotrijebiti ciljnu strukturu (npr. odgovori na pitanja, tehnika cloze, dopunjavanje rečenica ili teksta i sl.). Slobodnim vidom produkcije se učeniku pruža mogućnost da sam osmisli komunikaciju na stranom jeziku, pri čemu se podrazumijeva da će u jezičkoj produkciji upotrijebiti ciljnu gramatičku strukturu.

Recepcija može biti kontrolisana (učenici mogu da kontrolišu brzinu kojom obrađuju rečenice koje sadrže ciljnu strukturu) ili automatska (učenici moraju odmah da izvrše određenu aktivnost).

Na kraju, od učenika možemo tražiti da iznese svoj sud da li je gramatička struktura u određenom kontekstu upotrijebljena na ispravan način, ili možemo od njega zahtijevati da eventualnu grešku prepozna i ispravi.

Bitno je napomenuti da se pomenute kategorije međusobno ne isključuju, već se najčešće u udžbenicima i u nastavi stranih jezika one kombinuju na različite načine.

## 5. NASTAVNI PROGRAM I IZBOR GRAMATIČKOG GRADIVA

Kad je u pitanju izbor jezičkih, a samim tim i gramatičkih sadržaja, jasno je da predmetni program propisuje koji će se sadržaji i u kom obimu izučavati u školama.

Budući da tokom osnovne škole nije moguće savladati čitavo jezičko gradivo, potrebno je izvršiti kvalitetan odabir jezičkog gradiva, uključujući gramatičke sadržaje, za programom predviđeni nivo učenja. Rezultati savremenih lingvističkih istraživanja umnogome pomažu pri pravilnom izboru jezičkog gradiva koje će se prezentovati učenicima u toku nastave.

Postoji više kriterijuma za dobar odabir jezičkog gradiva, kao npr. cilj učenja jezika, nivo znanja i uzrast učenika, cjelokupno trajanje učenja i nedjeljni fond časova stranog jezika, kao i frekventnost gramatičkih struktura (Petković 1970: 82). Kod izbora gramatičkog gradiva treba voditi računa da se bira ono što je neophodno za određeni nivo znanja. Posebnu pažnju potrebno je posvetiti mogućnostima povezivanja nastave stranog sa sadržajima koji se obrađuju u okviru nastave maternjeg jezika. Nastava gramatike u osnovnoj školi, na primjer, treba da se ograniči na najosnovnije elemente iz morfologije i sintakse. Kao što je slučaj i sa leksikom, ovo gradivo će se u koncentričnim krugovima proširivati kroz dalje školovanje (Mosković, 1960: 54). Pri tome treba imati na umu da progresija od jednostavnijeg ka složenom i od češćeg ka rijedem neće uvijek biti linearna, budući da se određene jezičke namjere mogu izraziti samo kroz upotrebu složenih struktura koje učenici u tom slučaju usvajaju samo na receptivnom nivou.

Šamić (1959: 87) takođe smatra da je važnije dobro poznavanje osnovnih stvari i njihova primjena nego mnoštvo detalja. Iz tog razloga, posebno kada je riječ o početnim nivoima učenja, ne treba postavljati velike zahtjeve i ne insistirati na sistematskoj i iscrpnoj obradi gramatičkih sadržaja, jednom riječju ne svoditi nastavu stranog jezika na pretjerano gramatiziranje.

Tanović (1978: 111) izbor gramatičkog gradiva povezuje sa određivanjem gramatičkog minimuma. Naime, izbor gramatičkog sadržaja predstavlja veoma važno pitanje koje interesuje autore programa i udžbenika, kao i nastavnike. Jedan od kriterijuma za odabir gramatičkih sadržaja jeste vrijeme namijenjeno nastavi stranih jezika, koje je ograničeno i nedovoljno dugo (nedjeljni fond časova u školi ne može se znatnije produžavati niti mijenjati). Sa druge strane, potrebno je težiti ka

racionalnoj i ekonomičnoj nastavi, što otvara pitanje utvrđivanja gramatičkog minimuma.

Gramatički minimum predstavlja „svrsishodni izbor gramatičkih sredstava i jezičkih struktura kojima se može uspješno ostvariti cilj postavljen nastavi stranih jezika, pojedinačno za svaki stupanj školovanja, odnosno za svaki razred“ (Tanović, 1978: 111). Na određivanje gramatičkog minimuma utiču ciljevi nastave, dužina trajanja nastave, uzrast učenika, nivo učenja stranog jezika i slično. Na početnim nivoima učenja gdje je cilj nastave ovladavanje osnovnim i svakodnevnim govornim jezikom, gramatički minimum se mora ograničiti na gramatičke kategorije koje preovladavaju u najelementarnijoj komunikaciji. Kada učenik ovlada početnim i elementarnim strukturama potrebno je proširiti gramatički minimum. Svaka sljedeća faza učenja stranog jezika podrazumijeva proširivanje gramatičkog minimuma. Dakle, ukoliko je postavljen veći cilj u nastavi i ukoliko je riječ o naprednijim stadijumima učenja, potrebno je postepeno širiti gramatički minimum, koji će se na taj način približiti stvarnom gramatičkom sistemu jezika. Izbor gramatičkog minimuma treba da bude takav da se njime postigne maksimum u ostvarivanju ciljeva i zadataka.

Postoji više kriterijuma koji utiču na izbor gramatičkog minimuma. Vučo (2003: 113) ističe da je problem selekcije jezičke građe karakterističan za sve faze učenja jezika i smatra da su najviše uspjeha u razgraničavanju jezičke građe za potrebe početne faze učenja imali komunikativni pristupi koji dostižu afirmaciju početkom sedamdesetih godina dvadesetog vijeka. Ovi pristupi inspiraciju za svoje sadržaje nalaze u lingvistici, pragmatici, sociolingvistici, etnografiji komunikacije, semiotici. Nastavni programi za učenje jezika su analitičkog tipa i zasnivaju se na pažljivo proučenim jezičkim potrebama korisnika i upotrebi, a ne na analizi jezika. Gramatičke strukture i leksičke jedinice proizilaze iz najfrekventnijih konteksta.

Tanović (1978: 115) izdvaja sljedeće kriterijume za određivanje gramatičkog minimuma: frekventnost gramatičke pojave, produktivnost i sistemska bitnost gramatičkih oblika.

*Frekventnost gramatičke pojave* - Nastava stranog jezika treba da obuhvati gramatičko gradivo koje je najčešće u upotrebi. Prilikom izbora gramatičkog gradiva i određivanja gramatičkog minimuma potrebno je izdvojiti najvažnije i

najfrekventnije strukture koje će imati najveću praktičnu vrijednost za samu komunikaciju na stranom jeziku. U tom smislu možemo reći da se metodika nastave umnogome oslanja na lingvističku statistiku, jer joj ona pomaže u identifikaciji stepena učestalosti nekog gramatičkog gradiva u određenim okolnostima upotrebe.

*Produktivnost* – Određeni gramatički oblici se smatraju produktivnim jer je pomoću njih moguće graditi druge gramatičke oblike, te se stoga oni pojavljuju u različitim jezičkim upotrebama. Iz tog razloga, prilikom određivanja gramatičkog minimuma takvim produktivnim gramatičkim oblicima treba posvetiti više pažnje nego manje produktivnim ili neproduktivnim oblicima.

*Sistemska bitnost gramatičkih oblika* – U zavisnosti od važnosti koja im se pridaje, gramatičke pojave u jezičkom sistemu mogu zauzimati centralnu ili perifernu ulogu. Na primjer, u italijanskom jeziku prezent ima centralniju ulogu u odnosu na futur, jer se i samim prezentom može izraziti buduća radnja. Iz tog razloga u nastavi stranih jezika različiti gramatički sadržaji će se različito i tretirati, u zavisnosti od njihove važnosti i strukturalne poziciji u jeziku. Gramatički minimum će obuhvatiti gramatičke oblike koji imaju važniju ulogu u odnosu na one sa perifernom pozicijom. Zanemarivanjem gramatičkih oblika koji su bitni za jezički sistem, prouzrokovali bismo negativne pojave koje bi se ogledale u usporavanju, otežavanju, a ponekad i onemogućavanju daljeg napredovanja učenika u savladavanju stranog jezika. Prilikom selekcije gramatičkog gradiva potrebno je uvažavati nivo produktivne i receptivne upotrebe, i za svaki razred odrediti koje gramatičko gradivo zahtijeva poznavanje na jednom ili na oba pomenuta nivoa.

Duso (2007: 22) izdvaja tri osnovna kriterijuma na osnovu kojih je potrebno vršiti odabir i utvrđivati redosljed uvođenja gramatičkih struktura.

#### 1. Opštost

Potrebno je najprije učenicima prezentovati najopštija, najkorisnija pravila i gramatičke oblike. To prije svega znači da je potrebno poštovati prirodni redosljed usvajanja. Iako eksplicitna nastava ne može izmijeniti redosljed po kojem učenici usvajaju gramatičke strukture<sup>55</sup>, može ubrzati proces učenja i usvajanja stranog jezika.

---

<sup>55</sup> Vidi: 2.2.

Giacalone Ramat (2003: 23) npr. izdvaja redosljed usvajanja glagolskih oblika kod učenika koji uče italijanski kao drugi jezik:

*presente (e infinito) > (ausiliare) participio passato > imperfetto > futuro > condizionale > congiuntivo.*

Učenik prvo počinje da koristi glagole u prezentu a zatim uvodi *passato prossimo*. Često za iskazivanje prošlog vremena koristi particip prošli bez pomoćnog glagola. Nakon prošlog vremena učenici usvajaju preostala vremena i načine navedene u pomenutoj sekvenci. Autorka navodi da je u nastavi italijanskog glagolskog sistema neophodno pratiti ovaj redosljed, jer bi izmjene, u skladu sa hipotezom podučivosti, onemogućile učenika da napreduje.

Pienemann (1985) napominje da nije moguće za sve strukture jednog jezika odrediti precizno mjesto na skali koja označava proces usvajanja stranog jezika. Autor razlikuje obilježja koja sazrijevaju (*developmental features*) i obilježja koja variraju (*variational features*). Kod prvih je neophodno poštovati precizno utvrđeni redosljed, dok obilježja koja variraju dopuštaju veću slobodu, iako nije dokazano da će efekti eksplicitne nastave biti dugoročni. Pienemann međutim ne navodi koja su to obilježja koja variraju.

## 2. Frekventnost, markiranost i prisutnost u inputu

Potrebno je prvo prezentovati strukture koje se u stvarnoj jezičkoj upotrebi češće koriste (npr. glagolsko vrijeme *passato prossimo* se uvodi prije takođe prošlog glagolskog vremena *passato remoto*).

Frekventnost gramatičke forme tijesno je povezana sa markiranošću: nemarkirane strukture koje su i češće u upotrebi, prezentovaće se prije markiranih struktura, npr. aktivne rečenice se uvode prije pasivnih, eksplicitni oblici prije implicitnih i sl. (Giacalone Ramat 2003: 153).

Prilikom nastave gramatike neophodno je uzeti u obzir i prisutnost i naglašenost ciljne strukture u inputu kako bi učenik lakše mogao da je primijeti. Postoje gramatički oblici koji su česti u inputu ali nedovoljno naglašeni da bi učenik na njih obratio pažnju (npr. član). Eksplicitna nastava bi trebalo da prije svega obuhvati takve česte ali teško uočljive strukture kako ne bi došlo do fosilizacije. Posebnu pažnju zahtijevaće prije svega strukture koje ne postoje u maternjem jeziku pa će ih učenik teže i usvajati.

### 3. Formalna složenost

Jednostavniji gramatički oblici se po pravilu brže i lakše usvajaju od složenih struktura. Međutim, teško je utvrditi koji su to jednostavni gramatički oblici u nekom jeziku: na složenost utiču brojni faktori, prije svega veća ili manja usklađenost jezičkih formi u maternjem i stranom jeziku.

Pica (1983, 1985) na primjer smatra da je potrebno eksplicitno predavati strukture koje su jezički jednostavne i kod kojih je lako uočiti odnos između forme i značenja (kao npr. prošlo vrijeme pravilnih glagola sa nastavkom –ed u engleskom jeziku). Hulstijn i De Graaff (1994) ističu da takva pravila, upravo zbog njihove jednostavnosti učenici mogu usvojiti nesvjesno, sami, dok bi eksplicitna nastava trebalo da obuhvati samo složene strukture.

Izbor će zavisiti i od vremena koje nastavnik ima na raspolaganju: ukoliko vremena nema previše, potrebno je eksplicitno prezentovati samo složene strukture, a od učenika tražiti da sami pokušaju da utvrde jednostavnija pravila (Doughty, Williams 2009a: 225).

## 6. NASTAVA ITALIJANSKOG JEZIKA U OSNOVNIM ŠKOLAMA CRNE GORE

Izučavanje italijanskog jezika u okviru crnogorskog obrazovnog sistema predstavlja dokaz bliskih veza između Crne Gore i Italije. Kulturna, istorijska pa i medijska povezanost ove dvije zemlje uticala je na izučavanje italijanskog jezika na ovim prostorima.

Izmjenama Zakona o školstvu Republike Crne Gore, 1992. godine italijanski jezik se uvodi u osnovne škole Crne Gore kao jedan od dva ravnopravna strana jezika koji se obavezno izučavaju u osnovnim školama Crne Gore. Zbog nedostatka nastavničkog kadra, italijanski se tokom prvih godina uvodi kao drugi strani jezik (Vučo 2003: 144). Iz istog razloga se prve školske godine italijanski jezik uvodi u samo tri škole u Podgorici, gdje je italijanski jezik izučavalo 150 učenika, iako je broj zainteresovanih učenika u Crnoj Gori bio mnogo veći<sup>56</sup>. Školske 1994/95. godine italijanski jezik se uvodi u škole u Herceg Novom i Kotoru, a zatim i u ostalim djelovima Crne Gore. Sa izučavanjem italijanskog jezika kao prvog stranog počinjalo se od četvrtog razreda. Italijanski jezik kao drugi strani uvodio se u petom razredu.

Školske 2004/2005. godine u Crnoj Gori započela je primjena programa devetogodišnje osnovne škole koja je realizovana postupno, tako da tek od 2012/2013. godine sva djeca u osnovnim školama u Crnoj Gori uče po novim programima devetogodišnjeg obrazovanja.

Danas se italijanski jezik u osnovnim školama u Crnoj Gori izučava u svim gradovima centralne i primorske regije, dok se na sjeveru Crne Gore izučava sporadično, u pojedinim srednjim školama (u Mojkovcu i Bijelom Polju). Osnovne škole u kojima se italijanski izučava kao drugi strani jezik uglavnom se nalaze na području Podgorice i Nikšića i na primorju.<sup>57</sup>

---

<sup>56</sup> Zavod za školstvo Republike Crne Gore je 1992. godine sproveo anketu među roditeljima djece školskog uzrasta u kojoj je preko 85% ispitanika izrazilo želju da im djeca, kao drugi strani jezik, izučavaju upravo italijanski jezik (Vučo, 2003: 145).

<sup>57</sup> Takva distribucija osnovnih škola uslovlila je i podjelu na tri regije za koju smo se odlučili u našem istraživanju (vidi: 7.8.5.). Bitno je napomenuti da u našem slučaju standardna podjela crnogorskih osnovnih škola na sjevernu, centralnu i primorsku regiju nije bila moguća, budući da se na sjeveru Crne Gore, kao što smo vidjeli, italijanski jezik ne izučava u osnovnoj školi.

Osnovnoškolsko obrazovanje u Crnoj Gori obuhvata tri ciklusa: prvi ciklus obuhvata prva tri razreda, drugi ciklus traje od 4. do 6. razreda, dok treći ciklus obuhvata posljednja tri razreda osnovne škole.

U reformisanoj devetogodišnjoj osnovnoj školi, italijanski jezik se izučava kao prvi strani jezik od četvrtog razreda, pri čemu se školi ostavlja mogućnost da učenicima ponudi izučavanje italijanskog jezika već od prvog razreda, u okviru fakultativne nastave. Međutim, kako je za izvođenje fakultativne nastave potrebno da postoji predmetni program predložen od Nacionalnog savjeta za obrazovanje, a takav program za italijanski jezik je trenutno u izradi, italijanski jezik se fakultativno izučava samo u šestom razredu osnovne škole. Broj časova po godinama obrazovanja i nivoima postignuća prikazan je u tabeli br. 4.

Razred	Prvi strani jezik 1. – 6. godina učenja		
	Nedjeljni broj časova	Godišnji broj časova	Nivoi postignuća
IV	2	60+8*	A1.1
V	3	90+12*	A1.2
VI	4	120+16*	A2.1.1.
VII	4	120+16*	A2.1.2
VIII	3	90+12*	A2.2
IX	3	81+12*	A2 <sup>+</sup>
Ukupno		561+76*	
*Nastavnik je slobodan da oko 10% nastavnih sadržaja oblikuje u saradnji sa učenicima i upravom škole u zavisnosti od specifičnosti sredine.			

Tabela br. 4: Organizacija nastave italijanskog jezika kao prvog stranog po razredima<sup>58</sup>

Drugi strani jezik izučava se od sedmog razreda osnovne škole, i predstavlja obavezni izborni predmet<sup>59</sup>. Ukoliko je u mogućnosti, škola može učenicima ponuditi da biraju jedan od ponuđenih stranih jezika: engleski, francuski, ruski,

<sup>58</sup> Predmetni program za italijanski jezik: IV, V, VI, VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole, Zavod za školstvo – Ministarstvo prosvjete i nauke, p. 3 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

<sup>59</sup> U Crnoj Gori se trenutno realizuje 38 izbornih predmeta/programa (Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa Akcionim planom (2011-2017): Prijedlog, 2011: 24).

italijanski, njemački i španski jezik. Postoje izborni predmeti koji omogućuju učenicima da ih biraju u samo jednom ili dva razreda tokom trećeg ciklusa, međutim, to nije slučaj sa izučavanjem stranih jezika<sup>60</sup>. Broj časova iz italijanskog jezika po godinama obrazovanja, kao i nivoi postignuća prikazani su u tabeli br. 5.

Razred	Drugi strani jezik 1. – 3. godina učenja		
	Nedjeljni broj časova	Godišnji broj časova	Nivoi postignuća
VII	3	90+12*	A1
VIII	3	90+12*	A2.1
IX	3	81+12*	A2
Ukupno		261+36*	
*Nastavnik je slobodan da oko 10% nastavnih sadržaja oblikuje u saradnji sa učenicima i upravom škole u zavisnosti od specifičnosti sredine.			

Tabela br. 5: Organizacija nastave italijanskog jezika kao drugog stranog po razredima<sup>61</sup>

Zavod za školstvo redovno prati zastupljenost izbornih programa u obrazovnom procesu, a istovremeno i sprovodi istraživanja koliko su određeni predmeti dostupni učenicima. Ta istraživanja<sup>62</sup> ukazuju da je tokom školske 2010/11., 2011/12. i 2012/13. italijanski jezik poslije predmeta *Sport za sportiste*, najzastupljeniji izborni predmet (tabela br. 6) i da ga u Crnoj Gori svake godine izučava u prosjeku 27% učenika na osnovnoškolskom uzrastu.

2010/2011.	2011/2012.	2012/2013.
27,6 %	27,0 %	29,0 %

Tabela br. 6: Italijanski jezik kao izborni predmet sa procentualnom zastupljenošću<sup>63</sup>

<sup>60</sup> Na samom početku uvođenja reforme u osnovne škole, italijanski jezik, kao i drugi strani jezici izuzev engleskog, svrstani su u kategoriju izbornih predmeta, međutim, učenici nisu bili obavezni da kao izborni predmet izučavaju strani jezik. Takav status izbornog predmeta omogućavao je učenicima da drugi strani jezik izučavaju u samo jednom, u dva ili u sva tri razreda u trećem ciklusu osnovnog obrazovanja. Izmjenama i dopunama Zakona o osnovnom obrazovanju i vaspitanju iz 2010. godine drugi strani jezik postao je obavezan izborni predmet.

<sup>61</sup> Predmetni program za italijanski jezik – izborni predmet: VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole, Zavod za školstvo – Ministarstvo prosvjete i nauke, p. 2 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

<sup>62</sup> Istraživanje „Implementacija izbornih predmeta u osnovnoj školi i gimnaziji“, obavljeno u toku školske 2012/2013. godine od strane Zavoda za školstvo Crne Gore (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/istrazivanja>).

<sup>63</sup> Idem.

## 6.1. Predmetni program za italijanski jezik u devetogodišnjoj osnovnoj školi

Kontekst odabira jezičkog, kao i gramatičkog sadržaja mora obuhvatati nadležne institucije i zvanična dokumenta u kojima se nalaze predmetni programi za strane jezike. Nadležna institucija za prosvjetna pitanja u Crnoj Gori je Ministarstvo prosvjete Crne Gore. Zavod za školstvo, kao jedinica Ministarstva prosvjete, direktno je odgovoran za određivanje i propisivanje nastavnih programa za sve predmete na nivou osnovnog i srednjeg obrazovanja, a samim tim i za strane jezike. Reforma obrazovanog sistema donijela je promjene u statusu pojedinih stranih jezika u osnovnoj školi, sedmičnom fondu časova, koncipiranju kurikuluma i onoga što ulazi u njegov sastav. Tako je Zavod za školstvo 2005. godine izdao predmetne programe za devetogodišnju osnovnu školu za sve strane jezike koji se izučavaju u osnovnim školama Crne Gore: engleski kao prvi strani jezik u statusu obaveznog predmeta od četvrtog razreda osnovne devetogodišnje škole (uz mogućnost izučavanja već od prvog razreda, kao fakultativni predmet, kao i izučavanja od sedmog razreda osnovne devetogodišnje škole u statusu izbornog predmeta), francuski, ruski, italijanski, njemački i španski jezik (koji imaju status izbornog predmeta i mogu se birati od sedmog razreda osnovne devetogodišnje škole, s tim što postoji mogućnost izučavanja nekog od ovih jezika kao prvog stranog jezika od četvrtog razreda osnovne devetogodišnje škole). U *Knjizi promjena* (2001: 140) čija je izrada prethodila reformi obrazovanja, predlaže se da „zbog sve veće zastupljenosti u međunarodnoj komunikaciji prvi obavezni strani jezik bude engleski“, što je, pretpostavljamo, uslovalo da se u trenutku kada je sprovedeno naše istraživanje, ni u jednoj školi u Crnoj Gori italijanski jezik nije izučavao kao prvi strani.

Preopterećenost i nefleksibilnost nastavnih programa, nedovoljna povezanost znanja i zapostavljanje multidisciplinarnih i interdisciplinarnih znanja, nedovoljan kvalitet stečenih znanja i nedovoljna osposobljenost za lično, društveno i radno angažovanje kao i nepostojanje materijalnih i tehničkih uslova za realizaciju programskih zahtjeva (Bogojević, 2008a: 9) karakterisalo je nastavne programe za osmogodišnju osnovnu školu. Posljedice takvih programa ogledale su se u površinskim i nepovezanim znanjima učenika, davanju prednosti reproduktivnim i

deklarativnim znanjima i podsticanju učenika da memorišu gradivo a ne da ga prerađuju u skladu sa sopstvenim saznanjima i iskustvenim mogućnostima (Popović 2011: 29).

Reforma obrazovanja u Crnoj Gori podstaknuta je saznanjem da obrazovni sistem nije bio dovoljno efikasan, a uočeno je i da učenici ne bivaju funkcionalno obučeni iz većine predmeta. Uz to, proces tranzicije i evropskih integracija nametnuo je potrebu usklađivanja crnogorskog obrazovnog sistema sa obrazovnim sistemima evropskih država koje su uzete kao uzor (Bogojević 2008a: 32). Implementacija novih planova i programa u osnovnim školama započela je školske 2004/05. godine.

Reforma osnovnog obrazovanja u Crnoj Gori prije svega dovela je do izmjene nastavnih planova i programa. Novi nastavni programi se u značajnoj mjeri razlikuju od prethodnih, ne samo kada je u pitanju sadržaj već i pristup obrazovanju. Novost u odnosu na prethodne nastavne programe predstavlja osavremenjeni pristup nastavi stranih jezika, sadržajno rasterećenje prethodnih programa, uvođenje novih sadržaja (npr. strategije učenja, interkulturalne kompetencije) te predloga za njihovo organizovanje i međusobno povezivanje. Raniji programi pripadali su tzv. sadržajnom pristupu planiranja nastave, dok novi programi podrazumijevaju ciljni i procesno-razvojni pristup. Za razliku od prethodnih programa koji su se uglavnom bavili pitanjem šta nastavnik treba da predaje, novi programi u centar postavljaju kompetencije koje učenik treba da postigne (Bogojević, 2008a: 15). Sa nastavno-lekcijskog planiranja prešlo se na nastavno- ciljno i procesno- razvojno planiranje, čime je nastava usmjerena na sadržaje zamijenjena nastavom usmjerenom na ciljeve i ishode obrazovanja. Time je načinjen prvi korak ka prelasku sa tradicionalnog na savremeni vid nastave.

Decentralizacija obrazovanja podrazumijevala je i da predmetni programi budu djelimično otvoreni, odnosno da se školi i nastavniku ostavi prostora da sami kreiraju dio sadržaja, aktivnosti i metoda. Polazeći od interesovanja učenika, nastavnik planira 15-20% ciljeva i sadržaja otvorenog dijela programa<sup>64</sup>.

Ciljevi učenja stranog jezika u osnovnoj školi zasnivaju se na uvažavanju potreba učenika i društva, kao i na kompetencijama kojima se omogućava

---

<sup>64</sup> Vidi: Tabele br. 4 i 5.

zadovoljavanje pomenutih potreba. U nastavnom programu za italijanski jezik navodi se da nastava italijanskog jezika ima za cilj da<sup>65</sup>:

- „omogući učeniku da proširi svoju sposobnost sporazumijevanja izvan granica maternjeg jezika i tako razvije sposobnost za razumijevanje i poštovanje drugih kultura i civilizacija,
- stvori dobru lingvističku osnovu za dalje izučavanje jezika,
- osposobi učenike da počnu da preuzimaju odgovornost za vlastito učenje i znanje, odnosno da počnu da izgrađuju svoje zahtjeve kao korisnici jezika i oblikuju lične ciljeve učenja, vrednuju svoja dostignuća i trude se da ih poprave, pripremajući ih tako za samostalno i permanentno učenje,
- podstiče pravilan razvoj učenikove ličnosti u intelektualnom, emocionalnom i moralnom smislu, kao i njegovu kreativnost i osjećaj za lijepo,
- doprinese formiranju autonomne, demokratične, empatične ličnosti koja će, šireći svoja znanja o drugim narodima i kulturama i istovremeno razvijajući svijest o vlastitim kulturnim vrijednostima, biti sposobna da na primjeren način djeluje u interkulturalnom i plurilingvalnom okruženju.“

Kao što smo već istakli, u reformisanoj devetogodišnjoj školi izučavanje italijanskog jezika kao prvog stranog počinje u četvrtom razredu. Međutim, reformom nastave, italijanski jezik je svrstan u grupu obaveznih izbornih predmeta, tako da se italijanski jezik u Crnoj Gori trenutno izučava kao drugi strani jezik, od sedmog razreda (treći ciklus osnovnog obrazovanja).

### **6.1.1. Gramatički sadržaji u predmetnom programu za italijanski jezik**

Nastavni program za osnovnu školu u Crnoj Gori jasno precizira gramatičko gradivo predviđeno za svaki razred. Prije svega, bitno je napomenuti da u okviru predmetnog programa za italijanski jezik kao zasebne cjeline imamo operativne ciljeve (izvedene iz opštih ciljeva i usmjerene na učenika), aktivnosti (kojim učenik postiže ciljeve), pojmove odnosno sadržaje i korelacije (koje se odnose na predmetno i međupredmetno povezivanje). Za naš rad, najznačajniji dio predstavlja treća cjelina programa – pojmovi/sadržaji, jer su upravo u tom dijelu programa

---

<sup>65</sup> Predmetni program za italijanski jezik, Zavod za školstvo – Ministarstvo prosvjete i nauke, p. 3 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

navedene osnovne jezičke strukture kojima učenik treba da ovlada na određenom nivou učenja. Sumarni pregled jezičke građe za sva tri razreda u trećem ciklusu obrazovanja ponuđen je u tabeli br. 7, dok je lista struktura predviđena za svaki razred zasebno ponuđena u prilogima br. 2 i 3.

Nastavni program se zasniva na rasporedu gradiva po koncentričnim krugovima, odnosno rasporedu u vidu spirale. Karakteristika ovakve vrste programa je da se isti sadržaji izučavaju u različitim razredima, ali sa sve većim obimom. Naime, smatra se da spiralni raspored sadržaja više poštuje psihološki momenat u nastavi i doprinosi intenzivnijem produbljivanju sadržaja, trajnijem usvajanju znanja, kao i povezivanju novih sadržaja sa starim (Krulj 2002: 190).

Jezički sadržaji
<p><b>Fonetika i ortografija:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvođenje u pravilan izgovor i intonaciju, abeceda i ortografska pravila, posebnosti italijanskog pravopisa (<i>c, g, ci, gi, ch, gh, gli, sc, qu, z, gn, s</i>).</li> </ul> <p><b>Imenice:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- vlastita imena lica i gradova, zajedničke imenice, rod i broj, morfološke nepravilnosti najčešćih imenica u rodu i broju.</li> </ul> <p><b>Zamjenice:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lične, naglašene u funkciji objekta, prisvojne, pokazne zamjenice (<i>questo, quello</i>),</li> <li>- upitne zamjenice (<i>chi, che cosa, dove</i>),</li> <li>- neodređene zamjenice (<i>ogni, qualche</i>),</li> <li>- lične zamjenice, nenaglašene u funkciji direktnog objekta, neodređene zamjenice (<i>ognuno, qualcuno, nessuno</i>), nenaglašene lične zamjenice- indirektni oblici,</li> <li>- mjesto nenaglašanih ličnih zamjenica uz glagol, uz refleksivne glagole, modalne glagole i imperativ.</li> </ul> <p><b>Članovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- neodređeni član (<i>un, una, uno, un'</i>), određeni član s predlozima, neodređeni član (supletivni oblici),</li> <li>- upotreba člana (<i>mia sorella</i>),</li> <li>- partitivni član,</li> <li>- upotreba člana uz geografske pojmove, vlastita imena i prezimena,</li> <li>- izostavljanje člana.</li> </ul> <p><b>Pridjevi i brojevi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opisni pridjevi,</li> <li>- slaganje pridjeva i imenice u rodu i broju,</li> <li>- prisvojni pridjevi,</li> <li>- brojevi od 1-12,</li> <li>- opisni pridjevi (<i>buono, bello</i>),</li> <li>- neodređeni pridjevi (<i>ogni, qualche</i>),</li> <li>- brojevi do 100,</li> <li>- pravilna komparacija pridjeva,</li> </ul>

- brojevi do 1000,
- redni brojevi do 10.
- Predlozi:**
- *di, a, da, in, con, su, per, tra, fra, sotto, sopra, davanti, dietro, fuori,*
- upotreba predloga i člana ispred naziva gradova i država, značenje i upotreba predloga *contro, dopo, prima, senza, vicino, lontano.*
- Glagoli:**
- indikativ prezenta najfrekventnijih pravilnih i nepravilnih glagola,
- imperativ (drugo lice jednine i drugo lice množine),
- indikativ prezenta pravilnih i najfrekventnijih nepravilnih glagola,
- modalni glagoli,
- povratni glagoli,
- imperativ povratnih glagola i najfrekventnijih nepravilnih glagola,
- particip prošli - *Passato prossimo*, buduće vrijeme – *Futuro semplice*,
- pogodbeni način *Condizionale presente*, s pravilnim i nepravilnim osnovama.
- Veznici:**
- e, o, *perchè.*
- Rječice:**
- *ci.*
- Prilozi:**
- građenje priloga na *–mente.*
- Rečenica:**
- prosta rečenica sa dva i više dodataka,
- potvrdna, upitna i odrična rečenica,
- upitna rečenica sa kratkim i dugim odgovorima: *chi, di chi, cosa, dove, quando, perchè,*
- složena rečenica sa zavisnom rečenicom u prošlom vremenu,
- odnos *passato prossimo* i *imperfetto*,
- pogodbeni realna i potencijalna rečenica.

Tabela br. 7: Sumarni pregled jezičkih znanja na kraju obrazovnog ciklusa<sup>66</sup>

Kao što zaključujemo iz date tabele, gramatičke strukture koje učenik treba da savlada tokom osnovne škole su precizno navedene i nijesu strogo povezane sa pojedinim jezičkim funkcijama i kompetencijama. Nastavni plan ne posjeduje precizne standarde znanja, odnosno deskriptore za gramatičku kompetenciju. Jedina naznaka u programu jeste da učenici nakon trećeg obrazovnog ciklusa “vladaju ograničenim poznavanjem jednostavnijih gramatičkih struktura i rečeničnih modela iz napamet naučenog repertoara.”<sup>67</sup>

<sup>66</sup> Predmetni program za italijanski jezik, Zavod za školstvo – Ministarstvo prosvjete i nauke, p. 17 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

<sup>67</sup> Idem, p. 15.

Na osnovu gramatičkih struktura predviđenih nastavnim programom i prvenstveno na osnovu rezultata istraživanja sprovedenog u 25 osnovnih škola u Crnoj Gori, pokušaćemo da ponudimo precizne gramatičke deskriptore za italijanski jezik u ovom kontekstu učenja i nastave.

Poređenjem sadašnjeg i nastavnog programa koji je primijenjivan prije reforme osnovnog obrazovanja, uočavamo da je aktuelni nastavni program, kada je gramatičko gradivo u pitanju, znatno rasterećen. Naime, u osnovnoj školi se više ne izučavaju sljedeće gramatičke strukture: implicitni oblici kao što su gerund sadašnji i prošli (izuzev u konstrukciji stare + gerundio), infinitiv prošli, particip prezenta i particip prošli, prošla vremena *trapassato prossimo* i *passato remoto*, kondicional prošli, kao ni sva vremena u konjunktivu, uključujući i pogodbene rečenice *periodo ipotetico*. Gramatičke strukture koje su bile predviđene nastavnim planom za osmogodišnju osnovnu školu navedene su u prilogu br. 4.

U cilju boljeg sagledavanja nastave gramatike italijanskog jezika u osnovnoj školi, napravili smo kratak pregled i analizu nastavnih programa za italijanski jezik u zemljama okruženja koje imaju sličan obrazovni kontekst: Srbiji, Sloveniji i Hrvatskoj. Pokušali smo da utvrdimo sličnosti i razlike kada je u pitanju razred u kojem se italijanski uvodi u redovnu nastavu, zatim kada su u pitanju predviđeni fondovi časova i nivoi kompetencije po završetku osnovne škole. Posebnu pažnju posvetili smo repertoaru gramatičkih struktura predviđenih za ovaj kontekst i nivo učenja.

## 6.1.2. Gramatički sadržaji u predmetnim programima u zemljama okruženja

### 6.1.2.1. Nastavni program za italijanski jezik za osnovne škole u Srbiji

Za razliku od Crne Gore, osnovno obrazovanje u Srbiji traje osam godina. Nastava italijanskog jezika u osnovnim školama Srbije započinje u prvom razredu osnovne škole<sup>68</sup>. U prvom i drugom razredu programi su usmjereni na senzibilizaciju učenika na strane jezike kao i na razvijanje vještine slušanja i govora, dok se od trećeg razreda pažnja usmjerava na sve četiri jezičke vještine.

Cilj nastave stranog jezika na mlađem školskom uzrastu jeste da osposobi učenika za komunikaciju na stranom jeziku na osnovnom nivou, u usmenoj i pisanoj formi, o temama iz njegovog neposrednog okruženja<sup>69</sup>. Teži se razvijanju svih jezičkih vještina a kada je gramatička kompetencija u pitanju, od učenika se na ovom nivou učenja očekuje da prepozna osnovne principe gramatičke i sociolingvističke kompetencije. Nastavni plan i program se baziraju na jezičkim funkcijama, uz koje su dati određeni primjeri kako data funkcija može da se iskaže<sup>70</sup>. Cilj je razvijanje komunikativne kompetencije učenika: bitno je značenje jezičke poruke, a ne gramatička preciznost iskaza. Nastava se izvodi dva puta sedmično, što na godišnjem nivou iznosi 72 časa. Repertoar gramatičkih struktura predviđen za prve tri godine učenja, nije naveden u nastavnom programu.

U četvrtom razredu od učenika se očekuje da prepozna i koristi predviđene gramatičke sadržaje (sadašnje, prošlo i buduće glagolsko vrijeme u kontekstu, bez teorijskog objašnjavanja i insistiranja na aspolutnoj gramatičkoj tačnosti).<sup>71</sup>

Kada je riječ o drugom ciklusu osnovnog obrazovanja, nastava se od petog do osmog razreda i dalje izvodi dva puta sedmično i obuhvata 72 časa na godišnjem nivou, izuzev u osmom razredu gdje je programom predviđeno 68 časova.<sup>72</sup>

---

<sup>68</sup> Iako ZUOV predviđa nastavu italijanskog jezika kao prvog stranog od prvog razreda osnovne škole, italijanski se trenutno u Srbiji izučava jedino kao drugi strani jezik, počev od 5. razreda osnovne škole.

<sup>69</sup> Nastavni program za strani jezik za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, p. 60 ([http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html)).

<sup>70</sup> Idem, p. 67 i p. 79.

<sup>71</sup> Nastavni program za strani jezik za četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, p. 90 ([http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html)).

<sup>72</sup> Nastavni plan za drugi ciklus osnovnog obrazovanja i vaspitanja, p. 60 ([http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html)).

Gramatički sadržaji se uvode sa što manje gramatičkih objašnjenja osim ukoliko učenici insistiraju na njima, a njihovo poznavanje se procjenjuje na osnovu upotrebe u odgovarajućem komunikativnom kontekstu, pri čemu se ne insistira na eksplicitnom poznavanju gramatičkih zakonitosti.

U sedmom razredu<sup>73</sup> učenik treba da prepozna i koristi gramatičke sadržaje predviđene nastavnim programom (npr. prepoznaje i koristi glagolske oblike koji izražavaju sadašnjost, prošlost i budućnost, upotrebljava priloge i pridjeve).

Gramatičke strukture, obuhvaćene nastavnim procesom od 4. do 8. razreda osnovne škole prikazane su u prilogu br. 5.

### 6.1.2.2. Nastava italijanskog jezika u osnovnoj školi u Hrvatskoj

Za razliku od Crne Gore, osnovno obrazovanje u Hrvatskoj, kao i u Srbiji, traje osam godina. Osnovni nivo obrazovanja odnosi se na podučavanje učenika onim znanjima i na razvijanje onih kompetencija koje će im biti potrebne za obavljanje različitih uloga u odrasloj dobi. Od škole se očekuje da učenike nauči učiti<sup>74</sup>.

U Hrvatskoj je italijanski jezik zastupljen kao prvi strani jezik (koji se izučava od prvog do osmog razreda osnovne škole), kao drugi strani jezik – izborni predmet (od četvrtog do osmog razreda) i kao maternji jezik pripadnika italijanske nacionalne manjine<sup>75</sup>. Nedjeljni broj časova za italijanski jezik kao prvi strani prikazan je u tabeli br. 8 (u zagradi je naveden godišnji broj časova).

Razred	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII
Italijanski - prvi strani jezik	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	3 (105)	3 (105)	3 (105)	3 (105)
Italijanski - drugi strani jezik				2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)	2 (70)

Tabela br. 8: Nedjeljni i godišnji broj časova za italijanski jezik kao prvi i drugi strani jezik u osnovnim školama u Hrvatskoj

<sup>73</sup> Nastavni program za strani jezik za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, p. 71 ([http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html))

<sup>74</sup> Nastavni plan i program za osnovnu školu, 2006: 10.

<sup>75</sup> Idem, p. 194.

Autori programa napominju da pri razvoju receptivnih jezičkih vještina treba voditi računa o tome da slušanje i čitanje predstavljaju proces dekodiranja i razmišljanja koji uključuje stvaranje pretpostavki, njihovu provjeru u praksi, a to su strategije potrebne i izvan nastave stranih jezika. Stoga učenike treba podsticati da nepoznate riječi i izraze prvo pokušaju razumjeti primjenom postojećeg znanja i pomoću strategija za razumijevanje. Slično je polazište i kada je nastava gramatike u pitanju<sup>76</sup>. Učenje gramatike treba da bude istraživačko učenje koje predstavlja taktiku vođenja učenika prema samostalnom uočavanju analogija i jezičkih pravilnosti. Učenik induktivnim putem samostalno otkriva jezičke zakonitosti i sam dolazi do gramatičkih pravila, bez prekomjerne upotrebe metajezika. To se ostvaruje kreiranjem redosljeda koraka u kojima učenici najprije prepoznaju i sakupljaju nove gramatičke strukture, potom ih razvrstavaju i na kraju sistematizuju i formulišu pravilo.

U prvom i drugom razredu gramatičke strukture se ne tumače eksplicitno, već ih učenici pamte, usvajaju i koriste u kontekstu u kojem je akcenat stavljen na značenje. U trećem razredu<sup>77</sup> se strukture usvajaju mehanički uz postupno osvješćivanje njihovog značenja u tekstu i povezivanje sa poznatim rječnikom. U četvrtom razredu<sup>78</sup> gramatičke strukture se ne tumače eksplicitno, već ih učenici pamte, usvajaju i koriste u strukturama koje su povezane sa situacijom. U petom, šestom, sedmom i osmom razredu<sup>79</sup> pristup gramatici postaje kognitivan i eksplicitan uz postepenu upotrebu gramatičkih naziva i sistematizaciju usvojenog gradiva. Gramatika se tumači u kontekstu situacije bez mehaničkog pamćenja paradigmi i ispitivanja jezičkih pravila van konteksta.

Repertoar gramatičkih stuktura za italijanski kao prvi strani jezik, po razredima, predstavljen je u prilogu br. 6.

Kada je u pitanju nastava italijanskog kao drugog stranog, već smo istakli da se ona izvodi od 4. do 9. razreda osnovne škole. U četvrtom razredu<sup>80</sup> gramatičke strukture se ne tumače eksplicitno, već učenici treba da ih usvoje mehanički, a zatim se postepeno osvješćuje njihovo značenje u tekstu i povezivanje sa poznatim

---

<sup>76</sup> Idem, p. 80.

<sup>77</sup> Idem, p. 198.

<sup>78</sup> Idem, p. 200.

<sup>79</sup> Idem, p. 202-209.

<sup>80</sup> Idem, p. 212.

rječnikom. Od petog do osmog razreda<sup>81</sup> pristup gramatici je kognitivan i eksplicitan uz postepenu upotrebu metajezika i sistematizaciju prethodno naučenog gradiva. Gramatičke strukture se tumače u kontekstu, bez mehaničkog pamćenja i ispitivanja gramatičkih pravila i paradigmi van konteksta.

Repertoar gramatičkih struktura za italijanski kao drugi strani jezik, po razredima, predstavljen je u prilogu br. 7.

Kada su u pitanju nivoi jezičke kompetencije, nakon osam godina učenja učenik bi trebalo da dostigne nivo A2, dok bi učenici koji italijanski jezik uče kao drugi strani od četvrtog razreda, po završetku osnovne škole trebalo da dostignu nivo A1+.

### **6.1.2.3. Nastava italijanskog jezika u osnovnim školama u Sloveniji**

Slovenački obrazovni sistem je u velikoj mjeri sličan crnogorskom sistemu jer se reforma obrazovanja u Crnoj Gori u velikoj mjeri oslanjala na modele i saradnju iz Slovenije. Osnovno obrazovanje obuhvata devet razreda.

U slovenačkim osnovnim školama nastava italijanskog jezika ima osnovni cilj da održi, valorizuje i promoviše historijsko prisustvo jezika, kulture i identiteta italijanske nacionalne manjine, prije svega na etnički mješovitom području slovenačke Istre. Italijanski jezik se uči kao maternji jezik, ali i kao drugi i kao strani jezik. U sva tri slučaja, a prije svega u slučaju italijanskog jezika kao stranog, najveći značaj ima motivacija da se italijanski jezik uči u školskom kontekstu, ali i putem svakodnevne upotrebe jezika u komunikaciji sa ljudima kojima je italijanski maternji jezik. Znanje jezika se, dakle, ne stiče samo u školskom ambijentu, već i unutar zajednice, u kontaktu sa izvornim govornicima. Izloženost italijanskom kao drugom a ne stranom jeziku omogućava idealan kontekst za usvajanje ovog jezika.

Ustav Slovenije garantuje autohtonim italijanskim i mađarskim manjinama pravo da se obrazuju na svom jeziku. U Istri je obaveza svih učenika osnovnih škola da pored slovenačkog uče i italijanski kao drugi jezik<sup>82</sup>. Učenje italijanskog kao drugog jezika započinje u prvom razredu osnovne škole i nastavlja se do završetka srednje škole. Rano učenje stranog jezika kao i interkulturalni dijalog sa članovima

---

<sup>81</sup> Idem, p. 221.

<sup>82</sup> Italijanščina kot drugi jezik - učni načrt ([http://www.mizs.gov.si/ucni\\_nacrti/](http://www.mizs.gov.si/ucni_nacrti/)), 2011: 4.

italijanske nacionalne zajednice, podstiče razvoj komunikativne kompetencije ali i razvoj pozitivnih stavova prema italijanskoj kulturi uopšte.

U tabeli br. 9 prikazan je okvirni broj časova italijanskog jezika za svaki obrazovni ciklus:

Osnovna škola		
1. obrazovni ciklus	2. obrazovni ciklus	3. obrazovni ciklus
210 časova	210 časova	204 časa

Tabela br. 9: Broj časova italijanskog jezika po obrazovnim ciklusima u osnovnim školama u Sloveniji

Italijanski se uvodi od prvog razreda osnovne škole i tokom prvih osam razreda podrazumijeva 70 časova nastave, dok su u devetom razredu predviđena 64 časa, što ukupno daje 624 časa italijanskog jezika tokom osnovnog školovanja.

Na osnovu uvida u nastavni program zaključujemo da je on izrađen u skladu sa principima i preporukama Referentnog okvira, gdje se za svaki nivo određuju očekivani ishodi učenja drugog jezika. Standardi znanja na kraju obrazovnih ciklusa takođe su utvrđeni na osnovu šest nivoa kompetencije koje izdvaja ZERO.

Tokom prvog obrazovnog ciklusa koji obuhvata prva tri razreda, usvajanje jezika se temelji na principima prirodnog pristupa<sup>83</sup>, teži se nesvjesnom usvajanju a najveća pažnja posvećuje se prvenstveno auditornim sposobnostima djeteta<sup>84</sup>. Predviđeni nivo kompetencija za ovaj nivo je A1. Preporuka je da se u nastavi nastavnik služi italijanskim jezikom u najvećoj mogućoj mjeri. Standardi znanja za ovaj nivo učenja<sup>85</sup> obuhvataju samo vještinu slušanja i vještinu govora.

Drugi obrazovni ciklus koji obuhvata četvrti i peti razred, podrazumijeva nivo A1 i djelimično nivo A2<sup>86</sup>. Tokom ovog perioda, postepeno se prestaje sa upotrebom maternjeg jezika a kontrastivnom analizom prvog i drugog jezika teži se podizanju svijesti o funkcionisanju jezičkih sistema oba jezika.

U drugom ciklusu, pored daljeg razvoja jezičkih vještina obuhvaćenih prvim ciklusom, postepeno se uvode čitanje i pisana komunikacija. Nastava se i dalje

---

<sup>83</sup> Vidi: 2.1.5.

<sup>84</sup> Italijansščina kot drugi jezik - učni načrt ([http://www.mizs.gov.si/ucni\\_nacrti/](http://www.mizs.gov.si/ucni_nacrti/)), 2011: 20.

<sup>85</sup> Idem, p. 22.

<sup>86</sup> Idem, p. 23.

temelji na principima prirodnog usvajanja jezika. Najbolji pokazatelj za to jeste činjenica da se gramatički elementi ne objašnjavaju<sup>87</sup>. Standardima znanja obuhvaćeni su vještina slušanja, čitanja, govora i pisanja.

U trećem ciklusu zahtijeva se dostizanje nivoa A2 kao i djelimičan razvoj komunikativnih sposobnosti na nivou B1. U posljednjem obrazovnom periodu razvoj komunikativne kompetencije obuhvata sve četiri jezičke vještine, ali ne ispunjavaju svi učenici propisani standard znanja. Razlog za to je vjerovatno u nedostatku direktnog kontakta sa izvornim govornicima, odnosno italijanskim medijima, jezikom i kulturom uopšte. Datim učenicima je potrebna određena instrukcija kako bi u komunikaciji pokazali i tačnost i tečnost. Minimalni standardi znanja obuhvataju sve četiri jezičke vještine<sup>88</sup>.

U nastavnom programu gramatičke strukture i znanja se ne navode. Učenici postepeno usvajaju osnovne jezičke obrasce i kroz njih i jezičke strukture; tokom osnovne škole ne uvode se teorijska znanja jezika (definicije struktura, učenje gramatičkih pravila), već se gramatika usvaja spontano kroz komunikativne obrasce. Ukoliko je potrebno, tumačenje gramatičkih pravila može da se sprovede na maternjem jeziku, ali je osnovna preporuka da se gramatika usvaja induktivno, kroz primjere.

U poglavlju 5.1.5 nastavnog programa pominje se i nastava gramatike. Nastava gramatike je predviđena za posljednji obrazovni ciklus, ali samo kroz povezivanje sa jezičkim funkcijama. Naime, učenici sami, uz nastavnikovu pomoć, otkrivaju jezička pravila i pokušavaju ih sistematizovati. Kognitivno razumijevanje gramatičkih struktura ima za cilj da olakša komunikaciju, posebno kada je riječ o određenim strukturama. Uvođenje gramatičkih struktura je ciklično i progresivno. Greške su česta pojava i treba ih shvatiti kao sastavni dio razvoja komunikativne kompetencije i pokazatelj napretka učenika. Nastavnici umjesto stalne korekcije, treba da pruže savjete kako da se greške otklone.

U Sloveniji se italijanski jezik kao drugi strani izučava u drugom i trećem ciklusu i podrazumijeva 70 časova godišnje, izuzev u devetom razredu gdje su predviđena 64 časa. Učenici u četvrtom razredu biraju jedan od ponuđenih stranih

---

<sup>87</sup> Idem, p. 24.

<sup>88</sup> Idem, p. 28.

jezika koji mogu da uče do završetka školovanja, ili svake godine mogu da biraju novi jezik. Nije moguće prekinuti učenje jednog jezika prije završetka nastavne godine u kojoj je učenje započeto. Preporuka je da učenici prate isti strani jezik tokom minimum jednog obrazovnog ciklusa<sup>89</sup>. Za učenike koji ne prate nastavu kontinuirano tokom svih 6 godina, nastavnik mora da prilagodi aktivnosti.

Nastava se izvodi dva puta nedjeljno. Na godišnjem nivou, program predviđa po 70 časova za sve razrede od četvrtog do osmog, dok su u devetom razredu programom predviđena 64 časa. Učenici koji nastavu italijanskog jezika prate neprekidno od 4. do 9. razreda osnovne škole, na kraju školovanja postižu nivo A2, dok oni koji nastavu prate samo u prvom obrazovnom ciklusu treba da dostignu nivo A1. Komunikativna kompetencija u drugom obrazovnom ciklusu (od 4. do 6. razreda) obuhvata sve četiri jezičke vještine<sup>90</sup>, pri čemu se gramatička kompetencija ne pominje.

U trećem obrazovnom ciklusu, pažnja se uglavnom posvećuje kontrastivnoj analizi italijanskog sa drugim stranim ili maternjim jezikom. Učenici moraju poznavati i određena pravila jezičke upotrebe. Iako ne postoji izolovana nastava gramatike, učenici se obučavaju da prepoznaju upotrebu određenih gramatičkih struktura u različitim kontekstima. Smatramo da na taj način učenje postaje svjesniji proces, koji se razlikuje od usvajanja maternjeg jezika. Tabela sa komunikativnim kompetencijama učenika po završetku trećeg ciklusa<sup>91</sup> takođe ne obuhvata eksplicitno navedenu gramatičku kompetenciju.

Italijanski jezik se u Sloveniji može izučavati i kao prvi, odnosno maternji jezik. Nastava je namijenjena prvobitno pripadnicima italijanske nacionalne manjine, ali i učenicima koji ne koriste italijanski u svakodnevnoj komunikaciji ali kontakt sa italijanskom kulturom vide kao pozitivnu vrijednost, priliku za lični napredak i bolju integraciju u višejezičnu sredinu. Komunikacija na italijanskom nije ograničena samo na školski ambijent; učenici imaju priliku da u svakodnevnom životu često koriste italijanski jezik. Broj časova italijanskog jezika predviđen nastavnim programom prikazan je u tabeli br. 10.

---

<sup>89</sup> *Drugi tuji jezik. Učni načrt. Program osnovna škola*, 2012: 13.

<sup>90</sup> *Idem*, p. 12.

<sup>91</sup> *Idem*, p. 14.

1. razred	2. razred	3. razred	4. razred	5. razred	6. razred	7. razred	8. razred	9. razred
210	245	245	175	175	175	140	122,5	144

Tabela br. 10: Italijanski jezik kao prvi strani u Sloveniji – broj časova po razredima

Prvi obrazovni ciklus podrazumijeva razvijanje vještine slušanja, govora i čitanja. U programu<sup>92</sup> se navode opšte gramatičke kategorije predviđene za ovaj nivo učenja: određeni i neodređeni član, imenice, pridjevi, predlozi i predlozi spojeni sa članom, osnovna glagolska vremena i načini za iskazivanje radnji smještenih u sadašnjosti, prošlosti i budućnosti.

Drugi obrazovni ciklus produbljuje teme i funkcije obrađene u prvom ciklusu. Na planu gramatike dodaju se prilozi i veznici, a pažnja se posvećuje funkciji koju određene vrste riječi imaju u rečenici<sup>93</sup>.

Treći ciklus proširuje polje tema i jezičkih funkcija kojima su obuhvaćene četiri primarne jezičke vještine. Učenik treba da zna i umije da primijeni različite gramatičke kategorije kao i da prepozna funkciju koju svaka od njih ima unutar rečenice<sup>94</sup>.

Na kraju, italijanski jezik u Sloveniji može da se uči i kao izborni predmet u posljednjem, trećem obrazovnom ciklusu i obuhvata ukupno 204 časa. Učenik sa učenjem italijanskog jezika može početi i tek u 8. ili 9. razredu ukoliko ima odgovarajuće predznanje<sup>95</sup>. Nastavni program za italijanski kao izborni predmet posmatra se kao zaokružena cjelina na koju se učenik nadovezuje tokom srednje škole. Od učenika se očekuje da ovlada opštim jezičkim vještinama i gramatičkim strukturama na osnovnoj ravni<sup>96</sup>. Nastava se izvodi dva puta sedmično, i na godišnjem nivou obuhvata 70 časova u sedmom i osmom razredu, odnosno 64 časa u devetom razredu.

<sup>92</sup> Italijanščina. Učni načrt. Osnovna šola z italijanskim učnim jezikom, 2011: 13.

<sup>93</sup> Idem, p. 23.

<sup>94</sup> Idem, p. 31.

<sup>95</sup> Italijanščina. Učni načrt – izborni predmet. Program osnovnoškolskega izobraževanja, 2002: 9.

<sup>96</sup> Idem, p. 9.

Tokom procesa učenja, učenik treba da prepozna i razumije i koristi osnovne strukture jezičkog sistema. Postepeno, podiže se svijest o jeziku kao sistemu. Na osnovu sličnosti i zakonitosti unutar italijanskog jezika i upoređivanjem sa maternjim i prvim stranim jezikom, učenik uopštava pravila korišćenja italijanskog jezika i gramatike.

Jedino u ovom nastavnom programu navedene su gramatičke strukture predviđene za ovaj nivo učenja, ali i ovdje na opštem nivou na osnovu vrste riječi kojoj pripadaju<sup>97</sup>. U pitanju su: imenice, određeni i neodređeni član, opisni pridjevi, zamjenice, prilozi, brojevi, predlozi, veznici, glagoli. Sve strukture su praćene primjerima i opštim jezičkim funkcijama u kojima se koriste.

Ukoliko se osvrnemo na prethodno izvršenu uporednu analizu predmetnih programa za italijanski jezik u osnovnim školama Crne Gore, Srbije, Hrvatske i Slovenije, možemo uočiti da se italijanski jezik u svim zemljama, izuzev u Crnoj Gori, izučava već od prvog razreda osnovne škole<sup>98</sup>. Takođe je značajan podatak da se u tim zemljama italijanski jezik, bilo kao prvi strani (obavezni predmet) ili kao drugi strani jezik (izborni predmet) znatno ranije uvodi u nastavu. U tabelama br. 11 i br. 12 smo prikazali u kom razredu je u pomenutim zemljama moguće izučavati italijanski jezik kao prvi i kao drugi strani jezik.<sup>99</sup>

---

<sup>97</sup> Idem, p. 16.

<sup>98</sup> U nastavnom planu je navedena mogućnost da se italijanski kao prvi strani može izučavati fakultativno već od prvog razreda osnovne škole, međutim za takvu vrstu nastave ne postoje nastavni programi, te se samim tim zaključuje da nema ni izvođenja nastave.

<sup>99</sup> Analizom nije obuhvaćena Bosna i Hercegovina, budući da se na sajtu tamošnjeg Zavoda za školstvo (<http://www.zavod-skolstvo.ba>) navodi da se u toj zemlji italijanski jezik ne izučava tokom osnovnog obrazovanja. Na pomenutom sajtu, u odjeljku posvećenom stranim jezicima, ponuđeni su jedino programi za engleski, francuski i njemački jezik.

	<b>Crna Gora</b>	<b>Srbija</b>	<b>Hrvatska</b>	<b>Slovenija</b>
1. razred		√	√	√
2. razred		√	√	√
3. razred		√	√	√
4. razred	√	√	√	√
5. razred	√	√	√	√
6. razred	√	√	√	√
7. razred	√	√	√	√
8. razred	√	√	√	√
9. razred	√			√

Tabela br. 11: Izučavanje italijanskog jezika kao prvog stranog po razredima u osnovnim školama u Crnoj Gori i zemljama regiona

	<b>Crna Gora</b>	<b>Srbija</b>	<b>Hrvatska</b>	<b>Slovenija</b>
1. razred				
2. razred				
3. razred				
4. razred			√	√
5. razred		√	√	√
6. razred		√	√	√
7. razred	√	√	√	√
8. razred	√	√	√	√
9. razred	√			√

Tabela br. 12: Izučavanje italijanskog jezika kao drugog stranog po razredima u osnovnim školama u Crnoj Gori i zemljama regiona

Kako bismo bolje sagledali sličnosti i razlike u nastavi italijanskog jezika u pomenutim obrazovnim kontekstima, uporedili smo i broj časova po razredima koji je predviđen nastavnim planom i programom (tabele br. 13 i br. 14), kao i predviđene nivoe dostignuća (tabele br. 15 i br. 16).

	<b>Crna Gora</b>	<b>Srbija</b>	<b>Hrvatska</b>	<b>Slovenija</b>
1. razred		72	70	70
2. razred		72	70	70
3. razred		72	70	70
4. razred	60+8	72	70	70
5. razred	90+12	72	105	70
6. razred	120+16	72	105	70
7. razred	120+16	72	105	70
8. razred	90+12	68	105	70
9. razred	81+12			64
Ukupno	561+76	572	700	624

Tabela br. 13: Italijanski jezik kao prvi strani: broj časova na godišnjem nivou

	<b>Crna Gora</b>	<b>Srbija</b>	<b>Hrvatska</b>	<b>Slovenija</b>
1. razred				
2. razred				
3. razred				
4. razred			70	70
5. razred		72	70	70
6. razred		72	70	70
7. razred	90+12	72	70	70
8. razred	90+12	68	70	70
9. razred	81+12			64
Ukupno	261+36	284	350	414

Tabela br. 14: Italijanski jezik kao drugi strani: broj časova na godišnjem nivou

	<b>Crna Gora</b>	<b>Srbija</b>	<b>Hrvatska</b>	<b>Slovenija</b>
1. razred				
2. razred				
3. razred				A1
4. razred	A1.1			
5. razred	A1.2			A1-A2
6. razred	A2.1.1			
7. razred	A2.1.2			
8. razred	A2.2	A2	A2	
9. razred	A2 <sup>+</sup>			A2-B1

Tabela br. 15: Italijanski jezik kao prvi strani: postavljeni nivoi postignuća

	<b>Crna Gora</b>	<b>Srbija</b>	<b>Hrvatska</b>	<b>Slovenija</b>
1. razred				
2. razred				
3. razred				
4. razred				
5. razred				A1
6. razred				
7. razred	A1			
8. razred	A2.1	A1	A1+	
9. razred	A2			A2

Tabela br. 16: Italijanski jezik kao drugi strani: postavljeni nivoi postignuća

Podaci dobijeni uporednom analizom predmetnih programa za italijanski jezik ukazuju nam da se kao prvi strani jezik u Crnoj Gori italijanski jezik najkasnije uvodi (tek od četvrtog razreda). Međutim, u poređenju sa ostalim zemljama okruženja, za nastavu italijanskog jezika je u Crnoj Gori izdvojen najveći broj časova na godišnjem nivou.

U Crnoj Gori se italijanski jezik kao drugi strani jezik takođe najkasnije uvodi u nastavu, a istovremeno ima i najmanji fond časova, što smatramo velikim nedostatkom, budući da su jezički sadržaji obuhvaćeni nastavnim programima u Crnoj Gori, Srbiji, Hrvatskoj i Sloveniji gotovo identični.

Uprkos znatno kasnijem uvođenju u nastavu i manjem broju časova, Crna Gora postavlja isti nivo postignuća kao i Hrvatska. Jedino Slovenija kao cilj u nastavi italijanskog jezika kao prvog stranog predviđa nivo znanja koji je iznad nivoa A2 koji je postavljen u Crnoj Gori. Ovaj podatak ne iznenađuje, budući da se slovenački učenici sa italijanskim jezikom susreću svakodnevno, kako zbog geografske blizine dvije zemlje, tako i zbog velikog broja izvornih govornika sa kojima mogu ostvariti komunikaciju na italijanskom jeziku.

Ukoliko se osvrnemo na gramatičke sadržaje predviđene nastavnim programom, dolazimo do zaključka da su programi u velikoj mjeri međusobno usklađeni. Kao program kojim je obuhvaćen najveći broj gramatičkih struktura možemo izdvojiti program za osnovne škole u Srbiji. Kao što smo već napomenuli, detaljne informacije za svaki predmetni program pojedinačno navedene su u priložima.

### 6.1.3. Gramatičke strukture na nivou A2 u silabusu centra CILS

U našem istraživanju kao osnovno sredstvo za provjeru znanja i nivoa dostignuća učenika koristili smo test Univerziteta za strance u Sijeni, budući da taj test, kada je riječ o adolescentskom uzrastu, ima najdužu tradiciju od svih zvaničnih sertifikata za italijanski kao strani jezik.

Budući da smo odabrali test CILS A2, smatrali smo za shodno da navedemo i gramatičke strukture koje ovaj Univerzitet smatra neophodnim za nivo A2. Detaljan pregled pomenutih struktura za nivo A1 i nivo A2 navodimo u prilogu 8.

Program Univerziteta za strance u Sijeni obuhvata morfosintaktičke elemente koje učenici na početnim nivoima mogu pronaći na zvaničnim testovima za dobijanje sertifikata CILS. Gramatičke strukture predviđene za određeni nivo biraju se na osnovu tri faktora: situacija u savremenom italijanskom jeziku, Referentnog okvira i istraživanja o usvajanju jezika. Posebni naponi su uloženi da se ispoštuje prirodan redosljed usvajanja jezičkih struktura (Barki, 2003: 116)<sup>100</sup>.

Gramatički silabus sastoji se od dva dijela. Prvi dio *saper fare* (umijeće) odnosi se na aktivna znanja i tu pronalazimo spisak morfosintaktičkih struktura koje učenici treba da razumiju i primijene u komunikaciji na italijanskom jeziku. Drugi dio *testi* (testovi) predstavlja spisak svih morfosintaktičkih struktura koje je potrebno pasivno poznavati. U ovom dijelu učenicima se nudi lista struktura sa kojima se mogu susresti na zvaničnim testiranjima u okviru centra CILS.

Na nivou A1, morfosintaktičke strukture zastupljene na testovima imaju cilj da podstaknu komunikativne kompetencije učenika. Riječ je o najčešće upotrebljavanim jezičkim strukturama, koje učeniku omogućavaju da komunicira na najosnovnijem nivou u okviru konteksta i uloga predviđenih nivoom A1. Podrazumijeva se da je

---

<sup>100</sup> Početak istraživanja vezanih za učenje i usvajanje italijanskog jezika kao drugog stranog vezuje se za devedesete godine 20. vijeka (Barki, 2003: 57). Najznačajnija istraživanja na tom polju realizovana su u okviru projekta Pavia. *Progetto Pavia* pokrenula je 1986. godine Anna Giacalone Ramat, na Univerzitetu u Paviji. Istraživanja se vrše na podacima dobijenim snimanjem govora imigranata koji žive u Italiji i jezik uče u neposrednom kontaktu sa izvornim govornicima. Cilj projekta predstavlja opisivanje procesa usvajanja italijanskog kao drugog stranog jezika (npr. na koji način ispitanici organizuju jezičke elemente koje usvajaju kroz govornu interakciju sa osobama kojima je italijanski jezik maternji, kakav je uticaj maternjeg jezika ili određenog varijeteta italijanskog jezika kojem su ispitanici izloženi na dalje učenje standardnog italijanskog jezika i sl.). U projektu, pored Univerziteta u Paviji, učestvuju i univerziteti iz Bergama, Trenta, Torina i Verone.

učenik na nivou A1 ovladao strukturama koje su navedene u dijelu *saper fare* programa za nivo A1.

Kada je riječ o nivou A2, gramatičke strukture takođe imaju cilj da učenika podstaknu na komunikaciju na italijanskom jeziku. Zajedno sa gramatičkim strukturama predviđenim na nivou A1 dozvoljavaju učeniku komunikaciju u vezi sa jednostavnim i konkretnim temama koje su predviđene za nivo A2. Podrazumijeva se da učenik mora ovladati strukturama navedenim u dijelu programa *saper fare* koje se odnose i na nivo A1 i na nivo A2 (Barki, 2003: 118).

Crnogorski nastavni program znatno je zahtjevniji od silabusa centra CILS. Naime, na nivou A2 učenici osnovnih škola u Crnoj Gori moraju da savladaju neodređene pridjeve i zamjenice, komparaciju pridjeva, futur prvi i kondicional sadašnji, koji su silabusom centra CILS predviđeni tek na nivou B1. Iz tog razloga je test koji smo koristili za utvrđivanje standarda znanja učenika 9. razreda osnovne škole u Crnoj Gori morao biti dopunjen, kako bismo u potpunosti mogli da utvrdimo nivoe kompetencije testiranih učenika<sup>101</sup>.

Bitno je napomenuti da pored sertifikata CILS u Italiji postoje još dva<sup>102</sup> zvanična sertifikata namijenjena adolescentima: *CELI adolescenti (CELI a)* koji izdaje Univerzitet za strance u Perudi i *PLIDA Juniores*, koji izdaje Udruženje Dante Alighieri.

*CELI adolescenti* je namijenjen učenicima koji imaju od 13 do 17 godina i podijeljen je na tri nivoa u skladu sa Referentnim okvirom: A2, B1 i B2.

Sličan je i sertifikat *PLIDA Juniores*, namijenjen učenicima uzrasta od 13 do 18 godina. Ovaj sertifikat, međutim, pored pomenuta tri nivoa kompetencije, provjerava jezička znanja i u skladu sa nivoom A1 Referentnog okvira.

Značajno je istaći da su svi italijanski sertifikati usaglašeni i jednoobrazni po pitanju gramatičkih struktura predviđenih za nivo A2. Naime, predstavnici Univerziteta koji izdaju četiri zvanična sertifikata za italijanski kao strani jezik, objavili su zajednički silabus kojim su predviđene gramatičke strukture za sve nivoe kompetencija. U pomenutom dokumentu (Ambroso et al. 2010: 23) navodi se da su

---

<sup>101</sup> Vidi: 7.4.

<sup>102</sup> Jedino sertifikat IT, koji izdaje Univerzitet Roma Tre iz Rima, ne organizuje testiranja za ovaj uzrast učenika.

na nivou A2 predviđene sljedeće gramatičke strukture: određeni i neodređeni član; fleksija imenica; opisni, prisvojni pridjevi i brojevi; prisvojne, pokazne i lične zamjenice u funkciji subjekta, direktnog i indirektnog objekta; indikativ prezenta pravilnih, najčešćih nepravilnih, povratnih i modalnih glagola; *passato prossimo*, imperfekat, kondicional u obliku *vorrei*; prilozi i priloški izrazi za uzrok, mjesto, vrijeme i sl.; predlozi i predlozi spojeni sa članom i veznici.

Ovaj podatak nam još jednom ukazuje na neusklađenost gramatičkog gradiva sadržanog u nastavnom programu za osnovne škole u Crnoj Gori sa predviđenim nivoom kompetencije koji bi učenici trebalo da dostignu po završetku devetog razreda.

## 6.2. Gramatika u udžbeniku *Rete Junior*

Već od samog početka uvođenja italijanskog jezika u osnovne škole Crne Gore pojavilo se nekoliko organizacionih i strateških problema. Jedan od njih je bio i nepostojanje adekvatnog udžbenika (Vučo, 2003: 146). Prva generacija osnovaca radila je po hrvatskom udžbeniku *Ciao ragazzi* čiji su autori Branka Pučalka-Biffel i Rita Scotti, koji je ubrzo zamijenjen udžbenikom *Il mio italiano*, čiji su autori dr Julijana Vučo i dr Saša Moderc. Dati udžbenik je imao veliki značaj, budući da je pisan za potrebe crnogorskog obrazovnog konteksta i da je predstavljao prvi udžbenik za učenje italijanskog kao nematernjeg jezika u državnim osnovnim školama.

Sa reformom školstva nametnulo se i osavremenjivanje didaktičkih materijala, tako da je Zavod za udžbenike i nastavna sredstva<sup>103</sup> izabrao udžbenik *Rete Junior*, čiji su autori Marco Mezzadri i Paolo E. Balboni. Udžbenik je namijenjen učenicima u preadolescentskoj i adolescentskoj dobi. Sastoji se od dva dijela (*parte A e B*) i 16 nastavnih jedinica koje se izučavaju od sedmog do devetog razreda.

U cilju boljeg sagledavanja problema nastave gramatike u osnovnim školama u Crnoj Gori, smatrali smo za shodno da izvršimo i analizu samog udžbenika koji se u tim školama koristi, sa posebnim osvrtom na ulogu koju u njemu ima gramatika.

Koristeći metodološki okvir koji je razvio Ellis<sup>104</sup>, analizirali smo udžbenik *Rete Junior (parte A e B)*, kako bismo utvrdili koje su od pomenutih opcija prezentacije gramatičkog materijala zastupljene u njemu.

Prije svega, potrebno je napomenuti da se analizom udžbenika može utvrditi da je osnovni cilj nastave jezičko-komunikativna kompetencija, kroz eklektički pristup. Naime, osnovne smjernice komunikativnih pristupa kombinuju se sa svjesnim usmjeravanjem pažnje na jezičke forme i njihovu kasniju upotrebu u

---

<sup>103</sup> Za odobravanje udžbenika u Crnoj Gori nadležan je Nacionalni prosvjetni savjet koji obrazuje komisiju na osnovu čije odluke Ministarstvo prosvjete i nauke odobrava upotrebu određenog udžbenika. Procedure vezane za izbor udžbenika u Crnoj Gori definisane su *Pravilnikom o postupku pribavljanja, ocjenjivanja, odobravanja i pripreme udžbenika i nastavnih sredstava* ("Sl. list RCG", br. 31/04 od 14.05.2004.).

Sličan postupak sprovodi se i u Srbiji, gdje komisija Zavoda za unapređivanje obrazovanja donosi odluku na osnovu koje Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja odobrava upotrebu datog udžbenika.

U Hrvatskoj postupak izbora udžbenika obavlja stručni aktiv učitelja predmetne nastave, sastavljen od svih predavača određenog nastavnog predmeta u osnovnoj školi. Konačnu odluku donosi Ministarstvo obrazovanja, znanosti i sporta.

<sup>104</sup> Vidi: Poglavlje 4.

jezičkoj praksi. To je moguće utvrditi i samim pogledom na sadržaj u kojem se u okviru svake didaktičke jedinice izdvajaju sljedeće oblasti: funkcije, gramatika, vještine, leksika, civilizacija i fonologija.

Kada je riječ o uvođenju nove gramatičke jedinice, u 70,93% slučajeva učenicima je ponuđeno eksplicitno objašnjenje gramatičkog gradiva, navedeno pravilo i primjeri koji ilustruju upotrebu pravila. U svim didaktičkim jedinicama, koriste se izmišljeni tekstovi dati u pisanoj formi koji u 68,18% slučajeva podrazumijevaju prezentaciju nove gramatičke strukture na nivou rečenice. Nepostojanje autentičnih tekstova, čiji je značaj veliki još od najranijeg uzrasta učenika, predstavlja jedan od nedostataka ovog udžbenika.

Uvodni tekstovi su uglavnom deskriptivnog<sup>105</sup> i preskriptivnog<sup>106</sup> karaktera, dok su vrste teksta zastupljene u udžbeniku prilično malobrojne. Naime, uglavnom je riječ o kratkim opisima ili dijalozima, pismima, receptima, oglasima i pričama u slici. U knjizi nema tekstova u vidu stripa ili pjesme što bi za ovaj uzrast bilo očekivano.

Svega 12,12% vježbanja zastupljenih u udžbeniku učeniku pruža mogućnost za slobodnu produkciju na italijanskom jeziku. Ostatak jezičkih vježbanja obuhvata kontrolisanu produkciju, prije svega kroz vježbe dopunjavanja riječima koje nedostaju u tekstu ili rečenici, transformaciju ili putem odgovora na pitanje.

U svim slučajevima predviđena je kontrolisana recepcija jer se učenicima pruža vrijeme da razmisle a zatim izvrše zadatak predviđen jezičkim vježbama. Vježbe u kojima učenik mora da pronađe grešku, istovremeno zahtijevaju od njega i da je ispravi tako što će upotrijebiti ispravan gramatički oblik. Ni u jednom slučaju

---

<sup>105</sup> Deskriptivne tekstove možemo definisati kao "risultato di un macroatto linguistico di descrizione, consistente nel costruire un corrispondente linguistico di una porzione di mondo considerata in un contesto spaziale statico e atemporale; essi rappresentano persone, oggetti, ambienti e sono correlati alla matrice cognitiva che consente di cogliere le percezioni relative allo spazio (Werlich 1982: 93).

<sup>106</sup> Preskriptivni tekstovi imaju funkciju da urede ponašanje primaoca jezičke poruke budući da se njima izražavaju obaveze, zabrane ili uputstva (Werlich 1982: 40; Bonomi et al. 2003: 168).

Preskriptivne tekstove možemo podijeliti u pet kategorija:

- a) zakonski tekstovi: zakonici, zakoni, odredbe i sl.;
- b) uputstva za upotrebu uređaja i proizvoda (hemijskih, farmaceutskih, prehrambenih); recepti (medicinski, kuhinjski); vodiči (tehnički, turistički);
- c) propaganda: politička, komercijalna, obrazovna (npr. ekološke, zdravstvene, bezbjedonosne kampanje);
- d) pravila lijepog ponašanja, i
- e) razne vrste memoranduma (obavještenja, lični podsjetnici, agende i sl.) (Mortara Garavelli, 1988: 164-165).

se od učenika ne traži da pruži metalingvističko objašnjenje o grešci koja je napravljena, što bi doprinijelo podizanju svijesti o gramatičkim pravilima i njihovoj upotrebi u jezičkoj produkciji. Istovremeno, na taj način bi se spriječila kasnija pogrešna upotreba ciljne gramatičke strukture.

Od nastavnih tehnika za uvježbavanje gramatičkog pravila najčešće se koriste tehnika dopunjavanja praznih prostora u tekstu (riempimento di spazi), prebacivanje iz jednog oblika u drugi (trasformazioni), pitanje (domanda), tabela (griglia), tehnika višestrukog izbora (scelta multipla) i povezivanje djelova rečenica (accoppiamento spezzoni di frasi).

Možemo zaključiti da je za ovaj uzrast i dalje predviđena eksplicitna nastava gramatike koja obuhvata prezentaciju pravila i ilustraciju njegove upotrebe u primjerima. Međutim, pojedine strukture se uvode i induktivnim putem, u skladu sa savremenim tendencijama. Jako je mali broj jezičkih vježbanja (svega dvije vježbe) koje od učenika zahtijevaju da iskaže svoje mišljenje o gramatičkoj ispravnosti rečenice ili iskaza.

Smatramo da je važno istaći da su u svakoj didaktičkoj jedinici učenici podstaknuti da italijanski jezik koriste u aktivnostima jezičke produkcije. Iako se uglavnom većina njih zasniva na kontrolisanoj jezičkoj produkciji, to ne umanjuje njihov značaj, budući da smo u poglavlju 2.2.8. istakli da je jezička produkcija neophodan preduslov za uspješno savladavanje stranog jezika.

I pored toga što se u udžbeniku gramatička kompetencija uglavnom razvija uporedo sa komunikativnom kompetencijom, udžbenik *Rete Junior* ne može u potpunosti odgovoriti zahtjevima predviđenim nastavnim programom za osnovne škole u Crnoj Gori. Naime, datim udžbenikom nijesu obuhvaćene gramatičke jedinice *indicativo imperfetto*, *imperativo* i *condizionale semplice* koje pronalazimo u nastavnim programu za italijanski jezik. Takođe, udžbenik je podesniji za izučavanje italijanskog jezika kao drugog a ne kao stranog jezika, što i jeste njegova osnovna namjena<sup>107</sup>.

Određenim nedostacima udžbenika na koje su ukazali učenici i nastavnici italijanskog jezika, bavićemo se u poglavlju 7.5., kada budemo analizirali rezultate anketa koje su sprovedene u školama u kojima je izvršeno testiranje.

---

<sup>107</sup> O nedostacima uvoznih udžbenika stranih jezika upor. Dimitrijević (2003).

## 7. EMPIRIJSKO ISTRAŽIVANJE

### 7.1. Cilj istraživanja

Jedan od ciljeva rada jeste utvrđivanje usklađenosti programskih zahtjeva i efektivnih znanja učenika kada su u pitanju gramatički sadržaji italijanskog jezika na nivou A2.

Naime, pored utvrđivanja osnovnih problema (učesnika u nastavnom procesu, autora programa, učenika, nastavnika) vezanih za nastavu gramatike italijanskog jezika koji proizlaze iz teškoća u ostvarivanju zahtjeva postojećeg programa (predviđeni izlazni nivo kompetencije Zajedničkog evropskog referentnog okvira u završnom razredu osnovne škole je A2<sup>108</sup>), i njegove realizacije na osnovu broja časova, kao i upotrebe predodređenog udžbenika, o čemu je bilo riječi u prethodnom dijelu rada, smatrali smo neophodnim da odgovorimo i na pitanja vezana za nastavu gramatike u osnovnoj školi u Crnoj Gori. Pokušali smo da stvorimo realnu sliku o mogućnostima postignuća učenika i realnom određivanju minimalnih nivoa gramatičke kompetencije.

Tijesno povezan sa nivoima postignuća jeste i problem izrade gramatičkih deskriptora za nivo A2 za potrebe crnogorskih učenika. Budući da ZERO ne definiše deskriptore za gramatičku kompetenciju, analizom nastavnih planova i udžbenika, potreba i stavova učenika i nastavnika, pokušali smo da utvrdimo gramatičke strukture nivoa A2 za specifične potrebe nastave, učenja i usvajanja italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore, kao i da ustanovimo stepen savladanosti gramatičkih struktura na nivou A2.

U prilog našem izboru da testiramo eksplicitno i implicitno znanje gramatike govore i tvrdnje autora da je gramatika, pored vokabulara, pokazatelj ukupnog znanja stranog jezika (Green 2009: 1). Hughes (2003: 173) takođe smatra da je testiranje gramatičkog znanja važno jer se tim putem dobijaju najprecizniji podaci o stvarnim „prazninama“ u učenikovom znanju, te stoga rezultati gramatičkog testa pružaju korisne informacije ne samo nastavniku i autoru testa, već i samom učeniku.

---

<sup>108</sup> Predmetni program za italijanski jezik – izborni predmet: VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole, p. 2 (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

## 7.2. Hipoteze istraživanja

U našem radu pošli smo od sljedećih hipoteza:

1. Pretpostavili smo da je **nivo A2 u skladu sa ZERO, koji se očekuje kao ishod u završnom, devetom razredu osnovne škole, previsoko postavljen.** Provjera usklađenosti izvršena je eksternom evaluacijom; tačnije, instrument za provjeru gramatičkih znanja učenika činio je gramatički test centra CILS<sup>109</sup>, koji je za potrebe ovog rada dopunjen odgovarajućim vježbama.

2. Pretpostavili smo da **u nastavi preovladava deduktivni pristup i veliko oslanjanje na gramatičko - prevodni metod**, što je u raskoraku sa savremenim tendencijama u nastavi stranih jezika<sup>110</sup>.

3. Iz tog razloga smo pretpostavili da će **tradicionalni pristup nastavi usloviti i slabije rezultate učenika na testu, prije svega kada je riječ o primjeni gramatičkih znanja u produktivnim jezičkim vještinama.**

## 7.3. Metodologija istraživanja

Kako bismo ostvarili cilj ovog rada, odnosno utvrdili precizne nivoe gramatičke kompetencije učenika devetog razreda osnovne škole, primijenili smo kvantitativne i kvalitativne metode istraživanja. Za provjeru usklađenosti uspjeha učenika odabran je međunarodno priznati instrument, *CILS A2 – Modulo Adolescenti*<sup>111</sup> (namijenjen učenicima uzrasta 12-16 godina), test za provjeru znanja italijanskog jezika Univerziteta za strance u Sijeni, sa čijim smo stručnjacima<sup>112</sup>

---

<sup>109</sup> Vidi: 6.1.3.

<sup>110</sup> Vidi: 2.2.

<sup>111</sup> Za nivo kompetencije A2, u okviru sertifikata CILS, postoje tri vrste modula. Naime, nivoi A1 i A2 namijenjeni su kandidatima koji su tek započeli izučavanje italijanskog jezika. U ovoj fazi na učenje snažan uticaj vrše unutrašnji i spoljašnji faktori kao što su uzrast, kontekst i motivacija. Stoga su za različite kandidate napravljeni različiti moduli. Po formatu, ti moduli su slični, ali se razlikuju u komunikativnim kontekstima, vrstama tekstova, sadržajima. U zavisnosti od kandidata kojima su namijenjeni izdvajamo sljedeće module:

- modul A2 za integrisanje u društveni život u Italiji – namijenjen odraslim kandidatima koji žive i rade u Italiji,

- modul A2 za djecu uzrasta između 8 i 11 godina koja italijanski jezik izučavaju u okviru školskih sistema u Italiji i inostranstvu, i

- modul A2 za adolescente, uzrasta između 12 i 16 godina (Barni et al., 2009: 21).

<sup>112</sup> Najveću pomoć pružile su nam Monica Barni, Laura Sprugnoli i Betarice Strambi, koje su direktno uključene u izradu testova CILS za sve nivoe kompetencija.

tokom izrade rada bili u kontaktu i na čiju smo se profesionalnu podršku oslanjali u sprovođenju istraživanja. Testiranje je obuhvatilo dvije faze: predtestiranje i testiranje.

Obrada dobijenih podataka izvršena je pomoću statističkog programa SPSS 17.0.

#### **7.4. Instrument istraživanja**

U okviru testa *CILS A2 – Modulo Adolescenti* kroz zasebno vježbanje provjerava se i gramatičko znanje učenika. Međutim, budući da silabus centra CILS na nivou A2 predviđa znatno manje gramatičkih struktura nego nastavni program za osnovnu školu u Crnoj Gori<sup>113</sup>, neophodno je bilo dopuniti test pitanjima za neke od najznačajnijih gramatičkih struktura koje su predviđene crnogorskim nastavnim programom, kako bismo dobili što preciznije podatke o nivou gramatičke kompetencije.

Test se sastojao od pet vježbanja. Prvo vježbanje imalo je za cilj da provjeri znanje učenika kada je riječ o pridjevima, imenicama i njihovoj kongruenciji. U drugom vježbanju, koje je obuhvatilo najveći broj vrsta riječi, akcenat smo stavili na članove, predloge i zamjenice. Treća i četvrta vježba su osmišljene tako da se provjere znanja učenika u vezi sa glagolskim vremenima i načinima koji su predviđeni nastavnim programom u osnovnoj školi. Budući da test CILS uglavnom predviđa provjeru savladanosti upotrebe prezenta i prošlog vremena *passato prossimo* (vježbanje br. 3 na testu<sup>114</sup>), smatrali smo da je, za naše potrebe, neophodno provjeriti i ostala vremena, te smo u tu svrhu učenicima ponudili i četvrto vježbanje. Posljednje, peto vježbanje na testu podrazumijevalo je izradu sastava na zadatu temu. Cilj ovog zadatka je bio da provjerimo implicitno znanje gramatike<sup>115</sup>, odnosno da li su učenici u stanju da svoja gramatička znanja primijene i u komunikaciji na italijanskom jeziku.

---

<sup>113</sup> Vidi: 6.1.3.

<sup>114</sup> Vidi: Prilog br. 11.

<sup>115</sup> Vidi: 2.5.2.

Za potrebe našeg testiranja koristili smo test CILS za nivo A2 iz decembra 2004. godine. Prvo, treće i peto vježbanje na našem testu<sup>116</sup> predstavljaju adaptirane vježbe preuzete iz pomenutog testa CILS A2. Drugo i četvrto vježbanje smo osmislili tako da u najvećoj mjeri budu slična ostatku testa. Smatrali smo da je neophodno dodati ova dva vježbanja kako bismo provjerili znanje o što većem broju gramatičkih struktura i dobili što detaljniju listu gramatičkih deskriptora o kojima ćemo govoriti u poglavlju 7.8.2.4.

Značajno je napomenuti da je u svim zadacima na testu simuliran komunikativni i situacioni kontekst.

Pored testova sprovedeno je i anonimno istraživanje stavova nastavnika i učenika o nastavi i učenju italijanskog jezika, testiranju kao tehnici provjere i gramatici kao elementu jezičkog znanja. Dobijeni odgovori nastavnika i učenika poslužili su u svrhu uspostavljanja korelacija između ponuđenih odgovora u upitniku, vezanih za samoprocjenu znanja gramatike i rezultata dobijenih na testu. Analizom i selektovanjem dobijenih rezultata, kao i njihovom statističkom obradom, došli smo do **nivoa bazične gramatičke kompetencije na nivou A2**.

## **7.5. Etape istraživanja**

1. U cilju utvrđivanja valjanosti samog testa, sprovedeno je predtestiranje na uzorku učenika iz dva odjeljenja devetih razreda u Nikšiću i Budvi. O detaljnim podacima dobijenim tom prilikom govorićemo u poglavlju 7.8.3.

2. Završno testiranje sprovedeno je u 25 odjeljenja devetog razreda osnovnih škola u Crnoj Gori, i obuhvatilo je 547 učenika. Podaci dobijeni nakon završnog testiranja navedeni su u poglavlju 7.8.4.

## **7.6. Podaci o korpusu**

Kako bismo doprinijeli validnosti dobijenih rezultata, formiranje korpusa se odvijalo u tri faze: selekcija škola, predtestiranje i završno testiranje.

---

<sup>116</sup> Vidi: Prilog br. 11.

Škole su birane po principu slučajnog uzorka. Pokušali smo da testiramo što veći broj učenika iz škola u kojima se u devetom razredu izučava italijanski jezik, ali i da istovremeno izbjegnemo prevelika odstupanja u broju škola po regijama, radi komparativnih rezultata. U svakoj školi testirano je samo po jedno odjeljenje devetog razreda.

**Predtestiranje** je sprovedeno u aprilu 2012. godine u po jednom odjeljenju devetih razreda u osnovnim školama „Olga Golović“ u Nikšiću i „Stefan Mitrov Ljubiša“ u Budvi. Tom prilikom testirano je ukupno 37 učenika, 21 učenik iz Budve i 16 učenika iz Nikšića.

**Testiranje** je sprovedeno na heterogenom uzorku u odjeljenjima 25 osnovnih škola u Crnoj Gori (devet osnovnih škola iz Podgorice, pet osnovnih škola iz Nikšića, dvije škole iz Bara i Kotora, i po jedna osnovna škola iz Cetinja, Budve, Herceg Novog, Bijele, Tivta, Prčanja i Petrovca). Završno testiranje je obavljeno krajem aprila i početkom mjeseca maja 2012. godine. Broj učenika u razredima se kretao od 11 do 30. Podaci o nazivu škole, broju testiranih učenika i testiranoj populaciji navedeni su u tabeli br. 17.

Bitno je napomenuti da svi ispitanici koji su bili obuhvaćeni i pilot i glavnim testiranjem, nastavu italijanskog jezika prate dva puta nedjeljno i da svi uče italijanski jezik kao izborni predmet po istom nacionalnom programu. U svim testiranim odjeljenjima koristi se udžbenik *Rete Junior*. Testiranje je sprovedeno na samom kraju školske godine jer smo pretpostavili da su učenici do tog trenutka upoznati sa svim gramatičkim sadržajima predviđenim nastavnim programom.

Prilikom sprovođenja glavnog testiranja, anketirani su i učenici i nastavnici koji su izvodili nastavu u testiranim odjeljenjima.

Grad	Naziv škole	Datum testiranja	Učenici	Učenice	Ukupno
Podgorica	Vuk Karadžić	18.04.2012.	11	18	29
Podgorica	Pavle Rovinski	19.04.2012.	8	18	26
Bar	Jugoslavija	19.04.2012.	10	11	21
Podgorica	Marko Miljanov	23.04.2012.	7	13	20
Podgorica	Savo Pejanović	23.04.2012.	14	10	24
Podgorica	Sutjeska	24.04.2012.	14	14	29
Podgorica	Vladimir Nazor	24.04.2012.	6	18	24
Tivat	Drago Milović	25.04.2012.	11	19	30
Bar	Blažo Jokov Orlandić	25.04.2012.	14	11	25
Bijela	Orijenski bataljon	25.04.2012.	10	5	15
Nikšić	Braća Ribar	26.04.2012.	12	9	21
Nikšić	Braća Labudović	26.04.2012.	4	14	18
Nikšić	Olga Golović	26.04.2012.	14	11	25
Podgorica	21. maj	27.04.2012.	10	7	17
Podgorica	Milorad Musa Burzan	27.04.2012.	7	13	20
Podgorica	Štampar Makarije	27.04.2012.	7	10	17
Kotor (Dobrota)	Narodni heroj Savo Ilić	03.05.2012.	11	15	26
Kotor	Njegoš	03.05.2012.	12	10	22
Nikšić	Ratko Žarić	07.05.2012.	10	9	19
Nikšić	Luka Simonović	07.05.2012.	4	16	20
Prčanj	Ivo Visin	08.05.2012.	8	10	18
Herceg Novi	Milan Vuković	08.05.2012.	8	10	18
Cetinje	Njegoš	09.05.2012.	8	16	24
Budva	Stefan Mitrov Ljubiša	10.05.2012.	12	17	29
Petrovac	Mirko Srzentić	15.05.2012.	5	6	11
	<b>25</b>		<b>237</b>	<b>310</b>	<b>547</b>

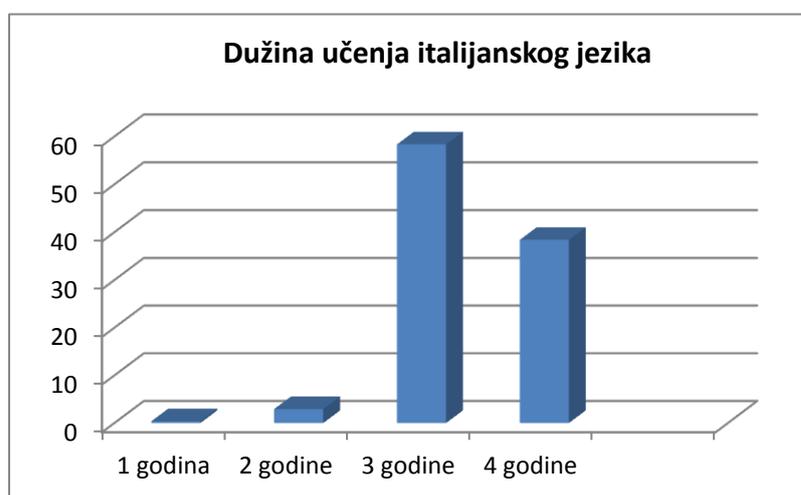
Tabela br. 17: Raspoređenost ispitanika po gradovima i školama i datum testiranja

## 7.7. Ankete – analiza rezultata

### 7.7.1. Analiza ankete za učenike

Cilj anketiranja učenika, pored dobijanja opštih informacija o anketiranom uzorku, bilo je i ispitivanje njihovih stavova u vezi sa nastavom italijanskog jezika uopšte, kao i u vezi sa nastavom gramatike. Tekst ankete dat je na kraju rada, u prilogu br. 9.

Anketom je obuhvaćeno 547 učenika, starosti od 14 do 16 godina. Svi ispitivani učenici su pratili nastavu italijanskog jezika kao izbornog predmeta. Međutim, trajanje nastave se razlikovalo kod pojedinih učenika:



Histogram br. 1: Dužina učenja italijanskog jezika

Kao što vidimo iz histograma, najveći dio učenika (58,33%) je italijanski jezik izučavao tri godine, dok je njih 38,39% italijanski jezik izučavalo i kao fakultativni tokom šestog razreda osnovne škole. Ranije u radu<sup>117</sup> smo naveli da je prvim uvođenjem reforme italijanski jezik bio neobavezni izborni predmet koji su učenici mogli da izučavaju i samo jednu ili dvije godine, a da zatim odaberu neki drugi predmet. Otuda imamo 2 učenika koja su italijanski jezik izučavali samo jednu godinu, i 16 učenika koji su italijanski jezik izučavali svega dvije godine. To je za nastavnike predstavljalo veliki problem, budući da su ti učenici morali savladati isti program kao i učenici koji su italijanski jezik učili 3 ili 4 godine, iako nijesu

<sup>117</sup> Vidi: 6.1.

posjedovali odgovarajuća predznanja da bi mogli uspješno biti uključeni u nastavu sa ostatkom razreda.

Većina testiranih učenika (52,83%) izjavljuje da je italijanski jezik težak, dok 7,49% anketiranih učenika smatra da je italijanski veoma težak jezik (histogram br. 2). Trećina anketiranih učenika smatra da je italijanski jezik lak ili veoma lak.



Histogram br. 2: Stavovi učenika o italijanskom jeziku

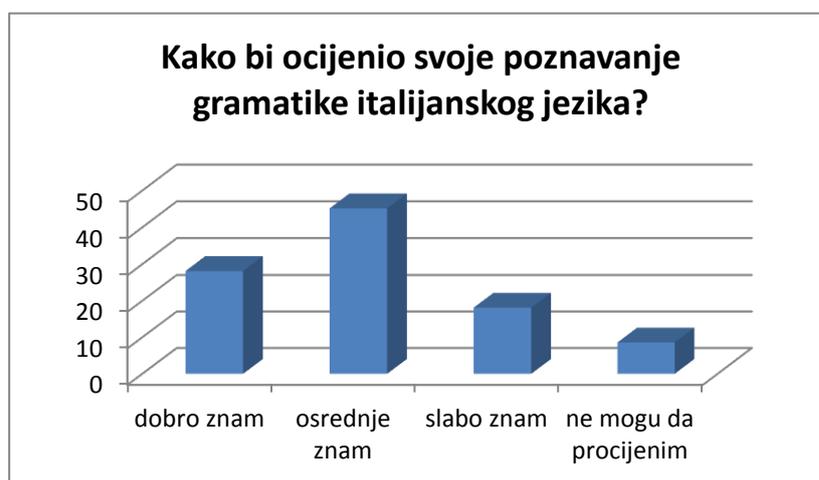
Najveći broj učenika (87,02%) italijanski jezik uči samo kroz redovnu nastavu u školi; 10,06% učenika uzima privatne časove a 2,92% učenika pohađa privatnu školu jezika.

Budući da savremena nastava stranih jezika sve veću pažnju posvećuje individualizaciji ali i samoprocjeni znanja od strane učenika, pokušali smo da ustanovimo kakav stav učenici imaju o znanju gramatike i znanju italijanskog jezika. Takođe smo od učenika tražili da navedu i ocjenu koju su imali na kraju prethodnog polugodišta, kako bismo uvidjeli da li postoji korelacija između ocjene i rezultata na testu. U tu svrhu koristili smo Spearmanov koeficijent korelacije<sup>118</sup>.

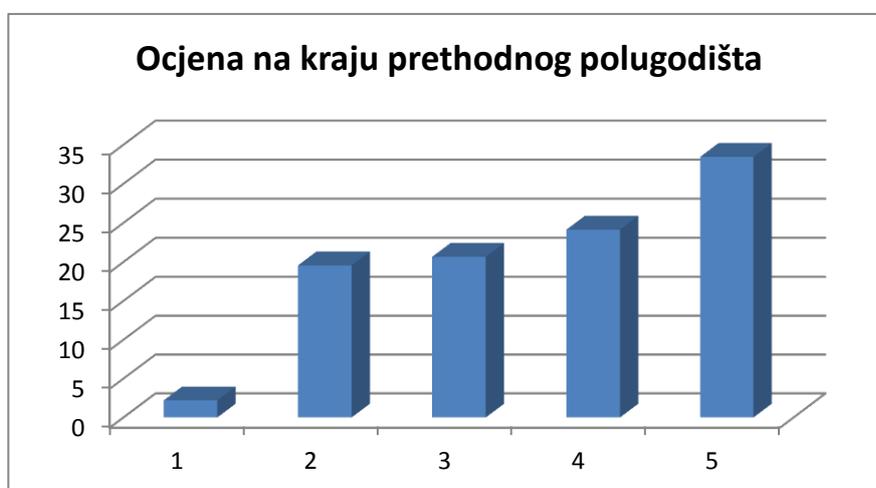
<sup>118</sup> Pomenuti koeficijent izračunat je upotrebom statističkog programa SPSS 17.0.



Histogram br. 3: Samoprocjena znanja italijanskog jezika



Histogram br. 4: Samoprocjena o nivou poznavanja gramatike italijanskog jezika



Histogram br. 5: Ocjena učenika na kraju prethodnog polugodišta

Izračunavanjem pomenutog koeficijenta korelacije došli smo do sljedećih podataka. Korelacija između broja osvojenih bodova na testu i ocjene koju je učenik imao na kraju prethodnog polugodišta je statistički značajna i iznosi  $r = 0,633$ .<sup>119</sup> Drugim riječima, postoji veliko podudaranje i pozitivna povezanost između ove dvije veličine koja nam ukazuje da broj osvojenih bodova na testu gotovo da odgovara ocjeni koju je učenik imao na kraju prethodnog polugodišta.

Sa druge strane, ustanovili smo da, kada je u pitanju učenikova samoprocjena o znanju jezika i osvojeni broj bodova na testu, koeficijent korelacije iznosi  $r = -0,302$ , što znači da učenici sa većim brojem osvojenih poena smatraju da je njihovo znanje osrednje ili loše, dok učenici sa malim brojem osvojenih poena smatraju da dobro znaju italijanski jezik.

Sličan rezultat smo dobili i prilikom izračunavanja koeficijenta korelacije između učenikovog stava o poznavanju gramatike italijanskog jezika i ukupnog broja osvojenih poena. U ovom slučaju, također smo dobili statistički značajnu korelaciju koja iznosi  $r = -0,335$ . Slabiji učenici su još jednom precijenili svoje znanje, i obratno, učenici koji su na testu ostvarili dobre rezultate, smatrali su da ne posjeduju dovoljno dobra znanja o gramatičkom sistemu italijanskog jezika.

Smatramo da učenici u osnovnim školama nijesu navikli da sami procjenjuju svoje znanje, već tu ulogu bezrezervno prepuštaju nastavniku. Jedan od razloga za to je i činjenica da se ni u jednom od ispitivanih odjeljenja ne primjenjuje jezički portfolio<sup>120</sup>, u čijoj je osnovi upravo razvijanje svijesti o samoevaluaciji od strane učenika.

Prilikom sastavljanja ankete smatrali smo da je neophodno utvrditi koja je, po mišljenju učenika, najvažnija, odnosno najmanje važna jezička vještina.

---

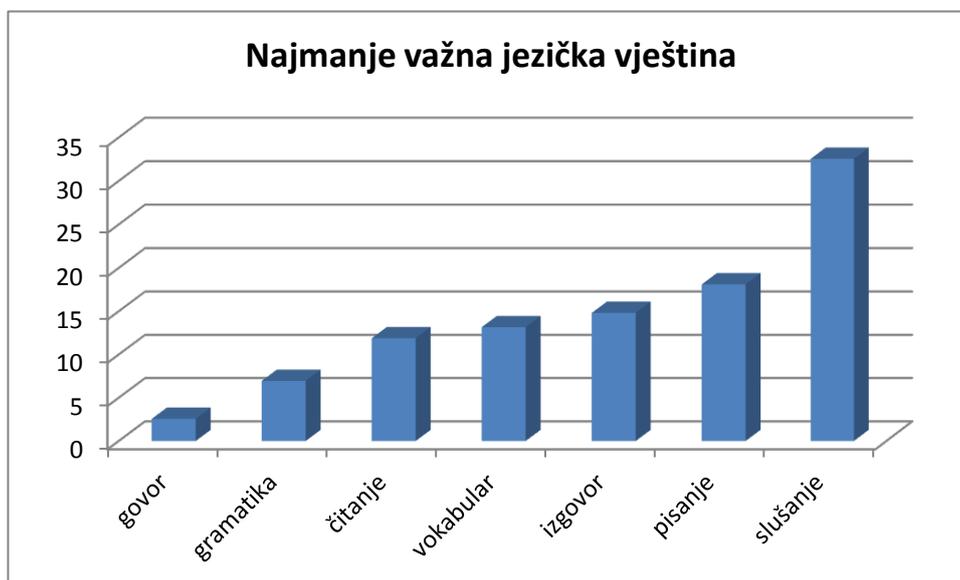
<sup>119</sup> Autori (Mijanović 2005, Petz 2012) opisuju ovu korelaciju kao stvarno značajnu.

<sup>120</sup> Vidi: 7.7.2.



Histogram br. 6: Najvažnija jezička vještina za učenike

Za anketirane učenike devetog razreda najvažnije je razvijanje vještine govora, a gramatika zauzima drugo mjesto po važnosti (33,83% učenika). Zatim slijede vokabular, izgovor, pisanje, slušanje i čitanje.



Histogram br. 7: Najmanje važna jezička vještina za učenike

Slična situacija je i kod pitanja o najmanje važnoj vještini. Za većinu učenika (32,54%) najmanje je važno razvijati vještinu slušanja. Svega 6,95% učenika smatra da gramatika ne predstavlja bitan faktor u procesu nastave i učenja italijanskog

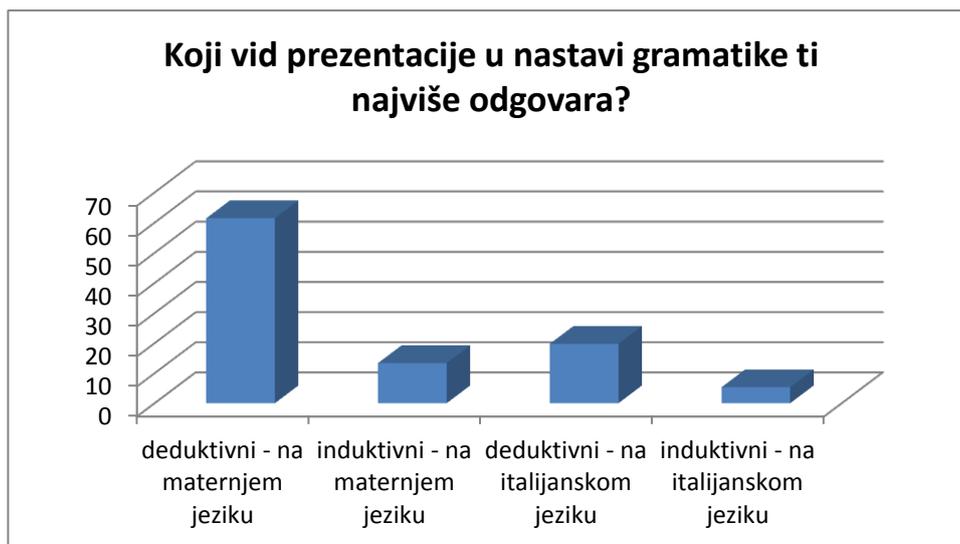
jezika. Ovaj podatak možemo tumačiti na dva načina. Željeli bismo da je ovakav stav posljedica svijesti učenika da je gramatička kompetencija važan element komunikativne kompetencije, i da je za uspješno poznavanje italijanskog jezika neophodno i dobro poznavanje njegove gramatike. Sa druge strane, moguće je da je tokom nastave italijanskog jezika poseban akcenat stavljen na nastavu gramatike, te da su učenici iz tog razloga poznavanje jezika poistovjetili sa poznavanjem gramatike.

Pokušali smo i da ustanovimo koji pristup nastavi gramatike odgovara učenicima, kao i na kom jeziku bi učenici voljeli da se nastava italijanskog jezika izvodi.

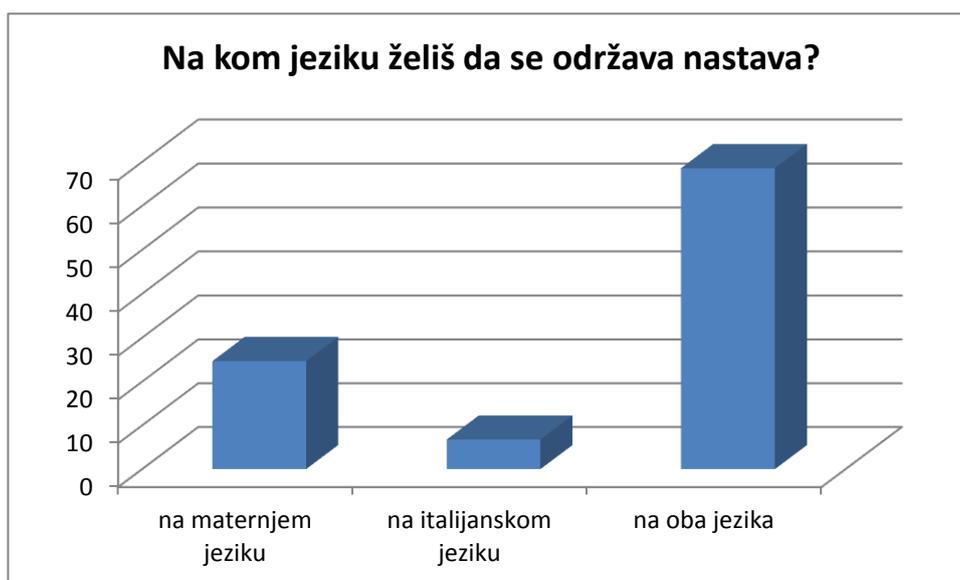
Gotovo tri četvrtine anketiranih učenika smatra da bi prilikom objašnjavanja gramatičkih struktura u italijanskom jeziku, nastavnik trebalo da koristi maternji a ne strani jezik. Svega 18,64% učenika izjavljuje da im treba pružiti šansu da sami otkriju gramatičko pravilo vezano za određenu strukturu, odnosno žele da se nastava odvija induktivnim putem. I ovdje bismo stavove učenika mogli tumačiti na dva načina. Sa jedne strane učenicima je lakše ukoliko im gradivo direktno prezentuje i objasni nastavnik, jer je na taj način i njihova uloga znatno pasivnija i lakša. Sa druge strane, smatramo da se u većini učionica još uvijek primjenjuje tradicionalni model nastave u kojem nastavnik ima centralnu ulogu, te stoga učenici nijesu ni navikli da i sami aktivno učestvuju u formulisanju i otkrivanju jezičkih pravila.

Neznatan je i broj učenika, svega 6,76% koji smatraju da bi u nastavi italijanskog jezika trebalo da se koristi samo strani jezik. Međutim, bitno je napomenuti da je 68,56% učenika izjavilo da je najbolje kombinovati maternji i italijanski jezik, međutim nijedan učenik nije ostavio komentar kada bi trebalo da se koristi jedan a kada drugi jezik.

Dakle, u vezi sa načinom prezentovanja gradiva učenici smatraju da je pogodniji deduktivni pristup i da bi nastavnik trebalo da kombinuje maternji i strani jezik.



Histogram br. 8: Način prezentacije nastavnog gradiva i jezik na kojem se izvodi nastava gramatike



Histogram br. 9: Izbor jezika na kojem se izvodi nastava italijanskog jezika

Budući da je osnovni mjerni instrument u našem istraživanju predstavljao test CILS A2, upitali smo učenike da li je neko od njih imao priliku da polaže neki od međunarodno priznatih ispita<sup>121</sup> iz italijanskog jezika. Samo 1,83% učenika je izjavilo da jeste, međutim, kada su upitani koji ispit je u pitanju, odgovorili su da je

<sup>121</sup> Vidi: 6.1.3.

riječ o republičkom takmičenju za osnovne škole. Svega 2 učenika su izjavila da su čuli za zvanične testove CELI i PLIDA, ali da nijesu bili u prilici da polažu neki od njih. Ovaj podatak ne iznenađuje, ukoliko se osvrnemo na činjenicu da nijedan od anketiranih nastavnika takođe nije bio u prilici da položi neki međunarodno priznati ispit.

Od učenika smo zatražili i da iznesu svoje mišljenje o udžbeniku koji se koristi u nastavi italijanskog jezika. U svim školama u kojima je obavljeno testiranje, u nastavi se primjenjuje udžbenik *Rete Junior*.

47,9% anketiranih učenika je izjavilo da je zadovoljno; 37,66% da je djelimično zadovoljno, dok je 14,44% ispitanika izjavilo da nije zadovoljno udžbenikom. Između ostalih, izdvajamo sljedeće komentare učenika:

- tekstovi nijesu zanimljivi,
- udžbenik je pretežak,
- nema rješenja na kraju knjige,
- ne mogu da razumijem sve, volio bih da su objašnjenja data na srpskom jeziku,
- ne shvatam pravila jer nijesu na našem jeziku,
- nema dovoljno vježbi,
- nema zanimljivih vježbi (npr. ukrštene riječi),
- nikada ne koristimo CD, a mislim da je potrebno,
- previše je nepoznatih i nepotrebnih riječi,
- nema dovoljno gramatičkih vježbi,
- tekstovi su kratki i laki i sl.

Odgovori učenika nam ukazuju da su prepoznali određene probleme vezane za upotrebu udžbenika koji se koristi u nastavi italijanskog jezika. Naime, učenicima prije svega nedostaju precizna objašnjenja i uputstva na maternjem jeziku, što je u skladu sa stavovima metodičara nastave o kojima smo govorili u poglavlju 2.4.3. Donekle zabrinjava podatak da je nekoliko učenika iz sedam različitih škola (što je gotovo trećina ispitanog uzorka) navelo da se u nastavi ne koristi CD koji je priložen uz knjigu. To je sigurno jedan od nedostataka jer učenicima materijal snimljen na CD-u predstavlja jedini kontakt sa izvornim govornicima, ali i jedini način da se upoznaju sa gramatikom govornog jezika (Petrocelli, 2011: 226; Tronconi, 2011: 192).

## 7.7.2. Anketa za nastavnike – rezultati i analiza

Osim sa učenicima, anketa je sprovedena i sa nastavnicima italijanskog jezika u školama u kojima je obavljeno testiranje. Cilj ankete je ispitivanje stavova nastavnika u vezi sa nastavom gramatike i nastavom italijanskog jezika uopšte. Istovremeno, pokušali smo da utvrdimo da li nastavnici primjenjuju savremene pristupe u nastavi gramatike stranih jezika ili se i dalje oslanjaju na tradicionalni gramatičko-prevodni metod.

### 7.7.2.1. Instrument istraživanja

Za istraživanje se najpodesnijim instrumentom pokazao upitnik, jer svaki nastavnik, bez obzira na radno iskustvo, mora imati ideje o načinu na koji je potrebno izvoditi nastavu stranog jezika (Brown, Rogers 2002: 118).

Upitnik<sup>122</sup> se sastojao iz tri dijela: prvi dio je obuhvatio opšte informacije o ispitanicima, u drugom dijelu smo od nastavnika tražili da iznese svoje stavove o nastavnom programu, Referentnom okviru i gramatičkim sadržajima u njima, dok je treći dio posvećen ključnim pitanjima u vezi sa nastavom gramatike<sup>123</sup> i iskustvima nastavnika o nastavi gramatike u osnovnoj školi.

Gotovo sva pitanja u upitniku su zatvorenog tipa, gdje ispitanik treba da se opredijeli za jedan od ponuđenih odgovora koji najbolje oslikava njegovo mišljenje. Uz svako pitanje ostavili smo mogućnost nastavniku da na praznim linijama iskaže svoje mišljenje, ukoliko se odgovori koje smo ponudili ne poklapaju sa njegovim stavom o određenom pitanju. Statistička obrada podataka iz upitnika izvršena je kompjuterski.

---

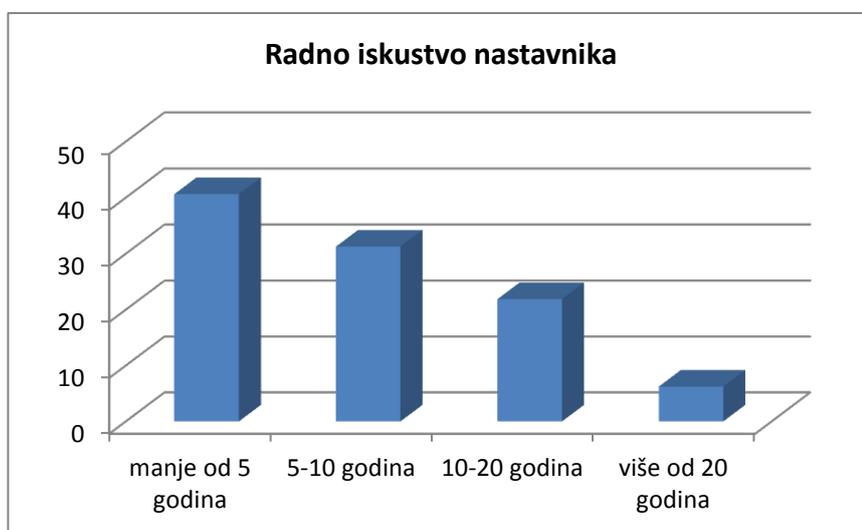
<sup>122</sup> Vidi: Prilog br. 10.

<sup>123</sup> Vidi: 2.4.

## 7.7.2.2. Rezultati i analiza

### 7.7.2.2.1. Radno iskustvo nastavnika

U anketi su učestvovala 32 nastavnika italijanskog jezika, čije radno iskustvo varira. Najveći broj anketiranih nastavnika (40,62%) ima manje od 5 godina iskustva, a 31,25% ispitanika između 5 i 10 godina iskustva u nastavnoj praksi, što je ukupno 71,87% ispitanika (histogram br. 10).



Histogram br. 10: Ispitanici i godine staža u nastavi

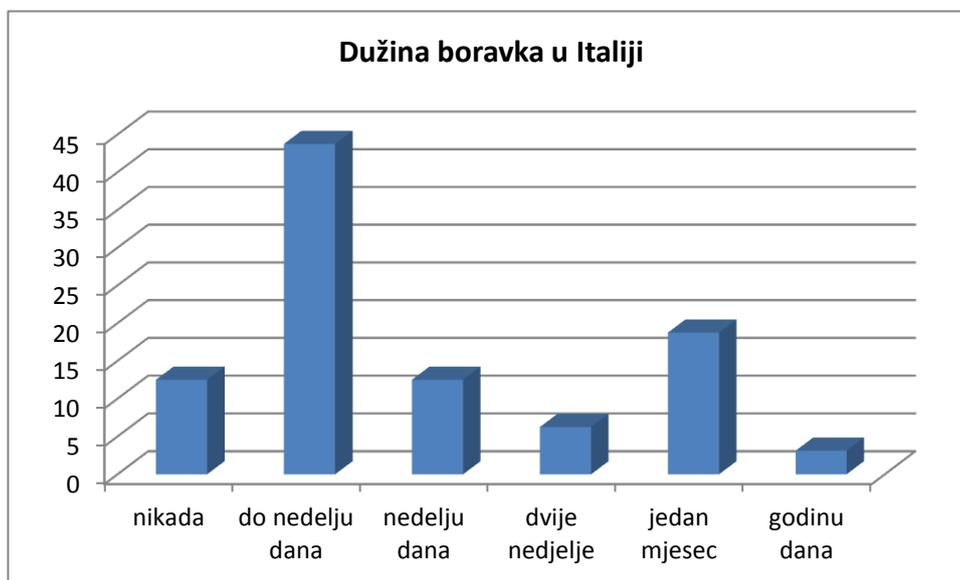
Razlog za to možda možemo naći u činjenici da je Katedra za italijanski jezik i književnost Filozofskog fakulteta u Nikšiću relativno mlada katedra, na kojoj je do sada diplomu steklo deset generacija diplomiranih profesora italijanskog jezika i književnosti. Najveći dio anketiranih nastavnika je diplomu stekao upravo na Filozofskom fakultetu u Nikšiću.

Većina nastavnika, njih 27 (84,37%) ima položen stručni ispit, koji im je i neophodan za rad u školi.

### 7.7.7.2.2. Boravak u Italiji

Iznenadio nas je podatak da je jako mali broj nastavnika imao priliku da duže boravi u Italiji. 12,5% anketiranih nastavnika je izjavilo da, uprkos geografskoj blizini naše dvije zemlje, kao i raznim stipendijama koje postoje za nastavnike italijanskog jezika, nije imalo priliko da posjeti Italiju. Nastavnici koji su imali priliku da borave u Italiji, uglavnom su je posjećivali turistički, a ne u cilju pohađanja nekog kursa (histogrami 11 i 12).

25% anketiranih nastavnika je u Italiji bilo samo jednom, dok je 18,75% ispitanika u Italiji boravilo dva puta turistički, i taj boravak je trajao kraće od nedjelju dana.



Histogram br. 11: Nastavnici i boravak u Italiji

12,5% nastavnika je pohađalo jednonedjeljni kurs, a isti broj je pohađao i jednomjesečne kurseve. 6,25% nastavnika je pohađalo dvonedjeljni kurs, a svega 2 nastavnika (6,25%) su bili korisnici stipendije i tom prilikom pohađali jednomjesečni kurs jezika. Jedna nastavnica (3,12%) je imala priliku da tokom studija, putem programa za mlade, provede godinu dana u Italiji, gdje je radila kao dadilja u jednoj italijanskoj porodici.



Histogram br. 12: Razlog boravka u Italiji

Smatramo da su dobijeni podaci donekle obeshrabrujući, jer je za nastavnika bilo kog stranog jezika direktan kontakt sa tim jezikom neophodan preduslov uspješnije komunikacije na stranom jeziku. Istovremeno, kursevi koji se organizuju u inostranstvu predstavljaju odličnu priliku, ne samo da se upozna kulturna i društvena istorija Italije, već i da se prošire saznanja o novim naučnim dostignućima, pristupima, metodama, udžbenicima i sl. na polju nastave italijanskog jezika (Jafrancesco 2007a; Dolci, Celentin 2005). U prilog tome govori i podatak da u Crnoj Gori već duži niz godina nije organizovan nijedan seminar obuke za nastavnike italijanskog jezika. Njihovo organizovanje bi sigurno doprinijelo poboljšanju kvaliteta nastave italijanskog jezika.

Budući da smo vidjeli da je jako mali broj nastavnika imao priliku da duže od nedjelju dana provede u Italiji, očekivan je i podatak da nijedan anketirani nastavnik nije položio neki od međunarodno priznatih ispita za italijanski jezik kao strani.

#### 7.7.7.2.3. Stavovi o mogućnostima koje pruža ZERO

Iznenadjući podatak jeste da čak trećina nastavnika (31,25%) nije čula za Referentni okvir. Podatak nas iznenadjuje iz dva razloga. Prije svega, nastavni program za italijanski jezik se na više mjesta poziva na nivoe kompetencija

usklađene sa smjernicama datim u ovom dokumentu, dok se sa druge strane i u samom udžbeniku navodi da je namijenjen nivou A1-A2 u skladu sa Referentnim okvirom. Priručnik je preveden i objavljen u izdanju Zavoda za školstvo Crne Gore, međutim, očigledno je da nije vođena dovoljna kampanja njegove primjene u nastavi italijanskog jezika.

Nastavnici koji su upoznati sa ovim priručnikom, najvećim dijelom (94%) smatraju da ga nije moguće implementirati u nastavu italijanskog jezika u Crnoj Gori, dok 6% nastavnika smatra da je to teško izvodljivo zbog velikog broja učenika u razredu i nedostatka materijalnih sredstava. Iznenaduje nas činjenica da svi nastavnici smatraju da je u osnovnim školama u Crnoj Gori nemoguće primijeniti ZERO, s obzirom da se posljednjih godina, od kada je izrađen nastavni program za italijanski jezik, teži standardizaciji nastavnih ciljeva, pa i samog procesa učenja i vrednovanja znanja a sve upravo u skladu sa smjernicama ovog priručnika. Smatramo da je ovo posljedica nedovoljne informisanosti nastavnika, te bi stoga bilo shodno organizovati seminar na ovu temu kako bi se nastavnici bolje upoznali sa osnovnim tematikama koje su zastupljene u pomenutom priručniku. Nijedan od anketiranih nastavnika u nastavi italijanskog jezika ne primjenjuje jezički portfolio kao priručnik za učenike, iako je i pomenuti dokument objavljen u izdanju Zavoda za školstvo Crne Gore i predstavlja značajan doprinos razvijanju svijesti o samoevaluaciji od strane učenika.

#### **7.7.7.2.4. Informisanost o nastavnom programu i gramatičkim sadržajima u programu**

Sljedeći podatak koji ukazuje na ozbiljne nedostatke u nastavi italijanskog jezika, jeste činjenica da 6,25% nastavnika nije upoznato sa nastavnim programom, dok je 22,5% anketiranih nastavnika djelimično upoznato sa njim. Postavlja se pitanje na koji način nastavnici koji nijesu ili su nedovoljno upoznati sa nastavnim planom izvode nastavu italijanskog jezika. Smatramo da ovdje možemo pronaći opravdanje za rezultate gramatičkog testa koji nam ukazuju da učenici nijesu ovladali određenim gramatičkim strukturama koje su zastupljene u nastavnom

programu ali ne i u udžbeniku<sup>124</sup>. Stoga je umjesno zapitati se da li su pomenute gramatičke strukture prezentovane u učionici, ukoliko su se nastavnici pridržavali udžbenika, a ne nastavnog programa. Smatramo da je neophodno organizovanje seminara na temu primjene nastavnog programa, kao i odnosa nastavnog programa i udžbenika. Dimitrijević (2003a: 32) napominje da ne smijemo dozvoliti da se nastavni program za strane jezike piše na osnovu stranih udžbenika koji su u upotrebi. Naprotiv, već poslije prve ili druge godine rada sa određenim udžbenikom, trebalo bi se pristupiti evaluaciji istog, kako bi se utvrdila njegova stvarna efikasnost i odredio stepen u kojem pomenuti didaktički materijal može da odgovori zahtjevima koje postavlja nastavni program, ali i potrebama samih učenika.

Zanimljivu situaciju nalazimo i kod problema koji se odnosi na poznavanje gramatičkih sadržaja koji su predviđeni predmetnim programom. Tako je 26 nastavnika (81,25%) izjavilo da je u potpunosti upoznato a 6,25% da je djelimično upoznato sa gramatičkim sadržajima koje predviđa predmetni program. Četiri nastavnika (12,5%) su izjavila da sami biraju gramatičke sadržaje koje će obrađivati tokom nastave (histogram br. 13). Interesantno je da nijedan nastavnik nije izjavio da nije upoznat sa gramatičkim sadržajima predviđenim programom, što je kontradiktorno sa prethodno iznijetim stavom da nijesu upoznati sa samim nastavnim programom, ali i sa rezultatima dobijenim istraživanjem (loši rezultati kada je riječ o gramatičkim oblastima koje nijesu obuhvaćene korišćenim udžbenikom)<sup>125</sup>.

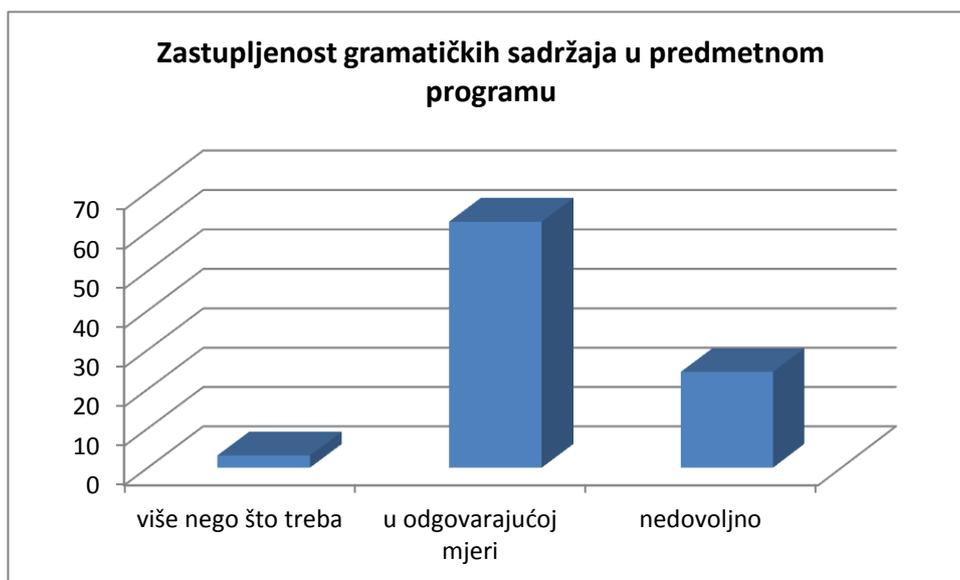


Histogram br. 13: Poznavanje gramatičkih sadržaja zastupljenih u nastavnom programu

<sup>124</sup> Vidi: 6.2.

<sup>125</sup> Vidi: 7.8.5.

U vezi sa obimom zastupljenosti gramatičkih sadržaja u predmetnom programu, 3,12% ispitanika smatra da gramatičkih sadržaja ima više nego što je potrebno, 20 nastavnika (62,5%) misli da je gramatika zastupljena u odgovarajućoj mjeri, dok 11 nastavnika ili 24,38% smatra da je potrebno uvesti dodatne sadržaje jer predviđeni sadržaji nijesu dovoljni (histogram br. 14).



Histogram br. 14: Zastupljenost gramatičkih sadržaja u predmetnom programu

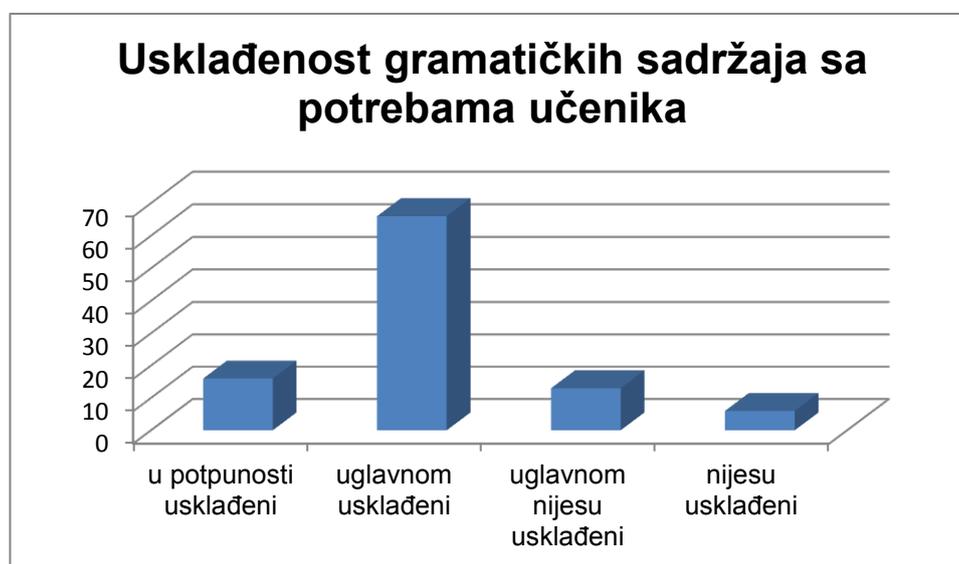
Analizom programa u regionu, a prije svega programa predviđenih za izdavanje međunarodno priznatih sertifikata o poznavanju italijanskog jezika na nivou A2<sup>126</sup>, možemo zaključiti da su gramatički sadržaji predviđeni predmetnim programom za osnovnu školu zastupljeni u odgovarajućoj mjeri i istovremeno primjereni uzrastu učenika, te ne vidimo potrebu za proširivanjem datih sadržaja, posebno ukoliko imamo u vidu da nastava traje samo tri godine. Takođe, kao što ćemo vidjeti prilikom analize rezultata testa, učenici nijesu u dovoljnoj mjeri ovladali pojedinim strukturama predviđenim za ovaj nivo učenja, te smatramo da bi bilo korisnije težiti ka unapređivanju postojećih nego uvođenju novih gramatičkih sadržaja. Drugim riječima, pogrešno je težiti kvantitetu a zapostaviti kvalitet nastavnog procesa, jer ne smijemo zaboraviti da je proces usvajanja novih jezičkih struktura trajan i složen proces i da je materijal potrebno pažljivo selektovati i uvoditi u nastavu. Nažalost, nastavnici koji su izjavili da trenutni opseg gramatičkih

<sup>126</sup> Vidi: 6.1.1.- 6.1.3.

struktura nije dovoljan nijesu ostavili dodatni komentar, te ne možemo znati zbog čega zastupaju ovakvu konstataciju. Jedan od nastavnika je, međutim, ukazao na problem neusaglašenosti gramatičkih sadržaja u stranom i maternjem ili drugim stranim jezicima. Naime, dešava se da se pojedine gramatičke strukture prvo uvode u nastavi stranog pa tek onda u nastavi maternjeg jezika<sup>127</sup>.

#### 7.7.7.2.5. Usklađenost gramatičkih sadržaja sa potrebama učenika

Po pitanju usklađenosti gramatičkih sadržaja iz programa za italijanski jezik sa uzrastom učenika, njihovim jezičkim znanjem i gramatičkim sadržajima iz maternjeg jezika, 5 nastavnika (15,62%) je mišljenja da su gramatički sadržaji u potpunosti usklađeni sa potrebama učenika, 21 nastavnika (65,63%) smatra da je gramatičko gradivo uglavnom usklađeno, 4 nastavnika (12,5%) smatraju da gramatički sadržaji uglavnom nijesu usklađeni, dok su 2 nastavnika (6,25%) izjavila da se ne može govoriti o usklađenosti uzrasta učenika, njihovog jezičkog znanja i gramatičkih sadržaja iz maternjeg jezika sa sadržajima predviđenim programom za italijanski jezik (histogram br. 15).



Histogram br. 15: Usklađenost gramatičkih sadržaja sa potrebama učenika

<sup>127</sup> Vidi: 7.7.7.2.6.

I ovdje nastavnici navode kao komentar problem neusklađenosti prezentacije gramatičkih struktura u maternjem i italijanskom jeziku. Sa druge strane, pojedini nastavnici smatraju da je obimniji gramatički repertoar, predviđen nastavnim programom i udžbenicima prije reforme, bolje odgovarao nastavi u osnovnoj školi.

#### 7.7.7.2.6. Stavovi o udžbeniku *Rete junior*

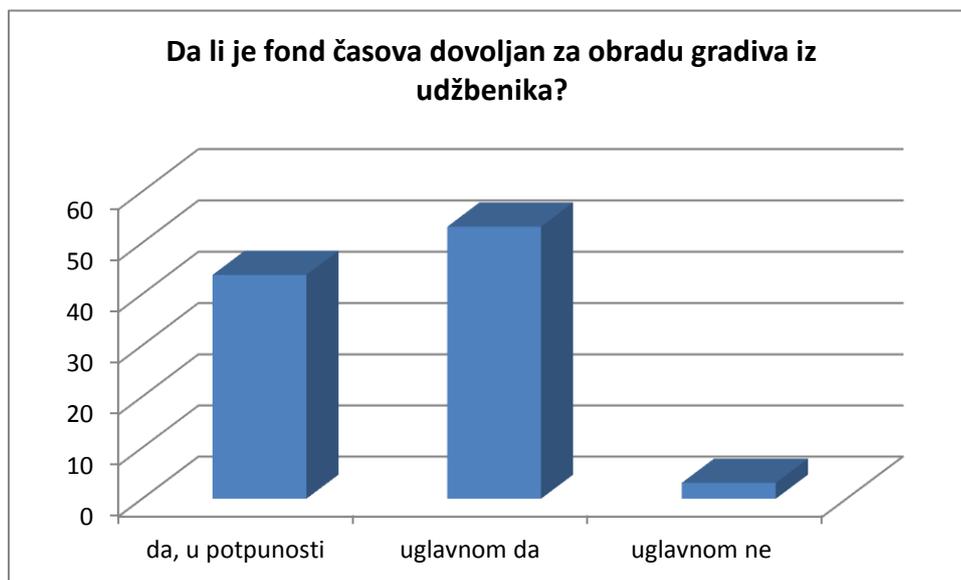
U svim školama u kojima je obavljeno testiranje, u nastavi se primjenjuje udžbenik *Rete Junior*. 6,25% anketiranih nastavnika smatra da udžbenik u potpunosti zadovoljava zahtjeve predviđene nastavnim programom; 21 nastavnik ili 65,63% da uglavnom zadovoljava; 8 nastavnika ili 25% da uglavnom ne zadovoljava, dok 1 nastavnik ili 3,12% smatra da udžbenik uopšte ne zadovoljava potrebe učenika i zahtjeve predmetnog programa (histogram br. 16).



Histogram br. 16: Usklađenost gramatičkih sadržaja zastupljenih u udžbeniku sa zahtjevima nastavnog programa za italijanski jezik

Cilj našeg istraživanja je bio i da utvrdimo da li je nedjeljni fond časova (dva časa) dovoljan da se obradi nastavno gradivo zastupljeno u udžbeniku. Samo jedan nastavnik (3,12%) smatra da nedjeljni fond časova nije dovoljan, 17 nastavnika ili 53,13% smatra da je uglavnom dovoljan dok je 14 nastavnika (43,75%) izjavilo da

je predviđeni fond časova dovoljan za obrađivanje gradiva utvrđenog udžbenikom i nastavnim programom (histogram br. 17).



Histogram br. 17: Usklađenost fonda časova i nastavnog gradiva

Od nastavnika smo tražili i da iznesu stav da li su zadovoljni gramatičkim sadržajima koje nudi udžbenik. Samo dva nastavnika (6,25%) smatraju da su gramatički sadržaji zadovoljavajući, 19 nastavnika ili 59,37% je odgovorilo da su sadržaji uglavnom odgovarajući, dok 11 nastavnika ili 34,38% zastupa stav da gramatički sadržaji zastupljeni u udžbeniku ne zadovoljavaju potrebe nastave italijanskog jezika u osnovnim školama (histogram br. 18).



Histogram br. 18: Stavovi nastavnika o gramatičkim sadržajima zastupljenim u udžbeniku

Kao razloge za neadekvatnost udžbenika, nastavnici navode sljedeće:

- neusklađenost obrađivanja gramatičkih jedinica u maternjem i italijanskom jeziku;
- odsustvo gramatičkih vježbanja za pojedine nastavne jedinice;
- neusklađenost programa i udžbenika (postoje strukture koje se nalaze u udžbeniku a nijesu predviđene predmetnim programom i obratno);
- nedostaju gramatičke jedinice *imperativo*, *condizionale* koje su predviđene nastavnim programom;
- gramatika se prezentuje nedovoljno jasno i šturo;
- nedovoljno gramatičkih vježbanja;
- nedovoljna objašnjenja za zahtjevne gramatičke jedinice.

Smatramo da je osnovni problem nastave stranih jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori neusklađenost programa za maternji i italijanski<sup>128</sup>, odnosno strane jezike uopšte. Naime, pojedine gramatičke strukture se ranije uvode u nastavu italijanskog nego maternjeg jezika. Nepromjenljive vrste riječi (prilozi, predlozi, veznici) u nastavu italijanskog jezika uvode se već na samom početku, u 7. razredu, dok su nastavnim programom za crnogorski jezik<sup>129</sup> te strukture predviđene tek u 8. razredu. Takav je slučaj i sa podjelom glagola na prelazne i neprelazne, kao i sa povratnim glagolima. Takođe, u sedmom razredu se u nastavi italijanskog jezika djelimično prezentuje i kondicional sadašnji u svrhu ljubaznog ophođenja, dok se potencijal u crnogorskom jeziku obrađuje tek u osmom razredu.

Sa druge strane, ozbiljan problem predstavlja i činjenica da udžbenikom nijesu obuhvaćene sve gramatičke strukture predviđene nastavnim programom. U pitanju su imperativ, imperfekat i kondicional. Prilikom analize rezultata gramatičkog testa<sup>130</sup> moći ćemo da uvidimo da upravo u upotrebi tih struktura učenici postižu

---

<sup>128</sup> Jim Cummins je autor teorije o jezičkoj međuzavisnosti. Princip međuzavisnosti (Cummins 1979) maternjeg i stranih jezika koji se uče slikovito se prikazuje metaforom ledenog brijega, gdje se zajednička osnova sastoji od svih jezika u posjedu pojedinca (L1, L2, L3 itd.). Povećavanjem jezičkih znanja iz bilo kog od ovih jezika povećava se i ukupna masa jezičkih znanja pojedinca. Istovremeno, poznavanje dva jezika doprinosi razvoju kognitivnog sistema učenika.

<sup>129</sup> Predmetni program za crnogorski jezik i književnost: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

<sup>130</sup> Vidi: 7.8.5.

najlošije rezultate, što nas navodi da se zapitamo da li se u nastavi te strukture uopšte obrađuju.

Kao što možemo vidjeti, postoji više razloga zbog kojih udžbenik (Mezzadri, Balboni 2005) ne uspijeva u potpunosti zadovoljiti zahtjeve predviđene nastavnim planom i programom. Najveći nedostatak se ogleda u činjenici da udžbenik nije usklađen sa nastavom maternjeg jezika, kao i da ne pokriva sve gramatičke oblasti predviđene nastavnim planom i programom. Od nastavnika se očekuje da ispoštuje nastavni plan, te stoga mora obezbijediti učenicima dodatni materijal kroz koji će ih upoznati sa gramatičkim gradivom kojeg nema u udžbeniku. Treba imati na umu i da je većina savremenih udžbenika namijenjena nastavi italijanskog kao drugog a ne kao stranog jezika, te bi možda najbolje rješenje bilo pisanje udžbenika namijenjenog nastavi italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori.

#### 7.7.7.2.7. Značaj učenja i nastave gramatike

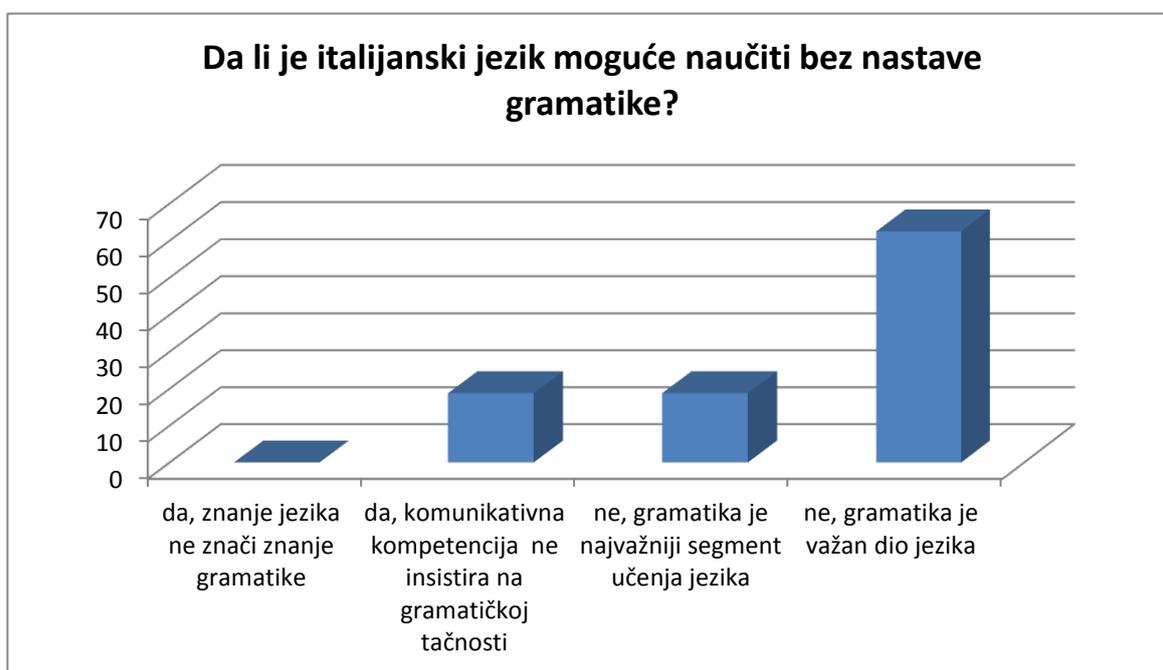
Od nastavnika smo tražili da važnost učenja i nastave gramatike ocijene na skali od 1 do 5, gdje je 1 najniža, a 5 najviša vrijednost. Od ukupnog broja anketiranih, najnižu ocjenu 3 dala su samo 2 (6,25%) nastavnika, 16 nastavnika (50%) je dalo ocjenu 4, a najveću ocjenu 5 dalo je 14 ili 43,75% anketiranih nastavnika (histogram br. 19). Možemo zaključiti da nastavnici uviđaju da je gramatika važan element u nastavnom procesu ali i u procesu učenja i usvajanja italijanskog jezika.



Histogram br. 19: Važnost gramatike u učenju i nastavi italijanskog jezika

Anketom smo ispitali i stavove nastavnika o tome da li je nastava gramatike neophodna za učenje stranog jezika, odnosno da li se italijanski jezik može naučiti bez nastave i svjesnog učenja gramatike. 18,75% anketiranih nastavnika smatra da je to moguće, jer po njihovom mišljenju komunikativna kompetencija kojoj teži savremena nastava stranih jezika ne insistira na gramatičkoj tačnosti. Jednak broj nastavnika smatra da je nemoguće naučiti strani jezik ukoliko u nastavi izostane nastava gramatike, jer za njih gramatika predstavlja najvažniji segment učenja jezika.

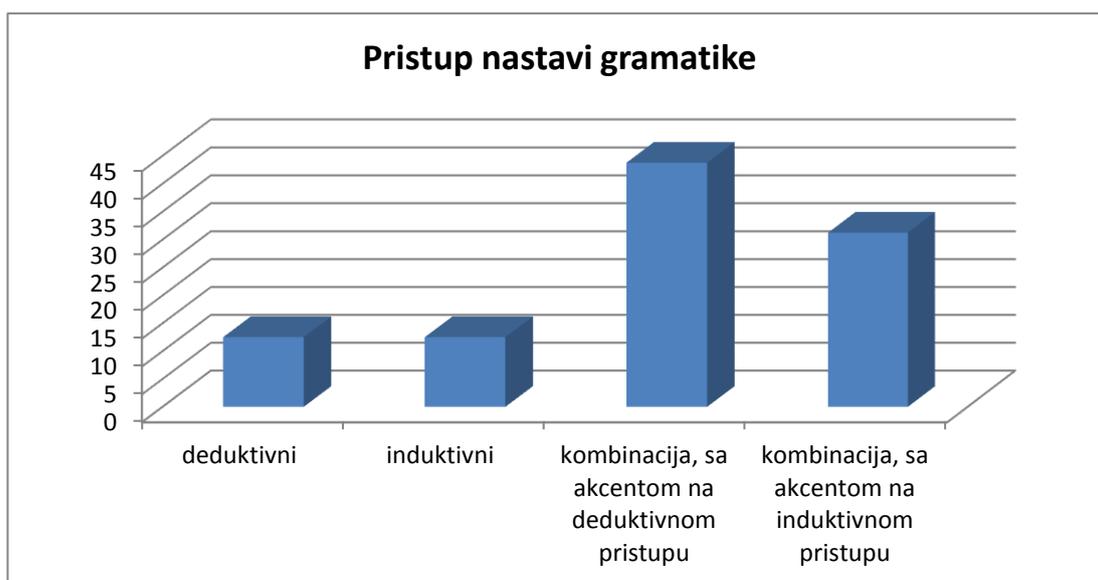
Najveći broj nastavnika, njih 20 ili 62,50% smatraju da je poznavanje gramatike neophodno da bi se ostvarilo uspješno učenje stranog jezika, odnosno neophodno je gramatikom ovladati podjednako kao i ostalim jezičkim vještinama (histogram br. 20). Ovi podaci nam još jednom potvrđuju da su nastavnici svjesni da gramatika predstavlja važnu komponentu u nastavi italijanskog jezika, te da je usmjeravanje pažnje na formu neophodno ukoliko želimo da učenika osposobimo za komunikaciju na stranom jeziku.



Histogram br. 20: Neophodnost nastave gramatike u procesu učenja stranog jezika

#### 7.7.7.2.8. Metodološki postupci i nastava gramatike

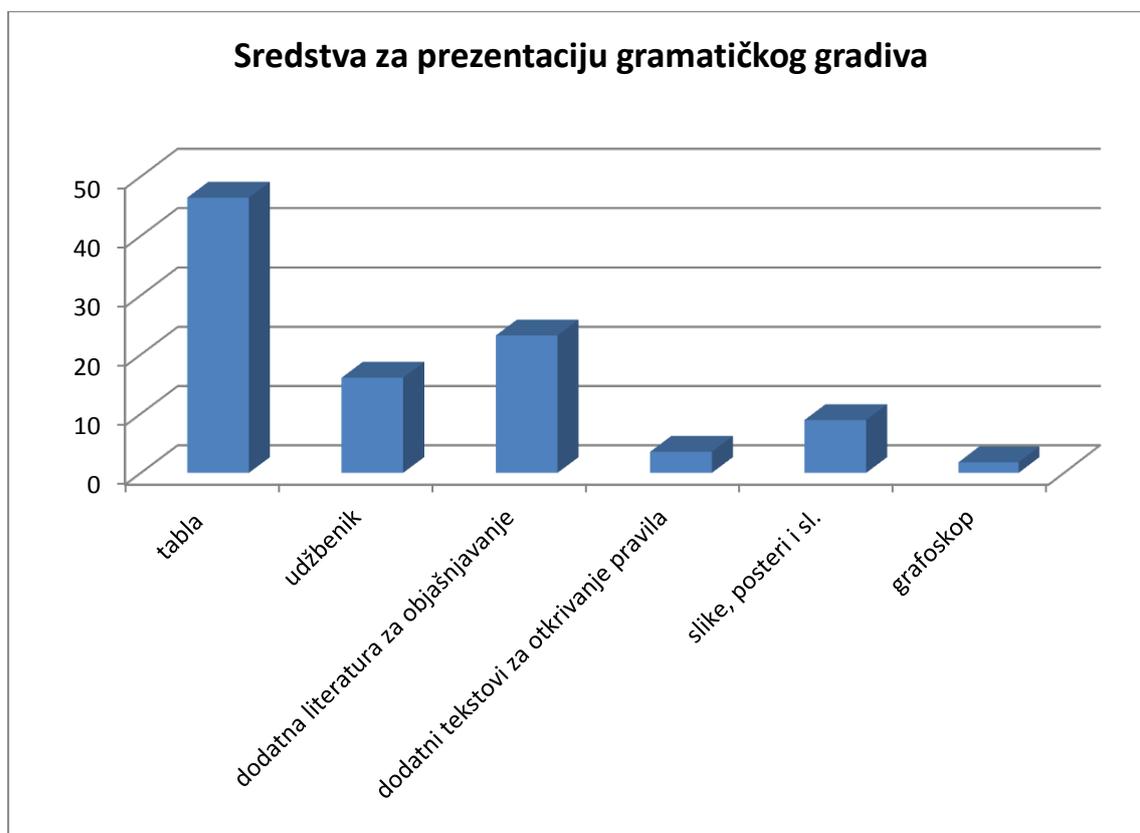
Kada je u pitanju način na koji se izvodi nastava gramatike italijanskog jezika, 4 nastavnika (12,5%) smatraju da je nastava gramatike najefikasnija kada nastavnik objašnjava gramatičko pravilo nakon čega ga učenici primjenjuju u zadatim vježbanjima. Isti broj nastavnika zastupa stav da se gramatika italijanskog jezika najbolje usvaja ukoliko na osnovu ponuđenih primjera učenici sami formulišu pravilo i zatim ga primjenjuju u zadatim vježbanjima. Najveći dio nastavnika kombinuje ova pristupa, od čega 14 nastavnika ili 43,75% uglavnom koristi deduktivni pristup, dok 10 nastavnika ili 31,25% veću pažnju posvećuje aktivnoj ulozi učenika i češće pribjegava induktivnom pristupu (histogram br. 21). Na izbor jednog ili drugog pristupa utiču potrebe samih učenika, te pretpostavljamo da nastavnici nastavu usklađuju sa strategijama i stilovima učenja svojih učenika.



Histogram br. 21: Pristup nastavi gramatike

Nastavu gramatike nastavnici obavljaju u sklopu nastave ostalih jezičkih vještina (46,87%) ili na zasebnim časovima (46,87%). Dva nastavnika (6,26%) prezentaciju gramatike usklađuju sa vrstom gramatičke jedinice. Rezultat koji upućuje da gotovo polovina anketiranih nastavnika prezentaciju gramatičkog gradiva ne izvodi u sklopu drugih jezičkih vještina, ukazuje da je u nastavi još uvijek zastupljen tradicionalni vid nastave gramatike i stranih jezika uopšte.

Kada je riječ o sredstvima koja koriste u nastavi prilikom prezentacije gramatičkog gradiva, najveći broj nastavnika (njih 26 ili 46,43%) koristi tablu na kojoj ispisuje pravila i sopstvene primjere. Devet nastavnika ili 16,07% uglavnom koristi udžbenik, i na primjerima datim u udžbeniku učenicima objašnjava gramatičko gradivo. Dodatnu literaturu koristi 15 nastavnika (28,78%). Međutim za 23,22% nastavnika dodatna literatura podrazumijeva vježbanja koja služe kao pomoćno sredstvo da što jednostavnije objasne ciljnu strukturu, dok 3,56% anketiranih nastavnika bira dodatne tekstove u kojima je ciljna struktura upotrijebljena često kako bi učenici sami primijetili, definisali i kasnije i usvojili gramatičko pravilo. Ovaj podatak je jako bitan, jer smo vidjeli da je ovakav vid nastave predložen kao alternativa tradicionalnom gramatičko-prevodnom metodu, tačnije kao pristup koji omogućava integrisanje gramatičkog gradiva u komunikativnu nastavu<sup>131</sup>. Pet nastavnika (8,93%) prilikom nastave gramatike koristi slike i postere, a samo jedan nastavnik (1,78%) koristi grafoskop (histogram br. 22).



Histogram br. 22: Sredstva koja se koriste prilikom prezentacije gramatičkog gradiva

<sup>131</sup> Vidi: 2.2.5.

### 7.7.7.2.9. Jezik na kojem se izvodi nastava gramatike

3,13% ispitanika gramatiku uvijek objašnjava na maternjem jeziku, dok 9,37% anketiranih nastavnika prilikom prezentacije gramatičkog gradiva uvijek koristi italijanski jezik. Dvanaest nastavnika (37,5%) uvijek kombinuje maternji i italijanski jezik, a 16 (50%) nastavnika prezentaciju gramatičkog gradiva obavlja nekada na maternjem, nekad na italijanskom jeziku, u zavisnosti od situacije (histogram br. 23). Nastavnici navode da izbor jezika zavisi od uzrasta učenika, od motivacije, nivoa pažnje i prethodnih znanja učenika. Međutim, nijedan nastavnik nije detaljnije objasnio kako ovi faktori utiču na izbor jezika na kojem se nastava gramatike izvodi.



Histogram br. 23: Jezik na kojem se izvodi nastava gramatike

Možemo konstatovati da upotreba maternjeg i italijanskog jezika odgovara teoretskim preporukama<sup>132</sup>, kao i da se mišljenja nastavnika i učenika u najvećoj mjeri poklapaju<sup>133</sup>.

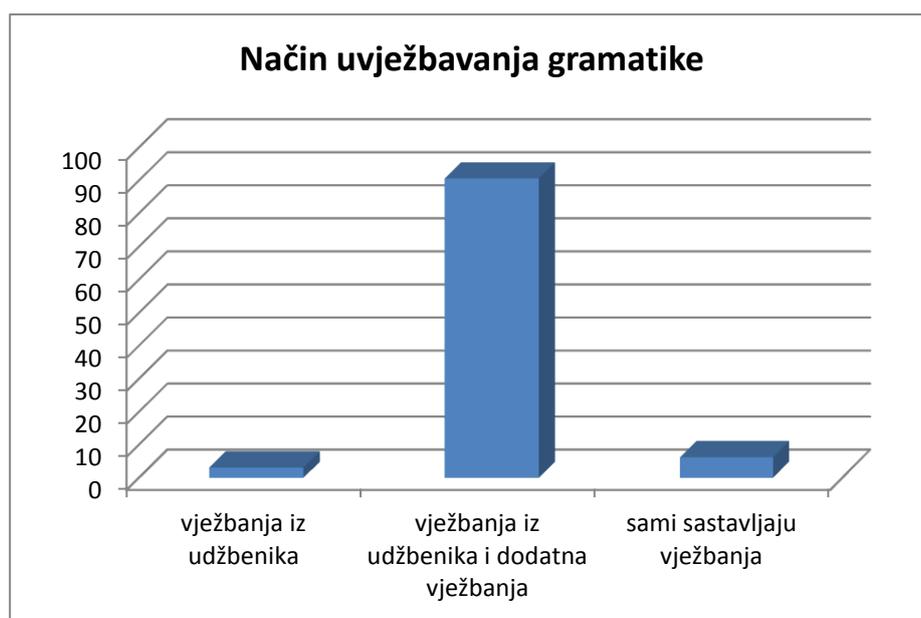
<sup>132</sup> Vidi: 2.4.3.

<sup>133</sup> Vidi: 7.7.1.

#### 7.7.7.2.10. Uvježbavanje gramatičkog gradiva

Budući da smo u radu istakli da je za usvajanje gramatičkih struktura neophodno što češće kroz raznovrsna vježbanja od učenika tražiti da primijeni ciljnu strukturu, željeli smo da uvidimo kakvi su stavovi nastavnika u vezi sa ovim jezičkim pitanjem.

Za uvježbavanje gramatičkih struktura 3,13% nastavnika koristi samo gramatičke vježbe koje su ponuđene u udžbeniku, 29 nastavnika ili 90,62% uvježbavanje gramatike vrši putem vježbi iz udžbenika i vježbi koje sami sastavljaju. Dva nastavnika (6,25%) ne koriste gramatička vježbanja data u udžbeniku već sami sastavljaju vježbe koje su im neophodne kako bi učenici usvojili novu strukturu (histogram 24).



Histogram br. 24: Uvježbavanje gramatičkog gradiva

Kao što možemo primijetiti, najveći broj nastavnika kombinuje vježbe iz udžbenika sa svojim vježbanjima. Smatramo da taj podatak odgovara potrebama nastave italijanskog jezika u osnovnoj školi, jer kao što smo istakli, pojedine strukture predviđene nastavnim programom nijesu zastupljene u udžbeniku, ili su nedovoljno zastupljene. Dodatnim vježbama nastavnik može dodatno motivisati

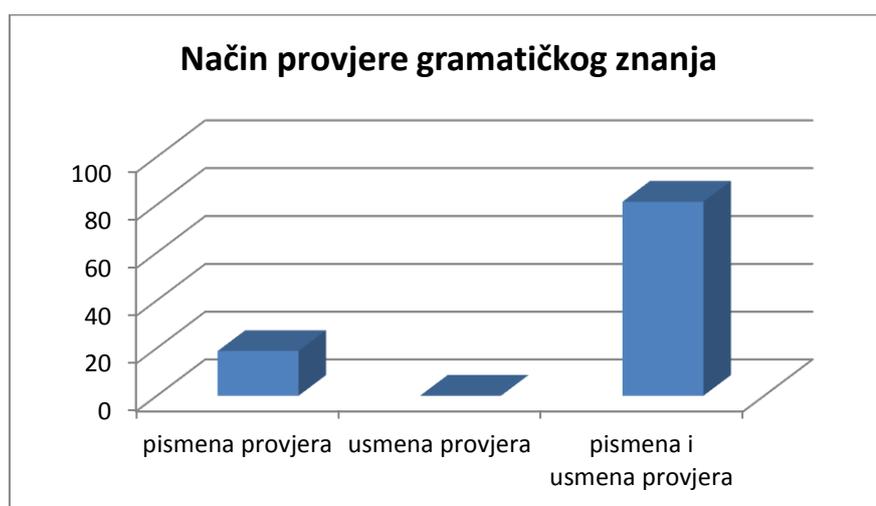
učenika i uskladiti nastavu sa njegovim potrebama i nivoima postignuća u datom trenutku.

Kada je riječ o tipovima gramatičkih vježbanja koje nastavnici koriste u učionici, ispitanici su se u najvećem broju opredijelili za ispunjavanje praznina u izolovanim rečenicama (14,79%). Slijede sljedeće vježbe: prevod na italijanski jezik (13,02%), ispunjavanje praznina u vezanom tekstu (12,43%), sastavljanje rečenica od ispremetanih riječi (12,43%), višestruki izbor (10,06%), opis putem crteža (8,87%), transformacije rečenica (8,28%), prevod sa italijanskog jezika (7,69%), pisana produkcija (5,92%), situacioni zadaci (4,14%) i dril vježbe (2,37%).

Izbor tehnika nam ukazuje da u nastavi i daje preovladavaju tehnike koje su karakterisale tradicionalnu nastavu, dok se tehnike na kojima insistira ZERO i savremeni pristupi nastavi gramatike<sup>134</sup> (kao npr. pisana produkcija, situacioni zadaci u cilju usmene produkcije) rijetko koriste u učionici.

#### 7.7.7.2.11. Testiranje gramatičkih znanja

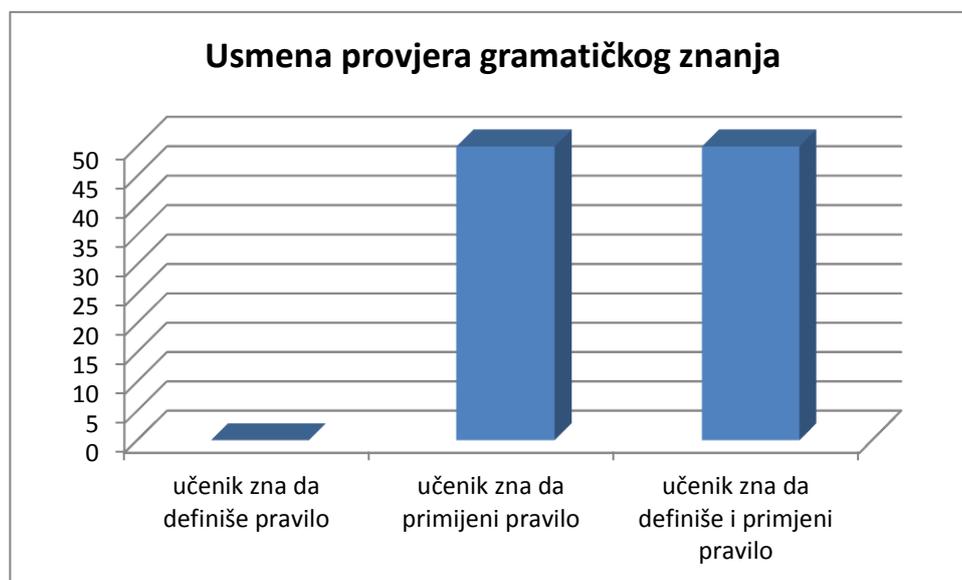
Posljednji dio ankete odnosio se na provjeru usvojenosti gramatičkih znanja. Šest nastavnika (18,75%) opredijelilo se za pismenu provjeru gramatičkog znanja putem testova, dok preostali nastavnici, tačnije njih 81,25%, provjeru gramatike vrši i pismenim i usmenim putem. Nijedan nastavnik ne provjerava nivo usvojenih gramatičkih znanja samo kroz usmenu produkciju (histogram br. 25).



Histogram br. 25: Načini provjeravanja nivoa usvojenosti gramatičkih struktura

<sup>134</sup> Vidi: 2.2.

Kada je u pitanju usmena provjera gramatičkih znanja, mišljenja nastavnika su podijeljena. Šesnaest nastavnika (50%) smatra da je najvažnije da učenik zna da primijeni pravilo u određenom kontekstu, a isto toliko nastavnika zastupa mišljenje da je podjednako važno da učenik zna da definiše i da primijeni pravilo. Nijedan nastavnik nije se izjasnio za opciju da je u nastavi najvažnije da učenik zna da definiše pravilo, što nas navodi na mišljenje da su pojedine negativne karakteristike gramatičko-prevodnog metoda odstranjene iz nastave italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori (histogram br. 26).



Histogram br. 26: Usmena provjera gramatike i očekivana znanja učenika

Kada je riječ o pismenoj provjeri učenika, nastavnici uvijek (65,62%) ili uglavnom (34,38%) sami sastavljaju gramatičke i druge jezičke testove. Nijedan nastavnik ne koristi testove date u sklopu udžbenika ili priručnika za nastavnike koji prati dati udžbenik. Nijedan nastavnik ne koristi ni djelove međunarodno priznatih testova za ovaj uzrast. Smatramo da bi bilo korisno u proces testiranja uključiti međunarodne ispite za adolescentski uzrast jer su u pitanju standardizovani testovi usklađeni sa nivoima kompetencije koje utvrđuje ZERO i mogu se primjenjivati u različitim sredinama i na različitim nivoima učenja i nastave.

### 7.7.7.2.12. Gramatički sadržaji na testu i tehnike testiranja gramatike

Nastavnike smo upitali i u kojoj su mjeri u testovima koje sastavljaju prisutni gramatički sadržaji (histogram br. 27). Gramatičkim sadržajima najveći dio u svojim testovima posvećuje 37,5% anketiranih nastavnika. Jednak broj nastavnika je izjavio da su na testu koji sastavljaju gramatički sadržaji zastupljeni gotovo podjednako kao i ostali jezički sadržaji. Neznatno veći obim u odnosu na druge jezičke sadržaje, gramatika zauzima na testu kod 7 (21,87%) nastavnika. Samo jedan nastavnik (3,13%) je izjavio da na testu gramatika zauzima manje prostora u odnosu na druge sadržaje, dok nijedan nastavnik ne isključuje gramatička vježbanja iz svojih testova.



Histogram br. 27: Zastupljenost gramatičkih vježbanja u okviru jezičkog testa

Možemo zaključiti da su gramatički sadržaji u velikoj mjeri prisutni u testovima nastavnika, čak i da su zastupljeni u znatno većoj mjeri u odnosu na ostale jezičke sadržaje. To nas još jednom navodi na zaključak da su nastavnici svjesni važnosti gramatike i da joj u nastavi italijanskog jezika posvećuju dovoljno pažnje. Međutim, tehnike testiranja koje nastavnici koriste prilikom provjere gramatičkog znanja učenika nam ukazuju da se gramatika testira izdvojeno od ostalih jezičkih

vještina i uglavnom na nivou rečenice, što djelimično odstupa od savremenih preporuka<sup>135</sup> kada je testiranje gramatike u pitanju.

Naime, najčešće korišćena tehnika za provjeravanje gramatičkog znanja učenika jeste prevod rečenica sa italijanskog jezika (25%). Slijede sljedeće tehnike: popunjavanje praznina u vezanom tekstu (16,51%), popunjavanje praznina u izolovanim rečenicama (14,68%), višestruki izbor i prevod na italijanski jezik (13,76%), sastavljanje rečenica od ispremetanih riječi i pisana produkcija na zadatu temu (11,93%) i transformacije rečenica (10,09%).

Smatrali smo da bi bilo zanimljivo uporediti u kojoj mjeri nastavnici određene tehnike koriste tokom nastave i u kojoj su mjeri te iste tehnike kasnije zastupljene na testovima koje sastavljaju (tabela br. 18).

Naziv tehnike	Test	Nastava
višestruki izbor	<b>13.76%</b>	<b>10.06%</b>
popunjavanje praznina u izolovanim rečenicama	<b>14.68%</b>	<b>14.79%</b>
popunjavanje praznina u vezanom tekstu	<b>16.51%</b>	<b>12.43%</b>
sastavljanje rečenica od ispremetanih riječi	<b>11.93%</b>	<b>12.43%</b>
transformacije rečenica	<b>10.09%</b>	<b>8.28%</b>
prevod sa maternjeg jezika na italijanski	<b>13.76%</b>	<b>13.02%</b>
prevod sa italijanskog jezika na maternji	<b>25%</b>	<b>7.69%</b>
pisana produkcija na zadatu temu	<b>11.93%</b>	<b>5.92%</b>

Tabela br. 18: Zastupljenost nastavnih tehnika u nastavi gramatike i na testu

Na osnovu tabele zaključujemo da kod najvećeg broja tehnika nema značajnijih odstupanja. Tehnike koje nastavnici koriste na času, upotrebljavaju i za provjeru znanja učenika na testovima. Uočavamo jedino da tehnika prevođenja sa italijanskog jezika, koja se u nastavi vrlo rijetko koristi (7,69%), na testu predstavlja najčešće upotrebljavanu tehniku (čak 25% zadataka se zasniva na ovoj tehnici). Slična je situacija i sa tehnikom pisane produkcije na zadatu temu. U nastavi toj tehnici pribjegava najmanji broj nastavnika dok je na jezičkim testovima koristi 11,93% anketiranih nastavnika kako bi procijenili jezičko znanje učenika. Smatramo

<sup>135</sup> Vidi: 2.5.2.

pogrešnim ovakav pristup, jer autori koji su se bavili jezičkim testiranjem (Hughes 2003, Purpura 2003) ističu da je na testu potrebno pribjegavati onim tehnikama sa kojima su učenici imali priliku da se susretnu tokom nastave<sup>136</sup>. Takođe, vještina pisanja ne podrazumijeva samo pravilnu upotrebu gramatičkih struktura već zahtijeva od nastavnika da kod učenika razvije niz kompetencija (pragmatičku, sociolingvističku i sl.).

#### **7.7.7.2.13. Stavovi o jezičkim i gramatičkim testovima**

Pokušali smo da utvrdimo i kakav stav nastavnici imaju o testovima koje koriste za provjeru znanja i nivoa dostignuća učenika.

Od 32 anketirana nastavnika njih 28 ili 87,5% smatra da su testovi koje sastavljaju efikasni, odnosno da dobro procjenjuju jezičko znanje njihovih učenika. Dva nastavnika (6,25%) smatraju da testovi uspijevaju da procijene znanje učenika, mada bi ih u određenoj mjeri trebalo izmijeniti, dok 2 nastavnika (6,25%) smatraju da testovi koje koriste moraju biti zamijenjeni drugima jer se pokazalo da ne uspijevaju da procijene znanje učenika.

Dva nastavnika (6,25%) smatraju da nema boljeg načina za provjeru znanja učenika od testa koji oni sastavljaju. Ostali nastavnici (93,75%) iznose nekoliko načina na koji bi se njihovi testovi mogli poboljšati i unaprijediti:

- potrebno je dodati više leksičkih vježbi,
- potrebno je naći adekvatan način za testiranje gramatike jer je najčešće zbog previše gradiva nemoguće testirati sve strukture,
- potrebno je osavremeniti tehnike testiranja,
- potrebno je uvesti više vježbi za pisano razumijevanje teksta,
- potrebno je uvesti vježbe za usmeno razumijevanje teksta,
- potrebno je uključiti prevod u oba smjera.

Pomenuti stavovi nastavnika su vrlo konzervativni, i ukazuju na prilično pasivnu i letargičnu ulogu nastavnika, koji kao da očekuju da bi neko drugi trebalo da unaprijedi njihove testove, a ne oni sami.

---

<sup>136</sup> Vidi: 2.5.2.

Sporadično, javljaju se predlozi da nastavnici osnovnih škola međusobno razmjenjuju testove, odnosno da se u školama primijene testovi koje je sastavio drugi nastavnik. Istovremeno postoji, iako usamljen, stav da su testovi koji se trenutno koriste u osnovnim školama zastarjeli i neusklađeni sa savremenim tendencijama, a razlog za to je u činjenici da su prilagođeni djeci bez motivacije. Nažalost, ni ovdje nastavnik nije ostavio detaljniji komentar kojim bi objasnio svoj stav. Mogli bismo zaključiti da su mu testovi koje koristi nametnuti i da ne postoji mogućnost da se oni promijene.

Nažalost, mali broj nastavnika je ostavio dodatne komentare nakon svakog postavljenog pitanja u upitniku, što nas onemogućava da iznesemo sugestije o unapređenju nastave, ili da možda pomognemo u pronalaženju rješenja za probleme u nastavi gramatike italijanskog jezika, jer na njih nije direktno ukazano. To nam još jednom ukazuje na neaktivnost nastavnika i na njihov stav da bi neko drugi trebalo da mijenja i usavrši nastavu italijanskog jezika.

U svakom slučaju, izneseni stavovi nastavnika su nam pomogli da utvrdimo u kojoj se mjeri savremena shvatanja i teorije nastave gramatike stranih jezika primjenjuju u osnovnim školama u Crnoj Gori, kada je nastava italijanskog jezika u pitanju.

**Možemo smatrati da je opravdana naša pretpostavka da u nastavi italijanskog jezika preovladava deduktivni pristup i veliko oslanjanje na gramatičko - prevodni metod**, što je u raskoraku sa savremenim tendencijama u nastavi stranih jezika koje se zasnivaju na metodima i pristupima usmjerenim ka postizanju komunikativne kompetencije na stranom jeziku. Ipak, moramo naglasiti da stavovi pojedinih nastavnika oslikavaju savremene tendencije te se nadamo da će one uskoro zaživjeti i u većem broju razreda. Još jednom bismo ukazali na potrebu organizovanja seminara za nastavnike italijanskog jezika, jer bi oni predstavljali idealnu priliku da se nastavnici upoznaju sa novinama u okviru glotodidaktike i edukativne lingvistike.

## 7.8. TESTIRANJE GRAMATIKE

### 7.8.1. Primjena smjernica Referentnog okvira za utvrđivanje standarda

Krajnja informacija koju dobijamo testiranjem najčešće je izražena numeričkom vrijednošću i odnosi se na broj tačnih odgovora na testu. Na osnovu ukupnog broja bodova, donosi se odluka da li su znanja koja je kandidat pokazao na testu zadovoljavajuća ili ne. Takođe, kada govorimo o nastavnim planovima i programima koji se oslanjaju na ZERO, potrebno je sagledati da li je kandidat zadovoljio određeni nivo, npr. u našem slučaju A2 (Manual, 2009: 56).

Da bismo donijeli takvu odluku potrebno je da utvrdimo tzv. *cut score*, odnosno granični broj bodova koji učenik mora osvojiti da bi se smatralo da je zadovoljio određeni nivo<sup>137</sup>.

Angoff uvodi pojam „minimalno prihvatljive osobe” (Manual, 2009: 62). Ovim pojmom se označava osoba koja posjeduje minimum jezičkih znanja koja su neophodna kako bi se postigao određeni nivo u skladu sa ZERO. Najveći problem u ovom modelu predstavlja određivanje pomenutog minimuma jezičkih znanja. Sam Angoff (1971: 514) nudi rješenje za takav model. Naime, procedura utvrđivanja minimalnog broja bodova koji je potrebno osvojiti da bi se uspješno položila određena provjera znanja može biti određena na više načina. Imajući na umu minimalno prihvatljivu osobu, ispitivači mogu analizirati test pitanje po pitanje, kako bi odlučili ko može tačno da odgovori na svako od pitanja. Ukoliko se za svaki tačan odgovor hipotetički uzetog minimalno prihvatljivog kandidata računa po jedan, a za netačan odgovor nula bodova, ukupan zbir označiće granični broj bodova da bi se određeni kandidat smatrao minimalno prihvatljivom osobom.

U našem slučaju, da ne bismo uticali na objektivnost testa tako što bismo sami utvrđivali da li je kandidat u stanju da pruži odgovor na određeno pitanje, odlučili smo se da primijenimo granični broj bodova koji je utvrđen od strane istraživača u

---

<sup>137</sup> Utvrđivanje graničnog broja bodova, odnosno određivanje standarda, najčešće predstavlja grupnu aktivnost. Grupa koja donosi takve odluke naziva se *panel*, i njen rad najčešće traje više dana. Da bi uskladili testove sa uputstvima koja daje ZERO, panelisti moraju dobro poznavati sam ZERO, ali moraju biti i obučeni kako da ZERO deskriptore primijene prilikom provjera znanja (Manual, 2009: 58).

Ispitnom centru Crne Gore za potrebe eksterne evaluacije kao što su maturalni i stručni ispit.<sup>138</sup> Naime, za različite jezike, razlikuju se i granični bodovi koje kandidat mora osvojiti kako bi položio ispit. Mi smo se odlučili da primijenimo prosječni granični broj bodova koji za prelaznu ocjenu 2 iznosi 25%. Smatrali smo da je procenat od 60% predviđen sertifikatom CILS A2 previsoko postavljen za kontekst kakav je nastava stranog jezika u osnovnoj školi, gdje prosjek od 60% osvojenih bodova odgovara ocjeni 3 ili čak 4. Procenat od 25% nam je pomogao i da znanja učenika klasifikujemo u četiri osnovne kategorije na osnovu broja tačnih odgovora na svako pitanje ponaosob.

Da bismo u tome uspjeli, odnosno da bismo utvrdili gramatička znanja koja posjeduje minimalno kompetentni učenik, odredili smo indeks težine za svako pitanje na testu. U skladu sa pomenutim indeksom, a pridržavajući se Angoffove (Manual, 2009: 58) preporuke da znanja minimalno osposobljenog učenika definišemo deskriptorom „zna da” (*can do*), utvrdili smo određene kategorije.

U prvu kategoriju svrstali smo pitanja na koja je tačno odgovorilo od 0-25% učenika. Taj rezultat smo tumačili kao podatak da učenik *ne zna da* upotrebljava gramatički oblik. Sljedeća grupa pitanja, na koja je tačan odgovor dalo između 25 i 50% ispitanika, ukazala nam je da ispitanici *uglavnom ne znaju* da koriste ciljnu gramatičku strukturu, dok je raspon od 50 do 75% tačnih odgovora značio da ispitanici *uglavnom znaju* da ispravno upotrebljavaju traženi gramatički oblik. Ukoliko je na postavljeno pitanje koje se odnosilo na određenu gramatičku strukturu, tačno odgovorilo između 75 i 100% učenika, taj rezultat nam je ukazao da učenici *odlično znaju* da upotrebljavaju pomenutu gramatičku strukturu. Svaku gramatičku strukturu zastupljenu na testu povezali smo sa odgovarajućom jezičkom funkcijom, o čemu ćemo govoriti u poglavlju 7.8.2.4. kada budemo izložili i gramatičke deskriptore.

Bitno je napomenuti da naš test ne treba uzeti kao test opšteg postignuća učenika završnog razreda osnovne škole, budući da njime mjerimo samo gramatičko znanje učenika, a ne sve četiri jezičke vještine koje bi nam dale realnu sliku o nivoima postignuća učenika. Međutim, smatramo da ovo istraživanje može poslužiti

---

<sup>138</sup> U trenutku pisanja rada još uvijek nije vršena eksterna „mala“ matura, tako da smo kao relevantan primjer uzeli podatke sa „velike“ mature (Rezultati maturalnog i stručnog ispita, Podgorica, jun 2012.), pretpostavljajući da se podaci neće bitnije razlikovati.

kao dobar pokazatelj u kom stepenu učenici uspijevaju da ovladaju jednim aspektom jezika koji im je neophodan kako bi uspješno rješavali i ostale jezičke zadatke u okviru osnovnih jezičkih vještina. Bez poznavanja gramatike (i leksike) ne možemo govoriti ni da je učenik uspješno ovladao čitanjem, pisanjem, slušanjem ili govorom na stranom jeziku.

## 7.8.2. Testiranje gramatike na nivou A2 u osnovnim školama u Crnoj Gori

### 7.8.2.1. Ciljevi testiranja

Testiranje sprovedeno u devetom razredu osnovne škole imalo je dva cilja.

Prvi cilj gramatičkog testa jeste **utvrđivanje nivoa postignuća i minimalnih nivoa gramatičke kompetencije** učenika devetog razreda osnovnih škola u Crnoj Gori. Drugim riječima, test treba da utvrdi stepen savladanosti gramatičkih struktura na nivou A2 koji je za ovaj uzrast predviđen predmetnim programom.

Drugi cilj nam je bio da na osnovu rezultata gramatičkog testa **upotrebu gramatičkih struktura povežemo sa jezičkim funkcijama kako bismo utvrdili gramatičke deskriptore**<sup>139</sup> za ovaj nivo učenja italijanskog jezika.

### 7.8.2.2. Struktura testa i kriterijumi bodovanja

Gramatički test upotrijebljen za provjeru znanja sastojao se od 5 vježbanja, koja su obuhvatala više pitanja. Ukupan broj pitanja/ bodova na testu jeste 50. Test je rađen po modelu testa *CILS A2 Adolescenti* iz kojeg su preuzeta pojedina pitanja<sup>140</sup>. Međutim, budući da nastavni program za osnovne škole obuhvata gramatičke strukture koje nijesu predviđene u silabusu CILS za nivo A2, test smo morali dopuniti određenim pitanjima<sup>141</sup>, kako bi se provjerilo znanje učenika i kada su te dodatne strukture u pitanju. Sva vježbanja u testu provjeravaju samo gramatičko znanje učenika, i u svim zahtjevima simuliran je komunikativni i situacioni kontekst u skladu sa savremenim tendencijama<sup>142</sup> na polju jezičkog testiranja (Rea Dickins 2001, Hughes 2003, Purpura 2004).

Svako pitanje na testu donosi jedan bod, a maksimalni broj bodova je 50.

---

<sup>139</sup> Vidi: 7.8.2.4.

<sup>140</sup> Vidi: 7.4.

<sup>141</sup> Vidi: 7.4.

<sup>142</sup> Vidi: 2.5.2

### 7.8.2.3. Tehnike testiranja

Za provjeru savladanosti gramatičkog gradiva koristili smo tri tehnike testiranja: tehniku cloze, odnosno tehniku dopunjavanja praznina u tekstu (prva i treća vježba), tehniku višestrukog izbora (druga i četvrta vježba na testu) i tehniku pisane produkcije na zadatu temu (peta vježba)<sup>143</sup>.

Pomenute tehnike smo odabrali iz razloga jer je riječ o tehnikama koje se najčešće upotrebljavaju na zvaničnim testovima centra CILS. Istovremeno, pomenute tehnike su nam pomogle da sagledamo različite nivoe gramatičke kompetencije učenika.

Tehnika cloze nam je poslužila da utvrdimo da li su učenici u stanju da gramatička znanja koriste u djelimično produktivne svrhe, budući da ponuđenu riječ treba da upotrebe u adekvatnom obliku. Ovom tehnikom smo provjerili da li su učenici savladali pravilnu upotrebu pridjeva i njihovog slaganja sa imenicom u rodu i broju. Takođe smo je koristili za provjeru znanja o upotrebi glagola u prezentu i prošlom vremenu *passato prossimo*.

Tehnika višestrukog izbora nam je pomogla da ustanovimo receptivno gramatičko znanje, odnosno da li su učenici u stanju da prepoznaju ispravan gramatički oblik. Upotrijebili smo je za provjeru znanja o upotrebi člana, pridjeva, zamjenica i glagola.

Tehnika pisane produkcije imala je za cilj da nam ukaže da li su učenici po završetku osnovne škole stekli dovoljno znanja da prezentovane gramatičke strukture upotrebe u komunikaciji na italijanskom jeziku. Učenicima su ponuđene osnovne smjernice o tome šta treba da pišu<sup>144</sup>, kako bismo analizom rezultata uspjeli da dobijemo podatke za izradu gramatičkih deskriptora i na nivou jezičke produkcije.

Kao što smo već istakli, uspjeh jezičkih testova zavisi od stepena kontekstualizacije, te smo stoga u svim vježbama testirali učenikovo znanje gramatičkih oblika na tekstualnom nivou.

---

<sup>143</sup> Vidi: Prilog br. 11.

<sup>144</sup> Idem.

#### 7.8.2.4. Gramatički deskriptori za nivo A2

Obilježja koja karakterišu jezičku kompetenciju, odnosno koja uvode zajedničke nivoe kompetencije određenog nivoa nazivaju se deskriptorima. Drugim riječima, deskriptori predstavljaju kriterijume za praćenje postignuća o učenju jezika koji se upotrebljavaju za izradu mjerljivih evaluacionih kriterijuma. Oni treba da odražavaju globalnu sliku aktivnosti zbog cjelokupnog uvida, a opisi u njima sadržani treba da budu kratki i jasni, formulisani na način da favorizuju napredak u učenju (ZERO, 2003: 39).

ZERO (2003: 126) gramatičku kompetenciju definiše kao sposobnost razumijevanja i izražavanja značenja kroz formiranje i prepoznavanje pravilnih rečenica prema principima koji propisuju organizovanje elemenata u niz (rečenice) definisanih i određenih značenja, a ne pukim memorisanjem i reprodukovanjem gotovih izraza. Dalje se navodi da nije moguće napraviti skalu pravilne gramatičke upotrebe koja bi važila za sve jezike.

Za nivo A2 deskriptor pravilne upotrebe gramatike glasi (ZERO, 2003: 127): „može korektno da upotrebljava jednostavne strukture, ali pravi sistematske elementarne greške, kao npr. pogrešna upotreba vremena i nepoštovanje slaganja. Ipak, globalni smisao se ne dovodi u pitanje.“ ZERO, dakle, ne navodi kojim bi gramatičkim strukturama učenik trebalo da ovlada na ovom nivou.

Budući da su u nastavnom programu za osnovnu školu precizno naznačene gramatičke strukture kojima učenik treba da ovlada na svakom nivou učenja, trudili smo se da test bude reprezentativan jer je bilo nemoguće testirati sve gramatičke strukture predviđene nastavnim programom. Testom smo obuhvatili najčešće zastupljene gramatičke oblike, kao i oblike koji su učeniku neophodni za komunikaciju na italijanskom jeziku. Stoga ponuđena lista gramatičkih deskriptora predstavlja predlog kojim je obuhvaćen samo dio gramatičkih struktura, te bi buduća istraživanja na ovu temu mogla da posluže njenom dopunjavanju.

Da bismo došli do gramatičkih deskriptora, gramatičke oblike smo povezali sa njihovim kontekstom upotrebe, odnosno komunikativnim funkcijama. Na taj način smo definisali sljedeće gramatičke deskriptore za nivo A2, namijenjene učenicima koji završe osnovno školovanje u Crnoj Gori.



1.5. ...puoi scoprire le difficili condizioni di vita nel mondo \_\_\_\_\_ (sommerso);

- zna da koristi jedninu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na –  
kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl. (zadatak 1.1);

1.1. Le profondità marine sono un ambiente \_\_\_\_\_ (affascinante);

- zna da koristi množinu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na –  
e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl. (zadatak 1.4);

1.4. ...puoi scoprire le \_\_\_\_\_ (difficile) condizioni di vita;

- zna da koristi pokazne pridjeve da ukaže na apstraktne ili konkretne  
odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika (zadatak 1.3);

1.3. Grazie a \_\_\_\_\_ (questo) iniziativa...

- zna da koristi prave predloge IN i A sa geografskim pojmovima (zadatak  
2.4);

2.4. Qui \_\_\_\_\_ Londra studio architettura.

a) in

b) a

c) su

- zna da koristi neprave predloge kao što su npr. *attraverso, contro, dentro, dietro, dopo, presso, senza, sopra, sotto* da bi iskazao odnose u vremenu i prostoru (zadatak 2.3);

2.3. Desidero frequentare un corso di lingua italiana \_\_\_\_\_ l'Università per Stranieri.

a) presso

b) sotto

c) dove

- zna da koristi indikativ prezenta pravilnih glagola da iskaže i opiše  
radnje u sadašnjosti (zadaci 3.7, 3.8, 3.9 i 3.10);

3.7. Mia madre ha preparato tutti i cibi che io \_\_\_\_\_ (amare).

3.8. Tu non \_\_\_\_\_ (potere) immaginare quanto ho mangiato!

3.9. Non \_\_\_\_\_ (vedere) l'ora di rivederti,

3.10. Tu mi \_\_\_\_\_ (mancare) tanto.



3.4. Quando sono entrata, \_\_\_\_\_ (trovare) tutti i miei amici.

3.5. Insieme ai miei genitori \_\_\_\_\_ (organizzare) per me una festa a sorpresa.

3.6. Mia madre \_\_\_\_\_ (preparare) tutti i cibi che io amo.

**- zna da koristiti indikativ prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom (zadaci 3.1, 3.3, 4.6 i 4.7);**

3.1. Quando \_\_\_\_\_ (arrivare) in aeroporto, ho visto soltanto mio padre e mia madre.

3.3. Quando \_\_\_\_\_ (entrare) in casa, ho trovato tutti i miei amici.

4.6. \_\_\_\_\_ al negozio.

a) vado

b) ho andato

c) sono andato

4.7. Quando \_\_\_\_\_ il sig. Rossi stava fuori.

a) sono venuto

b) venivo

c) ho venuto

**- zna da koristiti indikativ prošlog vremena *passato prossimo* nepravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom (zadatak 3.2);**

3.2. Quando sono arrivato in aeroporto, \_\_\_\_\_ (vedere) soltanto mio padre e mia madre.

**- zna da koristiti indikativ prošlog vremena *passato prossimo* povratnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom (zadatak 4.5);**

4.5. Anche ieri \_\_\_\_\_ presto.

a) mi sveglio

b) mi sono svegliato

c) ho svegliato

**- zna da koristiti indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku (zadatak 4.7);**

4.7. Quando \_\_\_\_\_ (venire) il sig. Rossi stava fuori.

a) sono venuto

b) venivo

c) ho venuto

- zna da koristi **indikativ imperfekta** da iskaže radnju koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti (zadatak 4.8);

4.8. *Quando sono venuto il sig. Rossi \_\_\_\_\_ fuori.*

- a) *sta*                                      b) *stava*                                      c) *è stato*

- zna da koristi **buduće vrijeme futuro semplice** da izrazi nesigurnost, pretpostavku ili sumnju (zadatak 4.13);

4.13. - *Ma che ore sono?*

- *Non sono sicuro. \_\_\_\_\_ le otto.*

- a) *sono*                                      b) *saranno*                                      c) *ci sono*

- zna da koristi **buduće vrijeme futuro semplice** da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti (zadatak 4.14);

4.14. *E alla fine del lavoro ti \_\_\_\_\_ un gioco.*

- a) *regalerò*                                      b) *regali*                                      c) *ho regalato*

- zna da koristi **condizionale semplice** u cilju učtivog obraćanja (zadatak 4.10);

4.10. \_\_\_\_\_, *per favore, aiutarmi a portare dentro queste scatole?*

- a) *potresti*                                      b) *sapresti*                                      c) *puoi*

- zna da koristi **condizionale semplice** da iskaže mišljenje, sumnju ili da da savjet (zadatak 4.12);

4.12. *Dopo devo andare a scuola, quindi \_\_\_\_\_ subito.*

- a) *dovremmo cominciare*                      b) *cominceremmo*                      c) *avrei cominciato*

- zna da koristi **konstrukciju stare + gerundio** da iskaže radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti (zadatak 4.9);

4.9. *Ciao Mario, che cosa \_\_\_\_\_ ?*

- a) *sta facendo*                                      b) *stai facendo*                                      c) *stavi facendo*

- zna da koristi imperativ da izrazi naredbu, opomenu ili zabranu (zadatak 4.11);

4.11. *Però attento, non \_\_\_\_\_ cadere.*

- a) *le fa*                                      b) *farle*                                      c) *le fai*

- zna da koristi infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom *essere* (zadatak 2.6);

2.6. *Per me è importante \_\_\_\_\_ bene la lingua italiana.*

- a) *conoscere*                                      b) *sapere*                                      c) *che conosco*

- zna da koristi infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. *desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere* i sl.) da bi iskazao želju, dopuštanje, mogućnost i sl. (zadatak 2.2);

2.2. *Desidero \_\_\_\_\_ un corso di lingua italiana.*

- a) *frequento*                                      b) *frequentare*                                      c) *che frequento*

- zna da koristi veznike u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi objasnio uzrok, suprotnost, i sl. (zadatak 2.7);

2.7. *Per me è importante conoscere bene la lingua italiana \_\_\_\_\_ desidero leggere libri di storia dell'arte italiana.*

- a) *ma*    b) *perché*    c) *poiché*

Već smo napomenuli da je posljednja vježba na testu osmišljena tako da se provjeri da li su učenici u stanju da usvojene gramatičke strukture koriste u produkciji na italijanskom jeziku. U našem slučaju testirana je samo pisana produkcija. Odlučili smo se da u produkciji učenika provjerimo stepen poznavanja upotrebe određenih gramatičkih znanja. U pitanju je pravilna upotreba: pridjeva i imenice u sintagmi, ličnih zamjenica, člana, prisvojnih pridjeva, predloga, indikativa prezenta, prošlog vremena *passato prossimo*, infinitiva, futura i priloga. Upotreba ovih gramatičkih struktura u pisanoj produkciji omogućila nam je da formulišemo sljedeće gramatičke deskriptore koji se odnose na produktivnu upotrebu jezika:

- zna da koristi pridjeve i imenice u sintagmi i da iste složi u rodu i broju kako bi ukazao na osobinu ili pripadanje (zadatak 5.8);
- zna da koristi lične zamjenice da izrazi vršioca radnje ili predmet na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja (zadatak 5.9);
- zna da koristi određeni i neodređeni član i da iste složi u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi označio poznate i nepoznate pojmove, lica i predmete (zadatak 5.6);
- zna da koristi prisvojne pridjeve da bi iskazao rodbinske i druge veze (zadatak 5.5);
- zna da koristi predloge da izrazi odnose u vremenu i prostoru (zadatak 5.7);
- zna da koristi indikativ prezenta da iskaže radnje koje se dešavaju u sadašnjem trenutku (zadatak 5.3);
- zna da koristi indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom (zadatak 5.2);
- zna da koristi infinitiv kao dopunu modalnih i drugih glagola (zadatak 5.8);
- zna da koristi buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti, kao i da iskaže planove (zadatak 5.4);
- zna da koristi priloge da ukaže na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje (zadatak 5.1).

U zavisnosti od broja tačnih odgovora na testu za svako pitanje pojedinačno, utvrdili smo kojim su gramatičkim znanjima, predviđenim nastavnim programom, učenici uspjeli da ovladaju po završetku devetog razreda osnovne škole. Uzevši u obzir granični broj bodova od 25% utvrdili smo kojim gramatičkim znanjima bi na kraju osnovne škole u Crnoj Gori trebalo da ovlada minimalno prihvatljivi kandidat.

### 7.8.3. Pilot testiranje

Pilot testiranje je sprovedeno u aprilu 2012. godine na uzorku od 37 učenika. Pilot testiranjem je obuhvaćeno po jedno odjeljenje devetog razreda osnovne škole „Olga Golović“ iz Nikšića i „Stefan Mitrov Ljubiša“ iz Budve.

Predtestiranje je obavljeno kako bismo utvrdili mjerne karakteristike testa.

Analizu rezultata pilot testa započeli smo statističkom analizom zasnovanom na distribuciji frekvencija<sup>147</sup>. Naime, utvrdili smo statističke mjere centralne tendencije tj. aritmetičku sredinu, modus i medijanu.

Aritmetička sredina (prosječan broj bodova na testu) se izračunava kada se zbir svih rezultata na testu podijeli sa ukupnim brojem ispitanika. U našem slučaju ona iznosi 24 boda ili 48%. Modus (Hughes 2003: 221, Mijanović 2005: 64) označava najčešću vrijednost, odnosno najčešće osvojeni broj bodova, i u našem slučaju iznosi 28. Medijana je centralna vrijednost koju dobijamo tako što sve rezultate na testu poređamo po opadajućem nizu i onda pronalazimo centralnu tačku, odnosno vrijednost koja niz dijeli na dva jednaka dijela. Medijana je na pilot testu iznosila 27 bodova. Značajno je da su svi dobijeni rezultati približni, što govori u prilog valjanosti testa.

Hughes (2003: 221) smatra da srednja vrijednost bodova na testu nije dovoljan pokazatelj rezultata, već je neophodno utvrditi i mjeru disperzije koja nam ukazuje na stepen homogenosti rezultata. Standardna devijacija<sup>148</sup> ukazuje na tipičnu udaljenost ukupnog broja bodova postignutih na testu od srednje vrijednosti. Ukoliko ima visoku vrijednost, ukazuje nam na široko raspršivanje rezultata, odnosno da su razlike među ispitanicima velike, i obratno. Statistički izračunata vrijednost standardne devijacije na pilot testu iznosila je 6,36. Ova vrijednost nam ukazuje da je riječ o prilično homogenom uzorku ispitanika i da ne postoje velike razlike među testiranim učenicima (drugim riječima, rezultati ukazuju da je najveći broj učenika na testu osvojio između 18 i 30 bodova).

---

<sup>147</sup> Za statističku obradu podataka korišćen je program SPSS 17.0. Za potrebe našeg rada, statističku obradu dobijenih podataka izvršila je Marija Petranić, diplomirani psiholog i saradnik na Studijskom programu za psihologiju Filozofskog fakulteta u Nikšiću.

<sup>148</sup> Standardna devijacija takođe je izračunata upotrebom programa SPSS 17.0. O statističkim metodama upor. Mijanović (2005).

Opseg raspodjele, kao još jedan pokazatelj stepena disperzije, uzima u obzir samo najviši i najniži rezultat na testu, a izračunava se oduzimanjem najnižeg od najvišeg rezultata. Na pilot testu, on iznosi 41.

Da bismo utvrdili da li je naš test u stanju da uspješno provjeri gramatička znanja učenika, ustanovili smo da li posjeduje još jednu bitnu karakteristiku: pouzdanost (Hughes 2003, McNamara 1996). Koeficijent pouzdanosti, izračunat metodom Cronbach's alpha<sup>149</sup> iznosi 0,91, dok isti koeficijent izračunat metodom podijeljenog testa (*split-half*) iznosi 0,92. U oba slučaja koeficijent je izuzetno visok<sup>150</sup> čime smo dokazali pouzdanost testa. U cilju provjere pouzdanosti samog testa izračunali smo i standardnu grešku mjerenja, koja je na pilot testu iznosila 1,92.<sup>151</sup>

Pored pouzdanosti, gramatički test treba da zadovolji i diskriminativnost, koja se utvrđuje putem indeksa lakoće pitanja na testu (*facility value*) i indeksa diskriminacije<sup>152</sup>. Indeks diskriminacije izračunat je metodom biserijske korelacije<sup>153</sup>. U tabeli br. 19 dat je pregled pomenutih indeksa za svako pitanje ponaosob.

Pitanje	Indeks lakoće	Indeks diskriminacije
1.1	0,60	0,63
1.2	0,40	0,75
1.3	0,73	0,63
1.4	0,60	0,88
1.5	0,53	0,75
2.1	0,73	0,63
2.2	0,13	0,13
2.3	0,73	0,13
2.4	0,73	0,63
2.5	0,80	0,25
2.6	0,53	0,25

<sup>149</sup> Vidi: 2.5.1.

<sup>150</sup> Smatra se da su rezultati niži od 0.5 neprihvatljivi, iznad 0.6 prihvatljivi, od 0.7 do 0.9 dobri dok koeficijent korelacije iznad 0.9 predstavlja odličan rezultat (Vidi: 2.5.1.).

<sup>151</sup> Što je veća pouzdanost testa, to je manja standardna greška mjerenja. Rezultat koji smo dobili (SEM=1,92) zapravo znači da, ukoliko je neki kandidat na našem testu osvojio 40 bodova, možemo sa 68% sigurnosti tvrditi da je njegov pravi rezultat između 38,08 i 41,92 bodova, odnosno  $40 \pm \text{SEM}$ . Isto tako, možemo biti 95% sigurni da je stvarni rezultat učenika između 36,16 i 43,84 bodova, odnosno  $40 \pm 2 \times \text{SEM}$  (Hughes 2003: 224).

<sup>152</sup> Vidi: 2.5.1.

<sup>153</sup> Vidi: 2.5.1.

2.7	0,60	0,38
2.8	0,73	0,13
2.9	0,60	0,38
2.10	0,67	0,38
3.1	0,53	1
3.2	0,53	1
3.3	0,40	0,75
3.4	0,40	0,75
3.5	0,33	0,63
3.6	0,47	0,88
3.7	0,47	0,88
3.8	0,33	0,63
3.9	0,40	0,75
3.10	0,27	0,50
4.1	0,73	0,38
4.2	0,40	0,50
4.3	0,87	0,38
4.4	0,87	0,13
4.5	0,33	0,38
4.6	0,80	0,25
4.7	0,80	0,50
4.8	0,13	0,75
4.9	0,53	0,25
4.10	0,47	0,38
4.11	0,67	0,63
4.12	0,60	0,38
4.13	0,47	0,38
4.14	0,40	0,38
4.15	0,53	0,50
5.1	0,20	0,50
5.2	0,33	0,63
5.3	0,40	0,50
5.4	0,33	0,75
5.5	0,33	0,63
5.6	0,13	0,75
5.7	0,40	0,63
5.8	0,33	0,63
5.9	0,33	0,75
5.10	0,33	0,50

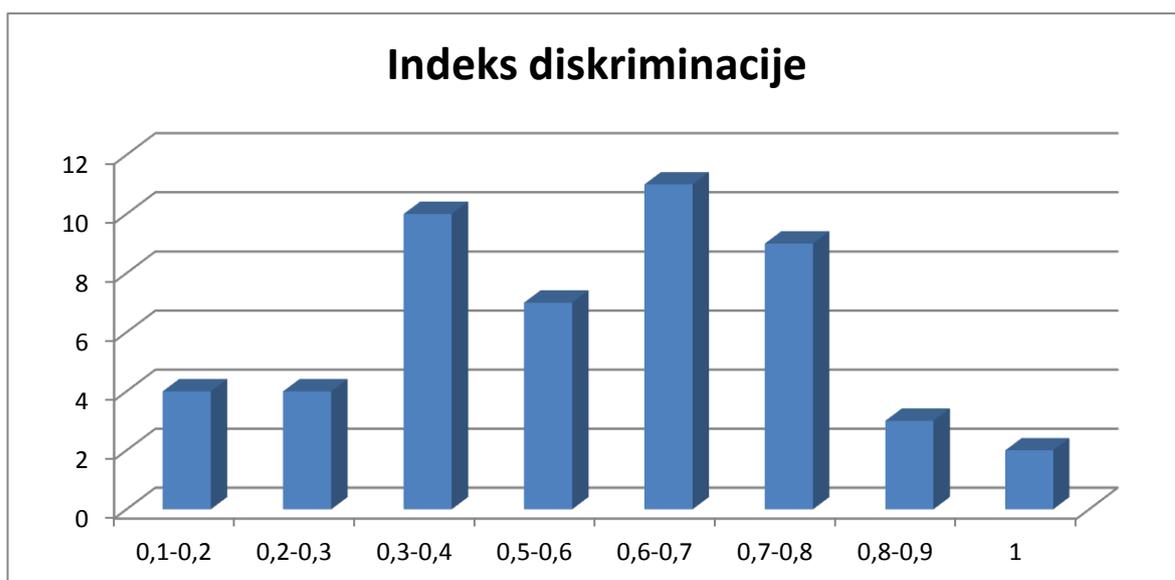
Tabela br. 19: Lakoća pitanja i indeks diskriminacije na pretestiranju

U tabeli je naveden indeks lakoće koji nam ukazuje na uspjeh učenika na svakom pitanju. Indeks se izračunava tako što ukupan broj tačnih odgovora podijelimo sa ukupnim brojem učenika koji su rješavali test. Analizom dobijenih

rezultata zaključujemo da su od ukupno 50 zadataka na testu, 4 pitanja veoma teška (2.2, 4.8, 5.1 i 5.6) jer je tačan odgovor na njih ponudilo manje od 25% testiranih učenika, 22 pitanja su teška (tačno je odgovorilo 25-50% učenika), 19 pitanja je lako (tačno je odgovorilo od 50-75% učenika), dok je 5 pitanja veoma lako (tačan odgovor ponudilo je od 75-100%) učenika.

Indeks diskriminacije označava stepen u kojem test uspijeva da izdvoji bolje od slabijih učenika, odnosno opisuje korelaciju između tačno riješenog zadatka i ukupnog rezultata na testu. Vrijednost indeksa može varirati od -1 do 1.

Što je veći indeks diskriminacije nekog pitanja na testu, to pomenuto pitanje bolje razlikuje bolje od lošijih učenika. Negativni indeks diskriminacije bi značio da na pojedina pitanja tačan odgovor nude slabi a ne jaki ispitanici. Takva pitanja bi trebalo eliminisati iz testa prije nego se pristupi završnom testiranju. U našem slučaju i ovaj indeks je izračunat kompjuterski, upotrebom statističkog programa SPSS 17.0. Na osnovu rezultata (histogram br. 28) izveli smo sljedeće zaključke.

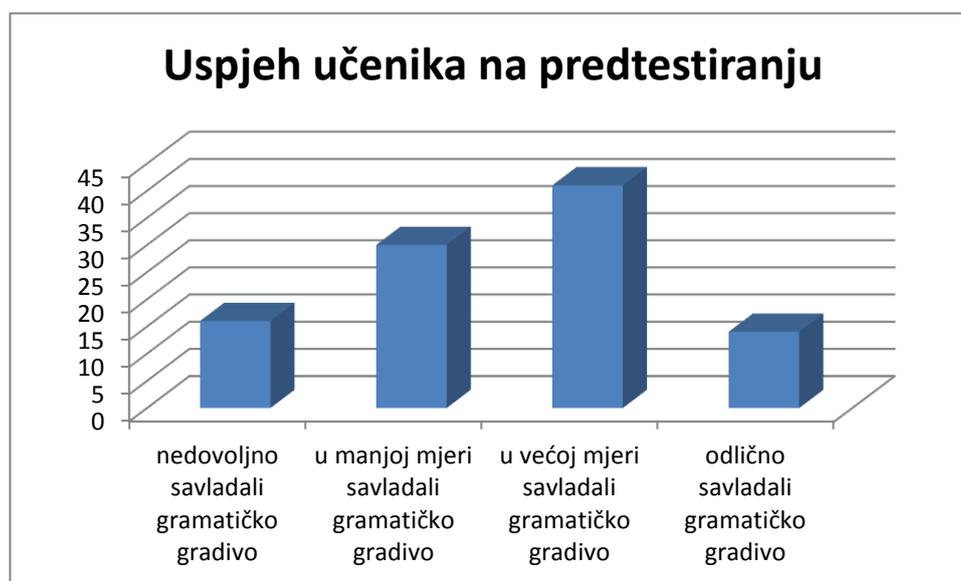


Histogram br. 28: Indeks diskriminacije na pilot testu

Na našem testu nijedno pitanje nije imalo negativni indeks diskriminacije. Četiri pitanja (2.2., 2.3., 2.8. i 4.4.) su imala nizak indeks diskriminacije (<0,2), ali smo odlučili da ta pitanja ipak zadržimo na testu vodeći se stavom koji zastupa Hughes (2003: 228). Autor napominje da nizak indeks diskriminacije uglavnom dobijamo kada je riječ o lakim pitanjima, i predlaže da takva pitanja, ukoliko ih

nema previše, zadržimo kako bi se podiglo samopouzdanje ispitanika. Isti autor napominje da je nizak indeks diskriminacije moguć i kod teških pitanja, ali ih i tada možemo zadržati, jer mogu da nam ukažu na razlike među kandidatima koji su postigli najbolje rezultate na testu. Takva vrsta diskriminacije između dobrih i loših učenika neophodna je na svakom dobrom testu.

Ukupni rezultati pilot testa su nam ukazali da je 16,22% učenika osvojilo manje od 25% bodova na testu, odnosno da su nedovoljno savladali gramatičko gradivo predviđeno nastavnim programom. 29,73% učenika je osvojilo od 25-50% bodova, odnosno u manjoj mjeri savladalo gramatičke strukture predviđene za nivo A2. Nastavno gradivo je u većoj mjeri savladalo 40,54% (osvojili 50-75% bodova) dok je 13,51% testiranih učenika odlično savladalo gramatičko gradivo predviđeno nastavnim planom za osnovne škole u Crnoj Gori (histogram br. 29).



Histogram br. 29: Uspjeh učenika nakon predtestiranja

Završni rezultati dobijeni pilot testiranjem bili su u skladu sa savremenim zahtjevima koji se odnose na jezičke provjere znanja<sup>154</sup>, te stoga nismo smatrali da gramatički test treba mijenjati za potrebe završnog testiranja.

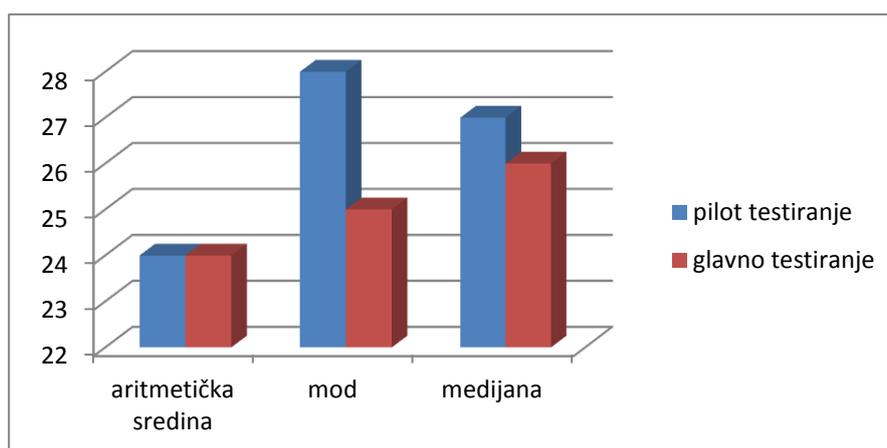
<sup>154</sup> Vidi: 2.5.1.

#### 7.8.4. Testiranje

Završno testiranje sprovedeno je od sredine aprila do sredine maja 2012. godine<sup>155</sup>. Ukupan uzorak obuhvatio je 547 učenika, odnosno po jedno odjeljenje devetog razreda iz 25 osnovnih škola u Crnoj Gori. U svim testiranim odjeljenjima nastava gramatičkog gradiva predviđena nastavnim planom i programom za 2012. godinu za nivo A2 je bila završena.

Kao i prilikom pilot testiranja, analizu rezultata započeli smo statističkom analizom kako bismo utvrdili prosječan broj osvojenih bodova na testu. Aritmetička sredina na glavnom testiranju bila je jednaka vrijednosti dobijenoj na pilot testiranju: 24 boda ili 48%. Modus je iznosio 25 a medijana 26.

Kako bismo rezultate testiranja poredili sa rezultatima dobijenim nakon pilot testiranja, za sve izračunate vrijednosti ponudićemo uporedni grafički prikaz.



Histogram br. 30: Distribucija frekvencija na predtestiranju i testiranju

Standardna devijacija dobijena statističkom obradom rezultata nakon glavnog testiranja iznosila je 8,16. Ovaj podatak je još jednom potvrdio da je riječ o homogenom uzorku ispitanika, kao što smo i očekivali budući da su testirani učenici pratili nastavu po istom nastavnom programu i u gotovo istom trajanju. Opseg raspodjele je na završnom testu iznosio 45.

Koeficijent pouzdanosti, izračunat metodom Cronbach's alpha iznosi 0,91, dok isti koeficijent izračunat split-half metodom iznosi 0,97. U oba slučaja koeficijent je izuzetno visok što je još jednom potvrdilo pouzdanost testa.

<sup>155</sup> Vidi: 7.6.

U tabeli br. 20 navedeni su podaci koji se odnose na indeks lakoće i indeks diskriminacije pitanja na testu. Radi boljeg sagledavanja rezultata, smatrali smo da je korisno navesti rezultate dobijene nakon pretestiranja i nakon testiranja.

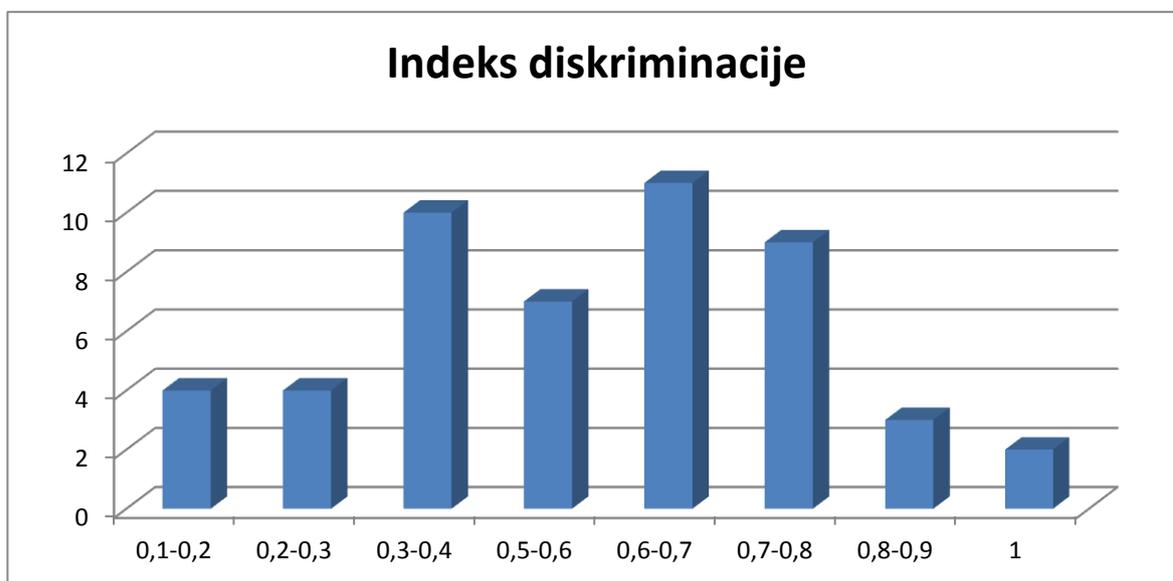
Pitanje	Indeks lakoće (pretestiranje)	Indeks lakoće (testiranje)	Indeks diskriminacije (pretestiranje)	Indeks diskriminacije (testiranje)
1.1	0,60	0,60	0,63	0,36
1.2	0,40	0,52	0,75	0,32
1.3	0,73	0,82	0,63	0,57
1.4	0,60	0,45	0,88	0,37
1.5	0,53	0,69	0,75	0,41
2.1	0,73	0,62	0,63	0,21
2.2	0,13	0,53	0,13	0,29
2.3	0,73	0,38	0,13	-0,06
2.4	0,73	0,84	0,63	0,35
2.5	0,80	0,82	0,25	0,40
2.6	0,53	0,38	0,25	0,06
2.7	0,60	0,78	0,38	0,30
2.8	0,73	0,47	0,13	0,24
2.9	0,60	0,48	0,38	-0,18
2.10	0,67	0,54	0,38	0,33
3.1	0,53	0,60	1	0,52
3.2	0,53	0,61	1	0,55
3.3	0,40	0,48	0,75	0,46
3.4	0,40	0,56	0,75	0,41
3.5	0,33	0,42	0,63	0,48
3.6	0,47	0,53	0,88	0,51
3.7	0,47	0,55	0,88	0,50
3.8	0,33	0,54	0,63	0,51
3.9	0,40	0,37	0,75	0,58
3.10	0,27	0,14	0,50	0,73
4.1	0,73	0,80	0,38	0,40
4.2	0,40	0,53	0,50	0,34
4.3	0,87	0,81	0,38	0,41
4.4	0,87	0,82	0,13	0,26
4.5	0,33	0,63	0,38	0,44
4.6	0,80	0,73	0,25	0,53
4.7	0,80	0,56	0,50	0,34
4.8	0,13	0,23	0,75	-0,23
4.9	0,53	0,69	0,25	0,33
4.10	0,47	0,31	0,38	0,22
4.11	0,67	0,37	0,63	0,26
4.12	0,60	0,29	0,38	0,34
4.13	0,47	0,23	0,38	0,31
4.14	0,40	0,48	0,38	0,48

4.15	0,53	0,78	0,50	0,51
5.1	0,20	0,47	0,50	0,61
5.2	0,33	0,44	0,63	0,68
5.3	0,40	0,51	0,50	0,64
5.4	0,33	0,39	0,75	0,69
5.5	0,33	0,33	0,63	0,63
5.6	0,13	0,29	0,75	0,68
5.7	0,40	0,32	0,63	0,60
5.8	0,33	0,30	0,63	0,63
5.9	0,33	0,31	0,75	0,67
5.10	0,33	0,38	0,50	0,64

Tabela br. 20: Lakoća pitanja i indeks diskriminacije na pilot testiranju i testiranju učenika

Na testiranju, 3 pitanja su se pokazala kao izuzetno teška, 21 pitanje je teško, 19 pitanja je lako a 7 pitanja je veoma lako. Zaključujemo da su u našem slučaju rezultati gotovo identični na pilot testu i na završnom testu, i taj podatak još jednom govori u prilog valjanosti samog testa.

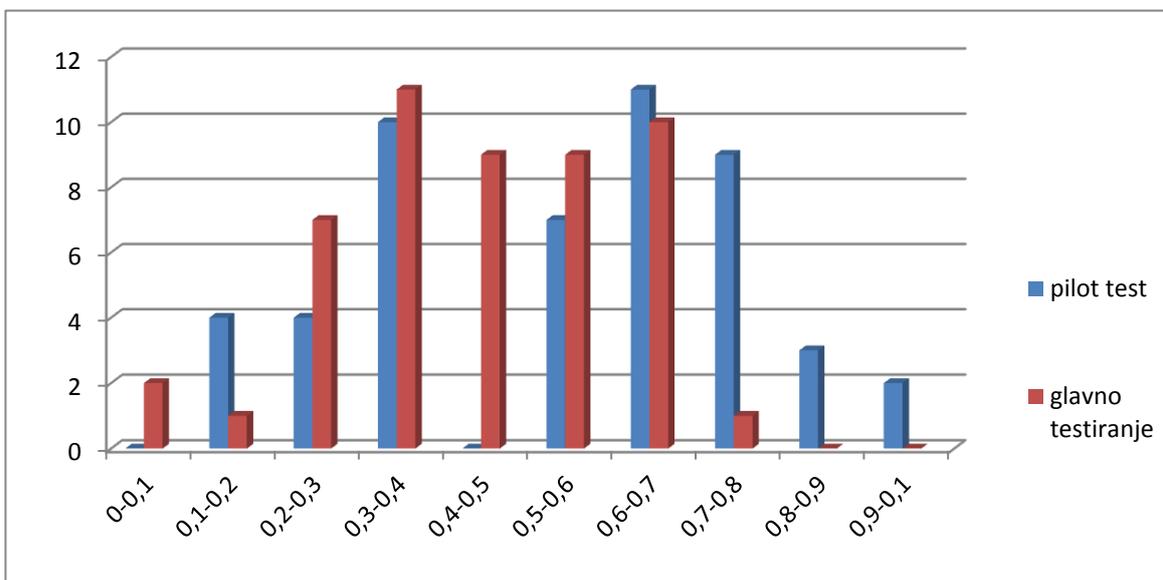
Kada je riječ o indeksu diskriminacije<sup>156</sup>, odnosno o stepenu u kojem test uspijeva da izdvoji bolje od slabijih učenika, dobili smo sljedeće rezultate (histogram br. 31):



Histogram br. 31: Indeks diskriminacije na testiranju

<sup>156</sup> Vidi: 2.5.1.

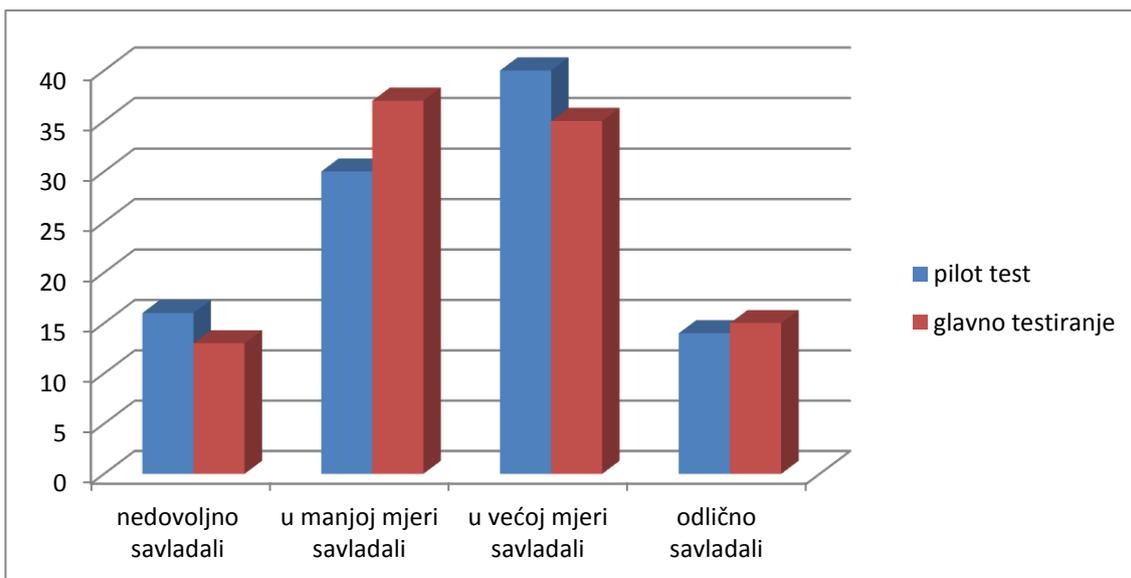
Na histogramu br. 32 uporedićemo rezultate dobijene nakon pilot testiranja i testiranja.



Histogram br. 32: Indeks diskriminacije na pilot i završnom testiranju

Što je veći indeks diskriminacije nekog pitanja na testu, to pomenuto pitanje bolje razlikuje bolje od lošijih učenika. Za razliku od pilot testa, na kojem nije bilo pitanja sa negativnim indeksom diskriminacije, rezultati glavnog testiranja su ukazali da tri pitanja imaju negativni indeks diskriminacije (2.3, 2.9., 4.8), odnosno da na njih tačan odgovor uglavnom nude slabiji ispitanici. Ukoliko bismo se odlučili da ovaj test još jednom primijenimo u budućnosti, smatramo da bi pomenuta pitanja trebalo eliminisati iz testa.

Ukupni rezultati završnog testa su nam ukazali da je 12,25% učenika osvojilo manje od 25% bodova na testu, odnosno da su nedovoljno savladali gramatičko gradivo predviđeno nastavnim programom. 37,48% učenika je osvojilo od 25-50% bodova, odnosno u manjoj mjeri savladalo gramatičke strukture predviđene za nivo A2. Nastavno gradivo je u većoj mjeri savladalo 35,28% učenika (osvojili 50-75% bodova) dok je 14,99% testiranih učenika odlično savladalo gramatičko gradivo predviđeno nastavnim programom za osnovne škole u Crnoj Gori. Rezultati su slični rezultatima dobijenim na pilot testu što se najbolje može zaključiti na osnovu histograma br. 33.



Histogram br. 33: Uspjeh učenika na pilot testiranju i testiranju

Zanimljiv je podatak je da je analiza varijanse pokazala da postoji statistički značajna razlika između regija ( $F=26,253$ ,  $p=,000$ ). Naime, najveća statistički značajna razlika je između Nikšića i primorja  $p=,000$  i značajna je razlika na nivou  $p=,000$  između Podgorice i primorja. Razlika između Podgorice i Nikšića nije statistički značajna. Najbolje rezultate na testu postigli su učenici osnovnih škola u Nikšiću (prosječan broj bodova 30), zatim u Podgorici (27), dok su najlošije rezultate postigli učenici primorskih škola (prosječan broj bodova na testu iznosio je 22).

### 7.8.5. Analiza rezultata: utvrđivanje standarda postignuća

Prilikom određivanja standarda postignuća, odlučili smo se da iste utvrđujemo na osnovu uspješnosti učenika na svakom pojedinačnom zadatku na testu. Kao što smo istakli u poglavlju 7.8.1., pitanja smo podijelili u četiri grupe.

U prvu kategoriju svrstali smo pitanja na koja je tačno odgovorilo manje od 25% učenika i na taj način stekli uvid u strukture koje učenici ne znaju da upotrebljavaju. Ukoliko je na pitanje tačan odgovor ponudilo između 25 i 50% ispitanika, smatrali smo da učenici uglavnom ne znaju da koriste određenu gramatičku strukturu. Na isti način smo ustanovili da učenici uglavnom znaju da koriste ciljnu strukturu ukoliko je na pitanje kojim se ista testira tačno odgovorilo 50 do 75% testiranih učenika. Na kraju, ukoliko je na pitanje tačno odgovorilo između 75 i 100% učenika, smatrali smo da učenici odlično znaju da upotrebljavaju odgovarajuću gramatičku strukturu. Na taj način smo utvrdili očekivane ishode učenja gramatike italijanskog jezika na nivou A2.

Kada smo govorili o gramatičkim deskriptorima za nivo A2<sup>157</sup> ukazali smo da su određene gramatičke strukture bile zastupljene u više od jednog pitanja. U tom slučaju smo za određivanje nivoa postignuća uzimali aritmetičku sredinu stepena postignuća za svako pitanje ponaosob. Drugim riječima, sabirali smo rezultat postignut na svakom pitanju i zatim dobijeni iznos dijelili sa ukupnim brojem pitanja koja su se odnosila na upotrebu određene gramatičke strukture.

Dobijene rezultate smo analizirali zasebno za tri regije: Nikšić, Podgoricu i primorje<sup>158</sup>, a zatim smo došli i do opšteg nivoa kompetencija učenika devetog razreda osnovne škole u Crnoj Gori.

Dakle, na osnovu dobijenih rezultata došli smo do zaključka da **po završetku osnovne škole u Nikšiću, učenik na receptivnom planu:**

#### NE ZNA DA KORISTI:

- indikativ imperfekta da iskaže radnju koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti;

---

<sup>157</sup> Vidi: 7.8.2.4.

<sup>158</sup> Vidi: Poglavlje 6.

### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- množinu opisnih pridjeva pridjeve koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- upitne zamjenice kako bi izrazio pitanje;
- prisvojne pridjeve i zamjenice da izrazi pripadanje;
- indikativ prezenta glagola *sapere* i *conoscere* da ukaže na poznavanje lica ili sposobnost obavljanja određene radnje;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi nesigurnost, pretpostavku ili sumnju;
- *condizionale semplice* u cilju učtivog obraćanja;
- *condizionale semplice* da iskaže mišljenje, sumnju ili da da savjet;
- imperativ da izrazi naredbu, opomenu ili zabranu;
- infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom *essere*;
- nepravde predloge kao što su npr. *attraverso, contro, dentro, dietro, dopo, presso, senza, sopra, sotto* da bi iskazao odnose u vremenu i prostoru;

### **UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:**

- opisne pridjeve koji se u jednini završavaju na –o kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- jedninu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta prilikom ljubaznog ophođenja;
- indikativ prezenta glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- bezlične oblike pravilnih i nepravilnih glagola u prezentu indikativa da ukaže na neodređenost vršioca radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* pravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku;

- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti;
- konstrukciju *stare + gerundio* da iskaže radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti;
- infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. *desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere* i sl.) da bi iskazao želju, dopuštanje, mogućnost i sl.;

#### **ODLIČNO ZNA DA KORISTI:**

- pokazne pridjeve da ukaže na apstraktne ili konkretne odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika;
- naglašene zamjenice u funkciji direktnog objekta kako bi objekat posebno naglasio u rečenici;
- indikativ prezenta nepravilnih glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- indikativ prezenta glagola *esserci* da ukaže na prisustvo ili postojanje nekog ili nečega;
- oblike indikativa prezenta kako bi razlikovao familijarno od učtivog obraćanja;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* nepravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* povratnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- neodređeni član kada je u pitanju neodređeni pojam;
- prave predloge IN i A sa geografskim pojmovima;
- veznike u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi objasnio uzrok, suprotnost, i sl.

Dobijeni rezultati nam ukazuju da u osnovnim školama u Nikšiću učenici ne uspijevaju da prepoznaju pravilnu upotrebu indikativa imperfekta, kao i da nedovoljno dobro uspijevaju da prepoznaju upotrebu kondicionala i imperativa. Taj podatak potvrđuje našu hipotezu<sup>159</sup> da će učenicima upravo te strukture, koje nijesu obuhvaćene udžbenikom, predstavljati najveći problem.

Do prethodno navedenih deskriptora došli smo analizom rezultata učenika na osnovu prve četiri vježbe na testu<sup>160</sup>. Budući da pitanja u tim vježbama od učenika nijesu zahtijevala jezičku produkciju, a ukoliko i jesu radilo se o kontrolisanoj produkciji, dobijeni rezultati su nam poslužili da steknemo uvid o receptivnom poznavanju gramatičkih struktura.

Posljednja vježba, međutim, osmišljena je da bismo provjerili da li su učenici osposobljeni da gramatičke strukture predviđene nastavnim programom na nivou A2 koriste u slobodnoj produkciji. Analizom rezultata došli smo do zaključka da **po završetku osnovne škole u Nikšiću, na produktivnom planu učenik:**

#### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- određeni i neodređeni član i da iste složi u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi iskazao poznate i nepoznate pojmove, lica i predmete;
- pridjeve i imenice u sintagmi i da iste složi u rodu i broju kako bi ukazao na osobinu ili pripadanje;
- predloge da izrazi odnose u vremenu i prostoru;
- lične zamjenice da izrazi vršioca radnje ili predmet na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja;
- prisvojne pridjeve da bi iskazao rodbinske i druge veze;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- infinitiv kao dopunu modalnih i drugih glagola.

---

<sup>159</sup> Vidi: 7.2.

<sup>160</sup> Vidi: Prilog br. 11.

### **UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:**

- priloge da ukaže na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje;
- indikativ prezenta da iskaže radnje koje se dešavaju u sadašnjem trenutku.
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti, kao i da iskaže planove.

Možemo ustanoviti da učenici osnovnih škola iz Nikšića u manjoj ili većoj mjeri vladaju osnovnim gramatičkim strukturama italijanskog jezika na produktivnom planu. Ne postoje strukture koje učenici iz Nikšića ne znaju ili odlično znaju da koriste u pisanoj produkciji. Dobijeni rezultati donekle odgovaraju i gramatičkim deskriptorima ZERO za nivo A2<sup>161</sup>, koji predviđaju da učenik u većoj mjeri vlada pravilnom upotrebom glagolskih vremena, iako u jezičkoj produkciji pravi sistemske greške, koje, međutim, ne ometaju komunikaciju.

Analiza rezultata koje smo dobili nakon testiranja učenika iz Bara, Kotora, Budve, Petrovca, Prčanja, Herceg Novog, Bijele, Tivta i Cetinja pomogla nam je da zaključimo da **na primorju, po završetku osnovne škole, učenik na receptivnom planu:**

### **NE ZNA DA KORISTI:**

- indikativ imperfekta da iskaže radnju koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi nesigurnost, pretpostavku ili sumnju;
- *condizionale semplice* u cilju učtivog obraćanja;

### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- množinu opisnih pridjeva pridjeve koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- upitne zamjenice kako bi izrazio pitanje;

---

<sup>161</sup> Vidi: Poglavlje 3.

- prisvojne pridjeve i zamjenice da izrazi pripadanje;
- indikativ prezenta glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- bezlične oblike pravilnih i nepravilnih glagola u prezentu indikativa da ukaže na neodređenost vršioca radnje;
- indikativ prezenta glagola *sapere* i *conoscere* da ukaže na poznavanje lica ili sposobnost obavljanja određene radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* pravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* nepravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti;
- *condizionale semplice* da iskaže mišljenje, sumnju ili da da savjet;
- imperativ da izrazi naredbu, opomenu ili zabranu;
- infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom *essere*;
- infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. *desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere* i sl.) da bi iskazao želju, dopuštanje, mogućnost i sl.;
- nepravde predloge kao što su npr. *attraverso, contro, dentro, dietro, dopo, presso, senza, sopra, sotto* da bi iskazao odnose u vremenu i prostoru;

#### **UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:**

- opisne pridjeve koji se u jednini završavaju na –o kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;

- jedninu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta prilikom ljubaznog ophođenja;
- indikativ prezenta glagola *esserci* da ukaže na prisustvo ili postojanje nekog ili nečega;
- oblike indikativa prezenta kako bi razlikovao familijarno od učtivog obraćanja;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* povratnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- konstrukciju *stare + gerundio* da iskaže radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti;
- neodređeni član kada je u pitanju neodređeni pojam;
- veznike u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi objasnio uzrok, suprotnost, i sl.

#### **ODLIČNO ZNA DA KORISTI:**

- pokazne pridjeve da ukaže na apstraktne ili konkretne odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika;
- naglašene zamjenice u funkciji direktnog objekta kako bi objekat posebno naglasio u rečenici;
- indikativ prezenta nepravilnih glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- prave predloge IN i A sa geografskim pojmovima.

Analizirajući rezultate koje su učenici ostvarili na posljednjem vježbanju na testu, došli smo do zaključka da **po završetku osnovne škole učenik koji pripada primorskoj regiji, na produktivnom planu:**

### **NE ZNA DA KORISTI:**

- određeni i neodređeni član i da iste složi u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi iskazao poznate i nepoznate pojmove, lica i predmete;
- pridjeve i imenice u sintagmi i da iste složi u rodu i broju kako bi ukazao na osobinu ili pripadanje;
- predloge da izrazi odnose u vremenu i prostoru;
- lične zamjenice da izrazi vršioca radnje ili predmet na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja;
- prisvojne pridjeve da bi iskazao rodbinske i druge veze;
- infinitiv kao dopunu modalnih i drugih glagola;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti, kao i da iskaže planove.

### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- priloge da ukaže na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prezenta da iskaže radnje koje se dešavaju u sadašnjem trenutku.

Rezultati dobijeni prilikom testiranja u primorskim osnovnim školama znatno su lošiji u odnosu na rezultate dobijene u Nikšiću. Podaci dobijeni nakon testiranja učenika na primorju takođe potvrđuju našu hipotezu da će najlošije rezultate učenici pokazati prilikom upotrebe gramatičkih struktura koje su predviđene nastavnim programom ali se ne obrađuju u udžbeniku *Rete junior*. Istovremeno, rezultati gramatičkog testa sprovedenog u primorskim osnovnim školama potvrđuju i našu hipotezu da učenici nijesu ovladali upotrebom gramatičkih struktura u slobodnoj jezičkoj produkciji. Naime, na osnovu prethodno navedenih gramatičkih deskriptora možemo utvrditi da učenici sa primorja ne znaju, ili uglavnom ne znaju da koriste nijednu od gramatičkih struktura

koje su predviđene nastavnim programom, kada je u pitanju slobodna pisana produkcija na italijanskom jeziku.

Pored Nikšića i primorja, testirali smo i učenike osnovnih škola iz Podgorica i ustanovili da **po završetku osnovne škole u Podgorici, na receptivnom planu učenik:**

#### **NE ZNA DA KORISTI:**

- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi nesigurnost, pretpostavku ili sumnju;
- indikativ imperfekta da iskaže radnju koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti;

#### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- množinu opisnih pridjeva pridjeve koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- upitne zamjenice kako bi izrazio pitanje;
- indikativ prezenta pravilnih glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- indikativ prezenta glagola *sapere* i *conoscere* da ukaže na poznavanje lica ili sposobnost obavljanja određene radnje;
- *condizionale semplice* u cilju učtivog obraćanja;
- *condizionale semplice* da iskaže mišljenje, sumnju ili da da savjet;
- imperativ da izrazi naredbu, opomenu ili zabranu;
- infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom *essere*;
- neprave predloge kao što su npr. *attraverso, contro, dentro, dietro, dopo, presso, senza, sopra, sotto* da bi iskazao odnose u vremenu i prostoru;

#### **UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:**

- opisne pridjeve koji se u jednini završavaju na –o kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;

- jedninu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta prilikom ljubaznog ophođenja;
- prisvojne pridjeve i zamjenice da izrazi pripadanje;
- bezlične oblike pravilnih i nepravilnih glagola u prezentu indikativa da ukaže na neodređenost vršioca radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* pravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* nepravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* povratnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti;
- konstrukciju *stare + gerundio* da iskaže radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti;
- infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. *desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere* i sl.) da bi iskazao želju, dopuštanje, mogućnost i sl.;
- neodređeni član kada je u pitanju neodređeni pojam;

### **ODLIČNO ZNA DA KORISTI:**

- pokazne pridjeve da ukaže na apstraktne ili konkretne odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika;
- naglašene zamjenice u funkciji direktnog objekta kako bi objekat posebno naglasio u rečenici;
- indikativ prezenta nepravilnih glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- indikativ prezenta glagola *esserci* da ukaže na prisustvo ili postojanje nekog ili nečega;
- oblike indikativa prezenta kako bi razlikovao familijarno od učtivog obraćanja;
- prave predloge IN i A sa geografskim pojmovima;
- veznike u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi objasnio uzrok, suprotnost, i sl.

Analizom rezultata i bodova osvojenih na posljednjoj vježbi na testu, ustanovili smo da **po završetku osnovne škole učenik iz Podgorice, na produktivnom planu:**

### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- određeni i neodređeni član i da iste složi u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi iskazao poznate i nepoznate pojmove, lica i predmete;
- pridjeve i imenice u sintagmi i da iste složi u rodu i broju kako bi ukazao na osobinu ili pripadanje;
- predloge da izrazi odnose u vremenu i prostoru;
- lične zamjenice da izrazi vršioca radnje ili predmet na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja;
- prisvojne pridjeve da bi iskazao rodbinske i druge veze;
- infinitiv kao dopunu modalnih i drugih glagola;

### **UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:**

- priloge da ukaže na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje;
- indikativ prezenta da iskaže radnje koje se dešavaju u sadašnjem trenutku;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti, kao i da iskaže planove.

Učenici iz Podgorice na testu su pokazali rezultate slične učenicima iz Nikšića. I oni su najlošije uradili zadatke koji su sadržali strukture koje nijesu prezentovane u udžbeniku koji je korišćen u nastavi italijanskog jezika. Na posljednjem vježbanju, u kojem smo od učenika tražili da naučene gramatičke strukture primijeni u pisanoj produkciji, učenici iz Podgorice su pokazali najpotpunije znanje budući da su u većoj mjeri ovladali upotrebom sva tri osnovna glagolska vremena: prezenta, prošlog vremena *passato prossimo* i futura, što je u skladu sa ZERO<sup>162</sup>, osnova gramatičkog deskriptora za nivo A2.

#### **7.8.5.1. Objedinjena lista gramatičkih deskriptora**

Ukoliko sve prethodno navedene rezultate objedinimo, dolazimo do opšteg zaključka da **u Crnoj Gori, po završetku osnovne škole, učenik na receptivnom planu:**

### **NE ZNA DA KORISTI:**

- indikativ imperfekta da iskaže radnju koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi nesigurnost, pretpostavku ili sumnju;
- *condizionale semplice* da iskaže mišljenje, sumnju ili da da savjet;

---

<sup>162</sup> Vidi: Poglavlje 3.

### UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:

- množinu opisnih pridjeva pridjeve koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- upitne zamjenice kako bi izrazio pitanje;
- prisvojne pridjeve i zamjenice da izrazi pripadanje;
- indikativ prezenta glagola *sapere* i *conoscere* da ukaže na poznavanje lica ili sposobnost obavljanja određene radnje;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti;
- *condizionale semplice* u cilju učtivog obraćanja;
- imperativ da izrazi naredbu, opomenu ili zabranu;
- infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom *essere*;
- neprave predloge kao što su npr. *attraverso, contro, dentro, dietro, dopo, presso, senza, sopra, sotto* da bi iskazao odnose u vremenu i prostoru;

### UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:

- opisne pridjeve koji se u jednini završavaju na –o kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- jedninu opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na –e kako bi opisao osobe, mjesta, predmete i sl.;
- nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta prilikom ljubaznog ophođenja;
- indikativ prezenta glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- indikativ prezenta nepravilnih glagola da iskaže i opiše radnje u sadašnjosti;
- bezlične oblike pravilnih i nepravilnih glagola u prezentu indikativa da ukaže na neodređenost vršioca radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* pravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;

- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* nepravilnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* povratnih glagola kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku;
- konstrukciju *stare + gerundio* da iskaže radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti;
- infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. *desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere* i sl.) da bi iskazao želju, dopuštanje, mogućnost i sl.;
- neodređeni član kada je u pitanju neodređeni pojam;

#### **ODLIČNO ZNA DA KORISTI:**

- pokazne pridjeve da ukaže na apstraktne ili konkretne odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika;
- naglašene zamjenice u funkciji direktnog objekta kako bi objekat posebno naglasio u rečenici;
- indikativ prezenta glagola *esserci* da ukaže na prisustvo ili postojanje nekog ili nečega;
- oblike indikativa prezenta kako bi razlikovao familijarno od učtivog obraćanja;
- prave predloge IN i A sa geografskim pojmovima;
- veznike u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi objasnio uzrok, suprotnost, i sl.

Objedinjeni rezultati potvrđuju našu hipotezu<sup>163</sup> da učenici ne posjeduju dovoljno znanja o upotrebi gramatičkih struktura koje su predviđene nastavnim programom za osnovne škole u Crnoj Gori, a u udžbeniku koji se u nastavi koristi, one se ne obrađuju.

Posmatrajući rezultate ostvarene na vježbanju kojim smo provjerili upotrebu gramatičkih struktura u pisanoj produkciji, utvrdili smo da **u Crnoj Gori, po završetku osnovne škole učenik, na produktivnom planu:**

#### **UGLAVNOM NE ZNA DA KORISTI:**

- određeni i neodređeni član i da iste složi u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi iskazao poznate i nepoznate pojmove, lica i predmete;
- pridjeve i imenice u sintagmi i da iste složi u rodu i broju kako bi ukazao na osobinu ili pripadanje;
- predloge da izrazi odnose u vremenu i prostoru;
- lične zamjenice da izrazi vršioca radnje ili predmet na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja;
- prisvojne pridjeve da bi iskazao rodbinske i druge veze;
- priloge da ukaže na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje;
- indikativ prošlog vremena *passato prossimo* kako bi iskazao radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom;
- buduće vrijeme *futuro semplice* da izrazi radnje ili događaje koji će se dogoditi u budućnosti, kao i da iskaže planove;
- infinitiv kao dopunu modalnih i drugih glagola.

#### **UGLAVNOM ZNA DA KORISTI:**

- indikativ prezenta da iskaže radnje koje se dešavaju u sadašnjem trenutku.

Vježba jezičke produkcije potvrdila je našu hipotezu da učenici po završetku osnovne škole u najvećoj mjeri ne uspijevaju da savladaju sve gramatičke strukture

---

<sup>163</sup> Vidi: 7.2.

predviđene nastavnim programom. Naime, ukoliko smo u prethodnom dijelu teksta napomenuli da samo strukture koje učenici uglavnom ili odlično znaju da upotrebljavaju u jezičkoj produkciji predstavljaju osnovu za razvijanje dalje gramatičke sposobnosti, ova vježba nam donekle pruža izuzetno loše rezultate. Možemo zaključiti da su učenici usvojili jedino indikativ prezenta dok ostalim strukturama može da se služi jako mali broj učenika, i to u nedovoljnoj mjeri.

Učenici su, dakle, pokazali dobar nivo usvojenosti gramatičkog znanja na receptivnom, ali ne i na produktivnom nivou. Jedan od razloga za takav rezultat pronalazimo i u rezultatima ankete sprovedene sa nastavnicima, koji nam ukazuju da se nastava gramatike italijanskog jezika i dalje oslanja na tradicionalni vid nastave i uglavnom na vježbe sa kontrolisanom produkcijom<sup>164</sup>.

Takođe, objedinjeni rezultati su potvrdili našu hipotezu da strukture kao što su indikativ imperfekta, kondicional i imperativ, budući da nijesu zastupljene u udžbeniku, učenici neće usvojiti. Smatramo da i razlog za ovakav rezultat možemo pronaći u rezultatima ankete sprovedene među nastavnicima<sup>165</sup>. Naime, kao što smo vidjeli, gotovo trećina nastavnika nije uopšte ili nije dovoljno upoznata sa nastavnim programom po kojem bi nastava italijanskog jezika u osnovnoj školi trebalo da se izvodi. Možemo sa pravom tvrditi da ti nastavnici nastavu izvode pridržavajući se redosljeda koji diktira udžbenik, te u nastavi obrađuju samo one strukture koje postoje u udžbeniku.

Podaci predstavljeni u tabelama br. 21 i 22 pomažu nam da uvidimo da prilikom upotrebe većine gramatičkih struktura nema većih odstupanja kod učenika u tri analizirane regije. Učenici iz Nikšića su uspješniji u upotrebi neodređenog člana, indikativa prezenta pravilnih glagola, indikativa prošlog vremena *passato prossimo* glagola kretanja, nepravilnih i povratnih glagola, kao i budućeg vremena, dok učenici iz Podgorice najuspješnije upotrebljavaju prisvojne pridjeve i zamjenice.

---

<sup>164</sup> Vidi: 7.7.2.

<sup>165</sup> Vidi: 7.7.7.2.4.

Gramatička struktura Nivo postignuća	Ne zna da koristi	Uglavnom ne zna da koristi	Uglavnom zna da koristi	Odlično zna da koristi
nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta prilikom ljubaznog ophođenja			Nikšić Primorje Podgorica	
naglašene zamjenice u funkciji direktnog objekta kako bi se objekat posebno naglasio u rečenici				Nikšić Primorje Podgorica
upitne zamjenice kako bi se izrazilo pitanje		Nikšić Primorje Podgorica		
neodređeni član za označavanje neodređenog pojma			Primorje Podgorica	Nikšić
prisvojni pridjevi i zamjenice za izražavanje pripadanja		Nikšić Primorje	Podgorica	
opisni pridjevi koji se u jednini završavaju na <i>-o</i> za opisivanje osoba, mjesta, predmeta i sl.			Nikšić Primorje Podgorica	
jednina opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na <i>-e</i> za opisivanje osoba, mjesta, predmeta i sl.			Nikšić Primorje Podgorica	
množina opisnih pridjeva koji se u jednini završavaju na <i>-e</i> za opisivanje osoba, mjesta, predmeta i sl.		Nikšić Primorje Podgorica		
pokazni pridjevi za ukazivanje na apstraktne ili konkretne odnose između govornika, predmeta govora i sagovornika				Nikšić Primorje Podgorica
pravi predlozi IN i A sa geografskim pojmovima				Nikšić Primorje Podgorica
nepravi predlozi kao što su npr. <i>attraverso, contro, dentro, dietro, dopo, presso, senza, sopra, sotto</i> za iskazivanje odnosa u vremenu i prostoru		Nikšić Primorje Podgorica		
indikativ prezenta pravilnih glagola za iskazivanje i opisivanje radnje u sadašnjosti		Primorje Podgorica	Nikšić	
indikativ prezenta nepravilnih glagola za iskazivanje i opisivanje radnje u sadašnjosti				Nikšić Primorje Podgorica

bezlični oblici pravilnih i nepravilnih glagola u indikativu prezenta za ukazivanje na neodređenost vršioca radnje		Primorje	Nikšić Podgorica	
indikativ prezenta glagola <i>sapere</i> i <i>conoscere</i> da bi se ukazalo na poznavanje lica ili sposobnost obavljanja određene radnje		Nikšić Primorje Podgorica		
indikativ prezenta glagola <i>esserci</i> za označavanje prisustva ili postojanja nekoga ili nečega			Primorje	Nikšić Podgorica
oblici indikativa prezenta za razlikovanje familijarnog od učtivog obraćanja			Primorje	Nikšić Podgorica
indikativ prošlog vremena <i>passato prossimo</i> pravilnih glagola za radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom		Primorje	Nikšić Podgorica	
indikativ prošlog vremena <i>passato prossimo</i> glagola kretanja za radnje koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom		Primorje	Podgorica	Nikšić
indikativ prošlog vremena <i>passato prossimo</i> nepravilnih glagola za iskazivanje radnji koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom		Primorje	Podgorica	Nikšić
indikativ prošlog vremena <i>passato prossimo</i> povratnih glagola za iskazivanje radnji koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom			Primorje Podgorica	Nikšić
indikativ prošlog vremena <i>passato prossimo</i> za radnju koja prekida drugu radnju koja je u toku		Primorje	Nikšić Podgorica	
indikativ imperfekta za iskazivanje radnje koja je bila u toku u određenom trenutku u prošlosti	Nikšić Primorje Podgorica			
buduće vrijeme <i>futuro semplice</i> za izražavanje nesigurnosti, pretpostavke ili sumnje	Primorje Podgorica	Nikšić		
buduće vrijeme <i>futuro semplice</i> za izražavanje radnje ili događaja koji će se dogoditi u budućnosti		Primorje	Nikšić Podgorica	

<i>condizionale semplice</i> u cilju učtivog obraćanja	Primorje	Nikšić Podgorica		
<i>condizionale semplice</i> za iskazivanje mišljenja, sumnje ili pružanja savjeta		Nikšić Primorje Podgorica		
konstrukcija <i>stare + gerundio</i> za radnju čije je odvijanje u toku ili koja se odvijala u određenom trenutku u prošlosti			Nikšić Primorje Podgorica	
imperativ za izražavanje naredbe, opomene ili zabrane		Nikšić Primorje Podgorica		
infinitiv glagola nakon bezličnih izraza sa glagolom <i>essere</i>		Nikšić Primorje Podgorica		
infinitiv uz modalne i druge glagole (npr. <i>desiderare, fare, lasciare, preferire, sentire, usare, vedere</i> i sl.) za iskazivanje želje, dopuštanja, mogućnosti i sl.		Primorje	Nikšić Podgorica	
veznici u cilju povezivanja riječi, sintagmi ili rečenica kako bi se objasnio uzrok, suprotnost, i sl.			Primorje	Nikšić Podgorica

Tabela br. 21: Uspjeh učenika: eksplicitno znanje gramatike italijanskog jezika – nivo A2

Smatramo da bi u nastavi italijanskog jezika sa učenicima u primorskim školama trebalo mnogo veću pažnju posvetiti razvijanju pisane produkcije, budući da rezultati gramatičkog testa (tabela br. 22) ukazuju da oni ne znaju ili uglavnom ne znaju da primijene nijednu gramatičku strukturu u pisanoj produkciji.

Gramatička struktura	Ne zna da koristi	Uglavnom ne zna da koristi	Uglavnom zna da koristi	Odlično zna da koristi
Nivo postignuća				
pridjevi i imenice u sintagmi i njihovo slaganje u rodu i broju kako bi se ukazalo na osobinu ili pripadanje	Primorje	Nikšić Podgorica		
lične zamjenice za označavanje vršioca radnje ili predmeta na kojem ili u vezi sa kojim se vrši radnja	Primorje	Nikšić Podgorica		
određeni i neodređeni član i	Primorje	Nikšić		

njihovo slaganje u rodu i broju sa imenicom na koju se odnose kako bi se označili poznati i nepoznati pojmovi, lica i predmeti		Podgorica		
prisvojni pridjevi za iskazivanje rodbinskih i drugih veza	Primorje	Nikšić Podgorica		
predlozi za izražavanje odnosa u vremenu i prostoru	Primorje	Nikšić Podgorica		
indikativ prezenta za iskazivanje radnji koje se dešavaju u sadašnjem trenutku		Primorje	Nikšić Podgorica	
indikativ prošlog vremena <i>passato prossimo</i> za iskazivanje radnji koje su se desile u prošlosti a imaju veze sa sadašnjim trenutkom		Nikšić Primorje	Podgorica	
infinitiv kao dopuna modalnih i drugih glagola	Primorje	Nikšić Podgorica		
buduće vrijeme <i>futuro semplice</i> za izražavanje radnje ili događaja koji će se dogoditi u budućnosti, kao i za iskazivanje planova	Primorje		Nikšić Podgorica	
prilozi za ukazivanje na vrijeme, mjesto, uzrok, način i sl. vršenja radnje		Primorje	Nikšić Podgorica	

Tabela br. 22: Uspjeh učenika – implicitno znanje gramatike italijanskog jezika  
- nivo A2

## ZAKLJUČAK

U radu smo ukazali na specifičnosti nastave i učenja gramatike stranih jezika, sa posebnim osvrtom na nastavu gramatike italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore.

Gramatici kao jednom od elemenata jezičke građe pripisivana je različita uloga u učenju i nastavi stranih jezika.

Značaj i uloga gramatike u nastavi stranih jezika predstavljali su predmet brojnih istraživanja koja smo pomenuli u radu (Bennucci 1994; Doughty and Williams 2009; Ellis 1994; Ellis 2008, Giunchi 1990, 2000; Larsen-Freeman 2009; Nassaji and Fotos 2011; Rutherford and Sharwood Smith 1988; Thornbury 2007 i sl.). Teoretski stavovi i praksa u okviru metodike nastave stranih jezika i teorije o usvajanju stranih jezika, nijesu se često poklapali što je dovelo do stvaranja različitih nastavnih metoda i pristupa koji su se bavili ovom problematikom. U određenim periodima u istorijskom razvoju glotodidaktike, nastava stranih jezika se svodila na neprekidno učenje gramatičkih pravila i sticanje metalingvističkih znanja o jeziku. Upotreba naučenih pravila u jezičkoj praksi bila je zapostavljena, te tako naučena pravila nijesu vodila ka sticanju komunikativne sposobnosti učenika. Sa druge strane, pojedini metodičari su smatrali da je eksplicitna gramatička znanja neophodno izostaviti iz nastave jer ona ne doprinose usvajanju stranog jezika. Dovoljno je da učenici usvoje određene rečenične modele i samim tim će biti osposobljeni za komunikaciju na stranom jeziku. Oba stava, insistiranje na gramatičkim znanjima kao i apsolutno poricanje značaja nastave gramatike, smatramo pogrešnim iz razloga koje smo naveli u poglavlju 2.1.

Naime, na osnovu referentne literature zaključili smo da je značaj gramatike posebno istican u gramatičko-prevodnom metodu (Tanović 1978, Lindsay i Knight 2006, Nassaji i Fotos 2011), dok su predstavnici direktnog i audio-lingvalnog metoda osporavali ulogu eksplicitne nastave gramatike smatrajući da proces učenja stranog jezika treba da bude istovjetan usvajanju maternjeg jezika (Tanović 1978, Larsen-Freeman 2001, Cook 2010). Komunikativni pristupi su takođe polazili od stava da je komunikativna kompetencija mnogo više od pukog poznavanja gramatičkih pravila (Thornbury 2007). Radikalnija verzija ovih pristupa, koju je

zastupao Krashen, u potpunosti je negirala nastavu gramatike (Krashen 1981, 1990, 1993). Pristalice umjerenije struje (Terrel 1991) su, međutim, uvidjele da nastava gramatike može da ubrza i olakša proces usvajanja stranog jezika. To je dovelo do stvaranja dva veoma važna koncepta: usmjerenosti na formu i podizanja svijesti.

Istraživanja (Ellis 2002, 2003, 2008) koja su se bavila efikasnošću nastave u kojoj je pažnja učenika usmjerena na gramatičku formu ukazuju da gramatika ne smije biti sporedni proizvod komunikativne aktivnosti, ukoliko je cilj nastave postizanje komunikativne kompetencije. To ne znači da nastava stranih jezika treba da se poistovjeti sa eksplicitnom prezentacijom gramatičkih pravila. Naprotiv, cilj je aktivno uključivanje učenika u nastavni proces. Učenik treba da postavlja hipoteze, da ih provjerava i zatim da sam formuliše gramatička pravila (Ur 1988, 2011; Spada 1997; Schmidt 1990, Rutherford i Sharwood Smith 1988, Ellis 1997 i sl.).

Gramatiku, dakle, ne treba shvatiti kao izolovani element jezičkog sistema, koji nije moguće integrisati u komunikativni model nastave. Naprotiv, u radu smo na više mjesta istakli da gramatika i komunikativna nastava mogu da se kombinuju na različite načine (poglavlja 2.1.6, 2.2.4 - 2.2.10).

Dva modela komunikativne nastave gramatike, obrada inputa (Van Patten 1990, 1996, 2002, 2008, 2010) i isticanje gramatičkih struktura u tekstu (Doughty i Varela 2009, Sharwood Smith 1991) polaze od stava da se gramatika najuspješnije usvaja ukoliko se učenicima obezbijedi bogat jezički materijal na osnovu kojeg će sami formulisati i usvajati gramatička pravila. Pomenuti modeli, međutim, ne posvećuju dovoljno pažnje jezičkoj produkciji učenika, koja uz korektivnu povratnu informaciju predstavlja važan element u nastavi stranih jezika, jer nastavnik kroz razne načine korekcije grešaka može pažnju učenika eksplicitno ili implicitno usmjeriti na ciljne gramatičke strukture.

Iz tog razloga smo zaključili da bi prezentaciju gramatičkog gradiva trebalo vršiti kroz upotrebu komunikativnih zadataka i zadataka zasnovanih na jezičkoj produkciji učenika. Na taj način se u komunikativnu nastavu vrlo uspješno integriše prezentacija gramatičkih pravila, jer zadaci zahtijevaju od učenika da podjednaku pažnju posveti značenju i samoj gramatičkoj formi kojom se to značenje prenosi.

Pri odabiru postupaka za prezentaciju, uvježbavanje, testiranje i usvajanje gramatičkih elemenata, moraju se imati u vidu značajni faktori koji utiču na sam proces nastave i učenja (Tanović 1978, ZERO 2003, Petković 1970). U radu smo posebno izdvojili cilj nastave stranih jezika, uzrast učenika, složenost gramatičkog gradiva i njegov odnos prema maternjem jeziku učenika. Pregled teorijskih stavova pomogao nam je da zaključimo da nije moguće izdvojiti jedan opšteprihvaćeni pristup koji bi odgovarao svakom nastavnom kontekstu. Svaki od navedenih faktora, zajedno sa individualnim i društvenim karakteristikama, značajno utiče na nastavu gramatike i nastavu stranog jezika uopšte, te je stoga u skladu sa njima potrebno organizovati i didaktičke aktivnosti.

Da bismo u potpunosti sagledali problem kojim se naš rad bavi, objasnili smo i određene metodološke postupke: eksplicitni i implicitni pristup nastavi gramatike, induktivni i deduktivni pristup, upotrebu metajezika i testiranje gramatičkih znanja.

Implicitna nastava predstavlja model u kojem se učenik izlaže gramatičkim strukturama čija pravila upotrebe treba sam da shvati, a nastavnik mu ne pruža nikakvu vrstu objašnjenja; dok eksplicitna nastava polazi od objašnjenja o jezičkim strukturama i pravilima njihove upotrebe. Istraživanja (Doghty, Williams 2009; Ur 2011; De Graaff, Housen 2009) ukazuju da je u formalnom kontekstu nastave stranih jezika neophodna eksplicitna komponenta jer se samo na taj način postižu željeni nivoi gramatičke tačnosti jezičkog iskaza. Istovremeno, dokazano je (Ellis 2008) i da eksplicitna nastava olakšava i sticanje implicitnog znanja, odnosno spontane upotrebe stranog jezika.

Eksplicitna nastava može se izvoditi induktivnim putem, gdje se od učenika zahtijeva da na osnovu primjera formuliše gramatičko pravilo, i eksplicitnijim, deduktivnim putem, kada nastavnik objašnjava gramatičko pravilo koje učenik kasnije treba da primijeni u jezičkim vježbama (Thornbury 2007, Lo Duca 2009). Izbor odgovarajućeg pristupa zavisiće prevashodno od kognitivnih stilova učenika. U radu smo ukazali da se najbolji rezultati postižu kombinacijom ova dva pristupa (poglavlja 2.4.2.1. i 2.4.2.2.).

Tijesno povezana sa eksplicitnom nastavom gramatike jeste uloga metajezika, kao i izbor jezika na kojem će se prezentacija gramatičkog gradiva izvoditi. Ukazali

smo da su i ovdje mišljenja podijeljena (Mosković 1960, Prat Zagrebelsky 1985, Petković 1970, Dimitrijević 1979, Mezzadri 2003, Berretta 1984). Možemo zaključiti da je poželjno upotrebu maternjeg jezika svesti na najmanju mjeru, i upotrebljavati ga jedino kada se efikasnije i produktivnije ostvaruju nastavni ciljevi. Takođe je potrebno učenika postepeno upoznavati sa gramatičkom terminologijom, jer ona može dovesti do bržeg razmišljanja i lakše sistematizacije naučenog gradiva.

Učenje stranih jezika uključuje i testiranje, odnosno provjeru usvojenosti jezičkih znanja. Rezultati jezičkih testova ukazuju nam u kojoj su mjeri učenici ovladali određenom vještinom, ali i pružaju informaciju da li su metodološki pristupi koji se koriste u nastavi uspješni i adekvatni za određeni kontekst. U radu smo ukazali na mjerne karakteristike koje treba da zadovolji svaki jezički (pa i gramatički) test (Lado 1973, Dimitrijević 1999, McNamara 2000, Hughes 2003, Mezzadri 2003, Barni 2007, Bandini 2007), i objasnili statističke metode upotrijebljene prilikom analize rezultata gramatičkog testa.

U radu smo ponudili i različite definicije gramatičke kompetencije za potrebe testiranja. Referentna literatura (Purpura 2004, Larsen-Freeman 2001) ukazuje da gramatički test ne treba da testira poznavanje pravila, već njihovu upotrebu. Takođe smo ustanovili da, ukoliko želimo da utvrdimo da li su učenici u stanju da gramatičko znanje upotrijebe u komunikaciji na stranom jeziku, neophodno je testirati i implicitno znanje gramatike (Purpura 2004, Dimitrijević 1999, Rea-Dickins 2001) koje se odnosi na testiranje i provjeru gramatičkih znanja u sklopu produktivnih jezičkih vještina (govora ili pisanja).

Budući da se koncepcija i strategija određivanja ciljeva i kompetencija u izučavanju italijanskog jezika u školama u Crnoj Gori oslanja na Zajednički evropski referentni okvir (ZERO), smatrali smo da je neophodno analizirati i ulogu gramatičke kompetencije u pomenutom dokumentu. Iako ZERO ne navodi gramatičke strukture predviđene za određene nivoe kompetencije, u njemu se jasno ističe (2003: 164) da je gramatička kompetencija od suštinskog značaja za razvoj komunikativne kompetencije.

U radu smo ponudili i sistem na osnovu kojeg je moguće analizirati gramatičke sadržaje u udžbenicima za strane jezike (Ellis 2001) koji smo i mi koristili kako bismo analizirali udžbenik (Mezzadri, Balboni 2005) predviđen za

nastavu italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori. Takođe smo analizirali i kriterijume na osnovu kojih se vrši odabir gramatičkog gradiva koje propisuje nastavni program. Posebno je važno istaći pojam gramatičkog minimuma, koji podrazumijeva strukture neophodne za postizanje nastavnih ciljeva, predviđene za svaki stupanj učenja stranog jezika. Ukazali smo i na koji način različiti autori (Vučo 2003, Tanović 1978, Duso 2007) smatraju da je moguće odrediti gramatički minimum i vršiti selekciju gramatičkih struktura.

U drugom dijelu rada, cilj nam je bio da prikazemo osnovne karakteristike nastave italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore.

Italijanski jezik se u Crnoj Gori izučava kao drugi strani jezik i predstavlja obavezni izborni predmet. Nakon opštih informacija o nastavnom programu za italijanski jezik u devetogodišnjoj osnovnoj školi, analizirali smo gramatičke sadržaje koji su njime predviđeni. Smatrali smo da je korisno sadašnji program uporediti sa nastavnim programom koji se koristio prije reforme osnovnog obrazovanja. Utvrdili smo da je prethodni nastavni program bio znatno zahtjevniji kada je nastava gramatike u pitanju.

U cilju boljeg sagledavanja nastave gramatike italijanskog jezika, napravili smo i kratko poređenje crnogorskog nastavnog programa za italijanski jezik sa programima koji se upotrebljavaju u Srbiji, Hrvatskoj i Sloveniji. Na osnovu dobijenih rezultata ustanovili smo da se u Crnoj Gori italijanski jezik najkasnije uvodi u nastavu (i kada je u pitanju uzrast učenika i godina uvođenja u nastavu), kao i da ima najmanji fond časova, što smatramo velikim nedostatkom, budući da su jezički sadržaji, kao i nivoi kompetencije, predviđeni programima u Crnoj Gori i ispitivanim zemljama okruženja gotovo identični.

S obzirom na to da smo u našem radu kao osnovno sredstvo za provjeru znanja koristili standardizovani test (test *CILS A2 Adolescenti*, Univerziteta za strance u Sijeni), smatrali smo za shodno da navedemo i gramatičke strukture koje su silabusom pomenutog centra predviđene na nivou A2 (poglavlje 6.1.3). Zaključili smo da je crnogorski nastavni program zahtjevniji jer obuhvata širi repertoar gramatičkih struktura.

Analiza gramatičkih sadržaja u udžbeniku (Mezzadri, Balboni 2005) pokazala je da udžbenik ne može u potpunosti odgovoriti zahtjevima predviđenim nastavnim programom za osnovne škole u Crnoj Gori. Njegov osnovni nedostatak jeste taj što ne obuhvata sve gramatičke strukture predviđene nastavnim programom (poglavlje 6.2).

U trećem dijelu našeg rada predstavili smo rezultate empirijskog istraživanja koje je imalo za cilj da utvrdi gramatičku kompetenciju učenika po završetku osnovne škole.

Naše istraživanje započeli smo hipotezom da će nastavu italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori karakterisati tradicionalni pristup nastavi, što će i usloviti visoke nivoe gramatičkih znanja na receptivnom, ali ne i na produktivnom nivou primjene u jezičkoj praksi. Takođe smo pretpostavili da će učenicima najveći problem predstavljati strukture koje nijesu zastupljene u udžbeniku, ali su predviđene nastavnim programom.

Da bismo provjerili naše hipoteze i uvjerenja, pokušali smo da istražimo i ukažemo na osnovne teorijske postavke nastave gramatike stranih jezika uopšte, sa posebnim osvrtom na nastavu gramatike italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore. U tu svrhu, sprovedeno je istraživanje koje je obuhvatilo obimni istraživački uzorak od 547 učenika devetog razreda i 32 nastavnika italijanskog jezika iz 25 osnovnih škola u Crnoj Gori. Nastavnicima je ponuđen upitnik, kako bismo utvrdili kakve stavove o pedagoškoj gramatici imaju i na koji način realizuju nastavu gramatike. Istovremeno, upitnik je sproveden i sa učenicima koji su učestvovali u testiranju. Njihovi odgovori i komentari pomogli su nam da zaključimo kakav stav učenici imaju o italijanskom jeziku uopšte, o gramatici italijanskog jezika, o samom udžbeniku i da li su u stanju da samoprocijene svoje znanje.

Na osnovu dobijenih odgovora, zaključili smo da učenici shvataju ulogu gramatike, jer smatraju da je ona, nakon govora, najvažnija jezička vještina kojom je potrebno ovladati. Odgovori i komentari učenika ukazuju takođe da su učenici uvidjeli određene probleme vezane za upotrebu udžbenika (poglavlje 7.7.1.).

U upitniku za nastavnike, odgovori su ukazali na niz problema vezanih za nastavu italijanskog jezika. Osnovni problem predstavlja nedovoljna informisanost nastavnika o nastavnom programu. Naime, gotovo trećina nastavnika nije uopšte ili nije u dovoljnoj mjeri upoznata sa nastavnim programom. Pretpostavili smo da ti nastavnici u nastavi slijede udžbenik i da učenicima ne prezentuju jezičku građu koja u njemu nije zastupljena, iako je predviđena nastavnim programom. Smatramo da je to jedan od razloga zbog kojeg su učenici pokazali loše rezultate u upotrebi određenih struktura koje su zastupljene u programu, ali ne i u udžbeniku.

Odgovori nastavnika ukazuju i na prilično konzervativne stavove i pasivnu ulogu njih samih, te zaključujemo da svijest nastavnika o sopstvenoj odgovornosti nije dovoljno visoka, budući da se oslanjaju na institucije i organizacije od kojih očekuju da unaprijede nastavu italijanskog jezika. Takođe smo zaključili da ozbiljan nedostatak predstavlja nedovoljna informisanost nastavnika o mogućnostima koje pruža ZERO. Rezultati ove analize ukazuju da bi nadležne institucije, prije svega Zavod za školstvo i Zavod za udžbenike, trebalo da organizuju više seminara na temu primjene nastavnog programa, odnosa nastavnog programa i udžbenika, kao i na temu sadržaja koji su zastupljeni u Referentnom okviru. Naime, svi nastavnici smatraju da ZERO nije moguće primijeniti u crnogorskom obrazovnom kontekstu, što je kontradiktorno sa činjenicom da se nastavni program i udžbenik zasnivaju upravo na tom dokumentu, kako u Crnoj Gori, tako i u evropskoj i vanevropskoj sredini.

Odgovori nastavnika su nam pomogli da utvrdimo da za njih gramatika predstavlja veoma bitan segment jezika, kojem pridaju veliki značaj u nastavi italijanskog jezika. Na osnovu njihovih odgovora, potvrdili smo našu hipotezu i konstatovali da se u osnovnim školama Crne Gore nastava gramatike sprovodi na metodološki prihvatljiv način, iako je u priličnoj mjeri još uvijek karakteriše tradicionalni deduktivni pristup i nedovoljna primjena savremenih pristupa (poglavlje 7.7.7.2.8).

Istraživačku komponentu rada, pored rezultata ankete, sačinjavaju i rezultati testiranja gramatičke kompetencije sprovedenog u 25 odjeljenja devetog razreda osnovnih škola u različitim gradovima Crne Gore. Rezultati ovog istraživanja

ukazali su na nivo postignuća učenika i pomogli nam da identifikujemo minimalni nivo gramatičke kompetencije za ovaj kontekst i nivo učenja.

Da bismo utvrdili gramatička znanja koja posjeduje minimalno kompetentni učenik, odredili smo indeks težine za svako pitanje na testu. U skladu sa pomenutim indeksom, a pridržavajući se Angoffove (Manual, 2009: 58) preporuke da znanja minimalno osposobljenog učenika definišemo deskriptorom „zna da” (*can do*), utvrdili smo određene kategorije. Bitno je napomenuti da smo se odlučili da u našem radu primijenimo granični broj bodova koji je utvrđen od strane istraživača u Ispitnom centru Crne Gore za potrebe eksterne evaluacije kao što su maturalni i stručni ispit, koji za prelaznu ocjenu 2 iznosi 25%. Smatrali smo da je procenat od 60% predviđen sertifikatom CILS A2 previsoko postavljen za kontekst kakav je nastava stranog jezika u osnovnoj školi, gdje prosjek od 60% osvojenih bodova odgovara ocjeni 3 ili čak 4. Procenat od 25% nam je pomogao i da znanja učenika klasifikujemo u četiri osnovne kategorije na osnovu broja tačnih odgovora na svako pitanje ponaosob.

Dakle, na osnovu rezultata učenika, pitanja smo svrstali u četiri kategorije (poglavlje 7.8.1. i 7.8.5):

- I gramatičke strukture koje učenik *ne zna da koristi*;
- II gramatičke strukture koje učenik *uglavnom ne zna da koristi*;
- III gramatičke strukture koje učenik *uglavnom zna da koristi*;
- IV gramatičke strukture koje učenik *odlično zna da koristi*.

U prvu grupu odgovora uključili smo pitanja na koja je tačno odgovorilo od 0-25% učenika. Takva pitanja su nam ukazala koje gramatičke oblike učenik *ne zna da* upotrebljava. Sljedeća grupa pitanja, na koja je tačan odgovor dalo između 25 i 50% ispitanika, pomogla nam je da utvrdimo koje ciljne gramatičke strukture učenik *uglavnom ne zna da* koristi, dok je raspon od 50 do 75% tačnih odgovora značio da ispitanici *uglavnom znaju da* ispravno upotrebljavaju traženi gramatički oblik. Ukoliko je na postavljeno pitanje tačno odgovorilo između 75 i 100% učenika, taj rezultat nam je ukazao da učenici *odlično znaju da* upotrebljavaju pomenutu gramatičku strukturu.

Svaku gramatičku strukturu zastupljenu na testu povezali smo sa odgovarajućom jezičkom funkcijom (poglavlje 7.8.2.4). Konačan rezultat dobijen

analizom tih podataka predstavljala je izrada gramatičkih deskriptora, odnosno utvrđivanje gramatičkih struktura nivoa A2 za specifične potrebe nastave, učenja i usvajanja italijanskog jezika u osnovnim školama Crne Gore. Gramatički deskriptori odnose se na jasno definisane standarde postignuća učenika crnogorskih osnovnih škola. Oni jasno ukazuju na gramatičku kompetenciju i nivo znanja o jeziku učenika po završetku osnovne škole. Na ovaj način definisani gramatički deskriptori predstavljaju osnovu za sastavljanje završnih ispita – tzv. „male“ mature, kojima bi se provjeravalo znanje učenika iz italijanskog jezika.

Rezultate dobijene nakon sprovedena testiranja analizirali smo tako što smo učenike svrstali u tri geografske regije: Nikšić, Podgoricu i primorske gradove. Bitno je napomenuti da u našem slučaju standardna podjela crnogorskih osnovnih škola na sjevernu, centralnu i primorsku regiju nije bila moguća, budući da se na sjeveru Crne Gore italijanski jezik ne izučava u osnovnoj školi (poglavlje 6). Distribucija škola u kojima je obavljeno testiranje uslovlila je i podjelu po regijama za koju smo se odlučili. Naime, u Nikšiću i Podgorici postoji najveći broj osnovnih škola u kojima se izučava italijanski jezik, te smo ta dva grada izdvojili kao zasebne regije. U primorskim gradovima, italijanski se najčešće izučava u jednoj ili dvije škole u gradu, te smo iz svakog primorskog grada, principom slučajnog uzorka, odabrali po jednu školu i u njoj obavili provjeru gramatičkog znanja.

Analizom dobijenih rezultata, ustanovili smo da su najbolje rezultate na testu postigli učenici osnovnih škola iz Nikšića, dok su najlošije rezultate postigli učenici primorskih škola. Za svaku regiju izradili smo listu gramatičkih deskriptora koja se odnosi na učenike osnovnih škola koje pripadaju datoj regiji. Kasnije smo sve dobijene podatke objedinili u opštu listu koja se odnosi na sve učenike završnog razreda osnovne škole u Crnoj Gori, koji izučavaju italijanski jezik (poglavlje 7.8.5.). Bitno je napomenuti da gramatičkim testom nije bilo moguće obuhvatiti sve gramatičke strukture predviđene nastavnim programom, te stoga lista koju smo ponudili predstavlja predlog gramatičkih deskriptora koji bi se naknadnim istraživanjima na ovu temu mogli dopunjavati i usavršavati.

Rezultati gramatičkog testa potvrdili su našu hipotezu (poglavlje 7.2.) da je nastavni program prezahtjevan i da učenici ne uspijevaju da ovladaju svim

strukturama predviđenim nastavnim programom. Istovremeno, pomogli su nam i da izvučemo neke zaključke.

Prije svega, nastava gramatike u osnovnim školama Crne Gore se i dalje u značajnoj mjeri oslanja na tradicionalni pristup koji karakteriše eksplicitna prezentacija gramatičkog gradiva kojoj slijede jezičke vježbe. Gramatičke vježbe se ne povezuju sa produktivnim jezičkim vještinama govora i pisanja, što je i uslovalo loše rezultate učenika na posljednjoj vježbi na testu. Budući da referentna literatura (Purpura 2004, Dimitrijević 1999, Larsen-Freeman 2001) ističe da cilj nastave stranih jezika nije razvijanje gramatičke kompetencije kao izolovane komponente komunikativne kompetencije, koja se odnosi na sposobnost učenika da svoje ukupno znanje stranog jezika (između ostalog i gramatičko) prilagođava kontekstu u kojem se odvija komunikacija kako bi najučinkovitije ostvario komunikacijski cilj, smatrali smo da je potrebno gramatičko znanje provjeriti i kroz komunikativni tip vježbanja. U našem slučaju odlučili smo se da gramatička znanja testiramo kroz pisanu produkciju na zadatu temu. Na osnovu dobijenih rezultata, zaključili smo da je jako mali broj učenika bio u stanju da gramatička pravila obuhvaćena nastavnim programom primijeni u zadacima jezičke produkcije na italijanskom jeziku, odnosno da je kod veoma malog broja učenika razvijeno implicitno znanje o gramatičkim strukturama.

Smatramo da postoji nekoliko razloga za ovako loš rezultat učenika, i da tradicionalni pristup nastavi predstavlja samo jedan od njih.

1. Kao prvi problem navodimo činjenicu da časovi italijanskog jezika, budući da je riječ o izbornom predmetu, nijesu uključeni u redovni školski raspored. Naime, nastava italijanskog jezika se izvodi prije ili nakon redovne nastave, što značajno utiče na motivaciju učenika, a samim tim i na njihove rezultate. Najčešće se dešava da učenici, usljed lošeg rasporeda, nedjeljno nemaju ni predviđena puna dva školska časa namijenjena italijanskom jeziku.

2. Istraživanja (Sironić-Bonefačić 1999) ukazuju da je u ranom periodu učenja idealan veći nedjeljni broj časova jezika zbog potrebe učestalog kontakta i ponavljanja stečenog gradiva. Djeca u toj dobi lako i brzo pamte ali i brzo zaboravljaju. Nedovoljan nedjeljni broj časova podrazumijeva manji opseg leksičkog i gramatičkog gradiva, kao i mehaničko učenje stranog jezika i

reprodukciju po uzorku. Na osnovu podataka dobijenih anketom, zaključili smo da učenici u Crnoj Gori u najvećem broju slučajeva kontakt sa stranim jezikom ostvaruju jedino u okviru nastave, kao i da nemaju priliku da zapamćene strukture primijene u novom kontekstu sa kojim se nijesu susreli tokom nastave. Stoga se naučeno gradivo u osnovnoj školi uglavnom svodi na napamet naučene uzorke.

3. Još jedan od problema koji se verifikovao nakon uvođenja reforme u Crnoj Gori jeste svrstavanje italijanskog jezika u izborne predmete, iako je zakonom o osnovnom obrazovanju učenicima omogućeno da italijanski jezik izučavaju i kao prvi strani od četvrtog razreda osnovne škole. Istraživanjem koje smo sproveli u različitim gradovima utvrdili smo da se italijanski jezik u svim osnovnim školama izučava jedino kao izborni predmet. Osnovni problem jeste u činjenici da u istom razredu imamo učenike koji su italijanski jezik učili od jedne do pet godina, i da nezavisno od dužine učenja, na kraju devetog razreda svi učenici treba da dostignu nivo A2. Suvišno je napomenuti da je postizanje takvog cilja, pa čak i kada su veoma motivisana djeca u pitanju, nemoguće.

Kako bi se nastava italijanskog jezika unaprijedila, potrebno je ispuniti nekoliko preduslova.

1. Prije svega, poželjno bi bilo sa izučavanjem stranih jezika početi u najranijim razredima osnovne škole, jer istraživanja ukazuju da je najbolji uzrast za učenje jezika između druge i sedme godine života (Mosković 1960, Pallotti 2003) i da poslije tog perioda dolazi do opadanja sposobnosti spontanog usvajanja jezika.

2. Takođe, u početnoj nastavi jezika, potrebno je povećati nedjeljni fond časova i nastavu italijanskog uvrstiti u redovni raspored.

3. Velikim nedostatkom smatramo i neusklađenost nastavnih programa za maternji i strani jezik, te ističemo važnost njihove adaptacije, kako bi učenici sva gramatička znanja prvo sticali u maternjem pa tek onda u stranom jeziku. Time bi se sigurno unaprijedile i nastava maternjeg i nastava stranog jezika.

4. Unapređenju nastave italijanskog jezika, pored primjene savremenih pristupa, doprinijela bi i izrada udžbenika za potrebe crnogorskih učenika, budući da su i učenici i nastavnici u anketi istakli da udžbenik koji se trenutno koristi ne odgovara ni potrebama učenika niti zahtjevima nastavnog programa.

5. Kao jedan od mogućih razloga tradicionalne nastave navodimo nepostojanje seminara za obuku nastavnika. Organizacija seminara bi nastavnicima pomogla i omogućila da napuste tradicionalne pristupe i okvire koji su sve do kraja prošlog vijeka karakterisali metodiku nastave stranih jezika, da razmijene svoja saznanja ali i da se upoznaju sa savremenim glotodidaktičkim istraživanjima.

6. Ističemo da bi sigurno bilo zanimljivo posmatrati i direktno istražiti i praktični aspekt nastave italijanskog jezika. Na taj način bismo došli do preciznijih rezultata koji bi nam pokazali u kojoj mjeri se nastavna praksa poklapa sa savremenim teoretskim zahtjevima.

Moramo napomenuti da smo se u našem slučaju odlučili za transverzalno istraživanje. Smatramo da bi bilo korisno obaviti i longitudinalno istraživanje na određenoj učeničkoj populaciji kako bi se pratio razvoj gramatičke kompetencije učenika po razredima tokom cjelokupnog trogodišnjeg nastavnog ciklusa. Na taj način bismo bili u mogućnosti da ustanovimo da li se i u kojoj mjeri znanja učenika učvršćuju kroz vrijeme, kao i da uočimo jezičke elemente koje učenici najteže usvajaju i u čijoj upotrebi najčešće griješe.

Istovremeno bi bilo korisno i izvršiti poređenje između više generacija ispitanika što bi bio validan doprinos izradi precizne i detaljne liste gramatičke deskriptora. Doprinos takvog istraživanja ogledao bi se u činjenici da bi se, prepoznavanjem problema i grešaka koje su zajedničke različitim generacijama učenika i nastavnika, njihovim obrazlaganjem i definisanjem strategija za njihovo prevazilaženje, učenicima omogućilo lakše sticanje gramatičke kompetencije. Slična istraživanja sigurno bi unaprijedila i naše istraživanje i rezultate do kojih smo došli analizirajući samo jednu generaciju učenika završnog razreda osnovne škole u Crnoj Gori.

Smatramo da će ovaj rad biti doprinos istraživanjima u okviru Zavoda za školstvo i Ispitnog centra Crne Gore koja se odnose na nastavu i provjeru znanja iz stranih jezika, ali da će istovremeno imati značaja ne samo u oblasti nastave italijanskog jezika, već i metodike nastave stranih jezika uopšte.

## BIBLIOGRAFIJA

- AA.VV. (1965). *Nastava stranih jezika u osnovnoj školi (izbor članaka)*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
- AA.VV. (2000). *Curricolo di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci.
- Ambroso, S. et al. (ed.). *Sillabo di riferimento per i livelli di competenza in italiano L2: Livello A2*. A cura degli Enti Certificatori.
- Andorno, C. et al. (2003). *Grammatica. Insegnarla e impararla*. Perugia: Guerra edizioni.
- Angoff, W. H. (1971). *Scales, norms and equivalent scores. Educational Measurements*. Washington, DC: American Council on Education.
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Bachman, L. F., Palmer, A. S. (1996). *Language Testing in Practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Balboni, P. E. (1999). *Dizionario di glottodidattica*. Perugia: Guerra Soleil.
- Id.. (2002). *Didattica dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore.
- Id. (2003). *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Torino: Utet.
- Id. (2003a). *Tecniche didattiche per l'educazione linguistica. Italiano, lingue straniere, lingue classiche*. Torino: Utet.
- Baldassari, D. (2008). *L'Italiano e lo Straniero, ovvero: comunicare in Italiano Seconda Lingua*. Perugia: Guerra Soleil.
- Bandini, A. (2007). La validazione delle prove. in M. Vedovelli (a cura di). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, pp. 313-327.
- Barki, P. et al. (2003). *Valutare e certificare l'italiano di stranieri. I livelli iniziali*. Perugia: Guerra edizioni.
- Barni, M. (2007). La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2. In M. Vedovelli (a cura di). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, pp. 29-45.
- Barni, M. et al. (2009). *Linee guida CILS – Certificazione di Italiano come Lingua Straniera*. Perugia: Guerra edizioni.
- Benati, A. G. (2008). The Effects of Structured Input Activities and Explicit Information on the Acquisition of the Italian Future Tense. In B. Van Patten (ed). *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Mahwah, New Jersey, London: LEA, pp. 211-230.
- Benati A. G. et al. (2005). *Input processing e Processing instruction. Teoria e sperimentazione nell'acquisizione dell'italiano come lingua straniera*. Roma: Armando.
- Benati, A. G., Lee, J. F. (2008). *Grammar Acquisition and Processing Instruction*.

- Secondary and Cumulative Effects*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Bennucci, A. (1994). *La grammatica nell'insegnamento dell'italiano a stranieri*. Roma: Bonacci editore.
- Id. (2001). La correzione degli errori, in P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: le Monnier, pp. 164-178.
- Berretta, M. (1984). La competenza metalinguistica nella scuola di base, in AA.VV. *L'educazione linguistica della scuola di base al biennio dalle elementari al triennio delle superiori, Atti del Convegno CIDI/LEND di Treviso*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 148-161.
- Bettoni, C. (2007). *Imparare un'altra lingua*. Bari: Editori Laterza.
- Biotti, F. (2011). La verifica. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 157-167.
- Biral, M. (2005). Indicazioni per l'analisi di manuali per l'insegnamento dell'italiano Ls. In R. Dolci, P. Celentin (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore, pp. 257-265.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: H. Bolt & C.
- Bogojević, D. (ur.). (2008). *Marzanova taksonomija ili naučiti kako učiti*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Id. (ur.). (2008a). *Metodološki okvir za analizu i unapređivanje kvaliteta predmetnih programa*. Podgorica: Zavod za školstvo.
- Bojičić, G. (2013). La grammatica nei manuali di italiano L2 – livello A2. *Italica Belgradensia*, 1/2013. Beograd: Filološki fakultet, pp. 349-360.
- Bonomi, I. et al. (2003). *Elementi di linguistica italiana*. Roma: Carocci.
- Borneto, C. S. (a cura di). (2002). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci editore.
- Bozzone Costa, R. (1986). Regole di formazione di parola nell'apprendimento di italiano L2. In: *Quaderni del Dipartimento. Istituto universitario di Bergamo*, 2, pp.193-205.
- Brown, J. D., Rogers, T. S. (2002). *Doing Second Language Research*. Oxford: OUP.
- Brugè, L. (2005). Teoria linguistica e insegnamento della grammatica. In R. Dolci, P. Celentin (a cura di). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore, pp. 42-61.
- Brumfit, C. (1979). 'Communicative' language teaching: An educational perspective. In C. Brumfit, K. Johnson, K. (ed.). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: OUP, pp. 183-192.
- Calvi M. V. (1995). *Didattica delle lingue affini*. Milano: Angelo Guerini ed Associati.
- Canale, M., Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, pp. 1-47.
- Carroll, J. B. (1968). The psychology of language testing. In A. Davies (ed.), *Language*

- Testing Symposium: A Psycholinguistic Approach*. London: Oxford University Press, pp. 46-69.
- Carroll S. (2001). *Input and evidence: the raw material of second language acquisition*. Amsterdam: Benjamins.
- Cattana A., Nesci M.T. (2000). *Analisi e correzione degli errori*. Torino: Paravia.
- Celce-Murcia, M., (ed.). (2001). *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Id. (2008). Why it makes sense to teach grammar in context and through discourse. In E. Hinkel, S. Fotos, (ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*. New York and London: Rotledge Taylor & Francis Group, pp. 119-133.
- Celce-Murcia, M., Hilles, S. (1988). *Techniques and resources in teaching grammar*. Oxford: Oxford University Press.
- Chini, M. et al. (a cura di). (2007). *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra edizioni.
- Chini, M. (2011). *Che cos'è la linguistica acquisizionale*. Roma: Carocci.
- Ciliberti, A. (1994). *Manuale di glottodidattica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cini, L. (2011). La programmazione. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: le Monnier, pp. 145-156
- Cook, G. (2010). *Applied linguistics*. Oxford: OUP.
- Cook, V. J. (1990). *La Grammatica Universale. Introduzione a Chomsky*. Bologna: Il Mulino.
- Crystal, D. (1993). *Enciclopedia Cambridge delle scienze del linguaggio*. Bologna: Zanichelli.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children, in *Review of Educational Research*, 49, pp. 222-251.
- D'Addio Colosimo, W. (1996). Tra input e output... c'è di mezzo il mare, in *Italiano e oltre*, 11, pp. 98-103.
- De Graaff, R., Housen, A. (2009). Investigating the Effects of L2 Instruction. In C. J. Doughty, M. H. Long (ed.). *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell, pp. 726-755.
- DeKeyser, R. (2003). Implicit and explicit learning. In C. Doughty, M. Long (eds.). *Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, pp. 313-348.
- Id. (2009). Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practising second language grammar. In C. Doughty and J. Williams (ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 42-63.
- De Marco, A. (2002). *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera*. Roma: Carrocci.
- Diadori, P. (a cura di). (2011). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier.

- Diadori, P. (2011). Tecniche per l'insegnamento della L2. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Milano: Le Monnier, pp. 68-85.
- Dimitrijević, N. (1966). *Metod u početnoj nastavi stranih jezika. Direktni i kombinovani metod u osnovnoj školi*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Id. (1974). *Istraživanja u nastavi jezika*. Beograd: Naučna knjiga.
- Id. (1979). *Zablude u nastavi stranih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Id. (1999). *Testiranje u nastavi stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Id. (2003). Kritički pregled nekoliko glavnih vidova udžbenika stranih jezika. U J. Vučo (ur.). *Udžbenik u nastavi stranih jezika: zbornik radova*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore, pp. 21-36.
- Dolci, R., Celentin, P. (a cura di). (2005). *La formazione di base del docente di italiano per stranieri*. Roma: Bonacci editore.
- Doughty C. (2001). Cognitive underpinnings of focus on form. In P. Robinson (ed.). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 206-257.
- Doughty C., Varela E. (2009). Communicative focus on form. In C. Doughty, J. Williams (ed.). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 114-138.
- Doughty, C., Williams, J. (2009). *Focus on form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Id. (2009a). Pedagogical choices in focus on form. In C. Doughty, J. Williams (ed.). *Focus on form in Classroom Second language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 197-261.
- Doughty, C. J., Long, M. H. (ed.). (2009). *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell.
- Drugi tuji jezik. Učni načrt. Program osnovna šola*. (2012). Ljubljana: Ministarstvo za izobraženje, znanost, kulturo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Dulay H. et al. (1985). *La seconda lingua*. Bologna: Il Mulino
- Durbaba, O. (2011). *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike.
- Duso, E. (2007). *Dalla teoria alla pratica: la grammatica nella classe di italiano L2*. Roma: Aracne editrice.
- Ellis, N. (1994). *Implicit and Explicit Learning of Languages*. San Diego: Academic Press.
- Id. (2005). At the interface: dynamic interactions of explicit and implicit language knowledge. in: *Studies in Second Language Acquisition*, 27 (2), pp. 304-352.
- Ellis, R. (1987). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford: OUP.
- Id. (1997). *SLA research and language pedagogy*. Oxford: OUP.

- Id. (1997a). *SLA Research and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Id. (2001). Methodological options in grammar teaching materials. In E. Hinkel (ed.), *New Perspectives on Grammar Teaching in Second Language Classrooms*, New York: Routledge, pp. 155-181.
- Id. (2002). *Grammar teaching – practice or consciousness-raising?* In J. C. Richards & W. A. Renandaya (ed.). *Methodology in language teaching: An anthology of current practice*, Cambridge: Cambridge University Press, pp. 167-174.
- Id. (2002a). The place of grammar instruction in the second/foreign curriculum. In E. Hinkel, S. Fotos (ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. Mahwah, NJ: Erlbaum. pp. 17-34.
- Id. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford: OUP.
- Id. (2005). Principles of Instructed Language Learning. In *System*, Vol. 33, Issue 2, pp. 209–224.
- Id. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford: OUP.
- Ellis, R. et al. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2009a). Implicit and Explicit Corrective Feedback and the Acquisition of L2 Grammar. In R. Ellis et al. (2009). *Implicit and Explicit Knowledge in Second Language Learning, Testing and Teaching*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters, pp. 303-332.
- Filipović, J. (2001). Fokus na formu (F na F) u savremenoj metodici nastave stranih jezika. U J. Vučo (ur.). *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*. Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću, pp. 91-109.
- Fragai, E. (2006). La rilevazione della condizione socioculturale e linguistica: strumenti per valutare i livelli di entrata dei figli di immigrati. In E. Jafrancesco (a cura di). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua, pp. 86-120.
- Freddi, G. (1999). *Psicolinguistica, Sociolinguistica, Glottodidattica. La formazione di base dell'insegnate di lingue e di lettere*. Torino: UTET.
- Id. (2002). *Glottodidattica. Fondamenti, metodi e tecniche*. Torino: UTET.
- Galli de Paratesi, N. (1981). *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera*. Strasbourg: Consiglio d'Europa.
- Gass, S. (1997). *Input, interaction and the second language learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Gass, S., Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course*. New York: Taylor & Francis.
- Giacalone Ramat A. (a cura di). (2003). *Verso l'italiano. Percorsi e strategie di acquisizione*. Roma: Carocci.
- Giunchi, P. (1990). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli.
- Id. (2000). *Teorie grammaticali e implicazioni pedagogiche*. Roma: Lombardo editore.

- Id. (2002). Grammatica esplicita e grammatica implicita: dal vecchio al nuovo paradigma. In: P. Mazzotta (a cura di), *Europa, lingue e istruzione primaria. Plurilinguismo per il bambino italiano-europeo*. Torino: Utet, pp. 109-136.
- Green, T. (2009). *The Password Test*. Centre for Research in English Language Learning and Assessment. University of Bedfordshire, Bedford and Luton.
- Grove Ch. (1999). Focusing on form in the Communicative Classroom: An output-Centered Model of Instruction for Oral Skill Development. In *Hispania*, 82 (4), pp. 817-829.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Longman.
- Harris, D. P. (1969). *Testing English as a Second Language*. New York: McGraw-Hill.
- Hedge, T. (2000). *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: OUP.
- Hinkel, E. (ed.). (2011). *Handbook of research in second language learning and teaching. Vol. II*. New York and London: Routledge.
- Hinkel, E. (2008). Grammar Teaching in Writing Classes: Tenses and Cohesion. In E. Hinkel, S. Fotos (ed.). *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*. New York and London: Rotledge Taylor & Francis Group, pp. 183-200.
- Hinkel, E., Fotos, S. (ed.). (2008). *New perspectives on grammar teaching in second language classroom*. New York and London: Rotledge Taylor & Francis Group.
- Housen, A., Pierrard, M. (2006). Investigating instructed second language acquisition. In: A. Housen, M. Pierrard (eds.). *Investigations in instructed second language acquisition*. Berlin: Mouton de Gruyter, pp. 1-27.
- Howatt, A. (1984). *A History of English Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Hughes, A. (2003). *Testing for Language Teachers – second edition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hulstijn, J. H. (2002). Towards a unified account of the representation, processing and acquisition of second language knowledge, in: *Second Language Research*, 18, pp. 193-223.
- Hulstijn J. H., De Graaff R. (1994). Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? In J. Hulstijn, R. Schmidt (ed.). *Consciousness in second language learning, AILA Review, vol. 11*, pp. 97-112.
- Italijanščina. Učni načrt – izbirni predmet. Program osnovnošolskega izobraževanja.* (2002). Ljubljana: Ministrarstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Italijanščina. Učni načrt. Osnovna šola z italijanskim učnim jezikom.* (2011). Ljubljana: Ministrarstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Italijanščina kot drugi jezik. Učni načrt. Osnovna šola s slovenskim učnim jezikom na narodno mešanem območju slovenske Istre.* (2011). Ljubljana: Ministrarstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

- Izumi S. (2002). Output, Input Enhancement and the Noticing Hypothesis: An experimental Study on ESL Relativization". In *Studies in Second Language Acquisition*, 24 (4), pp. 541-577.
- Id. (2003). Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis, in *Applied Linguistics*, 24 (2), pp. 168-196.
- Jafrancesco, E. (a cura di). (2004). *Le tendenze innovative del Quadro comune europeo di riferimento per le lingue e del Portfolio. Atti del XII Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (a cura di). (2007). *La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in Italiano L2. Atti del XIV Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Jafrancesco, E. (a cura di). (2007a). *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua. Atti del XV Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua.
- Johnson, K. (1988). *Mistake correction*. In *ELT Journal* 42, pp. 89-101.
- Johnson, H., Johnson, K. (1999). *Encyclopedic Dictionary of Applied Linguistics*. Oxford: Blackwell.
- Karahasanović, M. (1965). Upotreba maternjeg u nastavi stranog jezika. U AA.VV. *Nastava stranih jezika u osnovnoj školi (izbor članaka)*. Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika, pp. 14-25.
- Knjiga promjena*. (2001). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Krashen, S. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: OUP.
- Id. (1982). *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Id. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York: Longman.
- Id. (1990). Il ruolo della grammatica. In P. Giunchi (a cura di). *Grammatica esplicita e grammatica implicita*. Bologna: Zanichelli, pp. 29-43.
- Id. (1993). The effect of formal grammar teaching: Still peripheral. In *Tesol quarterly*, 27, pp. 722-725.
- Krashen, S., Terrel, T. (1983). *The natural approach: Language acquisition in the classroom*. Oxford: Pergamon.
- Kristal, D. (1999). *Enciklopedijski rečnik moderne lingvistike*. Beograd: Nolit.
- Krulj, R. S. et al. (2002). *Pedagogija*. Beograd: Svet knjige.
- Lado, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw-Hill.
- Id. (1968). *Nastava stranihe jezika*. Sarajevo: Svjetlost.
- Id. (1973). *Testovi u nastavi stranih jezika*. Beograd: Naučna knjiga.

- Larsen – Freeman, D. (1991). Teaching grammar. In M. Celce- Murcia. (ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston, MA: Heinle and Heinle Publishers, pp. 279-296.
- Id. (2001). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford: OUP
- Id. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long, C. J. Doughty (ed.). *The handbook of language teaching*. West Sussex: Blackwell Publishing, pp. 518-542.
- Lindsay, C., Knight, P. (2006). *Learning and Teaching English: A Course for Teachers*. Oxford: OUP.
- Liverani Bertinelli F., Benati A.G. (2001). *Grammatica. Perché? Quando? Come? Modelli di insegnamento della lingua italiana come lingua straniera o L2: il caso del Processing Instruction*. Perugia: Guerra.
- Lo Duca, M. (2007). Competenze linguistiche e programmazione didattica: dalle scienze del linguaggio al sillabo di italiano L2. In E. Jafrancesco (a cura di). *La formazione degli insegnanti di italiano L2: ruolo e competenze nella classe di lingua. Atti del XV Convegno nazionale ILSA*. Atene: Edilingua, pp. 58-86.
- Id. (2007a). *Esperimenti grammaticali. Riflessioni e proposte sull'insegnamento della grammatica dell'italiano*. Roma: Carocci.
- Id. (2009). *Sillabo di italiano L2. Per studenti in scambio*. Roma: Carocci.
- Id. (2012). *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica*. Roma: Carocci.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. In K. DeBot, R. Ginsberg and C. Kramsch (ed.). *Foreign language research in cross-cultural perspective*. Amsterdam: Benjamins, pp. 39-52.
- Id. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition, In W. Ritchie, T. Bhatia (eds.), *Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 413-468.
- Id. (2007). Recasts in SLA: The story so far. In M. Long (Ed.), *Problems in SLA*, Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Long M. H., Robinson, P. (1998). Focus on form: Theory, Research, and practice. In C. Doughty, J. Williams (ed). *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 15-41.
- Long, M. H., Doughty C. J. (ed.). (2009). *The handbook of language teaching*. West Sussex: Blackwell Publishing.
- Mackey, A., Gass, S. (2006). Introduction to special issue. In *Studies in Second Language Acquisition* 28, 2, pp. 169-178.
- Madii, L. (a cura di). (2004). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua.
- Manual for Language Test Development and Examining. For use with CEFR*. (2011). Council of Europe.

- McLaughlin, B., Heredia, R. (1996). Information processing approaches to research on second language acquisition and use. In R. Ritchie, T. Bhatia (eds.). *A Handbook of Second Language Acquisition*. San Diego: Academic Press, pp. 213-228.
- McNamara, T. F. (1996). *Measuring Second Language Performance*. London and New York: Longman.
- Id. (2000). *Language Testing*. Oxford: Oxford University Press.
- Mezzadri, M. (2003). *I ferri del mestiere. (Auto)formazione per l'insegnante di lingue*. Perugia: Guerra Soleil.
- Mezzadri, M., Balboni, P.E. (2005). *Rete Junior, parte A*. Perugia: Guerra edizioni.
- Id. (2005a). *Rete Junior, parte B*. Perugia: Guerra edizioni.
- Mijanović, M. (2005). *Statističke metode. Drugo prošireno izdanje*. Podgorica: Univerzitet Crne Gore.
- Mohammed, N. (2004). Consciousness-raising tasks: a learner perspective, In *ELT Journal* 58 (3), pp. 228-237.
- Mortara Garavelli, B. (1988). Textsorten/Tipologia di testi, In *Lexikon der Romanistischen Linguistik (LRL)*, hrsg. von G. Holtus, M. Metzeltin & C. Schmitt, Tübingen, Niemeyer, 8 voll., vol. 4<sup>o</sup> (Italienisch, Korsisch, Sardisch), pp. 157-168.
- Mosković, V. (1960). *Metodika nastave stranih jezika (engleski, francuski, njemački)*. Zagreb: Pedagoško – književni zbor.
- Mystkowska-Wiertelak, A., Pawlak, M. (2012). *Production-Oriented and Comprehension Based Grammar Teaching in the Foreign Language Classroom*. Heidelberg: Springer.
- Nassaji, H. (1999). Towards integrating form-focused instruction and communicative interaction in the second language classroom: Some pedagogical possibilities. In *Canadian Modern Language Review*, 55 (3), pp. 386-402.
- Nassaji, H.; Fotos, S. (2004). Current developments in research on the teaching of grammar. In *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, Cambridge University Press, pp.126-145.
- Id. (2011). *Teaching grammar in second language classroom: Integrating Form-focused instruction in communicative context*. New York and London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Nastavni plan i program osnovne škole*. (1998). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu*. (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa.
- Nicholas H. et al. (2001). Recasts and Feedback to Language Learners. In: *Language Learning*, 51 (4), pp. 719-758.
- Norris, J., Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. In *Language learning*, 50, pp. 417-428.

- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pallotti, G. (2003). *La seconda lingua*. Milano: Bompiani.
- Petković, D. (1970). *Metodika nastave engleskog jezika*. Beograd: Zavod za izdavanje udžbenika.
- Petrocelli, E. (2011). Insegnare italiano L2 a adolescenti. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 218-229.
- Petrović, E. (1988). *Teorija nastave stranih jezika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Petz, B. et al. (2012). *Petzova statistika: osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Pica T. (1983). Adult acquisition of English as a second language under different conditions of exposure. In: *Language Learning*, 33 (4), pp. 465-497.
- Id. (1985) The selective impact of classroom instruction on second language acquisition. In: *Applied Linguistics*, 6 (3), pp. 214-222.
- Id.. (1994). Research on negotiation: What does it reveal about second-language learning conditions, processes, and outcomes? In *Language Learning*, 44, pp. 493-527.
- Pichiassi, M. (1999). *Fondamenti di Glottodidattica. Temi e problemi della didattica linguistica*. Perugia: Guerra edizioni.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constraints on the teachability of languages. In *Studies in Second Language Acquisition*, 6, p. 186-214.
- Id. (1985). Learnability and syllabus construction. In K. Hyltestam, M. Pienemann (ed.), *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*, Clavedon, North Somerset: Multilingual Matter.
- Id. (1999). *Language, processing and second language development: Processability theory*. Amsterdam: Benjamins.
- Id. (2007). La teoria della processabilità: elaborazione linguistica e acquisizione della seconda lingua. In M. Chini et al. (a cura di). *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra edizioni, pp. 65-81.
- Popović, D. (2011). *Standardni jezik i nastava jezika u osnovnim školama*. Podgorica: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Porcelli, G. (1994). *Principi di glottodidattica*. Brescia: La Scuola.
- Pozzo G. (1995). Tempo, aspetto, modalità in inglese (vs. italiano): dalla grammatica linguistica alla grammatica pedagogica. In P. Desideri (a cura di). *L'universo delle lingue. Confrontare lingue e grammatiche nella scuola*. Firenze: La Nuova Italia, pp. 225-249.
- Prabhu N.S. (1982). *The Communicational Teaching Project, South India*. Mimeo,

- Madras: The British Council.
- Prat Zagrebelski M.T. (1985). *Grammatica e lingua straniera*. Firenze: La Nuova Italia.
- Purpura, J. E. (2004). *Assessing grammar*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Quaderni CILS. Certificazione di Italiano come Lingua Straniera. Livello A1-A2: Modulo adulti all'estero (Sessioni: Giugno 2003 – Giugno 2004 – Dicembre 2004), Modulo ragazzi all'estero (Sessioni: Giugno 2003 – Dicembre 2004)*. Perugia: Guerra Edizioni.
- Rast, R. (2008). *Foreign Language and Input: Initial Processing*. Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Rea-Dickins, P. (2001). Fossilisation or Evolution: the Case of Grammar Testing. In: C. Elder et al. (eds.). *Experimenting with Uncertainty: Essays in Honour of Alan Davies*. Cambridge University Press, Cambridge, pp. 251-263.
- Richards, J. C., Renandya, W. A. (2002). *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1981). *Teaching Foreign Language Skills*. Chicago: University of Chicago Press.
- Robinson P. (ed.). (2001). *Cognition and Second Language Instruction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Robinson, P. (2009). Syllabus Design. In C. J. Doughty, M. H. Long (ed.). *The Handbook of Language Teaching*. West Sussex: Blackwell, pp. 294-310.
- Rutherford W. E. (ed). (1987). *Second language Grammar: Learning and Teaching*. London and New York: Longman.
- Rutherford, W. E., Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness-raising and universal grammar. In *Applied linguistics*, 6, pp. 274-282.
- Id. (ed). (1988). *Grammar and Second language Teaching. A book of Readings*. Boston: Heinle and Heinle Publishers.
- Id. (1988a). Consciousness Raising and Universal Grammar. In W. Rutherford, M. Sharwood Smith (ed). *Grammar and Second language Teaching. A book of Readings*. Boston: Heinle and Heinle Publishers, pp. 107-115.
- Samuda, V., Bygate, M. (2008). *Tasks in Second Language Learning*. London: Palgrave.
- Scalzo, R. A. (2002). L'approccio comunicativo. Oltre la competenza comunicativa. In C. S. Borneto, (a cura di). *C'era una volta il metodo. Tendenze attuali nella didattica delle lingue straniere*. Roma: Carocci editore, pp. 137-171.
- Schmidt, R.W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. In: *Applied Linguistic*, 11 (2), pp. 129-158.
- Id. (2001). Attention. In P. Robinson (ed.). *Cognition and second language instruction*. Cambridge: Cambridge University Press, pp. 3-32.
- Sciarone, A. G. (1980). Valutazione dei libri di testo per le lingue straniere (italiano L2). In *Rassegna italiana di linguistica applicata*, 1 (1980), pp. 145-172.

- Seliger H. (1975). Inductive method and deductive method in language teaching, a re-examination, In *International Review of Applied Linguistics*, 13, pp. 1-18.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, In *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10, (1-4), pp. 209-232.
- Semplici, S. (2011). Insegnare l'italiano ai bambini, in P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: le Monnier, pp. 206-217.
- Id. (2011a). Criteri di analisi di manuali per l'insegnamento di italiano L2. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 322-341.
- Sharwood Smith, M. (1991). Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner. In *Second language research*, 72, pp. 118-132.
- Sheen, R. (2002). 'Focus on form' and 'focus on forms'. In *ELT Journal*, 56, pp. 303-305.
- Id. (2007). Processing instruction. In *ELT Journal*, 61, pp. 161-163.
- Simone, R. (1996). *Fondamenti di linguistica*. Bari: Laterza
- Sironić-Bonefačić, N. (1999). Planiranje i programiranje. In Y. Vrhovac et al. *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed, pp. 39-51.
- Skehan, P. (1998). *A cognitive approach to language learning*. Oxford: OUP.
- Skytte G. (1994). Strutturazione di una grammatica italiana per lo studente universitario europeo. In A. Giacalone Ramat, M. Vedovelli (a cura di), *L'italiano lingua seconda/ lingua straniera*. Roma: Bulzoni, pp. 219-225.
- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A Review of Classroom and Laboratory Research. In: *Language Teaching*, 30, pp. 73-87.
- Sprugnoli, L. (2007). La costruzione delle prove. In M. Vedovelli (a cura di). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci, pp. 165-216.
- Stern, H. H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Strambi, B., Scaglioso, A. M. (2004). Valutare e certificare l'italiano L2. In L. Madii (a cura di). *Insegnamento e apprendimento dell'italiano L2 in età adulta*. Atene: Edilingua, pp. 162-188.
- Swain, M. (1985). Communicative Competence: Some roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output. In S. Gass, C. Madden (a cura di). *Input and Second Language Acquisition*. Cambridge: Newbury House, pp. 235-253.
- Id. (1993). The Output Hypothesis: Just speaking and writing Aren't Enough. In *The Canadian Modern Language Review*, 50, pp. 158-64.
- Id. (1995). Three functions of output in second language learning. In H. G. Widdowson, G. Cook, B- Seidlhofer (ed.). *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*. Oxford: OUP, pp. 125-144.
- Šamić, M. (1959). *Metodika nastave i tehnika učenja živih jezika*. Sarajevo: Svjetlost.

- Tamponi, A. R. (2007). Il *task-based approach*: focalizzazione dell'attenzione e identificazione dei pattern per favorire la produzione scritta. In M. Chini et al. (a cura di). *Atti del VI Congresso Internazionale dell'Associazione Italiana di Linguistica Applicata*. Perugia: Guerra edizioni, pp. 353-374.
- Tanović, M. (1978). *Savremena nastava stranih jezika u teoriji i praksi – II*. Sarajevo: IGKRO „Svjetlost“, OOUR Zavod za udžbenike.
- Terrel T.D. (1991). The role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. In *The Modern Language Journal*, 75 (1), pp. 52-63.
- Thornbury, S. (2005). *Uncovering Grammar*. Oxford: Macmillan Education.
- Id.. (2006). *An A to Z of ELT*. Oxford: Macmillan Education.
- Id. (2007). *How to teach grammar*. Harlow: Pearson Longman.
- Tomasello, M. (1998). Introduction: A cognitive-functional perspective on language structure. In Tomasello M, (ed.). *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure*. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. vii-xxiii.
- Toth P. D. (2006). Processing instruction and a Role for Output in Second Language Acquisition. In *Language Learning*, 56 (2), pp. 319-385.
- Tronconi, E. Quale italiano insegnare nella classe di L2? In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 188-195.
- Ur, P. (1988). *Grammar Practice Activities. A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Id. (2011). Grammar teaching. Research, theory and practice. In E. Hinkel (ed.). *Handbook of research in second language learning and teaching. Vol. II*. New York and London: Routledge, pp. 507-522.
- Van Ek, J. A. (1975). *System Development in Adult Language Learning. The Threshold Level in a European Unit/ Credit System for Modern Language Learning by Adults*. Strasbourg: Council of Europe.
- Van Patten, B. (1990). Attending to content and form in the input: an experiment in consciousness. In *Studies in Second Language Acquisition*, 12, pp. 287-301.
- Id. (1996). *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood NJ: Ablex.
- Id. (2002). Processing instruction: An update. In *Language learning*, 52, pp. 755-803.
- Id. (2008). *Processing Instruction: Theory, Research and Commentary*. Mahwah, New Jersey, London: LEA.
- Van Patten, B., Benati, A. G. (2010). *Key Terms in Second Language Acquisition*. London, New York: Continuum.
- Vedovelli, M. (2002). *L'italiano degli stranieri. Storia, attualità e prospettive*. Roma: Carocci.
- Id. (2003). *Guida all'italiano per stranieri. La prospettiva del Quadro comune europeo per le lingue*. Roma: Carocci.

- Id. (a cura di). (2007). *Manuale della certificazione dell'italiano L2*. Roma: Carocci.
- Vignozzi, L. (2001). Linee di evoluzione della moderna glottodidattica: teorie di apprendimento, approcci e metodi. In P. Diadori (a cura di). *Insegnare italiano a stranieri*. Firenze: Le Monnier, pp. 3-19.
- Vrhovac, Y. et al. (1999). *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed.
- Vučo, J. (ur. ). (2001). *Savremene tendencije u učenju i nastavi stranih jezika*. Nikšić: Filozofski fakultet u Nikšiću.
- Id. (2003). *Ogledi iz lingvistike*. Cetinje: Univerzitet Crne Gore.
- Id. (2003a). (ur.). *Udžbenik u nastavi stranih jezika – zbornik radova*. Nikšić: Univerzitet Crne Gore.
- Id. (2009). *Kako se učio jezik. Pogled u istoriju glotodidaktike od prapočetaka do Drugog svetskog rata*. Beograd: Filološki fakultet.
- Werlich, E. (1982). *A text grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford: OUP.
- Zajednički evropski okvir za žive jezike*. (2003). Podgorica: Ministarstvo prosvjete i nauke.

### **Sajtografija:**

Strategija razvoja osnovnog obrazovanja i vaspitanja sa Akcionim planom (2011-2017): Prijedlog (<http://www.mpin.gov.me/ResourceManager/FileDownload.aspx>).

Predmetni program za Italijanski jezik – izborni predmet – VII, VIII i IX razred devetogodišnje osnovne škole (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

Predmetni program za crnogorski jezik i književnost: I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII i IX razred osnovne škole (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>).

Istraživanje „Implementacija izbornih predmeta u osnovnoj školi i gimnaziji“, obavljeno u toku školske 2012/2013. godine od strane Zavoda za školstvo Crne Gore (<http://www.zzs.gov.me/naslovna/istrazivanja>).

Nastavni program za strani jezik za osnovne škole u Srbiji ([http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna\\_nastavni\\_planovi\\_programi.html](http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/naslovna_nastavni_planovi_programi.html)).

Pravna dokumenta Evropske unije (<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ>).

Statistički zavod Evropske unije (<http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education>).

## PRILOZI

### PRILOG BR. 1: Globalna skala zajedničkih nivoa kompetencije<sup>166</sup>

<b>SAMOSTALNI KANDIDAT</b>	<b>C2</b>	Bez napora može da razumije sve što čita ili čuje. U stanju je da činjenično i argumentovano rekonstruiše iskaz, koristeći različite pisane i usmene izvore na jasan i koherentan način. Izražava se tečno, spontano i precizno, iskazujući istančan osjećaj za značenje i smisao iskaza o temama kompleksne sadržine.
	<b>C1</b>	U stanju je da razumije širok spektar dužih i zahtjevnih tekstova i prepozna skrivena značenja. Izražava se tečno i spontano, sasvim neupadljivo pristupa traženju pravih riječi i izraza. U privatnom životu, na poslu ili u školi, jezikom se služi djelotvorno i umješno. U stanju je da govori o složenim temama osmišljeno i jasno, ispoljavajući sposobnost kontrolisane upotrebe različitih jezičkih sredstava u organizaciji, artikulaciji i koheziji sopstvenog iskaza.
<b>NAPREDNI KANDIDAT</b>	<b>B2</b>	U stanju je da razumije suštinu konkretnih ili apstraktnih sadržaja u složenim tekstovima, kao i stručnu raspravu iz sopstvene djelatnosti. U stanju je da se izražava sa određenim stepenom spontanosti i lakoće, tako da razgovor sa izvornim govornikom ne predstavlja napor ni jednoj ni drugoj strani. O velikom broju tema izražava se jasno i potpuno, umije da iskaže svoje mišljenje o aktuelnim dešavanjima i izloži prednosti i mane različitih situacija i pojava.
	<b>B1</b>	U stanju je da razumije ključne stavke iskaza, ukoliko se radi o jasnom i standardnom jeziku i poznatim stvarima i događajima sa posla, iz škole, slobodnog vremena itd. Snalazi se u većini situacija na putovanjima u područjima gdje se koristi jezik koji uči. U stanju je da govori jednostavno i koherentno o stvarima i temama iz domena sopstvenog interesovanja. U stanju je da prepriča događaje i svoja iskustva, snove, iskaže očekivanja i ciljeve, kao i da ukratko obrazloži i objasni razloge za ostvarivanje nekog projekta ili ideje.
<b>KANDIDAT POČETNIK</b>	<b>A2</b>	U stanju je da razumije rečenice izvan konteksta i često upotrebljavane izraze u vezi sa djelokrugom sopstvenih aktivnosti (npr. osnovni podaci o sebi i o porodici, kupovini, komšiluku, poslu). U stanju je da vodi razgovor u jednostavnim i uobičajenim situacijama, koji se svodi na razmjenu direktnih i svedenih informacija o svakodnevnim i poznatim stvarima. U stanju je da jednostavnim izrazima opiše svoje zanimanje, blisko okruženje i sopstvene neposredne potrebe.
	<b>A1</b>	U stanju je da razumije i upotrebljava familijarne i svakodnevne izraze, kao i proste rečenice koje imaju za cilj zadovoljenje nekih konkretnih potreba. Umije da predstavi sebe i druge, kao i da postavlja pitanja o nekoj osobi – npr. o mjestu stanovanja, poznanstvima, stvarima u posjedu, kao i da odgovara na isti tip pitanja. U stanju je da vodi jednostavnu komunikaciju, ukoliko sagovornik govori polako i razgovjetno i želi da pomogne.

<sup>166</sup> ZERO, 2003: 33.

*PRILOG BR. 2: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao prvi strani u Crnoj Gori (devetogodišnja osnovna škola)<sup>167</sup>*

IV razred – 1. godina učenja
<p><b>Imenice</b> – Nomi: genere e numero.</p> <p><b>Zamjenice</b> – Pronomi: - pronomi personali tonici, - diretti, - pronomi possessivi, - pronomi dimostrativi (questo, quello), - pronomi interrogativi (chi, che cosa, dove).</p> <p><b>Članovi</b> – Articoli: - articolo indeterminativo (un, una, uno, un'), - articolo determinativo (il, la, lo, l', i, gli, le).</p> <p><b>Pridjevi</b> – Aggettivi: - aggettivi descrittivi, - concordanza dei nomi e degli aggettivi, - aggettivi possessivi, - numeri (1-12).</p> <p><b>Predlozi</b> – Preposizioni: - di, a, da, in, con, su, per, tra, fra.</p> <p><b>Glagoli</b> – Verbi: - indicativo presente dei verbi regolari e irregolari (uso elementare), - imperativo (seconda persona singolare e plurale).</p> <p><b>Veznici</b> – Congiunzioni: - e, o.</p> <p><b>Rječce</b> – Particelle: - ci.</p>
V razred – 2. godina učenja
<p><b>Fonetika</b> i ortografija – Fonetica e ortografia: - c, g, ci, gi, ch, gh, gli, sc, qu, z, gn, s</p> <p><b>Imenice</b> – Nomi: - nomi propri, - nomi comuni.</p> <p><b>Zamjenice</b> – Pronomi: - pronomi personali (pronomi atoni diretti),</p>

<sup>167</sup> <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>

- pronomi indefiniti (ognuno, qualcuno, nessuno).

**Članovi** – Articoli:

- preposizioni articolate,  
- uso dell'articolo (mia sorella, la mia sorellina).

**Pridjevi** – Aggettivi:

- buono, bello,  
- ogni, qualche,  
- numeri (100).

**Predlozi** – Preposizioni:

- sotto, sopra, davanti, dietro, dentro, fuori.

**Glagoli** – Verbi:

- indicativo presente - verbi regolari  
- indicativo presente - verbi irregolari  
    - andare, fare, stare, dire, venire, uscire  
- indicativo presente – verbi riflessivi,  
- indicativo presente – verbi modali.

VI razred – 3. godina učenja

**Imenice** – Nomi:

- nomi in –A,  
- nomi in –O,  
- nomi invariabili al plurale.

**Zamjenice** – Pronomi:

- pronomi atoni indiretti,  
- posizione dei pronomi atoni con i verbi riflessivi, modali e imperativo.

**Članovi** – Articoli:

- articolo partitivo,  
- uso dell'articolo determinativo con nozioni geografiche,  
- nomi propri e cognomi,  
- omissione dell'articolo.

**Pridjevi** – Aggettivi:

- gradi dell'aggettivo,  
- numeri cardinali (1000),  
- numeri ordinali (10).

**Predlozi** – Preposizioni:

- preposizioni articolate con i nomi delle città e degli Stati,  
- uso delle preposizioni contro, dopo, prima, senza, vicino, lontano.

**Prilozi** – Avverbi:

- avverbi in –mente,  
- gradi dell'avverbio.

**Glagoli – Verbi:**

- passato prossimo - verbi regolari e riflessivi,
- futuro semplice – verbi regolari e irregolari,
- condizionale presente - verbi regolari e irregolari,
- imperativo dei verbi riflessivi,
- imperativo dei verbi – dare, fare, stare, andare, dire – seconda persona singolare; terza persona singolare, prima persona plurale, seconda persona plurale.

VII razred – 4. godina učenja

**Imenice – Nomi:**

- nomi derivati, alterati e composti.

**Zamjenice – Pronomi:**

- pronomi personali soggetto/oggetto,
- pronomi atoni diretti e indiretti e pronomi accoppiati.

**Pridjevi – Aggettivi:**

- superlativo assoluto,
- gradi dell'aggettivo – comparativi e superlativi organici – buono, cattivo, grande, piccolo,
- aggettivi alterati,
- aggettivo grande.

**Predlozi – Preposizioni:**

- uso delle preposizioni con i pronomi personali.

**Glagoli – Verbi:**

- passato prossimo - verbi irregolari,
- imperativo - terza persona plurale,
- imperfetto – indicativo.

**Rječce –Particelle:**

- ci, ne.

VIII razred – 5. godina učenja

**Imenice – Nomi:**

- nomi derivati e composti,
- nomi alterati.

**Zamjenice – Pronomi:**

- pronomi atoni – complemento oggetto, complemento di termine,
- pronomi accoppiati nei tempi composti,
- pronomi relativi, pronome relativo il quale.

**Članovi – Articolo:**

- uso dell'articolo.

**Pridjevi – Aggettivi:**

- aggettivi derivati e alterati,
- aggettivo santo,
- posizione dell'aggettivo – uno o più aggettivi rispetto al nome.

**Glagoli – Verbi:**

- gerundio presente,
- rapporto tra passato prossimo e imperfetto,
- fare causativo,
- stare per + infinito,
- congiuntivo presente,
- congiuntivo passato,
- periodo ipotetico – presente, futuro e imperfetto.

**Veznici –Congiunzioni:**

- che, sebbene, benché, affinché, perché, anche se, dato che, poiché, siccome, pur.

IX razred – 6. godina učenja

**Imenice – Nomi:**

- nomi derivati,
- particolarità dei nomi.

**Zamjenice – Pronomi:**

- pronomi indefiniti.

**Članovi – Articoli:**

- uso dell'articolo.

**Pridjevi – Aggettivi:**

- aggettivi indefiniti.

**Glagoli – Verbi:**

- stare + gerundio,
- congiuntivo imperfetto,
- trapassato prossimo,
- periodo ipotetico – possibilità.

**Veznici –Congiunzioni:**

- che, sebbene, benché, affinché, perché, anche se, dato che, poiché, siccome, come se.

*PRILOG BR. 3: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao drugi strani – izborni predmet u Crnoj Gori (devetogodišnja osnovna škola)<sup>168</sup>*

VI razred (fakultativna nastava)
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabet</li> <li>- Upitna i potvrdna rečenica</li> <li>- Brojevi od 1 do 10</li> <li>- Imenice i pridjevi na –o i na –a</li> <li>- Prisvojni pridjevi u jednini</li> <li>- C'è i ci sono</li> <li>- Određeni i neodređeni član za jedninu</li> <li>- Upitne rečenice</li> <li>- Glagoli</li> <li>- Slaganje imenice sa pridjevom</li> <li>- Množina imenica</li> <li>- Imperativ povratnih glagola (2. lice jednine)</li> <li>- Slaganje određenog člana, imenice i pridjeva</li> <li>- Negativan odgovor sa glagolom avere i rječcom ci</li> <li>- Prezent glagola za 1. lice množine</li> <li>- Imenice i pridjevi na –e</li> </ul>

VII razred – 1. godina učenja
<p><b>Fonetika i ortografija:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- uvođenje u pravilan izgovor i intonaciju.</li> </ul> <p><b>Morfologija:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Imenice</b> (rod i broj),</li> <li>- <b>Zamjenice</b> (lične, naglašene u funkciji objekta, prisvojne, pokazne zamenice - <i>questo, quello</i>, upitne zamenice - <i>chi, che cosa, dove</i>, neodređene zamjenice - <i>ogni, qualche</i>).</li> </ul> <p><b>Članovi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- neodređeni član (<i>un, una, uno, un'</i>).</li> </ul> <p><b>Pridjevi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- opisni pridjevi,</li> <li>- slaganje pridjeva i imenice u rodu i broju,</li> <li>- prisvojni pridjevi,</li> <li>- brojevi od 1-12,</li> <li>- predlozi (<i>di, a, da, in, con, su, pe, tra, fra</i>).</li> </ul> <p><b>Glagoli:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- indikativ prezenta pravilnih i najfrekventnijih nepravilnih glagola,</li> <li>- modalni glagoli,</li> <li>- povratni glagoli,</li> </ul>

<sup>168</sup> <http://www.zzs.gov.me/naslovna/programi/osnovno>

<p>- imperativ (drugo lice jednine i drugo lice množine).</p> <p><b>Vežnici:</b></p> <p>- <i>e, o.</i></p> <p><b>Rječice:</b></p> <p>- <i>ci.</i></p> <p><b>Rečenica:</b></p> <p>- prosta rečenica sa dva i više dodataka,</p> <p>- potvrdna, upitna i odrična rečenica,</p> <p>- upitna rečenica sa kratkim i dugim odgovorima (<i>chi, di chi, cosa, dove, quando</i>).</p>
VIII razred – 2. godina učenja
<p><b>Fonetika i ortografija:</b></p> <p>- abeceda i ortografska pravila, pravilan izgovor i intonacija, posebnosti italijanskog pravopisa (<i>c, g, ci, gi, ch, gh, gli, sc, qu, z, gn, s</i>).</p> <p><b>Morfologija</b></p> <p><b>Imenice:</b></p> <p>- vlastita imena lica i gradova,</p> <p>- zajedničke imenice.</p> <p><b>Zamjenice:</b></p> <p>- lične zamjenice, nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog objekta,</p> <p>- neodređene zamjenice (<i>ognuno, qualcuno, nessuno</i>).</p> <p><b>Članovi:</b></p> <p>- određeni član s prijedlozima,</p> <p>- neodređeni član (supletivni oblici),</p> <p>- upotreba člana (<i>mia sorella</i>).</p> <p><b>Pridjevi:</b></p> <p>- opisni pridjevi (<i>buono, bello</i>),</p> <p>- neodređeni pridjevi (<i>ogni, qualche</i>),</p> <p>- brojevi do 100.</p> <p><b>Predlozi:</b></p> <p>- <i>sotto, sopra, davanti, dietro, fuori</i>.</p> <p><b>Glagoli:</b></p> <p>- particip prošli,</p> <p>- prošlo svršeno vrijeme regularnih i najfrekventnijih nepravilnih glagola – <i>passato prossimo</i>,</p> <p>- imperfekat regularnih i nepravilnih glagola, upotreba imperfekta,</p> <p>- imperativ – 3. lice jednine i množine.</p> <p><b>Rečenica:</b></p> <p>- složena rečenica sa zavisnomrečenicom u prošlom vremenu,</p> <p>- odnos <i>passato prossimo</i> i <i>imperfetto</i>.</p>
IX razred – 3. godina učenja
<p><b>Morfologija</b></p> <p><b>Imenice:</b></p> <p>- morfološke nepravilnosti najčešćih imenica u rodu i broju.</p> <p><b>Zamjenice:</b></p> <p>- nenaglašene lične zamjenice – indirektni oblici,</p> <p>- mjesto nenaglašenih ličnih zamjenica uz glagol, uz refleksivne glagole, modalne</p>

glagole i imperativ.

**Član:**

- partitivni član, upotreba člana uz geografske pojmove, vlastita imena i prezimena, izostavljanje člana.

**Pridjevi:**

- pravilna komparacija pridjeva,  
- brojevi do 100, redni brojevi do 10.

**Predlozi:**

- upotreba predloga i člana ispred naziva gradova i država,  
- značenje i upotreba predloga *contro, dopo, prima, senza, vicino, lontano*.

**Glagoli:**

- *Passato prossimo* nepravilnih glagola,  
- buduće vrijeme *futuro semplice*,  
- pogodbeni način *Condizionale presente* s pravilnim i nepravilnim osnovama,  
- imperativ povratnih glagola i najfrekventnijih nepravilnih glagola.

**Prilozi:**

- građenje priloga na *-mente*.

**Rečenica:**

- složena rečenica – pogodbeno realna i potencijalna.

*PRILOG BR. 4: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik u Crnoj Gori (osmogodišnja osnovna škola)<sup>169</sup>*

**V razred**

**Fonetika i ortografija:**

Postupno uvođenje u pravilan izgovor i intonaciju sa posebnim osvrtom na glasove koji se razlikuju od našeg glasovnog sistema (-sci, -sce, -cc, -z, -zz...). Postupni prelaz sa govora na čitanje i pismo. Izgovor i pisanje glasova sa odgovarajućim grafemom, digramom ili trigramom. Priroda i mjesto akcenta u italijanskom jeziku. Bilježenje akcenta. Elizija. Krnjenje riječi. Pojačani izgovor samoglasnika. Upitna intonacija.

**Sintaksa:**

Prosta rečenica sa dva i više dodataka. Upitna rečenica sa upitnom intonacijom. Složena rečenica – namjerna rečenica sa per + infinitiv. Indirektna naredba dire + di.

**Član**

Upotreba određenog i neodređenog člana sa imenicama. Određeni i neodređeni član spojen sa predlogom.

**Imenica:**

Usmeno razlikovanje roda imenica, pravilna jednina i množina imenica. Vrsta imena. Nazivi dana u sedmici, nazivi mjeseci i godišnjih doba.

**Zamjenice:**

Lične zamjenice u funkciji subjekta. Neodređene zamjenice **qualche, ognuno**. Upitna zamjenica **chi**. Pokazne zamjenice **questo i quello**.

Prisvojne zamjenice (**mio, mia, tuo, tua, suo, sua**).

**Pridjevi**

Opisni pridjevi, slaganje pridjeva i imenice u rodu i broju. Opisni pridjevi **buono i bello**, pridjev **tutto**. Prisvojni pridjevi: **mio, tuo, suo, nostro, vostro, loro**. Upotreba člana uz prisvojne pridjeve. Pokazni pridjevi.

**Glagoli**

Prezent triju konjugacija. Nepravilni glagoli: **essere, avere, andare, fare, volere, bere, potere, dovere, sapere, venire, stare, uscire, dire**.

Izrazi sa glagolima: **avere un voto in, avere fame (freddo, sete, paura, caldo), giocare** sa predlozima, **andare** sa predlozima, **piacere** u bezličnoj upotrebi, **volere, essere bravo a, in, che cosa fa, dove lavora, avere mal di testa, gola, denti**. Izraz **c'è, ci sono**. Pravopisne osobenosti glagola i konjugacije sa završetkom **-care, -ciare, -gare, -giare**. Negacija.

**Prilozi**

Potvrđni, odrečni (**sì, no**). Prilozi: **prima, durante, dopo**. Upitni prilog **dove**.

**Predlozi**

Prosti predlozi **di, a, da, in, con, su, per, tra, fra** i njihova osnovna upotreba. Predlozi **dentro, fuori, sotto, sopra, davanti, dietro**.

Priloški izrazi: **a destra, a sinistra, dritto**.

**Brojevi:**

Glavni brojevi od 1 do 20, desetine od 30 do 90, 100. Redni broj **primo** isključivo za iskazivanje datuma. Brojevi u službi iskazivanja datuma i časa.

<sup>169</sup> *Nastavni plan i program osnovne škole*. (1998). Cetinje: Ministarstvo prosvjete i nauke, pp. 192-201.

## VI razred

### Fonetika i ortografija:

Fonetski uslovi za krnjenje riječi.

### Sintaksa:

Prosta rečenica sa dva i više dodataka. Složena rečenica: namjerna, uzročna, pogodbeno u sadašnjem vremenu. Osnovne strukture sa infinitivom.

### Član

Partitivni član. Upotreba člana uz geografske pojmove, imena gradova i država, vlastita imena, prezimena. Izostavljanje člana u priloškim izrazima tipa **con + imenica** i drugim slučajevima. Rječca **ne**.

### Imenica:

Morfološke nepravilnosti imenica: imenice bez morfološke oznake za broj i imenice nepravilnog roda. Rod imenica **città** i gradova uopšte.

### Zamjenice:

Naglašene i nenaglašene lične zamjenice u funkciji direktnog i indirektnog objekta. Nenaglašene lične zamjenice spojene sa pravilnim glagolima i sa glagolima **dire, dare, fare** (imperativ, infinitiv).

Povratne zamjenice.

### Pridjevi

Pokazni pridjevi **qualche i ogni**. Nazivi boja, morfološke osobenosti pridjeva **viola, rosa, blu**. Komparacija pridjeva, nepravilna komparacija pridjeva **grande i piccolo**.

### Glagoli

Prezent povratnih glagola. Prezent inhoativnih glagola. Imperativ pravilnih i nepravilnih glagola (bez trećeg lica množine) i imperativ povratnih glagola. Particip prošli i prošlo vrijeme **passato prossimo**. Fonetske osobenosti prezenta glagola II konjugacije **vincere**. Modalni glagoli, nenaglašene lične zamjenice i rječca **ci**. Infinitivne strukture sa predlozima: **per, di, a, da + infinitiv**. **Chiedere** i indirektni objekat.

### Brojevi:

Prosti brojevi od 1000 i više hiljada. Sufiks **-esimo**. Iskazivanje kalendarske godine.

### Prilozi

Izvođenje priloga sufiksom **-mente**. Rječca **ci**. Poređenje priloga i nepravilna komparacija priloga **bene i male**.

### Predlozi

Upotreba predloga (*preposizioni semplici*) i uvođenje novih struktura: *complemento di tempo, di specificazione, di oggetto, di luogo, di termine*.

## VII razred

### Fonetika i ortografija:

Dijeljenje riječi na slogove.

### Sintaksa:

Složena rečenica u prošlom vremenu. Zavisna rečenica sa upotrebom prošlih vremena. Odnos **passato prossimo- imperfetto**.

### Član

Upotreba člana uz vlastita imena, geografske pojmove, imena gradova i država, prezimena.

**Imenice**

Derivacija imenica. Augmentativ, deminutiv, pejorativ, sa sufiksima **-ino, -one, -accio, -etto, -ello, -uccio, -otto.**

**Pridjevi**

Alteracija pridjeva. Komparacija pridjeva. Apsolutni superlativ **-issimo.**

**Zamjenice:**

Rječca **ci** + nenaglašene lične zamjenice i povratne zamjenice. Gerundio presente + pronomi atoni **ci** i **ne.**

**Glagoli**

Imperativ za III lice množine. Kondicional prezenta. Imperfekta pravilnih i nepravilnih glagola. Upotreba imperfekta. Gerundio presente.

**VIII razred****Fonetika i ortografija:**

Fiksiranje gradiva iz prethodnih godina učenja.

**Sintaksa:**

Zavisna rečenica: pogodbena, načinska, vremenska, uzročna i dopunska sa **gerundiom**, zavisna rečenica: finalna i dopusna sa konjunktivom, pogodbena (realna, potencijalna i irealna – sa dva imperfekta). Eksplicitne i implicitne rečenice. Infinitiv, prošli, gerund prošli, particip prezenta i particip prošli. Slaganje vremena. Pogodbene rečenice: irealne pogodbene rečenice sa kondicionalom prošlim i **congiuntivo passato.**

**Član**

Ponavljjanje pravila o upotrebi člana.

**Imenice**

Derivacija imenica i pravljenje složenih imenica. Ponavljjanje gradiva iz prethodnih godina učenja.

**Pridjevi**

Ponavljjanje gradiva iz prethodnih godina. Napomene o nepromjenljivim pridjevima. Pridjev **santo.**

**Glagoli**

Trapassato prossimo, futuro anteriore, condizionale passato, passato remoto (informativno), trapassato del congiuntivo. Periodo ipotetico. Upotreba konjunktiva. Congiuntivo passato i congiuntivo imperfetto. Stare + gerundio.

**Brojevi**

Numerali moltiplicativi i distributivi.

Centinaio, migliaio, decina (zbirni brojevi).

*PRILOG BR. 5: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik u osnovnim školama u Srbiji<sup>170</sup>*

IV razred
<p>1. Slaganje imenica, članova, determinanata, zamjenica i pridjeva u rodu i broju (osnovni principi i najčešće kombinacije) – receptivno i produktivno: la/una bella casa, un libro molto interessante, il mio amico, la cugina di Pietro ...</p> <p>2. Slaganje imenica i zamjenica sa glagolima u licu i broju (osnovni principi u najčešće kombinacije) – i receptivno i produktivno: io parlo, tu parli, lui, lui/lei parla, Pietro e Cecilia parlano, ecc.</p> <p>3. Oblici ličnih zamjenica – i receptivno i produktivno (bez gramatičkih objašnjenja ukoliko učenici na njima ne insistiraju): io, tu, lui, lei, noi, voi, loro, me, te</p> <p>4. Glagoli:</p> <p>a) Sadašnje vrijeme Presente Indicativo najfrekventnijih nepravilnih glagola (essere, avere, andare, fare, bere, mangiare ...), receptivno i produktivno (bez gramatičkih objašnjenja ukoliko učenici na njima ne insistiraju);</p> <p>b) Prošlo vrijeme Passato Prossimo – samo određeni broj najfrekventnijih glagola, i receptivno i produktivno, kao kompletne fraze (bez gramatičkih objašnjenja ukoliko učenici na njima ne insistiraju): ho finito, ho dimenticato il mio quaderno, sono andato (a) da mia nonna (essere, avere, stare, avere, andare, fare, scrivere, leggere, giocare, viaggiare, studiare, mangiare, bere, vivere, ecc).</p> <p>c) Izražavanje budućnosti pomoću prezenta: Stasera vado al cinema. Domani sto a casa tutto ili giorno.</p> <p>d) Osnovni glagolski izrazi – receptivno i produktivno: aver fame/sete/caldo/freddo/mal di testa/paura...</p> <p>e) Konstrukcije sa infinitivom (Modalni glagoli potere, dovere, volere, sapere), piacere - i receptivno i produktivno (bez gramatičkih objašnjenja ukoliko učenici na njima ne insistiraju): posso uscire? dobbiamo tornare, non sa nuotare, mi piace mangiare il gelato.</p> <p>f) Imperativ - i receptivno i produktivno, kao kompletne fraze (bez gramatičkih objašnjenja ukoliko učenici na njima ne insistiraju) (2. lice jednine i množine, negacija u 2. licu jednine imperativa i formalno obraćanje u 3. licu jednine, samo kao kompletne fraze: Scrivi! Apri la porta! Non chiudere la finestra! Fate silenzio! Mi dia, per favore, un po' d'acqua. Mi dica, per favore, che ore sono?</p> <p>e) Bezlične konstrukcije sa infinitivom È importante studiare lingue straniere. È necessario dormire bene. È bello avere tanti amici.</p>

<sup>170</sup> <http://www.zuov.gov.rs/novisajt2012/dokumenta/CRPU/Osnovne%20skole%20PDF>.

## V razred

Učenci treba da razumiju i koriste:

1. Imenice – vlastite i zajedničke, odgovarajući rod, sa determinativom:  
Signora/Signor Rossi, Maria, Anna, Federica, Giovanni, Riccardo, Belgrado, l'Italia, la Serbia, il Tirreno, l'Adriatico, le Alpi, gli Appennini; i miei genitori, mia madre, il loro padre, il nostro paese, i vostri figli, questo studente, questa ragazza, quell'amico, quella casa.
2. Određeni član ispred datuma:  
Oggi è il 31 gennaio; ispred imena dana: La domenica non studio.
3. Partitivni član: Ho comprato un'etto di prosciutto. Voglio delle mele. Non mangio pane.
4. Zamjenice za direktni i indirektni objekat:  
Marco e Anna sono tuoi amici? Non, non li conosco. Il libro? Scusi, lo porto domani. E tu Marco, hai scritto a tua sorella? No, non le ho scritto, non ho avuto tempo.
5. Pridjeve– odgovarajući rod, broj, mjesto, poredenje:  
un ragazzo grande, una ragazza grande, le persone simpatiche, un fiore rosso, Giovanna è più alta della sua sorella, noi siamo meno veloci di voi. Giorgio è il più grande chiacchierone di noi tutti.
6. Brojeve: osnovne preko 1000, redne do 20:  
È un libro di cento pagine! Abito al settimo piano. Faccio la quinta.
7. Pitanja:  
Puoi venire a casa mia domani? Conosci la mia cugina? Che cosa aspettate? Dove andate? A che ora tornate a casa? E quando torni? Abiti qui? C'è qui il tuo indirizzo? Perché? Chi torna domani?
8. Negaciju:  
Io non mangio frutta. Tu non lo vedi domani.
9. Zapovjedni način:  
Fa' presto! Non tornate tardi! Non andate via senza di me.
10. Kondicional glagola potere i volere:  
Vorrei un gelato alla frutta, per piacere. Potresti portarmi domani il tuo quaderno di matematica?
11. Glagolska vremena:
  - Presente Indicativo frekventnih glagola, računajući i povratne (alzarsi, lavarsi) i bezličnih glagola (piovere, nevicare);
  - Passato prossimo i Imperfetto- građenje i kontrastiranje upotrebe: Dormivo quando è tornato Marco. L'ho conosciuto al mare, tanti anni fa, quando avevo appena cinque anni!
  - Futuro: Ragazzi, domani andremo tutti insieme a teatro. Giulia tornerà fra quattro mesi.
12. Predloge i sažete članove: Vivo a Kragujevac, in Serbia; in luglio andiamo in vacanza a Belgrado; ieri siamo andati allo Zoo; ritorni dalla scuola a quest'ora? È in macchina, arriva a casa fra poco. Non faremo tardi al cinema, lo spettacolo inizia alle otto, ci aspetteranno a casa di Marco, ci andiamo tutti a piedi.
13. Priloge za vrijeme, mjesto, način, količinu: prima, dopo, oggi, domani, sempre, qui, lì, là, davanti, dietro, bene, male, poco, molto, tanto, troppo, più, meno.
14. Veznike e, o, ma.

## VI razred

Učenci treba da razumiju i koriste:

1. Imenice – vlastite i zajedničke, odgovarajući rod, broj sa determinativom: Signora/Signor Rossi, Maria, Anna, Federica, Giovanni, Riccardo, Belgrado, l'Italia, la Serbia, il Tirreno, l'Adriatico, le Alpi, gli Appennini; i miei genitori, mia madre, il loro padre, il nostro paese, i vostri figli, questo studente, questa ragazza, quell'amico, quella casa.
2. Određeni član ispred datuma: Oggi è il 31 gennaio; ispred imena dana: La domenica non studio.
3. Partitivni član: Ho comprato un'etto di prosciutto. Voglio delle mele. Non mangio pane.
4. Zamjenice za direktni i indirektni objekat: Marco e Anna sono tuoi amici? Non, non li conosco. Il libro? Scusi, lo porto domani. E tu Marco, hai scritto a tua sorella? No, non le ho scritto, non ho avuto tempo.
5. Pridjeve – odgovarajući rod, broj, mjesto, poređenje: un ragazzo grande, una ragazza grande, le persone simpatiche, un fiore rosso, Giovanna è piu alta della sua sorella, noi siamo meno veloci di voi. Giorgio è il piu grande chiacchierone di noi tutti.
6. Brojeve: osnovne preko 1000, redne do 20: È un libro di cento pagine! Abito al settimo piano. Faccio la quinta.
7. Pitanja: Puoi venire a casa mia domani? Conosci la mia cugina? Che cosa aspettate? Dove andate? A che ora tornate a casa? E quando torni? Abiti qui? C'è qui il tuo indirizzo? Perché? Chi torna domani?
8. Negaciju: Io non mangio frutta. Tu non lo vedi domani.
9. Zapovjedni način: Fa' presto! Non tornare tardi! Non andate via senza di me.
10. Kondicional glagola potere i volere: Vorrei un gelato alla frutta, per piacere. Potresti portarmi domani il tuo quaderno di matematica?
11. Glagolska vremena:
  - Presente Indicativo frekventnih glagola, računajući i povratne (alzarsi, lavarsi) i bezličnih glagola (piovere, nevicare);
  - Passato prossimo i Imperfetto- građenje i kontrastiranje upotrebe: Dormivo quando è tornato Marco. L'ho conosciuto al mare, tanti anni fa, quando avevo appena cinque anni!
  - Futuro: Ragazzi, domani andremo tutti insieme a teatro. Giulia tornerà fra quattro mesi.
12. Predloge i sažete članove: Vivo a Kragujevac, in Serbia; in luglio andiamo in vacanza a Belgrado; ieri siamo andati allo Zoo; ritorni dalla scuola a quest'ora? È in macchina, arriva a casa fra poco. Non faremo tardi al cinema, lo spettacolo inizia alle otto, ci aspetteranno a casa di Marco, ci andiamo tutti a piedi.
13. Priloge za vrijeme, mjesto, način, količinu: prima, dopo, oggi, domani, sempre, qui, lì, là, davanti, dietro, bene, male, poco, molto, tanto, troppo, piu, meno.
14. Veznike e, o, ma.

## VII razred

Učenci treba da razumiju i koriste:

1. Imenice – vlastite i zajedničke, odgovarajući rod, broj sa determinativom: Signora/Signor Rossi, Maria, Anna, Federica, Giovanni, Riccardo, Belgrado, l'Italia, la Serbia, il Tirreno, l'Adriatico, le Alpi, gli Appennini; i miei genitori, mia

madre, il loro padre, il nostro paese, i vostri figli, questo studente, questa ragazza, quell'amico, quella casa.

Derivacija imenica i pravljenje složenih imenica. Ponavljanje gradiva iz prethodnih godina učenja.

Alteracija imenica (osnovni sufiksi za augmentativ, pejorativ, deminutiv i hipokoristike -ino, -one, -accio, -etto, -ello, -uccio, -otto).

Lažna alteracija: focaccia, fioretto, montone...).

2. Određeni član ispred datuma: Oggi è il 31 gennaio; ispred imena dana: La domenica non studio.

Upotreba člana uz vlastita imena, geografske pojmove, imena gradova i država, prezimena.

Upotreba člana uz prisvojni pridjev i hipokoristike i uz lična imena (La mia cara sorellina; Dov'è la Lisa?).

3. Izračunavanje tačnog vremena: Che ore sono? Sono le tre e mezzo. A che ora inizia lo spettacolo? Alle venti. I negozi sono aperti dalle 9 alle 20.

4. Partitivni član: Ho comprato un'etto di prosciutto. Voglio delle mele. Non mangio pane.

5. Zamjenice za direktni i indirektni objekat: Marco e Anna sono tuoi amici? Non, non li conosco. Il libro? Scusi, lo porto domani. E tu Marco, hai scritto a tua sorella? No, non le ho scritto, non ho avuto tempo.

Zamjenice za direktni i indirektni objekat, u paru, slaganje sa imperativom, infinitivom i ecco:

Che bel libro! Me lo compri? Sì, te lo compro per il compleanno. Devo comprarti anche l'orologio, arrivi sempre in ritardo! Dove ho messo il biglietto per il cinema? Me l'ha portato Maria ieri sera. Eccolo, l'ho messo in tasca.

Gerundio presente + nenaglašene lične zamjenice, refleksivne zamjenice i rečce ci, ne.

6. Relativne zamjenice, che i dove: Ho incontrato il professore di matematica che mi ha detto di portare i compiti domani. Siamo andati a casa in montagna dove abbiamo passato le vacanze l'anno scorso.

Relativna zamjenica cui. E' il ragazzo di cui ti ho parlato. E' l'amica con cui vado al cinema spesso.

Pridjeve – odgovarajući rod, broj, mjesto, poređenje: un ragazzo grande, una ragazza grande, le persone simpatiche, un fiore rosso, Giovanna è più alta della sua sorella, noi siamo meno veloci di voi. Giorgio è il più grande chiacchierone di noi tutti. Alteracija pridjeva.

Najčešći frazeološki izrazi sa pridjevima (sano come un pesce, lento come una lumaca, matto da legare, ubriaco fradicio...).

Komparacija pridjeva, komparativ izjednačavanja Marco è alto come Paolo, komparativ uvećavanja Marco è più alto di Pietro, komparativ umanjivanja: Marco è meno bravo di Anna.

7. Prisvojne pridjeve i zamjenice: Dove sono le tue scarpe? Ecco le mie! Upotreba člana uz prisvojne pridjeve: Mia madre parla l'italiano. La mia sorellina non va ancora a scuola. Il loro fratello fa la sesta.

8. Brojeve: osnovne preko 1000, redne do 20: È un libro di cento pagine! Abito al settimo piano. Faccio la sesta.

9. Pitanja: Puoi venire a casa mia domani? Conosci la mia cugina? Che cosa aspettate? Dove andate? A che ora tornate a casa? E quando torni? Abiti qui? C'è

qui il tuo indirizzo? Perché? Chi torna domani?

10. Negaciju: Io non mangio frutta. Tu non lo vedi domani.

11. Zapovjedni način, za sva lica: Fa' presto! Non tornare tardi! Non andate via senza di me. Prego Signora, entri! Mi dia un etto di prosciutto e tre tosette, per favore! Imperativ sa nenaglašenim ličnim zamjenicama: Guardalo! Portami il libro!

12. Modalne glagole: dovere, potere, volere i sapere, sa modalnom vrijednošću, u svim vremeneima. Devi partire subito. Sai nuotare? Upotreba pomoćnih glagola sa modalnim glagolima u složenim vremenima: Ho dovuto comprare l'aspirina. Sono dovuto andare a letto tardi. Slaganje nenaglašenih zamjenica sa participom: Hai il nuovo quadreno? Ho dovuto comprarlo per le ore di matematica.

13. Kondicional glagola potere, volere, dovere: Vorrei un gelato alla frutta, per piacere. Potresti portarmi domani il tuo quaderno di matematica? Dovresti tornare a casa in tempo.

14. Glagolska vremena:

- Presente Indicativo frekventnih glagola, računajući i povratne;

- Congiuntivo Presente frekventnih glagola, vezano za medijaciju: Penso che Maria non capisca bene. Penso che non possa venire alle sei.

- Passato prossimo i Imperfetto - građenje i kontrastiranje upotrebe: Dormivo quando è tornato Marco. L'ho conosciuto al mare, tanti anni fa, quando avevo appena cinque anni!

- Futuro: Ragazzi, domani andremo tutti insieme a teatro. Giulia tornerà fra quattro mesi.

- Gerundio presente. Građenje i upotreba u vremenskim i načinskim rečenicama: Ho incontrato Marco tornando a casa. Maria andava a scuola mangiando il gelato.

- Frazzeološki izrazi sa glagolima (fumare come un turco, ridere come un matto, bere come una spugna...).

- Hipotetički period: Realna pogodbeno rečenica: Se fa bel tempo vado in gita. Se farà bel tempo andrò in gita. Irealna ipotetička rečenica sa imperfektom: Se faceva bel tempo andavo al mare.

15. Predloge i sažete članove: Vivo a Kragujevac, in Serbia; in luglio andiamo in vacanza a Belgrado; ieri siamo andati allo Zoo; ritorni dalla scuola a quest'ora? E' in macchina, arriva a casa fra poco. Non faremo tardi al cinema, lo spettacolo inizia alle otto, ci aspetteranno a casa di Marco, ci andiamo tutti a piedi.

16. Priloge za vrijeme, mjesto, način, količinu: prima, dopo, oggi, domani, sempre, qui, lì, là, davanti, dietro, bene, male, poco, molto, tanto, troppo, più, meno. Položaj priloga u odnosu na glagol. Položaj priloga mai, sempre, ancora, già uz passato prossimo.

17. Rečce: Priloške vrijednosti rečca ci i ne: Си vado subito. Lui ci crede. Ci scherziamo tutti. Ne parlo spesso. Non ne penso nulla. Ne sono tornata ieri.

18. Veznike e, o, ma, se.

## VIII razred

Učenici treba da razumiju i koriste:

1. Imenice – vlastite i zajedničke, odgovarajući rod, broj, sa determinativom:

Signora/Signor Rossi, Maria, Anna, Federica, Giovanni, Riccardo, Belgrado, l'Italia, la Serbia, il Tirreno, l'Adriatico, le Alpi, gli Appennini; i miei genitori, mia

madre, il loro padre, il nostro paese, i vostri figli, questo studente, questa ragazza, quell'amico, quella casa.

Derivacija imenica i građenje složenih imenica. Ponavljanje gradiva iz prethodnih godina učenja.

Alteracija imenica (osnovni sufiksi za augmentativ, pejorativ, deminutiv i hipokoristike: -ino, -one, -accio, -etto, -ello, -uccio, -otto).

Lažna alteracija (focaccia, fioretto, montone...)

Sistemska prikaz morfoloških karakteristika.

2. Upotreba člana, sistematizacija

Partitivni član: Ho comprato un etto di prosciutto. Voglio delle mele. Non mangio pane.

3. Zamjenice za direktni i indirektni objekat: Marco e Anna sono tuoi amici? No, non li conosco. Il libro? Scusi, lo porto domani. E tu Marco, hai scritto a tua sorella? No, non le ho scritto, non ho avuto tempo.

Zamjenice za direktni i indirektni objekat, u paru, slaganje sa imperativom, infinitivom i ecco:

Che bel libro! Me lo compri? Sì, te lo compro per il compleanno.

Devo comprarti anche l'orologio, arrivi sempre in ritardo! Dove ho messo il biglietto per il cinema? Me l'ha portato Maria ieri sera. Eccolo, l'ho messo in tasca.

Gerundio presente + nenaglašene lične zamjenice, refleksivne zamjenice i rečce ci, ne.

Nenaglašene lične zamjenice, sistematizacija.

Relativne zamjenice che, cui, il quale/la quale i dove: Ho incontrato il professore di matematica che mi ha detto di portare i compiti domani. Siamo andati a casa in montagna dove abbiamo passato le vacanze l'anno scorso.

Realtivna zamjenica cui. È il ragazzo di cui ti ho parlato. È l'amica con cui vado al cinema spesso.

Neodređene zamjenice - pridjevi (niente/nulla, nessuno, qualcosa, qualcuno, qualche, alcuni)

4. Pridjeve – odgovarajući rod, broj, mjesto, poređenje: un ragazzo grande, una ragazza grande, le persone simpatiche, un fiore rosso, Giovanna è più alta della sua sorella, noi siamo meno veloci di voi. Giorgio è il più grande chiacchierone di noi tutti.

Alteracija pridjeva. Najčešći frazeološki izrazi uz pridjeve (sano come un pesce, lento come una lumaca, matto da legare, ubriaco fradicio...). Komparacija pridjeva, komparativ i superlativ Maria è la più alta della classe. Apsolutni superlativ: Maria è bellissima. Prisvojne pridjeve i zamjenice: Dove sono le tue scarpe? Ecco le mie! Upotreba člana uz prisvojne pridjeve: Mia madre parla l'italiano. La mia sorellina non va ancora a scuola. Il loro fratello fa la sesta.

5. Brojeve: osnovne, redne: È un libro di cento pagine! Abito al settimo piano. Faccio la sesta.

6. Pitanja: Puoi venire a casa mia domani? Conosci la mia cugina? Che cosa aspettate? Dove andate? A che ora tornate a casa? E quando torni? Abiti qui? C'è qui il tuo indirizzo? Perché? Chi torna domani?

7. Negaciju: Io non mangio frutta. Tu non lo vedi domani.

8. Zapovjedni načini za sva lica: Fa' presto! Non tornare tardi ! Non andate via senza di me. Prego Signora, entri! Mi dia un etto di prosciutto e tre tosette, per favore!

Imperativ sa nenaglašenim ličnim zamjenicama: Guardalo! Portami il libro!

9. Modalne glagole: dovere, potere, volere i sapere, sa modalnom vrijednošću, u svim vremenima. Devi partire subito. Sai nuotare? Upotreba pomoćnih glagola sa modalnim glagolima u složenim vremenima:

Ho dovuto comprare l'aspirina. Sono dovuto andare a letto tardi.

Slaganje nenaglašenih zamjenica sa participom:

Hai il nuovo quaderno? Ho dovuto comprarlo per le ore di matematica.

10. Glagolska vremena:- Presente Indicativo frekventnih glagola, računajući i povratne;

- Congiuntivo Presente frekventnih glagola, vezano za medijaciju:

Penso che Maria non capisca bene. Penso che non possa venire alle sei.

- Passato prossimo i Imperfetto– građenje i kontrastiranje upotrebe: Dormivo quando è tornato Marco. L'ho conosciuto al mare, tanti anni fa, quando avevo appena cinque anni!

- Futuro: Ragazzi, domani andremo tutti insieme a teatro. Giulia tornerà fra quattro mesi.

- Imperfekt (Imperfetto): C'era una volta un re e viveva in un castello.

- Pluskvamperfekt (Trapassato prossimo): Sono arrivato alla stazione quando il treno era già partito.

- Present konjunktiva (Congiuntivo presente): Penso che Maria debba studiare di più.

- Prosti perfekt (Passato Remoto) tvorba i osnovna upotreba, samo receptivno: Marco entrò e vide il computer acceso. Ma nella stanza non c'era nessuno.

- Kondicional presenta (Condizionale Presente): Vorrei un chilo di mele, per favore! Potresti prestarmi il tuo libro di italiano?

- Gerundio presente. Građenje i upotreba u vremenskim i načinskim rečenicama:

Ho incontrato Marco tornando a casa. Maria andava a scuola mangiando il gelato.

- Frazološki izrazi sa glagolima (fumare come un turco, ridere come un matto, bere come una spugna...).

- Hipotetički period: realna pogodbena rečenica: Se fa bel tempo vado in gita. Se farà bel tempo andrò in gita.

Irealna hipotetička rečenica sa imperfektom: Se faceva bel tempo andavo al mare.

Irealna pogodbena rečenica, sa imperfektom u protazi i apodozi: Se faceva bel tempo, andavo in gita.

11. Predloge i sažete članove: Vivo a Kragujevac, in Serbia; in luglio andiamo in vacanza a Belgrado; ieri siamo andati allo Zoo; ritorni dalla scuola a quest'ora? È in macchina, arriva a casa fra poco. Non faremo tardi al cinema, lo spettacolo inizia alle otto, ci aspetteranno a casa di Marco, ci andiamo tutti a piedi.

12. Priloge za vrijeme, mjesto, način, količinu: prima, dopo, oggi, domani, sempre, qui, lì, là, davanti, dietro, bene, male, poco, molto, tanto, troppo, più, meno. Položaj priloga u odnosu na glagol. Položaj priloga mai, sempre, ancora, già uz passato prossimo.

Građenje priloga od pridjeva pomoću sufiksa mente

13. Rečce: Priloške vrijednosti rečca ci i ne: Ci vado subito. Lui ci crede. Ci scherziamo tutti. Ne parlo spesso. Non ne penso nulla. Ne sono tornata ieri.

14. Veznike e, o, ma, se.

Složena rečenica: upotreba veznika koji uvode zavisnu rečenicu (vremensku, uzročnu, relativnu, hipotetički period).

*PRILOG BR. 6: Gramatičke strukture predviđene nastavnim programom za italijanski jezik kao prvi strani u osnovnoj školi u Hrvatskoj<sup>171</sup>*

<b>I razred</b>
<p><b>Glagoli</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja, i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- glagoli <i>essere</i> i <i>avere</i>, prva tri lica prezenta u potvrdnom i odričnom obliku</li> <li>- učestali glagoli vezani uz tematska područja u 1., 2. i 3. licu jednine prezenta u potvrdnom i odričnom obliku</li> <li>- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja 2. lice jednine i 2. lice množine</li> </ul> <p><b>Zamjenice</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- lične zamjenice za prva tri lica jednine</li> <li>- pokazne zamjenice</li> </ul> <p><b>Imenice</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- globalno razlikovanje jednine i množine muškog i ženskog roda imenica</li> </ul> <p><b>Član</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- neodređeni član i određeni član uz imenice u jednini i množini muškog i ženskog roda</li> </ul> <p><b>Pridjevi</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- razlikovanje jednine i množine muškoga i ženskoga roda učestalih pridjeva</li> <li>- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju</li> </ul> <p><b>Brojevi</b> (nivo upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- osnovni brojevi od 0 do 10</li> </ul> <p><b>Prijedlozi</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- na nivou razumijevanja i globalne upotrebe</li> <li>- učestali prijedlozi u jezičkim obrascima</li> </ul> <p><b>Prilozi</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto</li> </ul> <p><b>Rečenice</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- jednostavne rečenice od 2 do 4 elementa u potvrdnom i odričnom obliku</li> <li>- osnovne upitne rečenice sa <i>Chi? Che cosa? Quanto? Dove? Come?</i></li> </ul> <p><b>Na nivou prepoznavanja</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- oblici za množinu, prezent glagola <i>essere</i>, <i>avere</i> i nekih učestalih glagola u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku, prezent glagola <i>chiamarsi</i> u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku u kontekstu situacije</li> <li>- imperativ u okviru tematskih područja</li> <li>- množina ličnih zamjenica</li> <li>- brojevi do 31 kod određivanja datuma u mjesecu</li> </ul>
<b>II razred</b>
<p><b>Glagoli</b> (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <i>essere</i> i <i>avere</i>, prva tri lica prezenta u potvrdnom i odričnom obliku, <i>c'è</i> i <i>ci sono</i></li> <li>- učestali glagoli vezani uz tematska područja u 1., 2. i 3. licu jednine prezenta te u</li> </ul>

<sup>171</sup> *Nastavni plan i program za osnovnu školu.* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, pp. 194-210.

1. i 3. licu množine prezenta u potvrdnom i odričnom obliku  
- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja, 2. lice jednine i 2. lice množine

**Zamjenice** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- lične zamjenice za prva tri lica jednine i 1. i 3. lice množine  
- pokazne zamjenice

**Imenice** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- globalno razlikovanje jednine i množine muškog i ženskog roda imenica

**Član** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- neodređeni i određeni član uz imenice u jednini i množini muškog i ženskoga roda

**Pridjevi**

- razlikovanje jednine i množine muškog i ženskog roda pridjeva

- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju

- prisvojni pridjevi u 1., 2. i 3. licu jednine muškog i ženskog roda

**Brojevi**

- osnovni brojevi od 1 do 20

- redni brojevi do 5

**Prijedlozi**

- na nivou razumijevanja i globalne upotrebe učestali prijedlozi u jezičkim uzorcima

**Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto

**Rečenice**

- jednostavne rečenice od 2 do 4 elementa u potvrdnom i odričnom obliku

- osnovne upitne rečenice sa *Chi? Che cosa? Quanto? Dove? Come? Dov'è? Com'è?*

**Na nivou prepoznavanja**

- oblici za množinu prezenta glagola *essere, avere* i nekih učestalih pravilnih i nepravilnih glagola u pozitivnom, negativnom i upitnom obliku. Oblici *Ti piace...? Mi piace.. Mi piacciono*

*Mi piace.. Mi piacciono*

- imperativ u okviru tematskih područja

- lične zamjenice u množini

- upotreba člana uz imenice za rodbinske odnose uz koje stoji prisvojni pridjev

- osnovni brojevi do 31 kod označavanja datuma

- redni brojevi do 12 za određivanje slijeda mjeseci

### **III razred**

**Glagoli** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- prezent glagola *essere* i *avere* u potvrdnom i odričnom obliku

- prezent učestalih glagoli vezanih uz tematska područja u potvrdnom i odričnom obliku

- glagol *fare* u prezentu u drugom i trećem licu jednine, u pitanjima

- povratni glagoli u prezentu, prva tri lica jednine

- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja i mehaničke upotrebe 2. lica jednine i 2. lica množine

**Zamjenice** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- lične zamjenice u svim licima

- pokazne zamjenice

- upitne zamjenice

**Imenice**

- globalno razlikovanje i upotreba jednine i množine muškog i ženskog roda imenica
- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

**Član** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- neodređeni i određeni član za muški i ženski rod u jednini i množini uz imenice
- član uz neke imenice za rodbinske odnose pred kojima stoji posvojni pridjev

**Pridjevi**

- razlikovanje jednine i množine muškog i ženskog roda pridjeva
- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju
- upotreba pokaznih pridjeva u jednini i množini
- oblici posvojnih pridjeva

**Brojevi**

- osnovni brojevi od 1 do 31
- redni brojevi do 12

**Prijedlozi**

- na nivou razumijevanja i globalne upotrebe u jezičkim uzorcima

**Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto

**Rečenice**

- jednostavne rečenice od više elementa u potvrdnom i odričnom obliku
- E upitne rečenice sa *Chi? Che cosa? Com'è? Come sono? Dov'è? Dove sono? Quanto? Per chi è? Perché?*

**Na nivou prepoznavanja**

- prezent povratnih glagola u množini
- imperativ uz uljudno oslovljavanje
- upotreba određenog člana uz rodbinske odnose
- upotreba određenog člana ili izostavljanje člana uz dane u nedjelji, označavanje datuma
- posvojni pridjevi u množini

**IV razred**

**Glagoli** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- prezent glagola *essere* i *avere* u potvrdnom i odričnom obliku
- prezent učestalih glagola vezanih uz tematska područja u svim licima jednine i množine na globalnom nivou u potvrdnom i odričnom obliku
- glagoli *andare* i *fare* u prezentu u prva tri lica jednine i u 3. licu množine na globalnom nivou
- povratni glagoli u prezentu, prva tri lica jednine
- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja i mehaničke upotrebe, 2. lica jednine i 2. lica množine

**Zamjenice** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- lične zamjenice u svim licima
- pokazne zamjenice

**Imenice**

- globalno razlikovanje i upotreba jednine i množine muškog i ženskog roda imenica
- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

**Član** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- neodređeni član i određeni član za muški i ženski rod u jednini i množini uz imenice

- upotreba određenog člana uz imenice za rodbinske odnose

**Pridjevi** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- razlikovanje jednine i množine muškog i ženskog roda pridjeva

- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju

- upotreba pokaznih pridjeva u jednini i množini

- oblici prisvojnih pridjeva

**Brojevi**

- osnovni brojevi od 1 do 100

- redni brojevi do 20

**Prijedlozi**

- na nivou razumijevanja i globalne upotrebe u komunikacijskim obrascima

**Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto

**Rečenice**

- jednostavne rečenice od više elemenata. Upitne

rečenice s: *Chi? Che cosa? Com'è? Come sono? Dov'è? Dove sono? Quanto? Per chi è? Perché? Quando?*

**Na nivou prepoznavanja**

- učestali nepravilni glagoli u prezentu u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku

- povratni glagoli u prezentu u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku

- imperativ uz uljudno oslovljavanje

- partitivni član za određivanje količine, upotreba prijedloga *di* bez člana za određenu količinu

### *V razred*

**Glagoli**

- prezent glagola *essere* i *avere* u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku

- prezent glagola 1., 2. i 3. konjugacije vezanih uz tematska područja u svim licima jednine i množine u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku

- prezent nepravilnih glagola *andare* i *fare* u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku- prezent povratnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku

- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja i upotrebe u dnevnoj komunikaciji, 2. i 3. lice jednine i 2. lice množine

**Zamjenice**

- lične zamjenice u svim licima

- pokazne zamjenice

- povratne zamjenice

**Imenice**

- upotreba jednine i množine muškog i ženskog roda imenica

- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

**Član**

- neodređeni član i određeni član za muški i ženski rod u jednini i množini uz imenice

- upotreba određenog člana uz imenice

- upotreba određenog člana uz imenice za rodbinske odnose uz koje stoji posvojni pridjev (proširivanje)

**Pridjevi**

- jednina i množina muškog i ženskog roda pridjeva
- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju
- pokazni pridjevi u jednini i množini
- posvojni pridjevi u jednini i množini

### **Brojevi**

- osnovni brojevi od 1 do 1000
- redni brojevi do 20
- upotreba brojeva uz određivanje datuma

### **Prijedlozi**

- upotreba učestalih prijedloga u ustaljenim izrazima
- spajanja prijedloga s određenim članom (globalno)

### **Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto
- mjesto priloga u rečenici (globalno)

### **Rečenice**

- rečenice od više elemenata. Upitne rečenice sa: *Chi? Che cosa? Com'è? Come sono? Dov'è? Dove sono? Quanto? Per chi? Per chi è? Perché? Quando?*

### **Na nivou prepoznavanja**

- imperativ u svim licima
- neki oblici kondicionala prezenta u uljudnom oslovljavanju
- osnovne matematičke operacije
- spajanje prijedloga s određenim članom
- neki učestali prilozi za način

## ***VI razred***

### **Glagoli**

- prezent nepravilnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije: *venire, dare, fare, potere, rimanere, stare, dovere, volere*
- prezent glagola 1. konjugacije na *-care, -gare- scare*
- futur I. glagola *essere* i *avere*
- futur I. 1., 2. i 3. konjugacije pravilnih glagola
- futur I. povratnih glagola triju konjugacija
- futur I. nepravilnih glagola: *venire, dare, fare, potere, rimanere, stare, dovere*
- futur I. glagola 1. konjugacije na *-ciare, -giare, -sciare*
- perfekt pravilnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije, s pomoćnim glagolom *avere* ili *essere*, tvorba pravilnih i nepravilnih participa prošlih
- perfekt povratnih glagola
- imperativ glagola 1., 2. i 3. konjugacije
- imperativ glagola *essere* i *avere*
- imperativ nepravilnih glagola: *venire, dire, dare, fare, rimanere*

### **Član**

- oblici i upotreba partitivnoga člana

### **Zamjenice**

- nenaglašeni oblici direktnih osobnih zamjenica

### **Pridjevi**

- oblici i upotreba pokaznih pridjeva *questo e quello*
- oblici i upotreba pridjeva *bello*
- komparacija pridjeva
- komparacija pridjeva *buono*; upotreba

- komparacija pridjeva: *cattivo, alto, basso* i njihova upotreba
- oblici i upotreba pokaznih pridjeva *questo* i *quello* ispred imenica

### **Brojevi**

- osnovni brojevi od 1000 nadalje
- pisanje brojeva riječima
- označavanje datuma, pisanje datuma

### **Prijedlozi**

- oblici i upotreba padežnih prijedloga: *DI, A, DA, IN, SU, CON, PER*

### **Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto

### **Rečenice**

- upitne rečenice, neupravni govor kad je u glavnoj rečenici glavno vrijeme prezent

### **Na nivou prepoznavanja**

- nenaglašene lične zamjenice u akuzativu, njihovo mjesto u rečenici i slaganje s participom prošlim glagola u perfektu
- mjesto opisnih pridjeva uz imenice
- učestali prilozi za način i njihovo mjesto u rečenici, izrazi za pojačavanje negacije

## ***VII razred***

### **Glagoli**

- bezlični oblici (*si mangia, si beve, ci si diverte*) i bezlični izrazi (*è bello, è possibile/impossibile, bisogna, è necessario*) s infinitivom
- kondicional I. pravilnih i nekih nepravilnih glagola (*essere, avere, andare, dare, volere, potere, dovere, piacere*)
- tvorba imperfekta pravilnih i nepravilnih glagola (*essere, avere, fare, dare, stare, bere, piacere*)
- upotreba imperfekta te upotreba imperfekta i perfekta
- tvorba i upotreba gerundiva; glagol stare u prezentu i imperfektu + gerund
- nepravilni glagoli u obrađenim vremenima i načinima: *concludere, piacere, rompere, salire, scegliere, scendere, sedere (sedersi), svolgere, uscire, vivere*

### **Imenice**

- neke učestale imenice s nepravilnom množinom

### **Član**

- upotreba neodređenog i određenog člana
- određeni član s prijedlozima
- izostavljanje člana u nekim izrazima

### **Pridjevi**

- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju

### **Zamjenice**

- naglašene lične zamjenice (subjekat, objekat), nenaglašene lične zamjenice (direktni objekat) i njihovo slaganje s participom prošlim, nenaglašene lične zamjenice (indirektni objekat)
- upotreba partitivne zamjenice *NE* i njeno slaganje sa participom prošlim
- razlika između *ci* i *ne* u funkciji nenaglašenih zamjenica i priloških oznaka

### **Brojevi**

- ponavljanje osnovnih i rednih brojeva

### **Prilozi**

- tvorba i upotreba priloga za način

- komparacija nekih priloga
- prilozi za mjesto i vrijeme

### **Prijedlozi**

- prijedlozi te prijedlozi spojeni s određenim članom, upotreba

### **Rečenice**

- upitne, vremenske, pogodbene u sadašnjosti

### **Na nivou prepoznavanja**

- gerund umjesto zavisnih rečenica, pogodbene rečenice u prošlosti *Se potevo venivo subito.*
- upotreba određenog člana uz geografska i vlastita imena i prezimena

## **VIII razred**

### **Glagoli**

- oblici imperativa pravilnih i nepravilnih glagola s nenaglašenim ličnim zamjenicama
- nepravilni glagoli u obrađenim vremenima i načinima: *cogliere, nascere, piacere, porre, produrre, risolvere, svolgere, tacere, tenere, vivere*
- uvježbavanje upotrebe glagolskih vremena obrađenih do 8. razreda

### **Imenice**

- tvorba ženskog roda imenica (izuzeci)
- tvorba množine imenica (izuzeci)

### **Pridjevi**

- tvorba ženskog roda pridjeva (izuzeci)
- tvorba množine pridjeva (izuzeci)
- oblici i upotreba nekih neodređenih pridjeva

### **Član**

- izostavljanje člana i upotreba člana uz geografske nazive i lična imena i prezimena

### **Zamjenice**

- relativne zamjenice *che, di cui, il quale, la quale, del quale, della quale...*
- nenaglašene lične zamjenice u dativu ili akuzativu i njihovo združivanje s imperativom, gerundom i infinitivom
- združivanje nenaglašenih zamjenica s *ecco*
- združivanje nenaglašenih zamjenica u dativu i akuzativu i njihovo mjesto u rečenici samo na nivou razumijevanja i prepoznavanja u tekstu

### **Brojevi**

- izricanje cijena, datuma, godina, vijekova i težina

### **Prilozi**

- prilozi kojima se izražava sumnja

### **Prijedlozi**

- prijedlozi i prijedlozi spojeni s određenim članom: upotreba

### **Rečenice**

- odnosne rečenice
- upravni i neupravni govor
- pogodbene rečenice (*Si* + prezent ind., prezent/futur, *Si* + imperfekt ind., imperfekt)

### **Na nivou razumijevanja**

- upotreba oblika konjunktiva prezenta koji su istovjetni s oblicima za imperativ u 3. licu jednine i množine u zavisnim rečenicama iza glagola želje, volje, sumnje, itd.
- združeni oblici nenaglašenih ličnih zamjenica (dativ + akuzativ) i njihovo mjesto u rečenici

- združeni oblici nenaglašanih ličnih zamjenica i njihovo spajanje s imperativom, infinitivom, gerundom i s *ecco*.
- izricanje vjekova - *il Duecento*

**IV razred**

**Glagoli** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- prezent glagola *essere* i *avere* u prva tri lica jednine i 3. lice množine u potvrdnom i odričnom obliku
- prezent učestalih glagola vezanih uz tematska područja u prva tri lica jednine i u 3. licu množine
- glagol *fare* u prezentu u prva tri lica jednine
- povratni glagoli *chiamarsi* i *mettersi* u prezentu, prva tri lica jednine
- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja i mehaničke upotrebe; 2. lice jednine i 2. lice množine

**Zamjenice** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- lične zamjenice uz glagole
- pokazne zamjenice

**Imenice** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- globalno razlikovanje i upotreba jednine i množine muškog i ženskog roda imenica
- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

**Član** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- neodređeni član i određeni član za muški i ženski rod u jednini i množini uz imenice

**Pridjevi** (nivo prepoznavanja, razumijevanja i globalne upotrebe)

- razlikovanje jednine i množine muškog i ženskog roda pridjeva
- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju
- upotreba pokaznih pridjeva u jednini i množini
- oblici posvojnih pridjeva za muški i ženski rod u prva tri lica jednine

**Brojevi**

- osnovni brojevi od 0 do 10
- redni brojevi do 5

**Prijedlozi**

- na nivou razumijevanja i globalne upotrebe u jezičkim uzorcima

**Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto

**Rečenice**

- jednostavne rečenice od više elemenata. Upitne rečenice s: *Chi?*, *Che cosa?*, *Com'è?*, *Come?*, *Dove?*, *Dov'è?*, *Per chi è?*, *Quanto?*, *Quanta?*, *Quanti?*, *Quante?*

**Na nivou prepoznavanja**

- prezent glagola *avere*, *essere* i učestalih glagola uz tematska područja u svim licima u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku
- prezent glagola *chiamarsi* u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku
- imperativ glagola u okviru tematskih područja
- lične zamjenice u množini
- brojevi do 31 za označavanje datuma u mjesecu
- neki učestali prilozi za način

<sup>172</sup> *Nastavni plan i program za osnovnu školu.* (2006). Zagreb: Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa, pp. 212-222.

## V razred

### Glagoli

- prezent glagola *essere* i *avere* u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku
- prezent glagola 1., 2. i 3. konjugacije vezanih uz tematska područja u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku
- prezent nepravilnih glagola *andare* i *fare* u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku
- prezent povratnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije u potvrdnom, odričnom i upitnom obliku
- imperativ u okviru tematskih područja na nivou razumijevanja i upotrebe u svakodnevnoj komunikaciji, 2. lice jednine i 2. lice množine

### Zamjenice

- lične zamjenice u svim licima u nominativu
- pokazne zamjenice *questo/a/i/e*

### Imenice

- jednina i množina muškog i ženskog roda imenica
- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

### Član

- neodređeni član i određeni član za muški i ženski rod u jednini i množini uz imenice

### Pridjevi

- jednina i množina muškog i ženskog roda pridjeva
- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju
- pokazni pridjevi u jednini i množini
- prisvojni pridjevi za muški i ženski rod u jednini i množini

### Brojevi

- osnovni brojevi od 1 do 100
- redni brojevi do 12
- upotreba brojeva uz određivanje datuma

### Prijedlozi

- upotreba najučestalijih prijedloga u izrazima
- pravilo spajanja prijedloga *DI* s određenim članom u kontekstu

### Prilozi

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto

### Rečenice

- jednostavne rečenice od više elemenata. Upitne rečenice s: *Chi?*, *Che cosa?*, *Com'è?*, *Come sono?*, *Dov'è?*, *Dove sono?*, *Quanto?*, *Per chi è?*, *Perché?*, *Quando?*

### Na nivou prepoznavanja

- imperativ glagola u okviru tematskih područja, oblici za uljudno oslovljavanje
- upotreba prezenta za izricanje budućnosti
- upotreba određenog člana ili izostavljanje člana ispred imenica za rodbinske odnose ispred kojih je prisvojni pridjev
- izražavanje količine partitivnim članom ili samo prijedlogom *di*

## VI razred

### Glagoli

- prezent nepravilnih glagola *venire*, *dare*, *dire*, *potere*, *rimanere*, *stare*, *dovere*, *volere*, *bere* u potvrdnom i odričnom i upitnom obliku
- prezent glagola 1. konjugacije na *-care*, *-gare*, *-scare*

- futur I. pomoćnih glagola *essere* i *avere*
- futur I. pravilnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije
- futur I. povratnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije
- futur I. nepravilnih glagola *venire, andare, dare, dire, fare, potere, volere, dovere, stare, bere*
- futur I. glagola na *-care, -gare, -scare*
- perfekt pravilnih glagola 1., 2. i 3. konjugacije s pomoćnim glagolom *avere* i *essere*
- tvorba pravilnih i nepravilnih participa perfekta
- perfekt povratnih glagola
- imperativ glagola na *-are, -ere, -ire* ( 2. lice jednine i 2. lice množine, a ostali oblici na nivou prepoznavanja i razumijevanja)

### **Zamjenice**

- lične zamjenice u svim licima u nominativu
- nenaglašene lične zamjenice za treće lice u akuzativu i pokazne zamjenice *questo/a/i/e*

### **Imenice**

- jednina i množina muškog i ženskog roda imenica
- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

### **Član**

- partitivni član
- određeni član i njegova upotreba uz imenice za rodbinske odnose pred kojima je posvojni pridjev

### **Pridjevi**

- pokazni pridjevi *questo, quello* u jednini i množini
- oblici pridjeva *bello* ispred imenica
- pravilna komparacija pridjeva
- nepravilna komparacija pridjeva *buono*

### **Brojevi**

- osnovni brojevi do 1000000
- redni brojevi do 20
- upotreba brojeva uz određivanje datuma

### **Prijedlozi**

- upotreba prijedloga u izrazima s članom i bez njega
- pravilo spajanja prijedloga *DI, A, DA, IN, SU, CON, PER* s određenim članom u kontekstu

### **Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi mjesta

### **Rečenice**

- jednostavne rečenice od više elemenata. Upitne rečenice s: *Chi?, Che cosa?, Com'è?, Come sono?, Dov'è?, Dove sono?, Quanto?, Per chi?, Per chi è?, Perché?, Quando?*

### **Na nivou prepoznavanja**

- imperativ za uljudno oslovljavanje
- neki oblici kondicionala prezenta u uljudnom obraćanju
- imenice s različitim oblicima za muški i ženski rod
- nepravilni oblici komparacije nekih pridjeva, npr. *cattivo...*
- upotreba prijedloga s određenim članom ili bez njega u izrazima

## VII razred

### **Glagoli**

- ponavljanje prezenta, futura I., imperativa i perfekta i obrađenih pravilnih i nepravilnih glagola
- tvorba i upotreba imperfekta pravilnih i nepravilnih glagola triju konjugacija: *essere, avere, andare, dare, volere, potere, dovere, piacere*
- razlika u upotrebi perfekta i imperfekta u italijanskom jeziku
- kondicional I. pravilnih glagola triju konjugacija, kondicional nekih nepravilnih glagola (*essere, avere, andare, dare, volere, potere, dovere, piacere*), upotreba kondicionala u italijanskom
- tvorba i upotreba gerunda; upotreba glagola stare u prezentu i imperfektu + gerund
- učestali nepravilni glagoli u obrađenim vremenima i načinima

### **Zamjenice**

- naglašene lične zamjenice u svim licima u nominativu (subjekat) i akuzativu (direktni objekat)
- naglašene lične zamjenice s prijedlozima
- nenaglašene lične zamjenice u akuzativu (direktni objekat) i njihovo slaganje s participom perfekta
- nenaglašene lične zamjenice u dativu (indirektni objekat)
- upotreba partitivne zamjenice *NE* i slaganje s participom perfekta

### **Imenice**

- jednina i množina muškog i ženskog roda imenica
- imenice s nepravilnom množinom (dijelovi ljudskog tijela)
- slaganje imenica i opisnih pridjeva u rodu i broju

### **Član**

- upotreba neodređenog i određenog člana
- upotreba padežnih prijedloga
- izostavljanje člana u nekim izrazima

### **Pridjevi**

- slaganje imenica i pridjeva u rodu i broju
- nepravilna komparacija pridjeva (u kontekstu situacije)

### **Brojevi**

- ponavljanje

### **Prijedlozi**

- upotreba najučestalijih prijedloga
- pravilo spajanja prijedloga s određenim članom u kontekstu
- upotreba prijedloga u izrazima

### **Prilozi**

- prilozi za vrijeme i učestali prilozi za mjesto i način
- pravilna tvorba i upotreba priloga za način

### **Rečenice**

- rečenice od više elemenata. Upitne rečenice s: *Chi?, Che cosa?, Com'è?, Come sono?, Dov'è?, Dove sono?, Quanto?, Per chi?, Perché?, Quando?*

### **Na nivou prepoznavanja**

- upotreba gerunda umjesto zavisne rečenice
- upotreba nenaglašenih zamjenica u dativu ili akuzativu i njihovo mjesto u rečenici
- upotreba ili izostavljanje određenog člana u izrazima, uz imena zemalja, pokrajina, gradova i ostalih geografskih naziva, član uz vlastita imena i prezimena.

## VIII razred

### **Glagoli**

- ponavljanje i utvrđivanje svih obrađenih vremena i načina pravilnih i nepravilnih glagola prema kontekstu
- glagoli *piacere* i *andarsene* u obrađenim vremenima i načinima
- upotreba nenaglašenih zamjenica (ili dativ ili akuzativ) uz glagolska vremena i načine
- glagoli tipa *mettere - mettersi, lavare - lavarsi, guardare - guardarsi*, itd. i njihova upotreba u perfektu

### **Imenice**

- tvorba ženskog roda imenica
- imenice s različitim oblikom za muški i ženski rod
- množina imenica, grafijska pravila kod pisanja nekih oblika
- nepravilna množina imenica
- imenice kod kojih se u množini mijenja samo član

### **Pridjevi**

- tvorba ženskog roda i množine, grafijska pravila kod pisanja nekih oblika
- slaganje pridjeva s imenicom u rodu i broju
- razlika između *molto, poco, tanto* u funkciji pridjeva i priloga

### **Član**

- upotreba člana uz imena kontinenata, zemalja i geografskih naziva
- upotreba člana u ustaljenim izrazima

### **Zamjenice**

- naglašene lične zamjenice u svim licima u nominativu (subjekat) i akuzativu (direktni objekat)
- naglašene osobne zamjenice s prijedlozima
- nenaglašene osobne zamjenice u dativu (indirektni objekat) i u akuzativu (direktni objekat) i njihovo mjesto u rečenici u odnosu na glagol
- nenaglašena zamjenica *NE* i njeno mjesto u odnosu na glagol u prezentu i perfektu, slaganje sa glagolom u perfektu
- združivanje nenaglašenih zamjenica u *dativu* ili *akuzativu* s 2. licem jednine imperativa glagola *fare, dare, dire, stare, andare*, združivanje zamjenica s imperativima glagola
- spajanje zamjenica s *ECCO*
- spajanje nenaglašenih zamjenica u *dativu* ili *akuzativu* s infinitivom i gerundom
- realtivne zamjenice *CHE, DI CUI*, itd.

### **Brojevi**

- izricanje cijene, datuma, mjera i težine

### **Prijedlozi**

- upotreba najučestalijih prijedloga
- pravilo spajanja prijedloga s određenim članom u kontekstu
- upotreba prijedloga u izrazima

### **Prilozi**

- prilozi za vrijeme, mjesto i način
- upotreba priložnih oznaka *CI* i *NE* i razlika u upotrebi u odnosu na nenaglašene zamjenice *CI* i *NE*

### **Rečenice**

- rečenice od više elemenata. Upitne rečenice s: *Chi?, Che cosa?, Com'è?, Come*

*sono?, Dov'è?, Dove sono?, Quanto?, Per chi?, Perché?, Quando?*

- upravni i neupravni govor, odnosne rečenice

**Na nivou prepoznavanja**

- upotreba oblika konjunktiva prezenta koji su istovjetni s oblicima imperativa, konjunktiv prezenta u zavisnim rečenicama iza glagola sumnje, želje, itd.

- združene nenaglašene lične zamjenice dativ + akuzativ i njihovo mjesto u rečenici, združivanje tih oblika s imperativom, gerundivom, infinitivom i s *ecco*

- odnosne zamjenice *che, di cui, il quale, del quale*, u odnosnim rečenicama.

- pogodbene rečenice u sadašnjosti i u prošlosti: *Se posso, vengo/verrò da te. Se potevo, venivo.*

Morfosintassi – livello A1
<p><i>Testi</i></p> <ul style="list-style-type: none"><li>- articolo determinativo e indeterminativo;</li><li>- nomi e aggettivi qualificativi;</li><li>- coniugazione attiva e riflessiva dei verbi all'indicativo presente e passato prossimo, all'infinito presente e all'imperativo;</li><li>- verbi modali;</li><li>- pronomi personali soggetto e complemento;</li><li>- aggettivi e pronomi possessivi, dimostrativi e interrogativi;</li><li>- i più frequenti avverbi qualificativi, di tempo, di quantità, di luogo, di affermazione e di negazione;</li><li>- numeri cardinali;</li><li>- preposizioni semplici e articolate;</li><li>- la frase semplice: dichiarative, interrogative, volitive con l'imperativo;</li><li>- la frase complessa: coordinate (copulative, avversative, dichiarative) e subordinate esplicite (temporali, causali, ipotetiche, relative).</li></ul> <p><i>Saper fare</i></p> <ol style="list-style-type: none"><li>1) genere e numero dei nomi regolari;</li><li>2) aggettivi qualificativi (non è richiesta la concordanza nome – aggettivo);</li><li>3) coniugazione attiva degli ausiliari <i>essere</i> e <i>avere</i> e dei verbi regolari ai seguenti modi e tempi:<ul style="list-style-type: none"><li>- indicativo presente,</li><li>- indicativo passato prossimo (non è richiesta la concordanza del participio passato con il soggetto),</li><li>- infinito presente,</li><li>- imperativo (forma attiva e negativa alla seconda persona singolare e plurale);</li></ul></li><li>4) verbi modali: <i>potere, dovere e volere</i>;</li><li>5) pronomi:<ul style="list-style-type: none"><li>- pronomi personali soggetto,</li><li>- <i>ci</i> (+ essere);</li></ul></li><li>6) principali avverbi:<ul style="list-style-type: none"><li>- di tempo (<i>prima, poi, dopo, già, ora/adesso, sempre, mai, oggi, domani, ieri</i>);</li><li>- di luogo (<i>qui/qua, lì/là, sopra, sotto, giù, dentro, fuori, vicino, lontano, davanti, dietro, a destra, a sinistra</i>);</li><li>- altri avverbi più frequenti (<i>così, molto, poco, tanto, più, meno, meglio, bene, male</i>);</li></ul></li><li>7) numeri cardinali da 1 a 20, le decine (20, 30, 40 ecc.), centinaia, migliaia, milione;</li><li>8) preposizioni semplici;</li><li>9) la frase semplice: preposizioni dichiarative, interrogative (introdotte da <i>chi, come, dove, quando, perché, che cosa</i>), volitive con l'imperativo;</li><li>10) la frase complessa:</li></ol>

<sup>173</sup> Barki (2003: 118-120).

a) proposizioni coordinate introdotte da *ma* e *e*;

b) proposizioni subordinate:

- temporali introdotte da *quando*,
- causali introdotte da *perché*,
- ipotetiche introdotte da *se*,
- relative introdotte da *che*.

#### Morfosintassi – livello A2

##### *Testi*

- coniugazione attiva e riflessiva dei verbi all'imperfetto;
- forme atone dei pronomi personali;
- pronomi riflessivi;
- numeri ordinali.

##### *Saper fare*

11) accordo tra nome e aggettivo qualificativo;

12) aggettivi possessivi;

13) coniugazione attiva dei verbi regolari e dei verbi irregolari *andare, bere, dare, dire, fare, stare, venire*, ai seguenti modi e tempi:

- indicativo passato prossimo (è richiesta la concordanza del participio passato con il soggetto),
- imperfetto;

14) pronomi:

- forme atone dei pronomi personali (*me/te + lo, gli = a lui, gli = a loro, le = a lei, mi/ti/ci* dativi e accusativi),
- *mi/ti/ci/si* riflessivi,
- *si* impersonale;

15) i più frequenti avverbi qualificativi, di tempo, di quantità, di luogo, di affermazione, di negazione;

16) numeri cardinali e numeri ordinali (*primo, secondo, terzo* ecc.);

17) usi più comuni delle preposizioni semplici e articolate;

18) la frase semplice: dichiarative, interrogative, esclamative, volitive con l'imperativo;

19) la frase complessa: uso appropriato delle coniugazioni che introducono le principali proposizioni coordinate e subordinate (temporali, causali, ipotetiche e relative).

**UPITNIK ZA UČENIKE**

Poštovani,

Molim vas da na pitanja odgovorite zaokruživanjem jednog od ponuđenih odgovora ili da vaš odgovor ispišete na liniji. Zahvaljujem vam se na saradnji!

**RAZRED** \_\_\_\_\_

**Godina rođenja:** \_\_\_\_\_

**1. Koliko godina učiš italijanski jezik?**

\_\_\_\_\_

**2. Po tvom mišljenju, italijanski jezik je:**

- a) veoma težak
- b) težak
- c) lak
- d) veoma lak

**3. Da li italijanski jezik učiš samo u školi ili i na nekom drugom mjestu?  
Gdje?**

- a) pohađam privatnu školu stranih jezika
- b) uzimam privatne časove italijanskog jezika
- c) učim italijanski jezik samo u školi

**4. Kako bi ocijenio svoje znanje italijanskog?**

- a) dobro znam italijanski jezik
- b) osrednje znam italijanski jezik
- c) slabo znam italijanski jezik
- d) ne znam

**5. Kako bi ocijenio poznavanje gramatike italijanskog jezika?**

- a) dobro znam gramatiku italijanskog jezika
- b) osrednje znam gramatiku italijanskog jezika
- c) slabo znam gramatiku italijanskog jezika
- d) ne znam

**6. Koju ocjenu iz italijanskog jezika si imao na kraju prethodnog polugodišta?**

1                      2                      3                      4                      5

**7. Koja je od ponuđenih jezičkih vještina najvažnija a koja najmanje bitna (čitanje, pisanje, govor, slušanje, gramatika, izgovor, vokabular)?**

Najvažnija je \_\_\_\_\_, dok je najmanje bitna \_\_\_\_\_.

**8. Da li si polagao neki međunarodno priznat ispit iz italijanskog jezika?**

a) da, \_\_\_\_\_ b) ne

**9. Da li si čuo za neki od njih?**

a) da, \_\_\_\_\_ b) ne

**10. Da li si zadovoljan udžbenikom za italijanski jezik?**

a) da b) djelimično c) ne

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**11. Kada je u pitanju nastava gramatike koji vid prezentacije gradiva ti odgovara?**

- a) kada nastavnik govori na maternjem jeziku i objasni nam određeno pravilo
- b) kada nastavnik govori na maternjem jeziku i traži od nas da sami otkrijemo pravilo
- c) kada nastavnik govori na italijanskom jeziku i objasni nam određeno pravilo
- d) kada nastavnik govori na italijanskom jeziku i traži od nas da sami otkrijemo pravilo

**12. Na kom jeziku želiš da se odvija nastava italijanskog jezika?**

- a) na maternjem
- b) na italijanskom
- c) i na jednom i na drugom jeziku

**HVALA NA SARADNJI!**

**UPITNIK ZA NASTAVNIKE ITALIJANSKOG JEZIKA**

Poštovane kolegice / kolege,

Upitnik koji je pred Vama sadrži pitanja vezana za nastavu gramatike italijanskog jezika u osnovnim školama u Crnoj Gori. Rezultati datog upitnika će biti upotrebljeni isključivo za istraživanje u sklopu doktorske disertacije koja se bavi nastavom gramatike italijanskog jezika u formalnom obrazovanju na nivou A2. Molim Vas da odvojite malo Vašeg vremena i da na ponuđena pitanja odgovorite na način koji najbolje oslikava Vaša uvjerenja i dosadašnju metodološku praksu. Zahvaljujem Vam se na saradnji!

**1. Koliko godina radnog iskustva imate?**

- a) do 5 godina  
b) od 5 do 10 godina  
c) od 10 do 20 godina  
d) više od 20 godina

**2. Da li ste položili stručni ispit?**

- a) da  
b) ne

**3. Da li ste nekada boravili u Italiji, i ako jeste koliko vremena? Da li ste tom prilikom pohađali neki od kurseva ili ste u Italiji bili turistički?**

---

**4. Da li ste položili neki međunarodno priznati ispit iz italijanskog jezika?**

---

**5. Da li ste čuli za Zajednički evropski referentni okvir?**

- a) da  
b) ne

**6. Da li smatrate da je ovaj dokument primjenljiv u nastavi italijanskog jezika u Crnoj Gori? Zašto?**

---

---

**7. Da li u nastavi primjenjujete jezički portfolio?**

- a) da  
b) ne

**8. Da li ste upoznati sa nastavnim programom koji je predviđen za nastavu italijanskog jezika?**

- a) da, u potpunosti sam upoznat/a sa predmetnim programom za italijanski jezik  
b) djelimično sam upoznat/a sa nastavnim programom  
c) nijesam upoznat/a sa nastavnim programom
-

**9. Da li ste upoznati sa gramatičkim sadržajima koji su predviđeni nastavnim programom za italijanski jezik u Crnoj Gori?**

- a) da, u potpunosti sam upoznat/a sa gramatičkim sadržajima
- b) djelimično sam upoznat/a sa gramatičkim sadržajima
- c) nijesam upoznat/a sa gramatičkim sadržajima
- d) sam/a određujem gramatičke sadržaje u nastavi italijanskog jezika

**10. Da li su gramatički sadržaji u adekvatnoj mjeri zastupljeni u nastavnom programu?**

- a) zastupljeni su i više nego sto bi trebalo
  - b) zastupljeni su u odgovarajućoj mjeri
  - c) nedovoljno su zastupljeni
- 
- 

**11. Da li su gramatički sadržaji predviđeni nastavnim programom usklađeni sa uzrastom učenika, njihovim jezičkim znanjem i gramatičkim sadržajima iz maternjeg jezika?**

- a) da, u potpunosti
  - b) uglavnom jesu
  - c) ne, uglavnom nijesu
  - d) uopšte nijesu
- 
- 

**12. Koji udžbenik koristite u nastavi?**

---

**13. Da li udžbenik zadovoljava zahtjeve nastavnog programa i potrebe učenika?**

- a) da, u potpunosti
  - b) uglavnom zadovoljava
  - c) uglavnom ne zadovoljava
  - d) uopšte ne zadovoljava
- 
- 

**14. Da li je predviđeni fond časova dovoljan za obradu nastavnog gradiva iz udžbenika?**

- a) da, u potpunosti
- b) uglavnom jeste
- c) uglavnom nije

**15. Da li ste zadovoljni gramatičkim sadržajima koje nudi udžbenik za italijanski jezik?**

- a) da, u potpunosti
  - b) uglavnom da
  - c) uglavnom ne, jer smatram da osnovni nedostatak predstavlja
-



**21. Prezentaciju gramatičkog gradiva izvodite na:**

- a) maternjem jeziku
- b) stranom jeziku
- c) uvijek kombinujem maternji i strani
- d) nekad na maternjem, nekad na stranom, zavisi od situacije

**22. Uvježbavanje gramatičkog gradiva vršite:**

- a) putem vježbanja koja se nalaze u udžbeniku
  - b) putem vježbanja iz udžbenika i onih koje sam/a sastavim
  - c) ne koristim vježbe iz udžbenika, sam/a sastavljam vježbanja za uvježbavanje gramatičkih sadržaja
  - d) drugo (navesti): \_\_\_\_\_
- 

**23. Pismena vježbanja koja koristite za uvježbavanje su u vidu (moguće je odabrati više od jednog ponuđenog odgovora):**

- a) drilova
- b) popunjavanja praznina u izolovanim rečenicama
- c) popunjavanja praznina u vezanom tekstu
- d) višestrukog izbora
- e) sastavljanja rečenica od ispremetanih riječi
- f) opisa putem crteža i slično
- g) prevoda sa italijanskog jezika
- h) prevoda na italijanski jezik
- i) pisane produkcije
- j) transformacije rečenica
- k) situacionih zadataka
- l) drugo (navesti): \_\_\_\_\_

**24. Kako vršite provjeru i evaluaciju usvojenog gramatičkog gradiva?**

- a) pismeno putem testova i pismenih zadataka
  - b) usmenom provjerom
  - c) pismeno i usmeno
  - d) drugo (navesti): \_\_\_\_\_
- 

**25. Ukoliko vršite usmenu provjeru gramatike, najvažnije Vam je da:**

- a) učenik zna pravilo o građenju određenog oblika
  - b) učenik zna da primijeni pravilo u određenom kontekstu
  - c) oboje
  - d) drugo (navesti): \_\_\_\_\_
-

**26. Koje testove koristite za provjeru znanja učenika?**

- a) uvijek sam/a sastavljam testove
- b) uglavnom sam/a sastavljam testove
- c) uglavnom koristim testove koji su dati u sklopu propisanog udžbenika
- d) koristim samo testove koji su ponudeni u priručniku za nastavnike koji prati dati udžbenik
- e) koristim zvanične testove (CILS, CELI, PLIDA i IT)

**27. U kojoj mjeri su gramatički sadržaji zastupljeni na Vašim testovima?**

- a) veoma su zastupljeni, zauzimaju najveći dio testa
  - b) zastupljeni su u većoj mjeri od ostalih sadržaja
  - c) zastupljeni su gotovo podjednako kao i ostali sadržaji
  - d) zauzimaju manje prostora u odnosu na ostale sadržaje
  - e) u testove ne uključujem gramatičke vježbe
- 
- 

**28. Koje tehnike koristite za procjenu gramatičkog znanja učenika?**

- a) višestruki izbor
  - b) kloz tehnika u izolovanoj rečenici
  - c) kloz tehnika u vezanom tekstu
  - d) sastavljanje rečenica od ispremetanih riječi
  - e) transformacije rečenica
  - f) prevod sa maternjeg jezika na italijanski
  - g) prevod sa italijanskog jezika na maternji
  - h) pisana produkcija na zadatu temu
- 
- 

**29. Da li smatrate da su testovi koje koristite za procjenu jezičkog znanja učenika efikasni?**

- a) da, na osnovu testova koje koristim mogu dobro da procijenim jezičko znanje učenika
- b) da, iako smatram da bi mogli biti efikasniji
- c) ne, smatram da ih je potrebno mijenjati jer ne uspijevaju da procijene znanje učenika

**30. Na koji način bi se testovi za procjenu jezičkog znanja učenika u osnovnoj školi mogli unaprijediti?**

---

---

---

**HVALA!**

**TEST DI ANALISI DELLE STRUTTURE DI  
COMUNICAZIONE – LIVELLO A2**

Nome e cognome \_\_\_\_\_

Scuola \_\_\_\_\_

Data \_\_\_\_\_

**1. Completa il testo con le forme giuste degli aggettivi tra parentesi:**

Le profondità (marino) marine sono un ambiente (1)\_\_\_\_\_ (affascinante) dove vivono esseri (2)\_\_\_\_\_ (straordinario). Se vuoi vederli dal vivo, visita la mostra “Abissi, viaggio nei misteri del mare”, alla Fiera di Trieste. Grazie a (3)\_\_\_\_\_ (questo) iniziativa, puoi scoprire le (4)\_\_\_\_\_ (difficile) condizioni di vita nel mondo (5)\_\_\_\_\_ (sommerso).

**2. Completa il testo con la parola opportuna fra le tre sottoelencate:**

Gentilissimo direttore,  
sono \_\_\_\_\_ (1) studentessa inglese e desidero \_\_\_\_\_ (2) un corso di lingua italiana \_\_\_\_\_ (3) l’Università per Stranieri. Qui \_\_\_\_\_ (4) Londra studio architettura, ma per \_\_\_\_\_ (5) è importante \_\_\_\_\_ (6) bene la lingua italiana \_\_\_\_\_ (7) desidero leggere libri di storia dell’arte italiana. Desidererei sapere quali documenti occorrono per fare l’iscrizione e \_\_\_\_\_ (8) è il costo totale di un corso.  
In attesa di una \_\_\_\_\_ (9) risposta, \_\_\_\_\_ (10) ringrazio e Le porgo i miei più distinti saluti.

- |                 |                |                  |
|-----------------|----------------|------------------|
| 1. a) la        | b) una         | c) l’            |
| 2. a) frequente | b) frequentare | c) che frequento |
| 3. a) presso    | b) sotto       | c) dove          |
| 4. a) in        | b) a           | c) su            |
| 5. a) me        | b) io          | c) mi            |
| 6. a) conoscere | b) sapere      | c) conosco       |
| 7. a) ma        | b) perché      | c) poiché        |
| 8. a) qual      | b) che         | c) quell’        |
| 9. a) Tua       | b) Vostra      | c) Sua           |
| 10. a) Ti       | b) La          | c) Te            |

**3. Completa il testo con le forme del presente o del passato prossimo indicativo dei verbi che ti diamo tra parentesi.**

Cara Antonella,  
finalmente ho trovato (trovare) il tempo per scriverti. Eccomi di nuovo a casa. Quando (1)\_\_\_\_\_ (arrivare) in aeroporto, (2)\_\_\_\_\_ (vedere) soltanto mio padre e mia madre, ma quando (3)\_\_\_\_\_ (entrare) in casa, (4)\_\_\_\_\_ (trovare) tutti i miei amici. Insieme ai miei genitori (5)\_\_\_\_\_ (organizzare) per me una festa a sorpresa. Mia madre (6)\_\_\_\_\_ (preparare) tutti i cibi che io (7)\_\_\_\_\_ (amare). Tu non (8)\_\_\_\_\_ (potere) immaginare quanto ho mangiato! Insomma, il ritorno a casa è stato bello, come la vacanza in Italia con te. Non (9) \_\_\_\_\_ (vedere) l’ora di rivederti, mi (10)\_\_\_\_\_ (mancare) tanto.  
A presto,  
Karin

**4. Completa il testo con la forma giusta del verbo:**

Vicino alla mia casa \_\_\_\_\_ (1) un piccolo negozio di videogiochi. Lì, la sera, \_\_\_\_\_ (2) anche le partite di calcio. Quando \_\_\_\_\_ (3) un po' di tempo libero, \_\_\_\_\_ (4) lì a stare con il proprietario, signor Rossi. Anche ieri \_\_\_\_\_ (5) presto e \_\_\_\_\_ (6) al negozio. Quando \_\_\_\_\_ (7) il sig. Rossi \_\_\_\_\_ (8) fuori.

- Ciao Mario, che cosa \_\_\_\_\_ (9)? \_\_\_\_\_ (10), per favore, aiutarmi a portare dentro queste scatole? Però attento, non \_\_\_\_\_ (11) cadere.
- Certo, sig. Rossi. Dopo devo andare a scuola, quindi \_\_\_\_\_ (12) subito.
- Ma che ore sono?
- Non sono sicuro. \_\_\_\_\_ (13) le otto.
- Allora iniziamo subito. E alla fine del lavoro ti \_\_\_\_\_ (14) un gioco.
- Grazie, sig. Rossi. Come sempre, Lei \_\_\_\_\_ (15) molto gentile.

- |                            |                      |                     |
|----------------------------|----------------------|---------------------|
| 1. a) c'è                  | b) è                 | c) ci sono          |
| 2. a) guarda               | b) ci si guardano    | c) si guardano      |
| 3. a) ho                   | b) ce l'ho           | c) ha               |
| 4. a) vado                 | b) vengo             | c) vai              |
| 5. a) mi sveglio           | b) mi sono svegliato | c) ho svegliato     |
| 6. a) vado                 | b) ho andato         | c) sono andato      |
| 7. a) sono venuto          | b) venivo            | c) ho venuto        |
| 8. a) sta                  | b) stava             | c) è stato          |
| 9. a) sta facendo          | b) stai facendo      | c) stavi facendo    |
| 10. a) potresti            | b) sapresti          | c) puoi             |
| 11. a) le fa               | b) farle             | c) le fai           |
| 12. a) dovremmo cominciare | b) cominceremmo      | c) avrei cominciato |
| 13. a) sono                | b) saranno           | c) ci sono          |
| 14. a) regalerò            | b) regali            | c) ho regalato      |
| 15. a) è                   | b) sei               | c) siete            |

**5. Scrivi una lettera o una e-mail ad un tuo amico e gli dici come passi le vacanze. Dove sei stato l'anno scorso? Dove e con chi andrai quest'anno? Devi scrivere circa 50 parole.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## BIOGRAFIJA AUTORA

Gordana Luburić rođena je 21.02.1981. u Nikšiću. Maturirala je u „Gimnaziji Stojan Cerović“ u Nikšiću (društveno-jezički smjer) 1999. godine i iste godine upisala studije na Filozofskom fakultetu u Nikšiću, Odsjek za italijanski jezik i književnost. Diplomirala je u januaru 2004. godine sa prosječnom ocjenom na studijama 9,34. Upisala se na magistarske studije na Filološkom fakultetu Univerziteta u Beogradu, smjer Nauka o jeziku 2004. godine. Magistrirala je 2008. godine odbranivši magistarski rad „Jezička svojstva italijanske televizijske i novinske reklame“. Mentor pri izradi magistarskog rada bila je prof. dr Mila Samardžić. U više navrata boravila je u Italiji na brojnim specijalizacijama i studijskim boravcima na Univerzitetima u Bariju, Perudi, Sijeni i Rimu. Gordana Luburić radila je 2004. kao profesor italijanskog jezika u O.Š. Savo Pejanović u Podgorici. Od 2004. do danas zaposlena je na Filološkom fakultetu u Nikšiću kao saradnik u nastavi na Studijskom programu za italijanski jezik i književnost gdje drži vježbe na predmetima: Savremeni italijanski jezik I, II, Italijanski jezik I, II i Osnovi metodike nastave italijanskog jezika. Gordana Luburić saraduje sa Ispitnim centrom Crne Gore, kao autorka testova za takmičenje iz italijanskog jezika za srednje škole. Saradnica je u Zavodu za školstvo Crne Gore, kao autor i realizator foruma za nastavnike italijanskog jezika. Osim toga, radila je kao saradnik na projektu izdavačke kuće UTET Dizionario degli italianismi (Rečnik italijanizama). Član je Društva za primijenjenu lingvistiku Crne Gore. Stalni je sudski tumač za italijanski jezik. Učestvovala je na više naučnih skupova u zemlji i inostranstvu. Govori italijanski i engleski jezik. Udata je i majka jednog djeteta.

## BIBLIOGRAFIJA

### Naučni radovi

BOJIČIĆ, G. (2010). Reklama – slobodni jezik: leksičke karakteristike italijanske novinske reklame. U Mišić Ilić, B., Lopičić, V. (ur.). *Jezik, književnost, promene – jezička istraživanja (zbornik radova)*, Niš: Filozofski fakultet, pp. 66-82

BOJIČIĆ, G. (2011). Nominalni stil u jeziku reklame u Italiji. U *Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities*. Sarajevo: Burch University, pp. 508-512.

BOJIČIĆ, G., BOGOJEVIĆ S. (2012). Jezik filma Attila flagello di Dio. U Vučo, J., Filipović, J. (ur.). *Filološka istraživanja danas I. Jezik i društvo*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, pp. 143-148.

BOJIČIĆ, G. (2013). Retorička analiza jezika reklame u Italiji. U Lakić, I., Kostić, N. (ur.). *Kroz jezike i kulture. Across languages and cultures*. Podgorica: Institut za strane jezike, pp. 71-90., UDK 811.131.1'42:070.485.

BOJIČIĆ, G. (2013). The usage of exercises in foreign language grammar lessons. Akbarov A., Larsen-Freeman, D. (ed.). *Applying Intercultural Linguistic Competence to Foreign Language Teaching and Learning*, Sarajevo: Burch University, pp. 722-729. ISBN: 978-9958-834-21-9.

BOJIČIĆ, G., (2013). La grammatica nei manuali di italiano L2 – livello A2. *Italica Belgradensia 1/2013*. Beograd: Filološki fakultet Univerziteta u Beogradu, pp. 349-360, ISSN 0353-4766

BOJIČIĆ, G. (2014). Assessing Implicit and Explicit Grammatical Knowledge. *Journal of Educational and Social Research, Vol. 4, Nr. 4, June 2014*. Rome: Mediterranean Center of Social and Educational Research, pp. 251-257, ISSN 2239-978X (Print), ISSN 2240-0524 (Online).

BOJIČIĆ, G. (2014). Gramatička kompetencija i pojmovi eksplicitnog i implicitnog gramatičkog znanja. *Lingua Montenegrina, br. 14*. Cetinje: Fakultet za crnogorski jezik i književnost, , pp. 69-83, ISSN 1800-7007.

BOJIČIĆ, G. (2015). La competenza grammaticale nell'insegnamento dell'italiano Ls – livello A2. In Klimkiewicz, A et al. (a cura di). *L'Italia e la cultura europea*. Firenze: Franco Cesati Editore, pp. 509-516. ISBN: 978-88-7667-520-1.

### **Stručni radovi**

BOJIČIĆ, G. (2009). Deveti skup metodičara nastave jezika i književnosti – prikaz. *Riječ, časopis za nauku o jeziku i književnosti, Nova serija br. 2*, Nikšić: Institut za jezik i književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore, pp.237-240.

BOJIČIĆ, G., POPOVIĆ O. (2009). Jezička laboratorija kao centar samostalnog rada u nastavi italijanskog jezika i književnosti. U Vučo, J., Milatović, B. (priredile).

*Individualizacija i diferencijacija u nastavi jezika i književnosti (zbornik radova)*, Nikšić: Filozofski fakultet, pp. 247-252.

BOJIČIĆ, G. (2010). Deseti naučni skup metodičara nastave jezika i književnosti – hronika. *Riječ, časopis za nauku o jeziku i književnosti, Nova serija br. 3*, Nikšić: Institut za jezik i književnost Filozofskog fakulteta Univerziteta Crne Gore, pp. 235-239.

BOJIČIĆ, G. (2010). Autonomija u učenju i nastavi stranih jezika na univerzitetskom nivou. U Vučo, J., Milatović, B. (priredile). *Autonomija učenika i nastavnika u nastavi jezika i književnosti*. Nikšić: Filozofski fakultet, pp. 93-98.

BOJIČIĆ, G. (2011). Gramatika u nastavi stranih jezika – nekad i sad. U AA.VV. *Savremena proučavanja jezika i književnosti, godina II/ knjiga 1*. Kragujevac: Filološko-umjetnički fakultet u Kragujevcu, pp. 505-512

BOJIČIĆ, G. (2011). Gramatička kompetencija u nastavnim programima za italijanski jezik na nivou A2. U Vučo, J., Milatović, B. (priredile). *Stavovi promjena – promjena stavova*. Nikšić: Filozofski fakultet, pp. 303-308

BOJIČIĆ, G. (2013). Stilovi i strategije učenja i nastava italijanskog jezika kao stranog. Akbarov A., Larsen-Freeman, D. (ed.). *Applying Intercultural Linguistic Competence to Foreign Language Teaching and Learning*, Sarajevo: Burch University, pp. 730-738. ISBN: 978-9958-834-21-9.

#### **Učešća na domaćim i međunarodnim skupovima:**

2008: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću (Naučni skup “Individualizacija i diferencijacija u nastavi stranih jezika i književnosti”, sa Oliverom Popović): Jezička laboratorija kao centar samostalnog rada u nastavi italijanskog jezika i književnosti.

2009: Institut za strane jezike, Podgorica (Međunarodna konferencija »Kroz jezike i kulture«): Retorička analiza jezika reklame u Italiji.

2009: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću (Naučni skup “Autonomija učenika i nastavnika u učenju i nastavi stranih jezika”): Autonomija u učenju i nastavi stranih jezika na univerzitetskom nivou.

2010: Filološko-umjetnički fakultet, Kragujevac, II Naučni skup mladih filologa Srbije: Nastava gramatike stranih jezika - nekad i sad.

2010: Departman za anglistiku Filozofskog fakulteta u Nišu, Niš (Naučni skup „Jezik, književnost, promene“): Reklama, slobodni jezik (leksičke karakteristike italijanske novinske reklame)

2010: The European Network for Intercultural Education Activities (ENIEDA), The Centre for Research and Innovation in Linguistic Education (CIEL) of the University of Alba Iulia, Romania and The Institute for Foreign Languages (IFL) of the University of Montenegro, Herceg Novi (Naučni skup The Second International Conference on Linguistic and Intercultural Education (CLIE2): Linguistic and Cultural Diversity within European Learning Communities: Cross-cultural and Trans-national Perspectives): Correzione degli errori nell'insegnamento delle lingue straniere.

2010: Društvo za primjenjenu lingvistiku Crne Gore, Podgorica (Konferencija “Mi o jeziku, jezik o nama”, sa Oliverom Popović): Frazeološki izrazi sa nazivima životinja u italijanskom i crnogorskom jeziku.

2010: Univerzitet Crne Gore, Filozofski fakultet u Nikšiću (Naučni skup „Stavovi promjena, promjena stavova”): Gramatička kompetencija u nastavnim programima za italijanski jezik na nivou A2.

2010: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet (Konferencija „Filološka istraživanja danas – Jezik, književnost i komunikacija – FID 2010, sa Sanjom Bogojević): Jezik filma Attila flagello di Dio.

2011: International Burch University, Sarajevo (1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics: Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities): Nominalni stil u jeziku reklame u Italiji.

2012: International Burch University, Sarajevo (2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics: Linguistic and Cultural Diversity within Learning Communities): Stilovi učenja i nastava italijanskog jezika kao stranog

2012: International Burch University, Sarajevo (2nd International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics: Linguistic and Cultural Diversity

within Learning Communities): The usage of exercises in foreign language grammar lessons

2012: Univerzitet u Beogradu, Filološki fakultet (Konferencija „Oltre i confini: Aspetti transregionali e interculturali dell’italiano): La grammatica nei manuali di italiano L2 del livello A2

2013: Jagelonski univerzitet u Krakovu, Poljska (Konferencija “L’Italia e la cultura europea”): La competenza grammaticale nell’insegnamento dell’italiano Ls – livello A2.

2014: 4th International Conference on Humanities and Social Sciences, ICHSS 2014, Budva, Crna Gora: Assessing Implicit and Explicit Grammatical Knowledge.

**Izjavljujem  
da je doktorska disertacija**

„Nastava i učenje gramatike italijanskog kao stranog jezika u formalnom obrazovanju”  
„Teaching and learning grammar of Italian as a foreign language in formal education context”

- rezultat sopstvenog istraživačkog rada,
- da doktorska disertacija, u cjelini ili u dijelovima, nije bila predložena za dobijanje bilo koje diplome prema studijskim programima drugih visokoškolskih ustanova,
- da su rezultati korektno navedeni i
- da nisam koristila autorska prava i intelektualnu svojinu drugih lica.

U Banjoj Luci, februar 2017.

Potpis doktoranta



---

## Izjava 2

### Izjava kojom se ovlašćuje Univerzitet u Banjoj Luci da doktorsku disertaciju učini javno dostupnom

Ovlašćujem Univerzitet u Banjoj Luci da moju doktorsku disertaciju pod naslovom

NASTAVA I UČENJE GRAMATIKE ITALIJANSKOG KAO STRANOG JEZIKA U  
FORMALNOM OBRAZOVANJU

koja je moje autorsko djelo, učini javno dostupnom.

Doktorsku disertaciju sa svim prilogima predala sam u elektronskom formatu pogodnom za trajno arhiviranje.

Moju doktorsku disertaciju pohranjenu u digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci mogu da koriste svi koji poštuju odredbe sadržane u odabranom tipu licence Kreativne zajednice (*Creative Commons*) za koju sam se odlučila.

1. Autorstvo
2. Autorstvo – nekomercijalno
3. Autorstvo – nekomercijalno – bez prerade
- ④. Autorstvo – nekomercijalno – dijeliti pod istim uslovima
5. Autorstvo – bez prerade
6. Autorstvo – dijeliti pod istim uslovima

U Banjoj Luci, februar 2017.

Potpis doktoranta

*Šuburic*

---

### Izjava 3

#### Izjava o identičnosti štampane i elektronske verzije doktorske disertacije

Ime i prezime autora: **Gordana Luburić**

Naslov rada: **Nastava i učenje gramatike italijanskog kao stranog jezika u  
formalnom obrazovanju**

Mentor: **prof. dr Julijana Vučo**

Izjavljujem da je štampana verzija moje doktorske disertacije identična elektronskoj verziji koju sam predala za digitalni repozitorijum Univerziteta u Banjoj Luci.

U Banjoj Luci, februar, 2017.

Potpis doktoranta

G. Luburić

Прилог 2.

**УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
ПОДАЦИ О АУТОРУ ОДБРАЊЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора дисертације: **ГОРДАНА ЛУБУРИЋ**

Датум, мјесто и држава рођења аутора: **21.2.1981. НИКШИЋ, ЦРНА ГОРА**

Назив завршеног факултета аутора и година дипломирања: **УНИВЕРЗИТЕТ ЦРНЕ ГОРЕ, ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ У НИКШИЋУ, 2004. ГОДИНЕ**

Датум одбране магистарског рада аутора: **28. ЈАНУАРА 2008. ГОДИНЕ**

Наслов магистарског рада аутора: **„ЈЕЗИЧКА СВОЈСТВА ИТАЛИЈАНСКЕ ТЕЛЕВИЗИЈСКЕ И НОВИНСКЕ РЕКЛАМЕ“**

Академска титула коју је аутор стекао одбраном магистарског рада: **МАГИСТАР ФИЛОЛОШКИХ НАУКА**

Академска титула коју је аутор стекао одбраном докторске дисертације: **ДОКТОР ФИЛОЛОШКИХ НАУКА**

Назив факултета на коме је докторска дисертација одбрањена: **ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ, УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ**

Назив докторске дисертације и датум одбране: **„НАСТАВА И УЧЕЊЕ ГРАМАТИКЕ ИТАЛИЈАНСКОГ КАО СТРАНОГ ЈЕЗИКА У ФОРМАЛНОМ ОБРАЗОВАЊУ“**

Научна област дисертације према CERIF шифрарнику: **H480**

Имена ментора и чланова комисије за одбрану докторске дисертације: **ПРОФ. ДР ЈУЛИЈАНА ВУЧО (МЕНТОР), ПРОФ. ДР ДАНИЛО КАПАСО (КОМЕНТОР), ПРОФ. ДР МИЛА САМАРЦИЋ (ПРЕДСЈЕДНИК) И ПРОФ. ДР РОБЕРТО РУСИ (ЧЛАН)**

У Бањој Луци, дана 20.2.2017.



Декан

*[Handwritten signature]*

УНИВЕРЗИТЕТ У БАЊОЈ ЛУЦИ  
ФАКУЛТЕТ: ФИЛОЛОШКИ

ФИЛОЛОШКИ ФАКУЛТЕТ

ПРИМЉЕНО: 14. 10. 2016.

ОРГ. ЈЕД. 09 БР. 2786/16



## ИЗВЈЕШТАЈ

*о оцјени урађене докторске тезе*

### ПОДАЦИ О КОМИСИЈИ

Наставно-научно вијеће Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци је на 82. сједници одржаној 13.09.2016. године донијело Рјешење бр. 09/3.2078-116/16 о именовану Комисије за преглед и оцјену урађене докторске дисертације мр Гордане Лубурић под називом „Настава и учење граматике италијанског као страног језика у формалном образовању“.

Именована је Комисија у сљедећем саставу:

1. Др Јулијана Вучо, редовни професор за ужу научну област Специфични језици – италијански језик, на Филолошком факултету Универзитета у Београду, предсједник;
2. Др Данило Капасо, ванредни професор за ужу научну област Специфични језици – италијански језик, на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, коментор;
3. Др Мила Самарџић, редовни професор за ужу научну област Специфични језици – италијански језик, на Филолошком факултету Универзитета у Београду, члан;
4. Др Роберто Руси, ванредни професор за ужу научну област Специфичне књижевности – италијанска књижевност, на Филолошком факултету Универзитета у Бањој Луци, члан.

Комисија је у предвиђеном року прегледала и оцијенила докторску дисертацију кандидаткиње мр Гордане Лубурић под насловом „Настава и учење граматике италијанског као страног језика у формалном образовању“, и о томе Наставно-научном вијећу Филолошког факултета и Сенату Универзитета у Бањој Луци подноси сљедећи извјештај.

Датум и орган који је именовано комисију. Састав комисије са знаком имена и презимена сваког члана, звање, назив уже научне области за коју је изабран у звање и назив универзитета и факултета у којој је члан комисије запослен.

## 1. УВОДНИ ДИО ОЦЈЕНЕ ДОКТОРСКЕ ТЕЗЕ

Докторска дисертација под насловом „Настава и учење граматике италијанског као страног језика у формалном образовању“, кандидаткиње мр Гордане Лубурић, написана је латиничним писмом (Times New Roman, фонт 12, проред 1.5) и укоричена тврдим повезом. Обим дисертације је 261 страница, укључујући Библиографију (253 библиографске јединице и 7 интернет адреса) и Прилоге, те 165 фуснота, 22 табеле и 33 хистограма. На почетку дисертације налази се 7 страница које нијесу нумерисане, а односе се на наслов, сажетак (на српском и енглеском језику) и садржај дисертације.

Дисертација има све елементе и одлике самосталног научно-истраживачког рада. Поред садржаја, уводних напомена и списка литературе, тезу чини девет тематских цјелина, односно поглавља:

1. Појам граматике,
2. Граматика и настава страних језика,
3. Граматичка компетенција у Заједничком европском референтном оквиру,
4. Граматички садржаји у уџбеницима за стране језике,
5. Наставни програм и избор граматичког градива,
6. Настава италијанског језика у основним школама Црне Горе,
7. Емпиријско истраживање,
8. Закључак,
9. Прилози.

У уводном дијелу рада кандидаткиња износи теоријске и методолошке поставке истраживања и предочава структуру дисертације наглашавајући да се садржина рада може подијелити на три цјелине.

Први дио рада односи се на теоријске поставке истраживања: појам граматике, граматика у настави страних језика, граматичка компетенција у Заједничком европском референтном оквиру, граматички садржаји у уџбеницима за стране језике, наставни програм и избор граматичког градива, настава италијанског језика у основним школама Црне Горе.

У првом поглављу кандидаткиња нуди преглед дефиниција граматике и наглашава повезаност језичке форме и значења са употребом у језичкој продукцији.

У другом поглављу кандидаткиња се бави улогом и значајем наставе граматике у различитим наставним методама и приступима кроз историју методике наставе страних језика. Посебно је значајан преглед савремених приступа учењу и настави граматике страних језика, који до сада нијесу били предмет истраживања на нашим просторима. На основу референтне литературе, кандидаткиња закључује да граматика не смије бити споредни производ комуникативне активности, уколико је циљ наставе постизање комуникативне компетенције. Поред улоге граматике у наставним приступима, кандидаткиња анализира и факторе који утичу на процес учења и наставе страних језика, објашњава методолошке поступке у настави граматике, анализира улогу метајезика, као и избор језика на којем ће се

презентација граматичког градива изводити. Будући да учење страних језика укључује и тестирање, односно провјеру усвојености језичких знања, кандидаткиња је у раду указала на мјерне карактеристике које треба да задовољи сваки језички (па и граматички) тест и објаснила статистичке методе употријебљене приликом анализе резултата граматичког теста. У овом дијелу рада мр Гордана Лубурић даје преглед дефиниција граматичке компетенције за потребе тестирања. На основу теоријских ставова, кандидаткиња закључује да уколико желимо да утврдимо да ли су ученици у стању да граматичко знање употребе у комуникацији на страном језику, неопходно је тестирати и имплицитно знање граматике које се односи на тестирање и провјеру граматичких знања у склопу продуктивних језичких вјештина.

Будући да се концепција и стратегија одређивања циљева и компетенција у изучавању италијанског језика у школама у Црној Гори и региону ослања на Заједнички европски референтни оквир (ЗЕРО), кандидаткиња у трећем поглављу анализира улогу граматичке компетенције у поменутом документу. Иако ЗЕРО не наводи граматичке структуре предвиђене за одређене нивое компетенције, у њему се јасно истиче да је граматичка компетенција од суштинског значаја за развој комуникативне компетенције.

У четвртном поглављу кандидаткиња нуди систем за анализу граматичких садржаја у уџбеницима за стране језике.

У другом дијелу рада који обухвата пето и шесто поглавље, кандидаткиња анализира основне карактеристике наставе италијанског језика у основним школама Црне Горе. Након општих информација о наставном програму за италијански језик у деветогодишњој основној школи, кандидаткиња анализира граматичке садржаје који су њиме предвиђени као и критеријуме на основу којих се врши одабир граматичког градива које прописује наставни програм. У циљу бољег сагледавања наставе граматике италијанског језика, кандидаткиња је упоредила садашњи програм са наставним програмом који се у Црној Гори користио прије реформе основног образовања, као и са програмима који се употребљавају у земљама окружења. На основу добијених резултата кандидаткиња је установила да се у Црној Гори италијански језик најкасније уводи у наставу (и када је у питању узраст ученика и година увођења у наставу), као и да је предвиђен најмањи фонд часова, што представља велики недостатак, будући да су језички садржаји, као и нивои компетенције, предвиђени програмима у Црној Гори и земљама окружења готово идентични. Анализа граматичких садржаја у уџбенику показала је да уџбеник *Rete Junior* не може у потпуности одговорити захтјевима предвиђеним наставним програмом. Његов основни недостатак огледа се у чињеници да не обухвата све граматичке структуре предвиђене наставним програмом.

Трећи дио дисертације обухвата седмо поглавље у којем је кандидаткиња представила резултате емпиријског истраживања које је имало за циљ утврђивање граматичке компетенције ученика по завршетку основне школе. Кандидаткиња је јасно представила циљ, хипотезе, методологију, инструмент и етапе истраживања као и податке о корпусу. На основу провјере постављених хипотеза, кандидаткиња

је закључила да се у основним школама Црне Горе настава граматике спроводи на методолошки прихватљив начин, иако је у приличној мјери још увијек карактерише традиционални дедуктивни приступ и недовољна примјена савремених приступа. Резултати граматичког теста потврдили су хипотезу да је наставни програм презахтијеван и да ученици не успијевају да овладају свим структурама предвиђеним наставним програмом, као и да је јако мали број ученика био у стању да граматичка правила обухваћена наставним програмом примијени у задацима језичке продукције на италијанском језику, односно да је код веома малог броја ученика развијено имплицитно знање о граматичким структурама.

Коначан резултат добијен анализом прикупљених података представљала је израда граматичких дескриптора, односно утврђивање граматичких структура нивоа А2 за специфичне потребе наставе, учења и усвајања италијанског језика у основним школама. У Европском референтном оквиру не постоје прецизно дефинисани граматички дескриптори за појединачне нивое компетенција, јер се израда скале која би важила за све језике показала неуспјешном. Граматички дескриптори које је кандидаткиња утврдила на основу резултата истраживања односе се на јасно дефинисане стандарде постигнућа ученика црногорских основних школа. Они јасно указују на граматичку компетенцију и ниво знања о језику ученика по завршетку основне школе. На овај начин дефинисани граматички дескриптори представљају основу за састављање завршних испита – тзв. „мале“ матуре, којима би се провјеравало знање ученика из италијанског језика.

Закључна разматрања дата су у осмом поглављу овог рада. Кандидаткиња је на свеобухватан, концизан и језгровит начин изложила и синтетизовала сва релевантна сазнања, научне чињенице презентоване у дисертацији а којима су доказане све истраживачке хипотезе. Кандидаткиња је на основу истраживања теорије и праксе дошла до закључака који су образложени на концизан и јасан начин. Након закључка слиједе библиографија и прилози.

а) Истаћи основне податке о докторској тези: обим, број табела, слике, број цитиране литературе и навести поглавља.

## 2. УВОД И ПРЕГЛЕД ЛИТЕРАТУРЕ

Рад „Настава и учење граматике италијанског као страног језика у формалном образовању“ припада корпусу питања из области примијењене лингвистике и методике наставе страних језика, сврставајући се у ужу област образовне лингвистике, науке која се бави питањима језика и образовања, која се наметнула последњих година прошлог и почетком овог вијека као самостална научна лингвистичка дисциплина.

Настава граматике, тестирање граматичког знања и утврђивање нивоа граматичке компетенције до сада нијесу били тема истраживачких студија, као ни било који вид наставе италијанског језика у школама Црне Горе.

Сврха истраживања јесте научно сагледати основне проблеме у настави граматике страног језика уопште, са посебним освртом на наставу италијанског

језика у формалном образовању. Кандидаткиња је научни проблем истраживања усмјерила на значај и улогу граматичке компетенције у развијању комуникативне компетенције. Имајући у виду да граматичко знање не подразумијева само познавање граматичких правила (експлицитно знање), већ употребу датих правила у комуникацији на страном језику (имплицитно знање), кандидаткиња је проблем истраживања усмјерила на тестирање експлицитног и имплицитног знања граматике. У прилог избору да испитује експлицитно и имплицитно знање граматике говоре и тврдње аутора да је граматика, поред вокабулара, показатељ укупног знања страног језика (Green 2009, Hughes 2003) те да се тестирањем граматичког знања добијају најпрецизнији подаци о стварним празнинама у учениковом знању.

Код избора предмета истраживања кандидаткиња је водила рачуна о важности и примјењивости резултата истраживања у наставној пракси. Будући да се концепција одређивања циљева и компетенција у изучавању страних језика у Европи, па тако и код нас, ослања на Заједнички европски оквир за живе језике (ЗЕРО), кандидаткиња је у свом раду проблему наставе граматике приступила са становишта овог важног документа. Наиме, један од најважнијих циљева ЗЕРО-а јесте да послужи за израду нивоа компетенција како би одговорио захтјевима постојећих тестова и допринио лакшем поређењу и усклађивању различитих система оцјењивања. ЗЕРО јасно истиче улогу граматике наводећи да је граматичка компетенција од суштинског значаја за развој комуникативне компетенције. У Референтном оквиру, међутим, не постоје прецизно дефинисани граматички дескриптори за појединачне нивое компетенција, јер се израда скале која би важила за све језике показала неуспјешном. Управо из тог разлога, кандидаткиња је себи поставила задатак да, водећи се Ангофовим смјерницама за израду дескриптора (Angoff, W. H. 1971), формира листу граматичких дескриптора за ниво компетенције А2.

Након прецизно дефинисаног проблема и предмета истраживања, кандидаткиња је правилно одредила циљ истраживања. Наиме, истраживање спроведено за потребе овог рада усмјерено је ка остваривању два основна циља. Један од циљева рада јесте утврђивање усклађености програмских захтјева и ефективних знања ученика када су у питању граматички садржаји италијанског језика на нивоу А2. Наиме, кандидаткиња на основу резултата истраживања изводи закључке о реалној слици о могућностима постигнућа ученика и реалном одређивању минималних нивоа граматичке компетенције.

Тијесно повезан са нивоима постигнућа јесте и проблем израде граматичких дескриптора за ниво А2 за потребе ученика основне школе. Будући да Заједнички европски референтни оквир не дефинише дескрипторе за граматичку компетенцију, циљ рада је био да се анализом наставних планова и уџбеника, потреба и ставова ученика и наставника, утврде граматичке структуре нивоа А2 за специфичне потребе наставе, учења и усвајања италијанског језика у основним школама, као и да се установи степен савладаности граматичких структура предвиђених наставним програмом за основне школе.

Преглед литературе указује на чињеницу да је кандидаткиња користила релевантну литературу која је везана за проблем истраживања и у раду наводи 253 библиографске јединице. Литература је у раду коректно наведена и цитирана, актуелна и релевантна за постављени предмет истраживања и провјеру постављених хипотеза. У литератури преовладавају новија теоријска и емпиријска истраживања везана за значај и улогу граматике у настави страних језика (Bennucci 1994; Doughty, Williams 2009; Ellis 1994; Ellis 2008, Giunchi 1990, 2000; Larsen-Freeman 2009; Nassaji, Fotos 2011; Rutherford, Sharwood Smith 1988; Thornbury 2007, Ur 1988, 2011 и сл.), као и за тестирање граматичког знања и утврђивање нивоа граамтичке компетенције (Barki 2003; Hughes 2003; Larsen-Freeman 2009; McNamara 1996, 2000; Purpura, J. E. 2004; Sprugnoli 2007; Vedovelli 2007). Истраживања поменутих аутора указују да је у настави страних језика потребно пронаћи равнотежу између формалне наставе граматике, тј. когнитивних видова учења језика, и комуникативне наставе. Наиме, као што су комуникативни приступи настали као реакција на негативне стране граматичко-преводног метода, тако је формална настава граматике, заснована прије свега на свјесном фокусирању на форму, реакција на недостатке комуникативних приступа. Опречни ставови у области когнитивне психологије по питању експлицитног и имплицитног учења и знања страног језика покренули су лингвистичка истраживања која су се бавила проблемом граматичке компетенције и њеног утицаја на знање страног језика. Основно питање јесте да ли се језик најбоље учи помоћу свјесне активности и експлицитне презентације језичких правила (Terrel 1991, Ellis 2002, 2003), или кроз углавном несвјесне процесе излагањем ученика адекватном језичком инпуту (Krashen 1981, 1990). Анализирајући новија истраживања (Ur 1988, 2011; Spada 1997; Schmidt 1990, Rutherford i Sharwood Smith 1988, Ellis 1997 и сл.) која оспоравају тезу да је изложеност ученика инпуту довољан предуслов за усвајање језика, кандидаткиња закључује да је свјесно фокусирање на форму неопходан предуслов за успјешно учење страног језика, односно да граматика не смије бити споредни производ комуникативне активности, уколико је циљ наставе достизање комуникативне компетенције. Као потврду за такав закључак, кандидаткиња наводи и резултате до којих је у својим истраживањима дошао Елис (Ellis, 1990, 2001), који истиче да формална настава граматике значајно олакшава и поспјешује учење страних језика У прилог ефикасности наставе граматике кандидаткиња наводи и анализу 49 компаративних истраживања која доказује да је формална настава граматике успјешнија када је ријеч о усвајању циљних структура, као и да су ефекти експлицитне наставе дугорочни (Norris i Ortega, 2000).

Међутим, оно што је заједничко за сва поменута истраживања која су представљала подстицај за рад мр Гордане Лубурић, јесте да је њихов предмет било усвајање граматике другог а не страног језика, и да су у истраживању учествовали одрасли ученици а не дјеца. Оригиналност истраживања кандидаткиње мр Гордане Лубурић заснива се на чињеници да се тестира знање ученика који италијански језик уче као страни, при чему је употреба језика сведена на школски амбијент.

С обзиром да је у сваком истраживању за његов успјех веома важно исправно постављање хипотеза, кандидаткиња је дефинисала три основне хипотезе докторског рада:

1. да је ниво А2 у складу са ЗЕРО, који се очекује као исход у завршном, деветом разреду основне школе, превисоко постављен. Провјера усклађености извршена је екстерном евалуацијом; тачније, инструмент за провјеру граматичких знања ученика представљао је граматички тест италијанског центра *CILS* из Сијене, који је за потребе овог рада допуњен одговарајућим вјежбама;

2. да у настави преовладава дедуктивни приступ и велико ослањање на граматичко-преводни метод, што је у раскораку са савременим тенденцијама у настави страних језика;

3. да традиционални приступ настави условљава и слабије резултате ученика на тесту, прије свега када је ријеч о примјени граматичких знања у продуктивним језичким вјештинама, односно имплицитном језичком знању.

Кандидаткиња је кроз рад успјешно дала одговоре на постављени проблем истраживања и потврдила постављене хипотезе. Наиме, на основу одговора анкетираних наставника, кандидаткиња констатује да се у основним школама Црне Горе настава граматике спроводи на методолошки прихватљив начин, иако је у приличној мјери још увијек карактерише традиционални дедуктивни приступ и недовољна примјена савремених приступа.

Анализом резултата добијених након спровођења језичког тестирања, кандидаткиња је потврдила хипотезу да је наставни програм презахтијеван и да ученици не успијевају да овладају свим структурама предвиђеним наставним програмом. Будући да се настава граматике у основним школама Црне Горе и даље у значајној мјери ослања на традиционални приступ који карактерише експлицитна презентација граматичког градива и да се граматичке вјежбе не повезују са продуктивним језичким вјештинама, ученици су остварили лоше резултате када је ријеч о примјени граматичког знања у писаној комуникацији на италијанском језику.

Напомињемо да настава граматике до сада није била тема истраживачких студија, као ни било који вид наставе италијанског језика у школама Црне Горе. Допринос овог рада може се сагледати на више нивоа. Прије свега треба нагласити теоријски допринос дисертације у проучавању домаће и стране литературе о настави граматике страних језика. Кандидаткиња је поред историјског прегледа наставних метода и приступа и улоге граматике у сваком од њих, понудила преглед савремених приступа у настави граматике који су на нашим просторима недовољно истражени и непознати наставницима италијанског језика, који их не примјењују у настави. Допринос дисертације огледа се и у чињеници да је кандидаткиња утврдила основне проблеме везане за наставу граматике италијанског језика који произлазе из тешкоћа у остваривању захтјева постојећег програма и његове реализације на основу броја часова, употребе адекватних уџбеника и осталих наставних материјала, као и обучености наставника за спровођење наставе.

Практични допринос овог истраживања огледа се у могућности примјене резултата у методичкој и наставној пракси.

Већ смо истакли да се концепција одређивања циљева и компетенција у изучавању страних језика у Европи, па тако и код нас, ослања на Заједнички европски оквир за живе језике. Посебан допринос рада представља листа граматичких дескриптора за ниво А2 за потребе учења и наставе италијанског језика у основним школама Црне Горе, коју је кандидаткиња понудила у свом истраживању. Будући да је поређењем наставног програма за италијански језик у основним школама Црне Горе са предметним програмима у земљама окружења кандидаткиња утврдила да су дати програми у већој мјери слични, истраживање кандидаткиње мр Гордане Лубурић користиће и наставницима италијанског језика у региону, а надамо се, дати и подстицај за слична истраживања када су други страни језици у питању. Сматрамо да би научна евалуација и повезивање резултата истраживања значајно допринијели унапријеђењу наставе страних, а прије свега италијанског језика, посебно имајући у виду специфичне захтјеве савременог друштва у коме плурилингвизам и интеркултуралност представљају један од императива друштвеног просперитета савремених европских заједница. Непосредни резултати истраживања моћи ће да послуже као корективни елементи за унапријеђење наставе италијанског језика у основним школама.

- а) Укратко истаћи разлог због којих су истраживања предузета и циљ истраживања;
- б) На основу прегледа литературе сажето приказати резултате претходних истраживања у вези проблема који је истраживан;
- в) Навести допринос тезе у рјешавању изучаване проблематике;
- г) У прегледу литературе треба водити рачуна да обухвата најновија и најзначајнија сазнања из те области код нас и у свијету.

### 3. МАТЕРИЈАЛ И МЕТОД РАДА

Методологија истраживања најшире припада примијењеној лингвистици и методици наставе страних језика. Рад је у основи заснован на теоријско-аналитичком и емпиријском приступу. Метода анализе која доприноси дубљем схватању проблема и предмета истраживања кориштена је у теоријском дијелу. Приликом приказа улоге граматике у различитим наставним методама и приступима, кандидаткиња је примијенила историјску методу. Аналитички приступ који се заснива на анализи прикупљене грађе, кандидаткиња је користила приликом интерпретације резултата и тестирања хипотеза, док је синтеза примијењена у извођењу закључака.

Како би остварила циљ овог рада, односно утврдила прецизне нивое граматичке компетенције ученика завршног разреда основне школе, кандидаткиња је примијенила квантитативне и квалитативне методе истраживања. Кандидаткиња је критички анализирала податке, илуструјући резултате значајним бројем хистограма и табела.

У циљу валидности добијених резултата, формирање корпуса се одвијало у три фазе: селекција школа, предтестирање и завршно тестирање. Школе су биране

по принципу случајног узорка. У свакој школи тестирано је само по једно одјељење деветог разреда. Емпиријско истраживање које је у основи рада, обухватило је двије етапе. У циљу утврђивања ваљаности самог теста, спроведено је предтестирање на узорку ученика из два одјељења деветих разреда у Никшићу и Будви. Том приликом тестирано је укупно 37 ученика. Завршно тестирање спроведено је у 25 одјељења деветог разреда основних школа у Црној Гори, и обухватило је 547 ученика. Анкетирани су 32 наставника италијанског језика која изводе наставу у одјељењима у којима је спроведено тестирање.

Инструмент истраживања прилагођен је теми и предмету истраживања. За провјеру усклађености успјеха ученика одабран је међународно признати инструмент, *CILS A2 – Modulo Adolescenti* (намијењен ученицима узраста 12-16 година), тест за провјеру знања италијанског језика Универзитета за странце у Сијени.

За провјеру савладаности граматичког градива кандидаткиња је на тесту користила три технике тестирања: технику допуњавања празнина у тексту, технику вишеструког избора и технику писане продукције на задату тему. У складу са савременим теоријама да успјех језичких тестова зависи од степена контекстуализације, кандидаткиња је у свим вјжбама на језичком тесту учениково знање граматичких облика тестирала на текстуалном нивоу. Овакав одабир техника омогућио је кандидаткињи да на тесту провјери и експлицитно и имплицитно граматичко знање ученика, будући да савремена референтна литература (Rea-Dickins 2001; Purpura 2004) истиче да је граматички тест ваљан једино уколико се тестирају обје компоненте језичког знања.

Поред тестова кандидаткиња је спровела и анонимно истраживање ставова наставника и ученика о настави и учењу италијанског језика, тестирању као техници провјере и граматички као елементу језичког знања. Упитник за ученике конструисан је тако да садржи већи број питања (затвореног и комбинованог типа) и скале процјене Ликертовог типа. Исте типове анкетних питања садржи и упитник за наставнике. Добијени одговори наставника и ученика послужили су у сврху успостављања корелација између понуђених одговора у упитнику и резултата добијених на тесту. У ту сврху кандидаткиња је користила Спирманов коефицијент корелације.

Придржавајући се Ангофове препоруке да се знања ученика дефинишу дескриптором „зна да“, кандидаткиња је утврдила четири категорије граматичких структура: структуре које ученик не зна да користи, структуре које ученик углавном не зна да користи, структуре које ученик углавном зна да користи и структуре које ученик одлично зна да користи. Сваку структуру заступљену на граматичком тесту кандидаткиња је повезала са одговарајућом језичком функцијом. Анализом и селектовањем добијених резултата, као и њиховом статистичком обрадом, кандидаткиња је дошла до нивоа базичне граматичке компетенције на нивоу А2 и на тај начин утврдила листу граматичких дескриптора за овај ниво језичке компетенције.

Обрада добијених података извршена је помоћу статистичког програма SPSS

17.0. Статистичке методе које је кандидаткиња користила у раду прилагођене су методама прикупљања и обраде података и њиховим својствима. Статистичка обрада података је адекватна.

Наиме, приликом обраде материјала, кандидаткиња је користила методе које се налазе у основи савремених лингвистичких истраживања овог типа. Анализа резултата теста обухватила је анализу засновану на дистрибуцији фреквенција. Кандидаткиња је утврдила статистичке мјере централне тенденције (аритметичку средину, модус и медијану). На степен хомогености резултата остварених на тесту указује мјера дисперзије, па је у ту сврху кандидаткиња одредила стандардну девијацију и опсег расподеле. Кандидаткиња је користила двије методе за израчунавање коефицијента поузданости: Cronbach's alpha метод и метод подијењеног теста. Дискриминативност граматичког теста утврдила је путем индекса лакоће питања на тесту и индекса дискриминације који је израчунат методом бисеријске корелације.

Резултати добијени пилот тестирањем били су у складу са савременим захтјевима који се односе на језичке провјере знања (Lado 1973, Dimitrijević 1999, McNamara 2000, Hughes 2003, Mezzadri 2003, Barni 2007, Bandini 2007), те стога тест није мијењан за потребе завршног тестирања. У прилог томе говори коефицијент поузданости који је на пилот тестирању износио 0,92 а на завршном тестирању 0,91, што указује на висок степен поузданости теста који је кандидаткиња користила за провјеру граматичког знања. Индекс лакоће и индекс дискриминације такође су били готово идентични на пилот и завршном тестирању, што говори у прилог ваљаности граматичког теста.

Анализирајући обрађени материјал, описане методе и методологију истраживања, комисија констатује да су одабрани методи рада и интерпретације добијених резултата сасвим примјерени овој врсти истраживања с обзиром на то да су у складу са савременим истраживањима у свијету из области теорије усвајања страних језика и примијењене лингвистике.

Комисија такође закључује да су обрађени подаци јасно приказани и тумачени у сврху провјере хипотеза, добијања информација потребних за коначна разматрања рада и закључке спроведеног истраживања, а постављени план истраживања који је дат приликом пријаве докторске дисертације је у потпуности спроведен. Примијењене методе су адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду досадашња искуства, истраживања и достигнућа. Добијени резултати дају основу за адекватно доношење закључака.

Будући да настава граматике до сада није била тема истраживачких студија, као ни било који вид наставе италијанског језика у школама Црне Горе, кандидаткиња је понудила детаљан преглед теоријских ставова на ову тему, а затим и јасно приказала добијене резултате, понудивши и сугестије за даља истраживања из ове области. Непосредни резултати истраживања моћи ће да послуже као корективни елементи за унапријеђење наставе италијанског језика у основним школама.

- а) објаснити материјал који је обрађиван, критеријуме који су узети у обзир за избор материјала;  
 б) дати кратак увид у примјењени метод рада при чему је важно оцјенити сљедеће:

- в) да ли су примјењене методе адекватне, довољно тачне и савремене, имајући у виду достигнућа на том пољу у свјетским нивоима;
- г) да ли је дошло до промјене у односу на план истраживања који је дат приликом пријаве докторске тезе, ако јесте зашто;
- д) да ли испитивани параметри дају довољно елемената или је требало испитивати још неке, за поуздано истраживање;
- е) да ли је статистичка обрада података адекватна;
- ж) да ли су добивени резултати јасно приказани;

#### 4. РЕЗУЛТАТИ И НАУЧНИ ДОПРИНОС ИСТРАЖИВАЊА

Резултати истраживања су изложени логичким редослиједом и логично и јасно тумачени. Добијени резултати су конзистентни и адекватно поређени са резултатима сличних истраживања која су спровели цитирани аутори, при чему је кандидаткиња испољила довољно критичности.

Докторска дисертација систематизује, додатно појашњава и проширује постојеће теоријске концепције о проблемима везаним за наставу граматике страног језика, са посебним освртом на улогу граматике у настави италијанског језика у формалном образовању. У дисертацији се на систематски начин анализира настава граматике, проблем граматичког знања и граматичке компетенције. Кандидаткиња је у раду пружила свеобухватну анализу предности и недостатака појединих методолошких приступа и детаљно сагледала проблематику везану за утврђивање нивоа граматичке компетенције ученика. Кандидаткиња је јасно и прегледно изложила теоријске ставове о граматици, граматичком знању и граматичкој компетенцији, а затим приступила детаљној анализи граматичких садржаја у наставном програму и уџбенику који се користе у настави италијанског језика у Црној Гори. Да би што детаљније сагледала овај проблем, мр Гордана Лубурић је црногорски наставни програм поредила са програмима који су у употреби у земљама окружења, указујући на њихове сличности и разлике, али и предности и недостатке. Анализа граматичких садржаја у уџбенику такође је новина, која може послужити као увод за слична истраживања из ове области.

Резултати истраживања указују да се у основним школама Црне Горе настава граматике спроводи на методолошки прихватљив начин, иако је у приличној мјери још увијек карактерише традиционални дедуктивни приступ и недовољна примјена савремених приступа. Наиме, одговори наставника понуђени у упитнику указују на низ проблема везаних за наставу италијанског језика. Готово трећина наставника није упозната са наставним програмом и у настави презентују једино структуре које су садржане у уџбенику а не оне које су предвиђене наставним програмом. Кандидаткиња закључује да је то један од разлога за лоше резултате ученика на тесту. Резултати анкете указују на још један озбиљан проблем, а то је недовољна информисаност наставника о могућностима које пружа ЗЕРО, на којем се темељи наставни програм за италијански језик.

Анализом резултата добијених након спровођења језичког тестирања, кандидаткиња је констатовала да је наставни програм презахтијеван и да ученици не успијевају да овладају свим структурама предвиђеним наставним програмом. Наиме,

кандидаткиња је утврдила да по завршетку основне школе, на рецептивном плану, ученик не зна да користи сљедеће граматичке структуре: индикатив имперфекта, футур и кондиционал. Ријеч је управо о структурама које су предвиђене наставним програмом али нијесу обухваћене уџбеником *Rete Junior* који се користи у настави италијанског језика, а будући да је трећина наставника изјавила да није упозната са наставним програмом, кандидаткиња поставља питање да ли су поменуте структуре уопште презентоване у настави италијанског језика. Будући да се настава граматике у основним школама Црне Горе и даље у значајној мјери ослања на традиционални приступ који карактерише експлицитна презентација граматичког градива и да се граматичке вјежбе не повезују са продуктивним језичким вјештинама, ученици су остварили лоше резултате када је ријеч о примјени граматичког знања у писаној комуникацији на италијанском језику. Наиме, резултати вјежбе којом се провјерава имплицитно знање ученика указују да ученици на продуктивном плану углавном не знају да користе ниједну тестирану структуру, изузев индикатива презента, који представља једину структуру коју ученици углавном знају да користе. Ученици нијесу одлично савладали практичну употребу ниједне граматичке структуре која је заступљена на тесту.

Посебан допринос истраживања представља израда граматичких дескриптора за ниво А2 будући да слична истраживања до сада нијесу вршена. Дескриптори су обиљежја која карактеришу језичку компетенцију, односно која уводе заједничке нивое компетенције одређеног нивоа. Другим ријечима, дескриптори представљају критеријуме за праћење постигнућа о учењу језика који се употребљавају за израду мјерљивих евалуационих критеријума. Они треба да одражавају глобалну слику активности због цјелокупног увида, а описи у њима садржани треба да буду кратки и јасни, формулисани на начин да фаворизују напредак у учењу. ЗЕРО наводи да није могуће направити скалу правилне граматичке употребе која би важила за све језике, те истраживање кандидаткиње мр Гордане Лубурић представља први корак у изради дескриптора за потребе црногорских ученика. Будући да на тесту није било могуће тестирати све граматичке структуре, понуђена листа граматичких дескриптора представља предлог којим је обухваћен само дио граматичких структура, те би будућа истраживања на ову тему могла да послуже њеном допуњавању.

Сматрамо да ће научна евалуација и повезивање резултата истраживања значајно допринијети унапријеђењу наставе страних, а прије свега италијанског језика, посебно имајући у виду специфичне захтјеве савременог друштва у коме плурилингвизам и интеркултуралност представљају један од императива друштвеног просперитета савремених европских заједница. Проблематика ове дисертације као и непосредни резултати истраживања моћи ће да послуже као корективни елементи за унапријеђење наставе италијанског језика у основним школама.

- а) Укратко навести резултате до којих је кандидат дошао;
- б) Оцијенити да ли су добивени резултати правилно, логично и јасно тумачени, упоређујући са резултатима других аутора и да ли је кандидат при томе испољавао довољно критичности;
- в) Посебно је важно истаћи до којих нових сазнања се дошло у истраживању, који је њихов теоријски и практични допринос, као и који нови истраживачки задаци се на основу њих могу утврдити или назирати.

## 5. ЗАКЉУЧАК И ПРИЈЕДЛОГ

Докторска дисертација мр Гордане Лубурић у цјелини је испунила свој основни циљ – да се на научно релевантан и критички утемељен начин расвијетли проблематика везана за наставу граматике страних језика и утврђивање нивоа граматичког знања на рецептивном и продуктивном плану. Кандидаткиња је прецизно и логички анализирала проблематику рада и доказала постављене хипотезе. У својим интерпретацијама резултата, анализама и синтезама, вршеним уз консултовање релевантне литературе, мр Гордана Лубурић је у свом раду показала особине одмјерености, критичности и детаљности. Дисертација је оригинални допринос методици наставе страних језика и примијењеној лингвистици јер обједињује постојећа и проширује знања о настави, учењу и тестирању граматике страног језика.

У складу са наведеним констатацијама Комисија даје позитивну оцјену докторске дисертације и сматра да она у потпуности испуњава критеријуме врло успјешне докторске дисертације, те из тог разлога предлаже Научно-наставном вијећу Филолошког факултета Универзитета у Бањој Луци да кандидаткињу мр Гордану Лубурић позове на усмену одбрану рада пред Комисијом у истом саставу.

- а) Навести најзначајније чињенице што тези даје научну вриједност, ако исте постоје дати позитивну вриједност самој тези;
- б) Ако је приједлог негативан, треба дати опширније образложење и документовано указати на учињене пропусте, односно недостатке написане докторске тезе.

### ПОТПИС ЧЛАНОВА КОМИСИЈЕ

1. 
2. 
3. \_\_\_\_\_
4. 
5. \_\_\_\_\_
6. \_\_\_\_\_

**ИЗДВОЈЕНО МИШЉЕЊЕ:** Члан комисије који не жели да потпише извјештај јер се не слаже са мишљењем већине чланова комисије, дужан је да унесе у извјештај образложење, односно разлог због којих не жели да потпише извјештај.