

Analiza interakcija na satu francuskog kao stranog jezika: uloga nastavnika

Babić, Margita

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:029969>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-07**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



SVEUČILIŠTE U ZAGREBU
FILOZOFSKI FAKULTET
ODSJEK ZA ROMANISTIKU
ODSJEK ZA PEDAGOGIJU

**ANALIZA INTERAKCIJA NA SATU FRANCUSKOG KAO
STRANOG JEZIKA: ULOGA NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Margita Babić

Zagreb, 2022.

Sveučilište u Zagrebu

Filozofski fakultet

Odsjek za romanistiku

Odsjek za pedagogiju

**ANALIZA INTERAKCIJA NA SATU FRANCUSKOG KAO
STRANOG JEZIKA: ULOGA NASTAVNIKA**

Diplomski rad

Margita Babić

Mentor: dr.sc. Ivana Franić

Komentor: dr.sc. Ante Kolak

Zagreb, 2022.

Analiza interakcija na satu francuskog kao stranog jezika: uloga nastavnika

Sažetak

Komunikaciju i interakciju nalazimo u svim aspektima života, pa tako i u odgojno-obrazovnom procesu. Svaka odgojno-obrazovna aktivnost zapravo je komunikacijski proces u kojem nastavnik i učenici međusobno djeluju. Radi se o specifičnom komunikacijskom okružju u kojem je govorno ponašanje njezinih sudionika uvjetovano i djelomično unaprijed određeno. Sukladno svemu navedenom, komunikaciju i interakciju nalazimo i u procesu poučavanja i učenja stranog jezika, a njihov rasplet uvjetuje usvajanje stranog jezika kod učenika. S obzirom da nastavnik zbog svojeg hijerarhijski predodređenog položaja i posjedovanja znanja vodi interakciju na nastavi stranog jezika, ovaj rad usmjeren je na analizu njegovih interakcija prema učenicima. Radi provođenja uspješne analize, u prvom dijelu rada iznesena su teorijska utemeljenja koja odgovaraju na neka bitna pitanja kao što su: što je interakcija, koje su specifičnosti interakcije u didaktičkom okružju, po čemu se interakcija na satu stranog jezika razlikuje od uobičajene interakcije u pedagoškom odnosu, koja je uloga njezinih protagonista te na koje se sve načine interakcija može istraživati. U drugom dijelu rada iznesena je metodologija istraživanja, kao i analiza dobivenih rezultata kojima se nastoji dobiti bolji uvid u interakciju koju koriste nastavnici francuskog kao stranog jezika.

Ključne riječi: interakcije, nastava stranog jezika, uloga nastavnika, izravan i neizravan utjecaj

Interaction analysis in the French foreign language classroom: the role of the teacher

Abstract

Communication and interaction can be found in all aspects of life, including the educational process. Every educational activity is actually a communication process in which the teacher and students interact. It is a specific communication environment in which the speech behavior of its participants is conditioned and partially predetermined. Pursuant to all the above, we find communication and interaction in the process of teaching and learning a foreign language, and their outcome determines the acquisition of a foreign language by students. Since the teacher, due to his hierarchically predetermined position and possession of knowledge, leads the interaction in the foreign language classroom, this paper is focused on the analysis of his interactions towards students. In order to conduct a successful analysis, the first part of the paper presents theoretical foundations that answer some important questions such as: what is interaction, what are the specifics of interaction in a didactic environment, how does interaction in a foreign language class differ from the usual interaction in pedagogical relation, what is the role of its protagonists and what are the ways for analyzing interactions. The second part of the paper brings out the research methodology, as well as the analysis of the obtained results, which seeks to gain a better insight into the interaction used by teachers of French as a foreign language.

Key words: interactions, foreign language classroom, teacher role, direct and indirect influence

Analyse des interactions dans la classe de FLE : le rôle de l'enseignant

La communication et l'interaction se retrouvent dans tous les aspects de la vie, y compris le processus éducatif. Afin de pouvoir analyser les interactions dans l'environnement éducatif, la première partie du mémoire détermine théoriquement les concepts de communication et d'interaction dans un sens plus large, puis dans le sens éducatif, pour arriver finalement plus précisément aux interactions pendant le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère.

Le mot *communication* vient du mot latin *communicatio* qui signifie *avis, communication*, mais aussi l'adjectif *connecté*, alors que le mot *interaction* vient des mots latins *inter* (entre), et *ago* (agir). Dans un sens plus large, la communication est toute action conjointe dans laquelle deux participants ou plus sont présents (Vion ; selon Vrhovac, 2001). Du point de vue psychologique, la communication est définie comme une forme de comportement humain basé sur le besoin de se connecter et d'interagir avec les autres (Zrilić, 2010), et elle est donc une condition pour réaliser des relations sociales réussies. De l'autre côté, l'interaction représente un processus dans lequel l'émetteur transmet verbalement ou non verbalement un message au destinataire du message. Selon Krković (2020), l'interaction est une relation entre deux ou plusieurs personnes qui conduit à une interdépendance dans leur comportement et leur expérience. L'objectif de l'interaction n'est pas seulement de transmettre le message mais aussi de le comprendre.

Pour mieux comprendre ces deux notions, il est important de mentionner le terme d'*acte de parole*, la plus petite unité de discours utilisée par le locuteur pendant la communication (Vrhovac, 2001). L'acte de parole nous est important car il est utilisé en didactique des langues étrangères dans l'analyse des interactions. Avec l'émergence du terme *acte de parole*, l'objectif de l'enseignement et de l'apprentissage d'une langue n'est plus seulement la manipulation de structures, mais la transmission du sens conformément à l'intention de communication qui doit être adaptée linguistiquement à la situation de communication (Courtillon, 2012). Pour l'analyse de la communication et de l'interaction, notamment dans une classe de langue étrangère, la notion de *compétence de communication* est également importante. Le terme a été introduit en 1972 par Dell Hymes et il fait référence à la capacité d'un locuteur qui, en fonction de la situation sociale, peut choisir entre plusieurs systèmes linguistiques celui qui convient à la situation et au locuteur. La compétence de communication montre donc non seulement la connaissance des structures linguistiques, mais aussi les principes d'utilisation de ces structures dans différentes circonstances socioculturelles (Vrhovac, 2001). Selon Canale et Swain (Vrhovac, 2001), on distingue trois composantes de la compétence de communication : la compétence grammaticale, sociolinguistique (culturelle et discursive) et stratégique (un ensemble de stratégies de communication pour compenser les échecs dans la compétence linguistique ou sociolinguistique).

Pour la meilleure définition de la communication et de l'interaction, mais aussi pour l'analyse que nous avons menée dans l'environnement éducatif, nous avons mis l'accent sur leur forme verbale et non verbale. De manière générale, on peut dire que la communication verbale sert à transmettre des informations, tandis que la communication non verbale montre l'attitude vis-à-vis de l'information. La communication non verbale permet ainsi une meilleure compréhension du

message, et sert à exprimer des émotions et des attitudes, en complétant, remplaçant ou modifiant la communication verbale. Dans le contexte éducatif, Bogнар et Matijević (1993) soulignent que la communication verbale est le fondement de la communication et de l'interaction et qu'elle doit être structurée de manière didactique tout en respectant la légalité du processus éducatif.

Dans le contexte éducatif, toute activité est en fait un processus de communication dans lequel l'enseignant et les élèves interagissent afin de transmettre des messages et de créer des conditions pour une (auto)réalisation optimale d'une personne (Bogнар, Matijević, 1993). Par conséquent, le succès des activités éducatives dépend surtout de la qualité de l'interaction et du degré de connectivité interactionnelle dans la communication, car les activités éducatives ne peuvent pas avoir lieu s'il n'y a pas d'interaction entre les participants (Bratanić, 1991). L'interaction éducative n'est pas un simple échange de messages, mais un échange dans un processus interactif d'enseignement et d'apprentissage qui aboutit à l'apprentissage et dans lequel l'émetteur essaie de changer l'état des connaissances du destinataire (Altet, 1991 ; selon Altet, 1994). C'est un environnement de communication spécifique dans lequel le comportement langagier de ses participants est conditionné et partiellement prédéterminé par des codes, normes et modèles institutionnels. Par conséquent, il s'agit d'une situation de communication qui n'est pas neutre et dans laquelle ses participants ont des statuts, des rôles et des relations différentes, et donc le type d'interaction est prédéterminé. Ceci est confirmé par l'existence du contrat pédagogique. Le contrat pédagogique est défini comme une relation interpersonnelle spéciale déterminée par l'existence d'un objectif pédagogique lié au soutien et à l'assistance aux enfants dans le développement optimal de leurs capacités naturelles et leur inclusion dans la société en tant qu'individus valides et responsables (Bašić, 1999 ; selon Širanović, 2016). Elle se distingue des autres relations sociales vu qu'elle ne peut être réduite à une relation dyadique (interpersonnelle) entre enseignants et élèves, mais elle est à la fois une relation interpersonnelle et une relation au tiers (sujet / contenu de l'apprentissage) (Bašić, 2009). Dans le contrat pédagogique, l'enseignant et les étudiants ont de rôles différents déterminés par l'institution, ce qui entraîne l'inégalité des échanges linguistiques. Étant donné que l'enseignant dirige le processus éducatif parce qu'il est responsable de sa qualité et aussi en raison de sa position hiérarchique supérieure, atteindre la réciprocité pendant la communication et l'interaction pédagogiques est une tâche très difficile. Bien que l'on attende de l'enseignant qu'il soit l'initiateur et le responsable de la communication et de l'interaction pendant l'enseignement, pour établir un contrat pédagogique réussie, il est nécessaire que les étudiants et les enseignants soient des partenaires égaux et aient un nombre égal d'interactions pendant l'enseignement, c'est-à-dire qu'il est nécessaire d'établir une symétrie. Cependant, une des caractéristiques fondamentales de la communication et de l'interaction dans l'enseignement est l'inégalité des échanges linguistiques (Vrhovac, 2001). La communication asymétrique a lieu entre des partenaires inégaux qui ont des positions différentes en termes de connaissances, de vocation et de réalité en général. Elle est caractérisée par la position dominante de l'un et la position subordonnée de l'autre partenaire dans la communication (Peko et al., 2014). Par conséquent, l'asymétrie dans la communication pédagogique est d'autant plus grande que l'âge des étudiants est bas, en raison d'une plus grande inégalité dans les connaissances, la maturité mentale et physique, l'expérience, etc. Comme il est impossible d'éviter l'asymétrie au tout début de la relation entre l'enseignant et l'étudiant, il est important que le pouvoir de l'enseignant soit

utilisé pour exprimer la compétence et la confiance, et non la supériorité envers les étudiants (Buhač, 2017). Quant à la possibilité d'une symétrie interactionnelle entre l'enseignant et les élèves, certains auteurs mettent en évidence certains problèmes. La symétrie interactionnelle exige une auto-éducation nécessaire pour les enfants, ce qui pourrait être un fardeau. De plus, les enfants n'ont pas de repère et de base de valeurs par manque d'expérience, et ne peuvent donc pas être responsables du succès ou de l'échec de leur éducation.

Conformément à tout cela, il est évident que la communication et l'interaction se trouvent aussi dans le processus d'enseignement et d'apprentissage d'une langue étrangère, et leur résultat détermine l'acquisition d'une langue étrangère par les étudiants. Les interactions dans une classe de langue étrangère ont changé au fil des siècles, parallèlement à l'évolution des méthodes d'enseignement. Dans le mémoire, nous présentons un aperçu historique qui nous donne une image de la façon dont les interactions dans une classe de langue étrangère ont évolué au fil du temps, depuis le 19^{ème} siècle et la méthode traditionnelle où la communication et l'interaction étaient réduites au minimum, jusqu'aux années 1960 et la méthode structuro-globale audiovisuelle complètement opposée, où l'accent a été mis sur la communication et l'expression orale. Afin de comprendre le fonctionnement de toute communication et interaction dans une classe de langue étrangère, il est aussi nécessaire d'énumérer et d'expliquer ses unités de base, ainsi que les spécificités de l'interaction dans une classe de langue étrangère. Chaque conversation est définie par un changement de tours de parole entre un minimum de deux interlocuteurs. Étant donné que les tours de parole sont un « dispositif » qui établit et rend en même temps visible l'ordre de l'interaction tel qu'il est (Schmale, 2008), nous pouvons dire qu'ils sont la base de l'organisation de la conversation. Les tours de parole sont régis par un certain nombre de règles implicites (par exemple, un seul locuteur parle à la fois, les tours sont suivis de manière continue sans chevauchements ni lacunes, etc.), qui sont (plus ou moins) successivement obéies par les interlocuteurs (Vincent, 2001). Les interlocuteurs doivent être conscients de ces règles, ainsi que des règles d'organisation des tours de parole, afin de pouvoir reconnaître quand ils peuvent prendre parole ou quand ils ont le droit de parler. Pendant les tours de parole, les interlocuteurs utilisent des actes de parole. Selon Austin (Cuq, 2003), le locuteur effectue trois actes simultanément : locutoire (formulation d'énoncés ayant un sens, c'est-à-dire parler), illocutoire (réalisée en parlant, en accomplissant intentionnellement un acte en prononçant) et perlocutoire (agissant sur les sentiments, les pensées et les actions du locuteur et de l'auditeur). Les actes de parole sont constitués des unités discursives les plus basses appelées mouvements (Vrhovac, 2001). Pour Goffman (Vrhovac, 2001), le mouvement est l'unité de base de l'analyse interactive. Selon lui, chaque situation dialogique quotidienne peut être décomposée en plusieurs mouvements qui obéissent aux règles de la coercition sociale, aux rituels et aux coutumes.

Une des caractéristiques fondamentales de la communication et de l'interaction dans une classe de langue étrangère est son objectif qui n'est pas exclusivement un échange social et communicatif mais didactique (Courtillon, 2012). En d'autres termes, l'objectif général de la communication et de l'interaction n'est pas l'échange d'informations, mais l'échange est un prétexte pour apprendre. Au fil du temps, les échanges didactiques s'enrichissent d'échanges sociaux, c'est-à-dire parallèlement au développement de la relation entre enseignants et élèves, ce qui est très important

dans l'enseignement des langues étrangères car les échanges sociaux permettent au plus l'acquisition d'une langue étrangère. Quant au contenu de l'enseignement des langues étrangères, il n'est pas permanent et statique, mais il change en fonction des objectifs pédagogiques de la classe. La division la plus simple et la plus représentative du contenu d'une classe de langue étrangère est la suivante : le contenu linguistique, le contenu culturel, le contenu communicatif et le contenu éducatif. Les spécificités de l'interaction mentionnées font référence au contenu de l'interaction dans la classe de langue étrangère, mais il y a aussi des spécificités « techniques » qui affectent sa dynamique. Il s'agit de l'évaluation, des questions et des réponses et de la correction des erreurs, des parties du processus éducatif qui sont présentes dans presque toutes les formes d'enseignement, mais qui diffèrent dans l'enseignement des langues étrangères. En plus des composantes de l'interaction dans une classe de langue étrangère, il est important de mentionner ses participants.

Dans une classe de langue étrangère, le rôle de l'enseignant dans l'interaction est très important puisque c'est lui qui a le droit de commencer et de terminer la conversation, de choisir l'interlocuteur et de donner le droit de parole (Vrhovac, 2001). Ce droit dérive de codes, normes et modèles institutionnels et de sa possession de connaissances. Puisqu'il dirige l'interaction dans la classe de langue étrangère, ce mémoire se concentre sur l'analyse de ses interactions avec les étudiants. Cicurel (1986 ; selon Vrhovac 2001) souligne que l'enseignant participe globalement aux activités suivantes dans une classe de langue étrangère : il gère les échanges linguistiques et les canalise par rapport au sujet de la conversation, il utilise des procédures différentes pour expliquer des structures et des énoncés qui s'adaptent au niveau de connaissance des élèves et à leur âge, il choisit des exemples appropriés pour interpréter quelque chose, il analyse le discours de l'élève (notamment en ce qui concerne les erreurs et l'utilisation du métalangage) et il effectue un certain nombre d'actions mineures liées au bon déroulement des cours (il appelle les élèves, il donne le droit de parole, il règle les problèmes de discipline, etc.). Quant aux rôles de l'enseignant, son rôle fondamental est de diriger l'interaction en fonction des objectifs pédagogiques qu'il veut atteindre et qui représentent son défi de communication. Cependant, les rôles de l'enseignant dans une classe de langue étrangère sont nombreux et ils changent constamment au cours du processus d'enseignement. C'est pourquoi, dans ce mémoire, nous distinguons plusieurs divisions de ces rôles afin de mieux comprendre les actions de l'enseignant pendant l'interaction avec les étudiants. Les principaux rôles de l'enseignant que de nombreux auteurs distinguent sont le rôle d'informateur/transmetteur d'informations et de connaissances, le rôle d'animateur et le rôle d'évaluateur. Dans son rôle d'informateur, l'enseignant est celui qui transmet les connaissances sur l'objet d'apprentissage il est la personne dans la classe qui possède des connaissances. Dans son rôle d'animateur, l'enseignant gère les échanges langagiers, les organise et les canalise en fonction de ses vues et attitudes (ex. il essaie d'obtenir de l'élève le comportement langagier souhaité, il fait semblant de ne pas connaître la réponse, etc.). Finalement, dans son rôle de l'évaluateur, il évalue la production langagière de l'élève (en exprimant sa satisfaction, ses louanges, ses reproches ou son mécontentement). Pour la compréhension des interactions pendant le processus d'enseignement de la langue française, il était également important de mettre en évidence le double rôle de l'enseignant et de l'élève qui se forme en raison de la double énonciation. Il s'agit, d'une part, de l'expression réelle, c'est-à-dire le rôle que les participants ont

dans la vie quotidienne (le rôle d'enseignant et d'élève), et d'autre part, de l'expression simulée (transformation), c'est-à-dire le rôle imposé par l'environnement didactique.

A la fin de la partie théorique, nous présentons aussi un aperçu de l'histoire de la recherche sur les interactions de classe afin que notre analyse dans le présent ait un sens et un arrière-plan théorique complet. L'analyse du discours est définie comme une procédure scientifique qui étudie l'utilisation du langage et sa relation au contexte. Elle est apparue à la fin des années 1960 et au début des années 1970 sous l'influence de la linguistique, de la sociologie, de l'anthropologie et de la psychologie (Vrhovac, 2001). Selon Dubois et al. (2001), elle peut également être définie comme la partie de la linguistique qui détermine les règles qui contrôlent la production de chaînes de phrases structurées. Au fil du temps, les analyses du discours ont également commencé à être menées dans la salle de classe. Ces premières analyses étaient de nature quantitative et étudiaient la fréquence à laquelle un enseignant ou un élève est impliqué dans la communication. Avec le temps, l'accent commence à être mis sur l'analyse qualitative qui mesure le rôle actif et la participation de l'étudiant dans l'apprentissage d'une langue étrangère, tout en abandonnant l'idée que l'étudiant est un récepteur passif de connaissances. Dans l'approche qualitative, les interactions sont le plus souvent explorées et analysées par le biais d'entretiens et de journaux intimes (ceux de l'enseignant ou de l'étudiant). Bien que dans ce processus le chercheur obtienne des données basées sur sa propre interprétation, les participants eux-mêmes participent à la recherche de leur propre processus d'enseignement ou d'apprentissage, ce qui contribue à un bénéfice mutuel. Dans le mémoire, nous distinguons les différentes catégories et manières d'observer le discours, mais pour ce résumé, il est important de mentionner l'exemple le plus célèbre d'un tableau pour la mesure objective du comportement de l'enseignant et de l'étudiant. Il s'agit d'une méthode connue sous l'acronyme F.I.A.C. (Flanders Interaction Analysis Categories) que l'on trouve dans l'ouvrage de Ned A. Flanders, *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement: Studies in Interaction Analysis* (Vrhovac, 2001) publié en 1966. Dans son tableau, Flanders décrit les relations de dépendance et d'indépendance que, selon lui, nous trouvons dans chaque classe. La relation de dépendance implique les actions de l'enseignant par lesquelles il dirige les élèves, tandis que la relation d'indépendance se manifeste par l'indépendance des élèves. Sur la base de la relation de dépendance et d'indépendance, Flanders distingue l'influence directe et indirecte de l'enseignant. L'influence directe consiste à présenter des faits, des opinions, à critiquer et à ordonner, à gérer l'activité des élèves et à justifier l'autorité, alors que l'influence indirecte consiste à encourager, à féliciter et à accepter leurs idées. Par rapport à l'enseignant, l'utilisation d'actions indirectes reflète la capacité d'adaptation aux exigences de la situation, à l'individualité des élèves ou aux spécificités du groupe, tandis que les actions directes reflètent la rigidité et l'inadaptation de l'enseignant, les problèmes de discipline dans la classe et les attitudes négatives envers l'école (Bratanić, 1991).

Tout le contexte théorique est la base pour la deuxième partie du mémoire où des données sur les interactions des enseignants dans une classe de langue française sont recueillies et analysées de manière empirique. L'objectif est de confirmer certains faits mentionnés dans la partie théorique, plus précisément de déterminer le type d'interaction dominant chez les enseignants de français langue étrangère, ainsi que la dépendance du type d'interaction utilisé par l'enseignant par rapport

au niveau de compétence linguistique. Dans cette partie, on présente d'abord la méthodologie de recherche, puis l'analyse des résultats obtenus qui vise à mieux comprendre l'interaction utilisée par les enseignants de français langue étrangère pendant leurs cours. Le sujet de cette recherche est le rôle des enseignants dans l'interaction en classe de français langue étrangère. La recherche problématise le rôle des enseignants dans l'interaction en classe de français langue étrangère et cherche à répondre à plusieurs questions : 1) L'enseignant utilise-t-il surtout l'influence directe ou indirecte dans l'interaction avec les étudiants ?, 2) Le type d'interaction utilisé par les enseignants dépend-il des compétences linguistiques des étudiants ? La réponse à la première question montre si les enseignants encouragent l'indépendance et l'autonomie des élèves pendant l'interaction dans la classe de français langue étrangère ou si les enseignants sont ceux qui dirigent et déterminent principalement l'interaction dans la classe. La réponse à la deuxième question montre si l'enseignant utilise l'influence directe vers les élèves ayant un niveau de compétence linguistique inférieur parce que les élèves ne sont pas capables de répondre à la demande de communication de la situation. L'objectif de la recherche est de déterminer le type d'interaction dominant chez les enseignants de français langue étrangère et la dépendance du type d'interaction utilisé par l'enseignant par rapport au niveau de connaissance de la langue de l'élève. Deux hypothèses sont formulées dans le cadre de la recherche : 1. En classe de français langue étrangère, l'enseignant utilise plus l'influence indirecte dans son interaction, ce qui favorise l'autonomie et l'indépendance des élèves ; 2. En classe de français langue étrangère, l'enseignant utilise plus d'influence directe si le niveau de connaissance de la langue de l'élève est plus faible et vice versa. L'échantillon de cette recherche se compose des enseignantes de français langue étrangère disponibles dans les écoles primaires et secondaires de la ville de Zagreb, étant donné les possibilités limitées existantes d'apprentissage du français dans les écoles. Il s'agit d'un échantillon approprié, c'est-à-dire intentionnel, où les enseignantes ont volontairement accepté de participer à la recherche. La recherche est menée auprès de trois enseignantes (N = 3) dans leurs quinze classes (N = 15), c'est-à-dire pendant quinze classes. Il s'agit des classes de l'école primaire et secondaire (de la première à la huitième année de l'école primaire et de la première à la quatrième année de l'école secondaire) qui apprennent le français pendant un an jusqu'à neuf ans. Deux paradigmes scientifiques de collecte de données sont utilisés dans la recherche : le paradigme de la compréhension (qualitatif) et celui de la clarification (quantitatif). La méthode qualitative est utilisée lors de la réalisation d'un entretien semi-structuré avec les enseignantes, tandis que la méthode quantitative a été utilisée pour recueillir et analyser les données lors du suivi des classes à l'aide du tableau F.L. INT (Foreign Language Interaction analysis system) (Allwright, Bailey, 1991, 204 ; selon Vrhovac, 2001). Les procédures utilisées pour collecter les données souhaitées sont l'interview et l'observation externe sans participation avec enregistrement simultané par l'observateur. Pendant l'observation, les données sont enregistrées toutes les 3-5 secondes dans un tableau prédéveloppé, tandis qu'un entretien semi-structuré est mené avec trois enseignantes afin de compléter les résultats obtenus par l'observation et de déterminer la conscience qu'ont les enseignantes de leur propre interaction avec les élèves. Comme déjà mentionné, les instruments utilisés est le tableau F. L. INT (Foreign Language interaction analysis system) (Allwright, Bailey, 1991, 204 ; selon Vrhovac, 2001) qui enregistre une série de mouvements interactifs de l'enseignant toutes les 3 à 5 secondes dans une des dix-neuf catégories, tandis qu'un entretien

semi-structuré prédéterminé est utilisé pour mener l'entretien. Après avoir déterminé la partie théorique et méthodologique de la recherche, les écoles appropriées sont contactées afin d'obtenir l'approbation pour la mise en œuvre de la recherche. En plus de l'approbation des établissements, les trois enseignantes ont également accepté de participer en signant le Formulaire de consentement éclairé en vue de la participation à une étude de recherche. Les données sont recueillies en surveillant l'interaction des enseignantes avec les élèves dans quinze classes, ainsi qu'en menant un entretien semi-structuré avec les enseignantes. Après avoir mené la recherche, une analyse des données collectées est faite. Les éléments d'analyse du type d'interaction des enseignantes sont les données enregistrées dans le tableau F. L. INT pendant quinze leçons, ainsi que les enregistrements audio de trois entretiens semi-structurés. Sur la base de l'analyse des données, les conclusions de la recherche sont faites.

L'étude montre que les enseignantes utilisent principalement l'influence indirecte pour développer l'autonomie des élèves et pour les encourager à interagir. En général, nous pouvons conclure que dans les classes observées, il y a en moyenne 153,8 mouvements interactifs de l'enseignant par leçon, sans compter le silence, le silence audio-visuel, la confusion liée au contenu et la confusion non liée au contenu. Les trois premières catégories de mouvements interactifs (à l'exclusion de la catégorie *l'emploi de la langue maternelle*) des enseignantes relèvent de l'influence indirecte vers les étudiants, ce qui indique que les enseignantes de la langue française sont capables de s'adapter aux exigences de la situation, à l'individualité et aux spécificités des élèves et du collective. Plus précisément, 49% des mouvements interactifs des enseignantes au total vont à trois catégories de l'influence indirecte, ce qui représente presque la moitié. Les catégories suivantes font part de l'influence indirecte chez les enseignants : pose des questions, loue ou encourage, répète la réponse littéralement, traite des attitudes / sentiments, utilise les idées des élèves et utilise des blagues. Sur les 1 894 mouvements interactifs directs ou indirects des enseignantes, 1 349 relèvent de l'influence indirecte, soit 72 %. La catégorie d'influence indirecte le plus utilisé par les enseignantes est *pose de questions*, ce qui fait un total de 32% des mouvements interactifs des enseignantes, c'est-à-dire qu'en quinze heures de cours, les enseignantes ont posé une question aux élèves 600 fois. Avec les questions, les enseignantes essaient généralement de maximiser l'engagement de l'élève et de l'encourager à tirer ses propres conclusions. Ces données confirment la vérité des déclarations des enseignantes faites lors de leurs entretiens, selon lesquelles elles essaient d'éviter toute influence directe, de permettre aux élèves d'être indépendants, de tirer leurs propres conclusions et selon lesquelles elles cherchent à faire participer les élèves. Cependant, dans la partie théorique du mémoire, nous soulignons que le fait de poser des questions nécessite deux mouvements interactifs supplémentaires, la réponse de l'élève et la réaction de l'enseignant, ce qui entraîne la domination des mouvements interactifs de l'enseignant du point de vue quantitatif, et donc un manque de symétrie dans l'interaction. C'est exactement ce qu'a montré la recherche de Kolak et Markić (2016), qui ont étudié la symétrie / asymétrie de la communication pédagogique par l'analyse quantitative des questions de l'enseignant et des élèves, et qui a montré que l'enseignant pose des questions en bien plus grande quantité et utilise les questions pour guider le processus d'enseignement. D'autre côté, les questions des étudiants sont absentes et les élèves sont des participants passifs au processus. Nous pensons qu'il est nécessaire de procéder à une analyse plus approfondie des questions posées par

les enseignants dans une classe de langue étrangère et de déterminer quel est le véritable objectif de ces questions. Les questions sont suivies des éloges et les encouragements qui apparaissent deux fois moins souvent (308 fois), c'est-à-dire qu'ils occupent 16% des mouvements interactifs de l'enseignant avec les élèves. Les enseignantes répètent souvent littéralement les réponses des élèves, le plus souvent pour affirmer leurs réponses. C'est un geste qui occupe 13% des gestes interactifs de l'enseignant et qui a été répété 243 fois dans les leçons analysées. De l'influence indirecte, les trois catégories suivantes apparaissent le moins : traite des attitudes / sentiments, utilise les idées des élèves, utilise des blagues. Dans les classes où l'analyse est menée, une seule enseignante traite les attitudes et les sentiments des élèves en raison du rituel qu'elle a au début de chaque classe. Ce rituel représente 6% des gestes interactifs de l'enseignant avec les élèves, pour un total de 113 gestes. Bien que tous les enseignantes interrogés soulignent qu'il est important pour eux d'utiliser les idées des élèves et l'humour en classe, les idées ne sont utilisées que 80 fois en quinze heures de cours (4%), tandis que les enseignantes ne plaisantent que 5 fois, ce qui, en fin de compte, ne fait même pas un pour cent des mouvements interactifs du professeur. Ces données peuvent indiquer l'ignorance des enseignantes en ce qui concerne ces catégories, mais elles peuvent aussi signifier qu'il n'y a pas eu suffisamment d'occasions pour développer les idées des élèves ou utiliser l'humour étant donné qu'il s'agit de situations spontanées. A partir de notre recherche, nous ne pouvons pas conclure la raison exacte de la plus faible occurrence de ces deux catégories. De l'autre côté, l'influence directe de l'enseignant comprend les catégories suivantes : donne des instructions, dirige le "drill", critique le comportement des élèves, donne des informations et critique la réponse de l'élève. Les catégories d'influence indirecte apparaissent dans l'ordre suivant, en fonction de leur fréquence, parmi lesquelles les instructions sont les plus fréquentes et apparaissent 181 fois en quinze heures d'enseignement, soit 10% des mouvements interactifs de l'enseignant. Viennent ensuite les directives de "drill", qui représentent 8% des mouvements interactifs de l'enseignant, soit 153 mouvements interactifs. Les enseignantes n'ont pas souvent critiqué le comportement des élèves, plus précisément seulement 5% des mouvements interactifs, soit 87 fois en quinze heures d'enseignement. Les deux dernières influences directes les moins fréquentes sont le fait de donner des informations et de critiquer la réponse de l'élève. Les enseignantes ont fourni aux élèves des informations 84 fois au total, ce qui représente 4% de leurs mouvements interactifs, tandis qu'ils n'ont critiqué les réponses des élèves que 40 fois, soit 2%. Enfin, il convient de mentionner les catégories que nous avons classées dans le groupe des autres catégories, à savoir le silence, le silence AV, la confusion liée au contenu, la confusion sans rapport avec le contenu et le rire. Un total de 124 mouvements interactifs entrent dans ces catégories, ce qui ne représente que 5,06% du nombre total de mouvements interactifs. Parmi ces catégories, les enseignantes ne font référence, lors des entretiens, qu'au silence, qu'ils ne considèrent pas comme un phénomène négatif. Il est important pour eux que pendant le silence dû à la non-réponse, les élèves ne s'interrompent pas, mais qu'ils se donnent suffisamment de temps pour trouver et donner des réponses. Toutes les enseignantes pensent que l'un des facteurs les plus importants pour le développement et la prédiction de l'interaction dans l'enseignement est la connaissance de la classe et les traits de caractère des élèves. Les enseignantes peuvent prédire beaucoup mieux comment l'interaction dans la classe se déroulera et comment les élèves réagiront s'ils connaissent mieux la classe. Indépendamment de la connaissance de la classe, ils pensent que

les moments imprévisibles de l'interaction sont inévitables et que l'on peut y répondre par une préparation adéquate.

En ce qui concerne l'utilisation de l'influence directe et indirecte par rapport à l'année d'apprentissage de la langue étrangère, les données obtenues sont complètement contraires à la deuxième hypothèse et nous pouvons conclure que l'utilisation de l'influence directe dans l'interaction de l'enseignant de la langue française ne diminue pas par rapport à l'année d'apprentissage du français et vice versa. Comme preuve, nous pouvons citer les deux données suivantes les plus extrêmes obtenues par l'analyse quantitative. Une des enseignantes a principalement utilisé l'influence indirecte dans son interaction avec les étudiants apprenant la langue française depuis seulement trois ans, plus précisément 84% des mouvements interactifs étaient des influences indirectes. D'autre part, dans l'une des classes où les élèves apprenant le français depuis huit ans, la distribution de l'influence directe et indirecte était presque égale, avec 52% des mouvements interactifs étant des influences indirectes et le reste des influences directes. Examinons également les opinions des enseignantes sur l'utilisation de l'influence directe et indirecte par rapport à l'année d'étude, qui sont très divisées. Alors qu'une enseignante estime que l'interaction avec les élèves ayant un niveau de connaissance inférieur nécessite plus d'encadrement de la part des enseignants, une autre enseignante pense que la seule chose importante est de descendre au niveau de connaissance de la langue des élèves afin que l'interaction se développe de la même manière à tous les niveaux, ce qui signifie pour elle que l'utilisation de l'influence directe ou indirecte ne dépend pas de l'année d'apprentissage de la langue. La troisième enseignante souligne que les élèves dont le niveau de connaissance de la langue est plus faible sont généralement plus réservés, mais trouvent divers moyens de participer à l'interaction. Elle estime que l'utilisation de l'influence directe et indirecte dépend davantage du type de classe et de matériel traité, ainsi que du climat de la classe. Toutes les enseignantes soulignent qu'un enseignant compétent peut réaliser une interaction adéquate avec les élèves, quel que soit le niveau de compétence linguistique. Comme les enseignantes soulignent que l'un des facteurs les plus importants pour le développement de l'interaction dans l'enseignement est la relation avec les élèves, la question se pose si c'est la relation de l'enseignant avec les élèves qui influence réellement le recours à l'influence directe et indirecte. Nous concluons qu'une mauvaise relation entre les enseignants et les étudiants pourrait entraîner un manque d'activité de la part de l'étudiant, et donc la nécessité d'une utilisation plus fréquente de l'influence directe par les enseignants. Pour mieux comprendre les interactions dans une classe de langue étrangère, il serait intéressant d'étudier également si cette corrélation existe. Finalement, nous concluons que, selon les résultats, les enseignantes de la langue française sont conscientes des types d'interactions qu'elles utilisent et qu'elles veulent réaliser.

Mots clés : interactions, classe de langue étrangère, rôle de l'enseignant, influence directe et indirecte

Izjava o autorstvu

Izjavljujem pod punom moralnom odgovornošću da sam diplomski rad *Analiza interakcija na satu francuskog kao stranog jezika: uloga nastavnika* izradila potpuno samostalno uz stručno vodstvo mentorice dr. sc. Ivane Franić i komentora dr. sc. Ante Kolaka. Svi podaci navedeni u radu su istiniti i prikupljeni u skladu s etičkim standardom struke. Rad je pisan u duhu dobre akademske prakse koja izričito podržava nepovredivost autorskog prava te ispravno citiranje i referenciranje radova drugih autora.

Margita Babić

Sadržaj

I. Teorijski dio	1
1. Uvod	1
2. Definiranje komunikacije i interakcije	3
2.1. <i>Verbalna i neverbalna interakcija</i>	4
2.2. <i>Kvaliteta komunikacije i interakcije</i>	6
3. Interakcije u odgojno-obrazovnom okruženju	8
3.1. <i>Komponente interakcije nastavnik-učenik</i>	9
3.2. <i>Pedagoški odnos</i>	12
3.3. <i>Simetričnost/asimetričnost nastavne komunikacije i interakcije</i>	14
4. Interakcije na satu stranog jezika	17
4.1. <i>Osnovne jedinice interakcije</i>	19
4.2. <i>Specifičnosti interakcije na satu stranog jezika</i>	20
4.3. <i>Vrednovanje učeničkog iskaza</i>	22
4.4. <i>Uloga pitanja i odgovora</i>	24
4.5. <i>Ispravljanje pogrešaka</i>	25
4.6. <i>Komunikacijski rituali</i>	25
4.7. <i>Metajezik</i>	26
4.8. <i>Govorenje jezika radi njegovog usvajanja</i>	27
5. Uloga nastavnika u interakciji na satu stranog jezika	29
5.1. <i>Kategorizacija uloga</i>	31
5.2. <i>Komunikacijske kompetencije nastavnika</i>	34
5.3. <i>Uporaba materinskog jezika</i>	36
6. Uloga učenika u interakciji na satu stranog jezika	38
6.1. <i>Uloga straha od jezika</i>	41
II. Empirijski dio	49
1. Metodologija istraživanja	49
1.1. <i>Predmet istraživanja</i>	49
1.2. <i>Problem istraživanja</i>	49
1.3. <i>Cilj istraživanja</i>	50
1.4. <i>Uzorak istraživanja</i>	50
1.5. <i>Metode i postupci istraživanja</i>	50
1.6. <i>Instrumenti istraživanja</i>	51

1.7. Organizacija i tijek istraživanja	52
7. Rezultati istraživanja	53
7.1. Kvantitativna analiza	53
7.2. Kvalitativna analiza	60
Intervju 1	60
Intervju 2	62
Intervju 3	64
Zaključak.....	65
8. Rasprava	68
9. Zaključak	71
10. Literatura.....	73
11. Prilozi	78
<i>Prilog 1. F. L. INT (Foreign Language interaction analysis system).....</i>	<i>78</i>
<i>Prilog 2. Pitanja za intervju</i>	<i>81</i>
<i>Prilog 3. Izjava povjerenstva za etičnost u pedagoškim istraživanjima</i>	<i>82</i>

I. Teorijski dio

1. Uvod

Komunikacija i interakcija temelj su ljudskih odnosa te ih nalazimo u svim aspektima života, a njihova važnost vidljiva je i u kontinuiranom razvoju različitih načina komunikacije kroz povijest – od usmene komunikacije do izuma pisma, kasnije i tiskarskog stroja, pa sve do danas kada nam tehnologija i internet omogućuju neprestanu i brzu komunikaciju i interakciju. S obzirom na to da je svaka odgojno-obrazovna aktivnost komunikacijski proces u kojem subjekti međusobno djeluju, neizbježno je da su interakcija i komunikacija sastavni dio odgojno-obrazovnog procesa u kojem nastavnici i učenici kao njegovi sudionici izmjenjuju informacije, kako verbalnim tako i neverbalnim putem.

Interakcija u didaktičkom okružju vrlo je specifičan fenomen koji se interdisciplinarnim pristupom proučava već desetljećima. Sustavno proučavanje tih interakcija omogućuje otkrivanje onoga što se na nastavi događa na operativnoj razini (pitanja nastavnika, učenika, reakcije učenika, spontane intervencije, itd.) i na latentnoj razini, posebno kroz afektivne izraze (briga, interes, nezainteresiranost, emocionalni zahtjevi, agresivnost itd.) (Postić, 1990; prema Altet, 1994). Također, povezanost ishoda učenja s vrstom i kvalitetom ostvarene interakcije u razredu potvrdila su i brojna istraživanja interakcije između nastavnika i učenika (Huitt, 2003; prema Šimić Šašić, 2011), zbog čega razredni interakcijski kontekst igra važnu ulogu u razumijevanju što i kako učenik uči.

S obzirom na to da se odgojno-obrazovni proces temelji na interakcijama jer se kroz njih i ostvaruje, one uvjetuju uspješnost odgojno-obrazovnog procesa. U didaktičkoj sredini njezini sudionici neizbježno se nalaze u pedagoškom odnosu koji unaprijed određuje njihove uloge, pravila i dužnosti. Radi se o specifičnoj komunikacijskoj sredini, stoga interakcija u razrednoj situaciji uvjetuje govorno ponašanje njezinih sudionika, tj. nastavnika i učenika. Takva uvjetovanost čini interakciju unutar pedagoškog odnosa djelomično predvidivom, no s obzirom na to da se radi o dinamičnom procesu u koji ulaze intrapersonalni faktori, neizbježna je i njezina nepredvidiva strana.

Komunikaciju i interakciju kao vrlo složene lingvističke procese nalazimo i u procesu poučavanja i učenja stranog jezika, a njihov rasplet uvjetuje usvajanje stranog jezika kod učenika. Iako nastavnici i učenici kao sudionici u didaktičkoj interakciji jednako određuju način na koji će se ona razvijati, ovaj rad usmjeren je na analizu nastavnikovih interakcija na satu francuskog kao stranog jezika.

U prvom dijelu rada predstavljen je teorijski okvir na kojem se temelji i njegovo istraživanje, a koji odgovara na neka temeljna pitanja kao što su: što je interakcija, koje su specifičnosti interakcije u didaktičkom okruženju, po čemu se interakcija na satu stranog jezika razlikuje od uobičajene interakcije u pedagoškom odnosu, koja je uloga njezinih protagonista te na koje se sve načine interakcija može istraživati.

Drugi dio rada empirijske je naravi te se u njemu opisuje provedeno istraživanje. Obuhvaća metodologiju istraživanja te analizira dobivene rezultate kojima se nastoji dobiti bolji uvid u interakciju koju koriste nastavnici francuskog kao stranog jezika.

2. Definiranje komunikacije i interakcije

Kako bismo uopće mogli analizirati interakciju u odgojno-obrazovnom okružju, potrebno je teorijski odrediti pojmove komunikacije i interakcije u širem, a zatim i odgojno-obrazovnom smislu. Za ovaj dio rada zanimljiva je izjava teoretičara komunikacije Paula Watzlawicka (Matijević, 2009; prema Zrilić, 2010) koji tvrdi da je nemoguće ne komunicirati te je svaki postupak istodobno i komunikacija, čime dolazimo do zaključka da interakciju i komunikaciju nalazimo u svim aspektima života. Neizbježno je stoga da za takve sveprisutne pojmove postoje i različite definicije, oblici i raspodjele.

Riječ komunikacija dolazi od latinske riječi *communicatio* što znači obavijest, priopćenje, ali i pridjev povezan. Iako se radi o vrlo složenom i slojevitom pojmu, Vion (Vrhovac, 2001) ga definira vrlo jednostavno - bilo koja zajednička radnja u kojoj su prisutna dva ili više sudionika. S psihološkog aspekta, komunikacija se svrstava u oblik ljudskog ponašanja koji se temelji na potrebi za povezivanjem i interakcijom s drugim osobama (Zrilić, 2010), a time je i uvjet za ostvarivanje uspješnih socijalnih odnosa.

Prilikom definiranja komunikacije bitno je spomenuti pojam govorni čin (fr. *acte de parole*), najmanju govornu jedinicu kojom se govornik koristi tijekom komunikacije (Vrhovac, 2001), a za nas je bitna jer se primjenjuje u glotodidaktici prilikom analize interakcija. Pojavom pojma govorni čin, cilj poučavanja i učenja jezika više nije samo manipulacija struktura već prenošenje značenja u skladu s komunikacijskom namjerom koja mora biti jezično prilagođena komunikacijskoj situaciji (Courtyllon, 2012) (više u poglavlju *Osnovne jedinice interakcije*). Za analizu komunikacije i interakcije, posebno na satu stranog jezika, također je bitan pojam komunikacijske kompetencije, termin koji 1972. godine uvodi Dell Hymes. Odnosi se na sposobnost govornika koji, ovisno o društvenoj situaciji, između nekoliko jezičnih sustava može odabrati onaj koji odgovara situaciji i govorniku. Komunikacijska kompetencija, dakle, ne pokazuje samo poznavanje struktura jezika već i načela uporabe tih struktura u različitim društvenokulturnim okolnostima (Vrhovac, 2001). Prema Canale i Swain (Vrhovac, 2001) postoje tri sastavnice komunikacijske kompetencije: gramatička, društvenojezična (kulturološka i diskurzivna) i strateška kompetencija (skup komunikacijskih strategija kojima se nadoknađuju promašaji u jezičnoj ili društvenojezičnoj kompetenciji) (više o komunikacijskoj kompetenciji u poglavlju *Komunikacijske kompetencije nastavnika*).

Riječ interakcija potječe od latinskih riječi *inter* (između), te *ago* (djelovati). To je proces u kojem pošiljatelj verbalno ili neverbalno prenosi poruku primatelju poruke. Prema Krković (2020), interakcija je odnos između dvije ili više osoba koji dovodi do međuzavisnosti u njihovu ponašanju i doživljavanju. Ostvaruje se tijekom komunikacije te može biti pisana i usmena. Cilj interakcije nije samo da se poruka prenese već i razumije. Također se može definirati kao međudjelovanje, uzajamno djelovanje, uzajamnu akciju ili učinak (Krković, 2020). Iz ovih definicija proizlazi da interakcija implicira sudjelovanje više osoba te podrazumijeva dinamičnost, što znači da se prilagođava kontekstu i podložna je promjenama. U sljedećem poglavlju osvrnut ćemo se na već spomenute verbalne i neverbalne načine prenošenja poruke koji se također koriste u interakcijama na satu stranog jezika te su uključeni u našu empirijsku analizu. Prije prelaska na novo poglavlje, spomenut ćemo i kvalitetu komunikacije i interakcije o kojoj, između ostalog, ovisi način na koji će se interakcija razviti.

2.1. Verbalna i neverbalna interakcija

Radi boljeg definiranja i razumijevanja interakcije, važno je spomenuti njezin verbalni i neverbalni oblik. Pedesetih godina prošlog stoljeća, neverbalni oblik komunikacije počinje sve više dobivati na važnosti te se jezik sve manje smatra jedinim načinom izražavanja. Proučavanjem neverbalnih načina komunikacije pokazalo se da drugi modaliteti komunikacije mogu omogućiti razvoj više ili manje imanentnih kodova koji se koriste kao jezik, na način relevantan kao prirodni jezici (Pavelin, 2002). Verbalna interakcija podrazumijeva uporabu riječi, dok se neverbalna temelji na vizualnoj interakciji. Generalno možemo reći da verbalna komunikacija služi za prenošenje informacija, dok neverbalna pokazuje odnos prema informaciji. Neverbalna komunikacija time omogućuje bolje razumijevanje poruke, a služi za izražavanje emocija i stavova, nadopunjavanje, zamjenu ili izmjenu verbalne komunikacije. Ona uključuje sve aspekte komunikativne razmjene koji nisu vezani isključivo uz semantičku razinu poruke, tj. doslovno značenje riječi u poruci (Zrilić, 2010). Neverbalna komunikacija može se manje kontrolirati od verbalne te je neposrednija, a time i iskrenija. Upravo zbog toga ljudi imaju tendenciju donositi zaključke o značenju poruke na temelju neverbalnih znakova ukoliko verbalna i neverbalna komunikacija nisu usklađene. Zanimljivo je također da verbalna komunikacija redovito prati neverbalnu, dok neverbalna komunikacija može postojati autonomno (Kolak, Markić, 2016). U ovom dijelu smatramo

da je bitno navesti i Petra Guberinu, jednog od najznačajnijih hrvatskih jezikoslovaca lingvиста i fonetičara, koji tvrdi da nije moguće biti zainteresiran za govor bez razmatranja svih procesa koji su uključeni u našu upotrebu jezika. Guberina sve te jezične procese organizira u dvije skupine: leksikološka sredstva (ili same riječi) i neleksikološka sredstva ili vrijednosti govornog jezika (akustičke i vizualne vrijednosti). Prema Guberini, govor dakle može biti i leksikološki i neleksikološki (Pavelin, 2002).

Prema Zrilić (2010), 7% ljudske interakcije svodi se na verbalnu komunikaciju (sadržaj poruke), 38% na uporabu glasa (kako nešto kažemo, što naglašavamo, redosljed riječi u poruci, pauze i razlike u ritmu govora) te 55% na proksemički i kinezički aspekt (promjene u izrazu lica, tjelesni dodiri, prostorna udaljenost od druge osobe, usmjeravanje i zadržavanje pogleda i sl.). S obzirom na to da je manji postotak komunikacije verbalan, vizualna interakcija smatra se važnijim aspektom komunikacije. Dok uspješna verbalna interakcija podrazumijeva uporabu razumljivog jezika, razjašnjavanje nejasnoća, kratke, jednostavne poruke, uporabu primjera i usporedba, ponavljanje i sažimanje, neverbalnom interakcijom izražavaju se emocije, stavovi, osobine ličnosti, poticanje, zamjena ili izmjena komunikacije (Zrilić, 2010).

Prema Anolli (2002; prema Zrilić, 2010), neverbalna komunikacija ima dvije sastavnice:

- nelingvistički vokalni sustav koji se sastoji od paralingvističkih karakteristika (šumovi i zvukovi, određene osobine glasova, samoglasnici, intenzitet ili glasnost, visina i trajanje, itd.), te ekstralingvističkih karakteristika (kvaliteta glasova ili izgovora – ritam, artikulacija i tempo govora, naglašavanje slogova i riječi),
- nevokalno proksemičko-kinestički sustav koji se sastoji od facijalnih mimika (spontani i simulirani osmijeh, mrštenje), pogleda (smjer, trajanje, reciprocitet), gesta (gestikulacija, pantomima, simboličke geste), položaja (naginjanje i orijentacija tijela, trupa, glave), a bitna je i uporaba prostorne udaljenosti.

Za verbalnu interakciju bitno je spomenuti da se interakcija dvaju sudionika može preklapati, da sudionici mogu istovremeno slušati i pripremati što će reći, a često predviđaju i što će sugovornik reći. Upravo zato, u Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike (CEFR, 2001, str. 92) je naglašeno da se procesi koji su uključeni u

govornu interakciju razlikuju od jednostavnog slijeda aktivnosti govora i slušanja na više načina:

- produktivni i receptivni procesi se preklapaju: dok se sugovornikov još uvijek nepotpun iskaz obrađuje, započinje planiranje korisnikovog odgovora na temelju hipoteze o prirodi tog iskaza, njegovom značenju i tumačenju,
- diskurs je kumulativan: dok interakcija traje, sudionici dolaze do zajedničke interpretacije situacije, razvijaju očekivanja i usredotočuju se na relevantne točke, a ti se procesi odražavaju u obliku proizvedenih izjava.

U odnosu na odgojno-obrazovni proces, Bognar i Matijević (1993) ističu da je verbalna komunikacija temelj odgojno-obrazovne komunikacije i interakcije te treba biti didaktički strukturirana uz uvažavanje zakonitosti odgojno-obrazovnog procesa. S druge strane, neverbalna je komunikacija vizualna prezentacija informacija te može zamijeniti verbalnu poruku (kimanje glavom) ili dati veću snagu verbalnoj poruci (praćenje, podrška i dopuna) (Bratanić, 1990; prema Bognar i Matijević, 1993). Prema Zrilić (2010), neverbalnom interakcijom na satu nastavnici najčešće izražavaju svoje oduševljenje za predmet, pokušavaju probuditi interes učenika te dodatno objašnjavaju teške pojmove. S obzirom na to da učenici dobro zapažaju i osjetljivi su na neverbalne poruke svojih nastavnika, bitno je da nastavnici kontroliraju vlastito neverbalno ponašanje tijekom interakcije s učenicima (Brajša, 1994).

2.2. *Kvaliteta komunikacije i interakcije*

S obzirom na to da postoje brojne odrednice i definicije kvalitetne komunikacije i interakcije, možemo reći da ne postoje univerzalne upute za postizanje njihove kvalitete i uspješnosti.

Prema Zrilić (2010), kvalitetu komunikacije određuju komunikacijska sloboda, komunikacijska neugroženost, tolerancija i socijalna osjetljivost, stjecanje i vježbanje unutarnje kontrole, pismenost u komunikaciji, zajedništvo, suradnja, razumijevanje i poštovanje drugih, sposobnost empatije te uvažavanje razlika.

Kvaliteta komunikacije uvelike ovisi i o komunikacijskim i socijalnim vještinama njezinih sudionika. Čudina-Obradović i Težak (1995; prema Crnjac, 2007) navode sljedeće najvažnije vještine komunikacije:

1. vještine uspostavljanja komunikacije:
 - pružanje ruke, smiješak, naklon, uspostavljanje kontakta očima, predstavljanje,
 - uočavanje i komentiranje pozitivne značajke sugovornika,
 - uočavanje i komentiranje zajedničke ili suprotne značajke sugovornika,
 - empatija i uočavanje mogućih interesa sugovornika,
 - davanje komplimenata sugovorniku,
 - primanje komplimenata od sugovornika,
2. vještine održavanja komunikacije:
 - slušanje sugovornika - davanje znakova pozornosti (kimanje glavom, smiješak) i aktivno slušanje (uspostavljanje kontakta očima, primjereno reagiranje),
 - sudjelovanje u zajedničkim interesima,
 - postavljanje pitanja i komentiranje o području interesa sugovornika,
 - održavanje otvorene komunikacije postavljanjem pitanja „otvorenog tipa“,
 - otvoreno izražavanje i raščlamba vlastitih osjećaja,
3. vještine prekidanja komunikacije:
 - prekidanje komunikacije na neuvredljiv način,
 - prekidanje komunikacije uz otvaranje mogućnosti za njezin nastavak.

Naposljetku, kvaliteta komunikacije ovisi i o situaciji u kojoj se ona odvija te o odnosu među sudionicima. Samim sudjelovanjem u interakciji, njezinim sudionicima se pripisuju specifične uloge koje su određene unaprijed poznatim društvenim normama. Uloge i odnos određuju način na koji će se komunikacija razvijati te način na koji će se poruka interpretirati. Ako je odnos među sudionicima blizak i pun povjerenja, veća je šansa da će komunikacija biti uspješna. U odgojno-obrazovnom okružju, nastavnik je onaj koji ima hijerarhijski nadređenu ulogu, stoga on uglavnom vodi razrednu komunikaciju i interakciju, dok učenici imaju manje inicijative i podređuju se nastavnikovim odgojno- obrazovnim odlukama.

Iako je za naš rad vrlo bitno definirati što su komunikacija i interakcija u širem smislu te istaknuti njihove najbitnije sastavnice, svakako treba napomenuti da se te radnje po mnogočemu razlikuju u odgojno-obrazovnom okružju. U sljedećem poglavlju stoga će biti opisano po čemu se komunikacija i interakcija razlikuju u odgojno-obrazovnom okružju.

3. Interakcije u odgojno-obrazovnom okruženju

Nakon definiranja interakcije i komunikacije u općenitom smislu, potrebno je krenuti u njihovu dublju analizu kako bi došli do srži samog rada, što je interakcija nastavnika francuskog jezika s učenicima. Ona se odvija u specifičnom okruženju, stoga se i razlikuje od uobičajene, svakodnevne komunikacije i interakcije. Radi se o odgojno-obrazovnom okruženju, a u sljedećem dijelu prikazat ćemo zbog čega upravo ta sredina čini interakciju drugačijom. Odgojno-obrazovni proces složen je komunikacijski proces te se javlja kao interakcija dvaju ili više osoba radi prenošenja poruka i stvaranja uvjeta za optimalno (samo)ostvarivanje neke ličnosti (Bognar, Matijević, 1993). Uspješnost odgojnog djelovanja najviše ovisi o kvaliteti interakcije i stupnju interakcijske povezanosti u komunikaciji jer se odgojno djelovanje ne može odvijati ako među sudionicima nema interakcije (Bratanić, 1991). Interakcija u odgojno-obrazovnom procesu odvija se, kao svaka interakcija, u specifičnom socijalnom okruženju koje podrazumijeva uvjetovanost određenim kodovima, normama i modelima. Sukladno tomu, radi se o komunikacijskoj situaciji koja nije neutralna te u kojoj njezini sudionici imaju različit status, uloge i odnos, a time je i vrsta interakcije unaprijed određena. Postoje brojni faktori koji utječu na razredni diskurs, kao što su institucijske konvencije, nejednakost statusnog položaja njezinih sudionika, razredna klima, složenost obrazovne situacije i sl.

Interakcija na nastavi nije jednostavna izmjena poruka već razmjena u interaktivnom procesu poučavanja i učenja koja završava učenjem, a u kojem pošiljalac pokušava izmijeniti stanje znanja primatelja (Altet, 1991; prema Altet, 1994). To zapravo znači da se u odgojno-obrazovnom procesu jezik izvještavanja i komunikacije isprepliće s jezikom konstrukcije odgojno-obrazovnog postupka (Zrilić, 2010). Iako interakciju u odgojno-obrazovnom procesu primarno usmjerava nastavnik, ona mora podrazumijevati recipročne razmjene te zajedničku, obostranu akciju nastavnika i učenika jer će se optimalan razvoj učenika ostvariti samo ako se on aktivno uključi u komunikaciju, ako se ostvari bogata interakcija i ako se ostvari odgovarajuća reakcija (Bognar, Matijević, 1993). Iz toga proizlazi da bi učenik trebao biti ravnopravan sudionik u interakciji na nastavi te bi učenikove strategije jednako trebale utjecati na nastavnikove akcije (više u poglavlju *Simetričnost/asimetričnost nastavne komunikacije i interakcije*). Položaj i

uloga učenika također su određeni nastavnikovim stavovima i ponašanjem prema učenicima, čime o njima ovisi kvaliteta uspostavljenih interakcija (Bratanić, 1991).

Nakon što smo ukratko opisali osnovne značajke interakcije u odgojno-obrazovnom okruženju, potrebno je navesti i objasniti njezine temeljne sastavnice, što ćemo napraviti u sljedećim poglavljima. Ona će nam omogućiti bolje razumijevanje interakcija u odgojno-obrazovnom okruženju, kao i načina njihova djelovanja.

3.1. *Komponente interakcije nastavnik-učenik*

Tri velike komponente interakcije nastavnik-učenik su poučavanje, rukovođenje i socijalno-emocionalni odnos (Šimić Šašić, 2011).

Poučavanje je jedan oblik interakcije u odgojno-obrazovnom procesu. To je međuljudski, namjerni proces koji koristi verbalnu i neverbalnu interakciju za postizanje cilja učenja (Altet, 1994). Autori razlikuju brojne definicije, raščlambe, metode i tehnike poučavanja. Zahed i Moeni (2010; prema Šimić Šašić, 2011) definiraju poučavanje kao kombinaciju govora, rasprave, individualnog poučavanja i drugih aktivnosti koje uključuju dva temeljna koraka: programiranje i interakciju. U procesu poučavanja vrlo su bitne metode koje se koriste. To su načini zajedničkoga rada nastavnika i učenika u odgojno-obrazovnom procesu pomoću kojih učenici stječu nova znanja, razvijaju psihofizičke sposobnosti i usvajaju odgojne vrijednosti (Diković, 2016). Kada je riječ o metodama poučavanja, Vizek-Vidović i sur. (2003; prema Šimić Šašić, 2011) oblikuju sljedeću podjelu na temelju stupnja učenikove aktivnosti i broju osoba koje se poučavaju: izravno poučavanje, poučavanje vođenim otkrivanjem i raspravom, te samostalno učenje. Izravno poučavanje je najraširenija metoda tijekom koje se nastavnici nalaze u središtu odgojno-obrazovnog procesa i prenose informacije *ex cathedra*, dok učenici imaju pasivnu ulogu. Suprotno od te metode, učenici tijekom samostalnog učenja preuzimaju aktivnu ulogu, no za nju moraju imati unaprijed razvijene različite vještine i sposobnosti. Tijekom poučavanja vođenim otkrivanjem i raspravom nastavnik djeluje kao moderator, a ono također podrazumijeva partnerski odnos nastavnika i učenika. Na izbor metoda poučavanja i učenja utječu zadaci nastavnoga predmeta, nastavni sadržaji, učenikovo okruženje, dob i predznanje učenika (Santerini, 2001; prema Diković, 2016). Uži pojam od metoda predstavljaju strategije ili tehnike poučavanja koje se odnose na specifične postupke za poučavanje određene vrste nastavnog sadržaja (Šimić Šašić, 2011). Neke od

najpoznatijih strategija poučavanja su predavanje, demonstracija, radni listovi, rasprave, terenska nastava i rad u grupama. Svaka od navedenih strategija omogućuje različitu količinu i kvalitetu interakcije nastavnika s učenicima (Šimić Šašić, 2011).

Unutar poučavanja kao komponente interakcije nastavnik-učenik, bitno je spomenuti i nastavnički stil poučavanja koji je uvjetovan nastavnikovim ponašanjem, osobnošću i crtama ličnosti. On definira nastavnika, vodi i usmjerava njegov proces poučavanja te utječe na učenike i njihovu sposobnost učenja (Grasha, 2002; prema Šimić Šašić, 2011). Nastavnički stil poučavanja usko je povezan sa stilom učenja, pa se zato brojna istraživanja baziraju na određivanju njihove podudarnosti. Iako su brojna istraživanja pokazala da je učenje puno učinkovitije kada se nastavno okruženje podudara s učeničkim stilom učenja (Davidman, 1984; Ford i Chen, 2001; Vermunt i Verloop, 1999), Fleming i Mills (1992) smatraju da je usklađivanje stila poučavanja nastavnika i stila učenja grupe učenika nevjerojatno zahtjevan zadatak za nastavnika (Šimić Šašić, 2011). Bitno je naglasiti da svaki stil ili kombinacija stilova poučavanja proizvode određenu emocionalnu klimu u razredu te potiču određen stil učenja kod učenika (Grasha i Yangarber-Hicks, 2000; prema Šimić Šašić, 2011).

Nastavnikovo rukovođenje na nastavi druga je komponenta koja određuje interakciju učenika i nastavnika. Najpoznatija podjela stilova rukovođenja nastavnika uključuje sljedeća tri stila: autoritarni, demokratski i *laissez-faire* (stihijski). Stilovi koji najčešće ne dovode do pozitivnih rezultata učenja i pozitivne klime u razredu su autoritarni i stihijski. Autoritarni stil karakterističan je za tradicionalnu školu. U njemu nastavnik postavlja pravila i standarde te o svemu odlučuje, dok su učenici pasivni i njihovo se mišljenje ne uzima u obzir. Iako su grupe s autoritarnim stilom rukovođenja najproduktivnije u smislu uspješnosti izvođenja zadatka, ovakav tip interakcije ne daje učenicima priliku da razvijaju komunikacijske vještine te ne potiče motivaciju za postignućem (Šimić Šašić, 2011). Prema Bognar i Matijević (1993) nastavnik koji koristi autoritarni stil ima sljedeće osobine: skloniji je pritiscima, ističe vlastitu moć, nameće vlastito mišljenje, daje kritike i naglašava tuđe pogreške, prije poseže za kaznom nego za nekom drugom metodom, preferira voditi monolog te ima mišljenje da je najodgovorniji za uspjeh razreda. Kod stihijskog stila nastavnik je ravnodušan te ne uspostavlja niti održava pravila, što najčešće rezultira nedisciplinom u razredu. Obilježava ga generalni

osjećaj slobode u razredu, ali uzrokuje slabu produktivnost i neuspješnost. Demokratski stil je optimalan te podrazumijeva aktivnost i suradnju svih učenika u donošenju odluka u nastavnom procesu. Demokratski tip nastavnika ima sljedeće osobine: preferira ohrabrivanje učenika, voli davati priznanja za uspjehe učenika, izbjegava kazne i nalazi druge načine da pomogne učenicima, ima mišljenje kako je uspjeh razreda rezultat zajedničkog napora svih učenika (Bognar i Matijević, 1993). Bez obzira na ovu podjelu, treba istaknuti da stil rukovođenja nastavnika najčešće nije jedinstven te se prilikom rukovođenja preklapa više njih.

Posljednja komponenta interakcije nastavnik-učenik su socijalno-emocionalni odnosi. Kako bi objasnila ovaj aspekt, Šimić Šašić koristi se modelom interakcije nastavnik-učenik Wubbelsa i sur. (1985) koji se temelji na modelu komunikacije T. Learyja (1957). Model je razvijen na temelju dvije dimenzije: dimenzija utjecaja koja određuje tko kontrolira situaciju i u kojem stupnju, te dimenzija blizine koja je usmjerena na stupanj suradnje ili bliskosti između nastavnika i učenika. S obzirom na te dimenzije, razlikujemo osam tipova nastavnikovog ponašanja: vodstvo, pomaganje/prijateljstvo, razumijevanje, davanje slobode učenicima, nesigurnost, nezadovoljstvo, opominjanje i strogost (Brekelmans, Levy i Rodriguez, 1993; prema Šimić Šašić, 2011). Iz njih zatim proizlazi osam tipova interpersonalnih odnosa između nastavnika i učenika. Nastavnik s direktivnim stilom nije stvarno blizak s učenicima, ali ponekad pokazuje prijateljsko ponašanje i razumijevanje. Autoritativan nastavnik stvara ugodnu atmosferu, entuzijastičan je i otvoren za potrebe učenika. Tolerantan i autoritativan nastavnik blizak je s učenicima, potiče učeničku odgovornost i slobodu te su obje strane vesele. S druge strane, isključivo tolerantan nastavnik može se činiti dezorganiziranim jer učenicima dopušta da rade svojim tempom, no atmosfera u razredu je ugodna i podupiruća. Kod nastavnika s nesigurno-tolerantnim stilom pravila su privremena te se tolerira nered, iako je nastavnik kooperativan i brine za razred. Nastavnik s nesigurno-agresivnim stilom ne stvara ugodnu atmosferu te je agresivan, dok se učenici i nastavnik smatraju suparnicima i često su u konfliktu. Jednako tako atmosfera je neugodna kod represivnog nastavnika, gdje se učenici boje nastavnikovih izljevova gnjeva. Takav nastavnik je sarkastičan i često daje jedinice. Posljednji, mučni stil nastavnika, nalazi se između nesigurno-tolerantnog i nesigurno-agresivnog stila te u njemu nastavnik troši puno energije kako bi dobio vodstvo u razredu.

Tri navedene komponente zajedno utječu na stvaranje komunikacijske razredne radne klime. Prema Ivanek i sur. (2012; 66.), komunikacijska razredna radna klima definira se kao „posebna vrsta socijalnih odnosa u razredu, izražena kroz oblike komunikacije nastavnika i učenika, prožeta njihovim emocionalnim vezama koje vode ka trajno dobrim rezultatima u učenju, uz očuvanje zdravih emocionalnih odnosa kako prema drugima tako i prema samom sebi“.

3.2. *Pedagoški odnos*

Interakcija tijekom odgojno-obrazovnog procesa određena je i pedagoškim odnosom. Pedagoški odnos definira se kao poseban međuljudski odnos određen postojanjem pedagoške svrhe koja se odnosi na podršku i pomoć djeci u optimalnom razvoju njihovih prirodnih mogućnosti te u njihovome uključivanju u društvo kao radno sposobnih i odgovornih pojedinaca (Bašić, 1999; prema Širanović, 2016). Radi se o složenom socijalnom odnosu koji se po mnogočemu razlikuje od ostalih socijalnih odnosa. Za početak, sam izraz pedagoški odnos koristi se umjesto jednostavnog izraza komunikacija/interakcija učenika i nastavnika kako bi se ta vrsta odnosa razlikovala od drugih tipova odnosa. On se ne može svesti na dijadni (interpersonalni) odnos nastavnika i učenika, jer se istovremeno radi o interpersonalnom odnosu i odnosu prema trećemu (predmetu/sadržajima učenja) (Bašić, 2009). Posljedično, za razliku od većine socijalnih odnosa koji imaju dvije sastavnice, pedagoški odnos ima tri sastavnice: pedagog (tj. učitelj, nastavnik), učenik te sadržaj odgoja i obrazovanja. Upravo ta treća sastavnica, tj. sadržaj, povezuje sudionike pedagoškog odnosa s obzirom na to da je svrha učenja ona koja ga utemeljuje. Iz toga također proizlazi da nastavnici i učenici ulaze u pedagoški odnos radi ostvarivanja pedagoških ciljeva, odnosno radi odgoja i obrazovanja učenika. S obzirom na to da je nastavnik onaj koji posreduje između znanja o svijetu i učenika, on/ona u taj odnos ne smije ulaziti spontano, već mora biti stručno osposobljen/a. Ipak, neizbježno je da nastavnici u pedagoški odnos unose svoju vrijednosnu predodžbu (implicitnu ili profesionalnu) jer na nju utječu razni čimbenici (biografija, socijalna pripadnost, status, obiteljski odnosi, mediji i sl.) (Kolak, 2016). Zbog implicitne pedagogije nastavnika, isti autor (2016) ističe da u pedagoškom odnosu realnost mora biti temeljan koncept, dok je osnovna pretpostavka za razvoj uspješnog odnosa objektivna stvarnost na temelju koje subjekti odnosa imaju doživljajnu stvarnost.

Bašić (2015; prema Širanović, 2016) ističe da se pedagoški odnos sastoji od dvaju aspekata: 1. personalnog odnosa između pedagoga (odgajatelja, učitelja) i učenika, te 2. zajedničkog odnosa (odnošenja) pedagoga i učenika prema sadržaju odgoja i obrazovanja. Osim toga, personalni aspekt pedagoškog odnosa istovremeno uključuje odnos između pedagoga i svakog pojedinog učenika (pojedinaac-pojedinaac), te odnos između pedagoga i grupe učenika (pojedinaac-skupina) (Bašić, 2015).

U svojem drugom djelu, Bašić (1999; prema Širanović, 2016) navodi sljedeća obilježja po kojima se pedagoški odnos razlikuje od drugih socijalnih odnosa:

1. *postojanje pedagoške namjere*: postojanje učiteljeve pedagoški legitimirane namjere pomaganja i unaprjeđivanja razvoja,
2. *postojanje pedagoškog povjerenja*: postojanje pedagoškog optimizma, nadanja, hrabrosti ili vjerovanja u mogućnost odgajanja i obrazovanja,
3. *dvojni pristup djetetu*: odgajatelj u svojoj namjeri odgajanja i obrazovanja istovremeno vidi stvarno dijete i realno stanje njegovoga sadašnjeg razvoja, te anticipaciju idealno-mogućeg stanja njegovoga razvoja (Nohl, 1949; prema Bašić, 1999),
4. *posredovanje između učenika i društva/kulture* koje uključuje: 4a. prevođenje zahtjeva društva i kulture u pedagoške zadaće, 4b. zastupanje interesa učenika, odnosno rad za dobro učenika, a to znači brinuti da djeca u odgoju i obrazovanju nisu sredstva manipulacije,
5. *stalna promjena*: spremnost na mijenjanje zahtjeva odgoja i obrazovanja u skladu s onim što je za učenika dobro u određenim sociokulturnim uvjetima,
6. *uzajamnost*: učenik u pedagoškom odnosu nije objekt učiteljeve namjere i aktivnosti koji samo reagira i prihvaća, nego ih on aktivno prihvaća svojim povjerenjem u odgajatelja i njegovu dobru namjeru,
7. *pedagoški autoritet i slobodno pristajanje uz autoritet*: učitelj mora postići da je vrijedan učenikovog poštovanja i povjerenja, odnosno da učenik slobodno prihvaća njegov pedagoški autoritet jer vjeruje da je učitelj spreman raditi za dobro svojih učenika; zbog toga autoritet učitelju nije unaprijed dan nego ga on postupno stječe, a jednom stečeni autoritet može i izgubiti.

8. *pedagoški takt*: učitelj se prema učeniku odnosi s naklonošću, ali ne uspostavlja kontrolu nad učenikom jer se njihov odnos temelji na uzajamnoj iskrenosti i poštovanju.

3.3. *Simetričnost/asimetričnost nastavne komunikacije i interakcije*

Jedno od osnovnih obilježja nastavne komunikacije i interakcije je nejednakost jezičnih razmjena (Vrhovac, 2001). S obzirom na to da nastavnik vodi odgojno-obrazovni proces jer je odgovoran za njegovu kvalitetu te zbog svojeg hijerarhijski nadređenog položaja, postizanje reciprociteta tijekom nastavne komunikacije i interakcije vrlo je težak zadatak. Istraživanja nastavne komunikacije iz 70.-ih i 80.-ih godina prošlog stoljeća pokazala su da nastavom uglavnom dominira nastavnik (Flanders, 1970, Langer i sur., 1974, Ritz-Frohlich 1974; prema Peko i sur., 2014) zbog čega se s vremenom sve više počinje davati važnost dovođenju učenika u aktivan položaj kako bi se postigla ravnopravnost. Buhač (2017) također ističe istraživanja Spitzberga i Cupacha (1984) prema kojima dvije trećine nastavnog vremena zauzima govor nastavnika i tom komunikacijskom dominacijom nastavnik narušava simetričnost nastavne komunikacije. Od istraživanja na području Hrvatske možemo istaknuti istraživanje Kolaka i Markića (2016) koji su simetričnost/asimetričnost nastavne komunikacije istraživali kvantitativnom analizom nastavnikovih i učenikovih pitanja. Istraživanje je pokazalo postojanje asimetrične komunikacije u nastavnom procesu u gotovo svim promatranim nastavnim jedinicama. Drugim riječima, nastavnik postavlja pitanja u puno većoj količini te se služi pitanjima kako bi vodio nastavni proces, dok učenička pitanja izostaju te su oni pasivni sudionici procesa.

Iako se od nastavnika očekuje da budu inicijatori i voditelji komunikacije i interakcije na nastavi, za uspostavljanje uspješnog pedagoškog odnosa potrebno je da su učenici i nastavnik ravnopravni partneri te da imaju podjednak broj interakcija tijekom nastave, tj. potrebno je uspostavljanje simetrije. Ipak, simetrija/asimetrija komunikacije u nastavi vrlo je složen fenomen. Razvojem pedagogije i (gloto)didaktike kao znanosti sve se više ističe važnost uspostavljanja simetrične komunikacije na nastavi, no pojavljuju i sljedeća važna pitanja:

- S obzirom na to da se podrazumijeva da je nastavnik onaj koji treba voditi učenike prema cilju, tj. stjecanju znanja, u kojem smjeru bi se sat odvijao kad bi nastavnici i učenici imali simetričnu komunikaciju?
- Simetrija u komunikaciji podrazumijeva istu razinu kompetencije njezinih sudionika. Imaju li učenici istu razinu kompetencija kao nastavnici?
- Je li simetrična komunikacija prirodna za pedagoški odnos?

Ritz - Fröhlich (1974; prema Peko i sur., 2014) smatraju da su u simetričnoj komunikaciji partneri slični po socijalnom statusu, znanju i kompetenciji u odnosu na sadržaj, a njihov odnos također karakterizira težnja k jednakost. S druge strane, asimetrična komunikacija odvija se između nejednakih partnera koji imaju različite položaje u znanju, pozivu, stvarnosti. Obilježava ga dominirajući položaj jednog i podređeni položaj drugog partnera u komunikaciji (Peko i sur., 2014). Posljedično, u nastavnoj komunikaciji asimetričnost je veća što je niži uzrast učenika zbog veće neravnopravnost u znanju, mentalnoj i fizičkoj zrelosti, iskustvu itd. S obzirom na to da je nemoguće izbjeći asimetriju na samim počecima odnosa između nastavnika i učenika, bitno je da nastavnik svoju moć koristi za iskazivanje kompetentnost i povjerenja, a ne nadmoći nad učenicima (Buhač, 2017). Za postizanje simetrije u razrednoj komunikaciji također je bitan fenomen socijalne reverzibilnosti. Pošto učenik usvaja interakcijske i komunikacijske modele ponašanja oponašajući nastavnika, bitno je da nastavnik koristi socijalno reverzibilne izjave. To su izjave, govor i ponašanje nastavnika koje učenik može istim riječima i načinom ponoviti nastavniku, a da pritom ne krši pravila pristojnosti, taktičnosti i poštovanja (Bratanić, 1997). Ponovo se možemo osvrnuti na gore navedena pitanja koja problematiziraju simetriju komunikacije između nastavnika i učenika, te dodati još jedno: s obzirom na ulogu koju nastavnik ima prema učeniku i koja podrazumijeva neravnopravnost u odnosu, može li se uopće postići potpuna socijalna reverzibilnost u njihovoj komunikaciji?

Dok bi se asimetrijom i ravnopravnim partnerskim odnosom učenika i nastavnika nastavnike oslobodilo odgovornosti, za djecu bi to značilo nužno samoobrazovanje. Bašić (2009) kritički ispituje te koncepte jer smatra da bi jednaka odgovornost učenika i nastavnika te simetrija i ravnopravnost kao unaprijed određene norme učenicima bile opterećenje. Također valja istaknuti da djeca zbog nedostatka iskustva nemaju orijentir i

vrijednosno uporište, a time ne mogu ni snositi odgovornost za uspjeh ili neuspjeh svojeg obrazovanja. Jednakom odgovornošću sudionika ukinula bi se i zastupnička uloga nastavnika i izvorni pedagoški smisao pedagoškog djelovanja. Autorica (2015) zaključuje da je pedagoški odnos u načelu asimetričan. On se mijenja s vremenom, ali nikad nije u potpunosti simetričan zbog antropološke i iskustvene razlike među djecom i odraslima. S druge strane, ističe važnost komplementarnosti odnosa te razlikuje nesamostalnosti i samostalnost u učenika u odnosu. Prema završetku pedagoškog odnosa učenici su više samostalni, no odnos ne postaje simetričan.

Iz svega navedenog možemo zaključiti da je interakcija u odgojno-obrazovnom okruženju vrlo kompleksan fenomen uvjetovan brojnim faktorima. Osim što se ne odvija u neutralnoj sredini, nego je uvjetovana određenim kodovima, normama i modelima, radi se i o razmjeni u interaktivnom procesu poučavanja koja završava učenjem. Isto vrijedi i za interakciju u procesu usvajanja stranog jezika, koja se dodatno razlikuje od općenite interakcije u odgojno-obrazovnom okruženju. Njezine specifičnosti prikazat ćemo u sljedećem poglavlju.

4. Interakcije na satu stranog jezika

Interakcije na satu stranog jezika mijenjale su se tijekom stoljeća usporedno s promjenom metoda poučavanja. Do kraja 19. stoljeća prevladavala je tradicionalna metoda koja se također naziva klasičnom metodom ili gramatičko-prijevodnom metodom. Ova metoda nastala je po modelu učenja klasičnih jezika, stoga joj je cilj učenje čitanja, analiziranje gramatičkih struktura i prevođenje tekstova. Govorni jezik u ovoj metodi stavlja se u drugi plan te se učenike ne uči izražavati na stranom jeziku. Komunikacija i interakcija između nastavnika i učenika su jednosmjerne, tj. od nastavnika prema učeniku, a nastavnik se najčešće koristi materinskim jezikom kako bi postavljao pitanja i ispravljao učenike. S obzirom na to da učenje stranog jezika zahtijeva kontinuirano usmeno ponavljanje i nesvjesno usvajanje gramatičkih pravila, postoje brojne kritike tradicionalne metode jer se u njoj se ne pojavljuju ta dva postupka. Puren (1988) izdvaja sljedeće kritike: apstraktni karakter aktivnosti koje su u potpunosti odsječene od jezične prakse (npr. učenje gramatičkih pravila i popisa riječi abecednim redom napamet), nepotrebna složenost gramatičkih pravila te bespotrebnost sredstava za učenje koji se daju učenicima (gramatike i rječnici).

Nakon tradicionalne metode slijedi direktna ili prirodna metoda koja se koristila u Njemačkoj i Francuskoj krajem 19. i početkom 20. stoljeća. Nastaje kao svojevrsna reakcija na tradicionalnu metodu te, suprotno od nje, želi izbaciti uporabu materinskoga jezika iz učenja stranog jezika. Puren (1988) ističe da se izvorno izraz "direktna metoda" odnosio na sve postupke i tehnike koji omogućuju izbjegavanje upotrebe izvornog jezika kao posrednika u procesu poučavanja/učenja stranog jezika, a izraz se na kraju počeo odnositi na cjelokupnu metodu. Prema direktnoj metodi, učenike treba izložiti izravnom utjecaju stranog jezika bez prevođenja na izvorni jezik kako bi ih se naučilo misliti na stranom jeziku. Na taj se način strani jezik učio na istom principu kao materinski jezik. Gramatika, koja se u ovoj metodi uči induktivno i implicitno, više nije u prvom planu već su to razgovor i slušanje. Izravna metoda primjenjuje se na vokabular, koji se od prvog sata nastave uči samo na ciljnom jeziku imenovanjem i opisom objekata, komentiranjem radnji koje se provode u razredu u stvarnom vremenu, slikama i svim drugim mogućim izravnim postupcima poput sinonimije i antonimije, hiperonimije i hiponimije, definicija, gesta, mimika, pokreta, primjera, situacija ili priča (Cuq, 2003). Tipični oblici vježba za ovu metodu su pitanje i odgovor, vježbanje izgovora, tekst s prazninama, dijalози, učenje

rima, diktati i prepričavanje naučenog (Miroslavljević i Maratović Tolić, 2014). Probleme ove metode Puren (1988) dijeli na vanjske i unutarnje gdje se pod vanjskima podrazumijeva postupno smanjivanje broja sati posvećenog stranom jeziku u školama, postupan gubitak znanja tijekom praznika kod učenika sa slabijim znanjem i heterogenost razreda, dok su unutarnji problemi uporaba psihologije učenja koja nije prigodna za učenje stranog jezika, nedovoljan gramatički i leksički opis jezika te nedovoljan referentni kulturni opis.

Audio-lingvalna ili audio-oralna metoda pojavljuje se u Sjedinjenim Američkim Državama tijekom Drugog svjetskog rata kako bi se vojnike iz različitih zemalja naučio engleski jezik. U ovoj metodi koristila se shema stimulus-odgovor koja za cilj imala da odgovori učenika postanu refleksi. To se postizalo strukturalnim zadacima (fr. *exercices structuraux*) čiji je cilj bilo ponavljanje u tolikoj mjeri da odgovori postanu automatizmi, a time i naučeno gradivo (Robert, 2008). Cilj metode bilo je učenje obrazaca što se postizalo „drillanjem“, pa se uz ovu metodu veže pojam *pattern-drill* (vježbe uzorka). Prema ovoj teoriji, ponavljanje točnih odgovora osigurava najbolje pamćenje, najbolju automatizaciju te povećanje motivacije (Cuq, 2003). U ovoj metodi naglasak se stavljao na govorni jezik, no zbog stvaranja automatizma, učenici su imali problema s promjenom i prilagodbom naučenog izvan učionice. Drugim riječima, naučene stvari bile su vrlo limitirane i učenici zapravo nisu naučili komunicirati na stranom jeziku.

Teorijske postavke strukturalno-globalne audiovizualne metode razvio je Petar Guberina 1960-ih godina. To je prva metoda u kojoj se naglasak stavlja na komunikaciju i usmeno izražavanje. U njoj se proces poučavanja odvija u komunikacijskoj situaciji (fr. *situation de communication*) kako bi se olakšalo usmeno i pismeno razumijevanje. Dijalog u ovoj metodi ima ulogu rezervoara iz kojeg se crpe sve jezične pojave koje treba proučavati, sadržaji su definirani u smislu govornih činova, a strategije apeliraju na spoznaju (refleksija) (Robert, 2008). Cilj audiovizualne metode je izgradnja komunikacijskih vještina na stranom jeziku i kulturi (Cuq, 2003). Za vrijeme poučavanja u ovoj metodi istovremeno se koriste slika i zvuk zahvaljujući magnetskim snimkama i sekvencama slika. One služe za prikazivanje svakodnevnih životnih situacija koje učenicima omogućavaju lakši pristup smislu i značenju. Naglasak nije samo na učenju jezičnih elemenata kao što su gramatika, leksik i fonetika, već se jednaka važnost pridaje

izvanjezičnim elementima kao što su mimike, geste i ritam. U ovoj metodi ne koristi se materinji jezik, metajezik niti prijevodna metoda.

Ovaj povijesni pregled omogućava nam uvid u razvoj interakcija na satu stranog jezika kroz vrijeme, od 19. stoljeća i tradicionalne metode kada su komunikacija i interakcija bile svedene na minimum, pa sve do 1960.-ih i potpuno suprotne strukturno-globalne audio-vizualne metode kada se naglasak počeo stavljati na komunikaciju i usmeno izražavanje. No, kako bismo uopće mogli razumjeti funkcioniranje bilo kakve komunikacije i interakcije na satu stranog jezika, potrebno je navesti i objasniti njezine osnovne jedinice, kao i specifičnosti interakcije na satu stranog jezika.

4.1. Osnovne jedinice interakcije

Radi boljeg razumijevanja interakcije na satu stranog jezika, bitno je definirati njezine temeljne sastavnice.

Svaki razgovor definiran je izmjenom govornih obrata (fr. *tour de parole*) između minimalno dva sugovornika. S obzirom na to da su govorni obrati „uređaj“ koji uspostavlja i u isto vrijeme čini vidljivim red interakcije kakav jest (Schmale, 2008), možemo reći i da su temelj organizacije razgovora. Pojam govorni obrat uvode Sacks, Schegloff i Jefferson 1974. godine kada razvijaju teoriju pravila razgovora. Govornim obratima upravlja određeni broj implicitnih pravila (npr. samo jedan govornik govori u isto vrijeme, okreti se kontinuirano slijede bez preklapanja ili praznina, itd.), koja (više ili manje) redom poštuju sugovornici (Vincent, 2001). Sugovornici moraju biti svjesni tih pravila, kao i pravila organizacije govornih obrata. Ukoliko su upoznati sa svim pravilima, sugovornici mogu prepoznati kada mogu uzeti ili kada imaju pravo na riječ, na francuskom *tour/prise de parole*. Govorni obrati mogu sačinjavati jezične elemente (kratki iskazi ili složene rečenice) i nejezične elemente (smijeh, tišina, geste i sl.) (Vrhovac, 2001) (dodatno u poglavlju *Povijesni pregled istraživanja razrednih interakcija*).

Tijekom govornih obrata, sugovornici se koriste govornim činovima (fr. *acte de parole*). S pragmatičkog aspekta, jezik se smatra sredstvom djelovanja, a ne sredstvom prikazivanja. Drugim riječima, svaki iskaz poprima vrijednost čina, tj. govornog čina. Pojam govorni čin uveo je filozof J.L. Austin 1962. godine kada razvija svoju teoriju o

jeziku kao sredstvu djelovanja. Prema Austinu (Cuq, 2003), govornik istovremeno izvodi tri čina: lokucijski (formuliranje iskaza sa značenjem, tj. govorenje, fr. *locutoire*), ilokucijski (izvršava se govorenjem, namjerno izvođenje čina izgovaranjem, fr. *illocutoire*) te perlokucijski (djelovanje na osjećaje, misli i radnje govornika i slušatelja, fr. *perlocutoire*). Charaudeau (1983, 8.; prema Vrhovac, 2001) ističe da se govorni čin može promatrati dvojako:

- govorni čin kao proizvod idealnog govornika/slušatelja u neutralnim, okolnostima; značenje govornog čina je istovjetno onome koje je eksplicitno izrečeno govornim činom,
- govorni čin s implicitnim značenjem koje upućuje na uvjete u kojima je govorni čin proizveden i u kojima se značenje interpretira; u ovome obliku govorni čin je nepredvidiv jer je neizvjesno kako će ga sugovornik razumjeti i interpretirati.

Govorne činove sačinjavaju najniže diskurzivne jedinice nazvane potezima (fr. *mouvement*) (Vrhovac, 2001). Potez je za Goffmana (Vrhovac, 2001) osnovna jedinica interaktivne analize. Prema njemu, svaka svakodnevna dijaloška situacija može se raščlaniti na nekoliko poteza koji se pokoravaju pravilima društvene prisile, rituala i običaja. Potez ne mora biti isključivo lingvističke prirode. Prema Bellack (Vrhovac, 2001), svaki jezični potez na nastavi potiče sugovornika na aktivno sudjelovanje, stoga verbalne aktivnosti moraju biti recipročne jer uključuju i nastavnika i učenika. On sve pedagoške poteze svrstava u četiri kategorije te ih definira s obzirom na funkciju koju ispunjavaju tijekom nastave: pokretački potezi (strukturiranje i poticanje) i refleksijski potezi (odgovor i reakcija) (više u poglavlju *Povijesni pregled istraživanja razrednih interakcija*).

4.2. *Specifičnosti interakcije na satu stranog jezika*

Jedna od osnovnih karakteristika komunikacije i interakcije na satu stranog jezika je njezin cilj koji nije isključivo socijalna i komunikativna razmjena već didaktična (Courtillon, 2012). Drugim riječima, opći cilj komunikacije i interakcije nije razmjena informacija, već je razmjena izgovor za učenje. S vremenom se didaktične razmjene obogaćuju i socijalnim razmjenama, usporedno s razvojem odnosa između nastavnika i učenika, što je vrlo bitno u nastavi stranog jezika jer socijalne razmjene najviše omogućuju usvajanje stranog jezika.

Za interakciju na satu stranog jezika bitno je spomenuti i njezin sadržaj. Sadržaj nastave stranog jezika nije trajan i statičan te se mijenja s obzirom na odgojno-obrazovne ciljeve sata. Najjednostavnija i najreprezentativnija podjela sadržaja na satu stranog jezika je sljedeća: jezični sadržaj (fr. *contenu linguistique*), kulturni sadržaji (fr. *contenu culturel*), komunikacijski sadržaj (fr. *contenu communicatif*) te obrazovni sadržaj (fr. *contenu éducatif*). Prilikom odabira sadržaja nastave stranih jezika treba uzeti u obzir specifičnost škole/razreda u kojima se odvija nastava, tj. uvjete nastave. To se prvenstveno odnosi na količinu savladanog jezičnog materijala, ali može se odnositi i na davanje prioriteta nekim govornim vještinama ili sadržaju s obzirom na vrstu škole (npr. hotelijersko-turistička škola i gimnazija neće imati isti sadržaj).

U *Composante linguistique du contenu de l'enseignement d'une langue étrangère* (2022) istaknuto je sljedeće:

Pravilnim odabirom sadržaja nastave stranog jezika ostvaruju se ciljevi usmjereni na razvijanje kulture komunikacije kod učenika u procesu formiranja svih sastavnica komunikacijske kompetencije stranog jezika. Te vještine uključuju i formiranje čisto jezičnih vještina (leksičkih, fonetskih i gramatičkih) i njihovu normativnu upotrebu u usmenom i pisanom diskursu. Predložene teme, tekstovi, problemi, govorni zadaci usmjereni su na formiranje različitih vrsta govorne aktivnosti (govor, čitanje, slušanje, pisanje), razvoj sociokulturnih vještina i sposobnosti, što jamči korištenje stranog jezika kao sredstva komunikacije, obrazovanja i samoobrazovanja te alata za suradnju i interakciju u suvremenom svijetu.

Windmüller (2015) ističe da kulturni sadržaji ne postoje neovisno o jezičnim sadržajima. Jezik je dio kulture, jer pojedinci koriste jezik da kodificiraju i karakteriziraju kulturne komponente svog društva. Odabir kulturnih sadržaja ovisi o odabranim metodološkim opcijama za učenje stranog jezika i, posljedično, o evoluciji ideoloških opcija.

Navedene specifičnosti interakcije odnose se na sadržaj interakcije na satu stranog jezika, no postoje i neke „tehničke“ specifičnosti koje utječu na njezinu dinamiku. Radi se o vrednovanju učeničkog iskaza, pitanjima i odgovorima te ispravljanju pogrešaka, dijelovi odgojno-obrazovnog procesa koji su prisutni na gotovo svakoj vrsti nastave, no koji se razlikuju na nastavi stranog jezika. Teorijsku analizu i objašnjenja ova tri koncepta donosimo u sljedeća tri poglavlja.

4.3. Vrednovanje učeničkog iskaza

Vrednovanje ili evaluacija iznimno je važan dio obrazovnog procesa čiji je cilj ispuniti postavljene ciljeve te ocijeniti valjanost ili vrednovati ostvarenje (Kolak, 2014). Prema Pravilniku o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi (2010) vrednovanje je sustavno prikupljanje podataka u procesu učenja i postignutoj razini kompetencija u znanjima, vještinama, sposobnostima, samostalnosti i odgovornosti prema radu, u skladu s unaprijed definiranim i prihvaćenim načinima, postupcima i elementima. Vrednovanje je također bitno jer je bilo koja interakcija nepotpuna bez povratne informacije sugovornika. Ono omogućuje sudionicima da kontroliraju proces, da odrede razinu interakcije, da pokažu kako je poruka interpretirana i kakav je njezin učinak (Kolak, Markić, 2016). Hadelan (2020) ističe sljedeće vrste vrednovanja:

- provjeravanje: metoda kojom se prikupljaju podaci o ostvarenosti različitih zadataka u nastavi kako bi se na temelju njih mogla procijeniti kvaliteta i kvantiteta učenikovih postignuća, ali i same nastave, s ciljem njihova unaprjeđivanja,
- pitanje: služi za dovođenje učenika do cilja spoznaje,
- povratna informacija: informacija izrečena učeniku koja je namijenjena modificiranju učenikovog mišljenja i ponašanja s ciljem poboljšavanja učenikovog učenja (Shute, 2007; prema Hadelan, 2020).

Prema Courtillon (2012), vrednovanje je neizbježan aspekt prilikom realizacije sata stranog jezika kojim se izražava koje se točno kompetencije očekuju od učenika. To je učestala pojava te se najčešće ostvaruje u obliku pitanja i povratne informacije. Drugim riječima, nastavnik postavi pitanje nakon kojeg očekuje učenikovu reakciju, a potom slijedi nastavnikovo vrednovanje. Ovaj slijed interakcija oblikuje najmanju osnovnu jedinicu u razrednoj komunikaciji, tj. tročlanu (kanonsku) strukturu (fr. *structure canonique*) (Vrhovac, 2001):

Shema 1. Najmanja osnovna jedinica u razrednoj komunikaciji

pitanje nastavnika → odgovor učenika → reakcija/ vrednovanje nastavnika

Prema ovoj strukturi, nastavnik započinje razgovor s obzirom na svoju ulogu, poznavanje sadržaja i posjedovanje jezičnog bogatstva, zatim učenik odgovara jer mu to njegova uloga nalaže te na kraju nastavnik vrednuje odgovor. S kvantitativnog stajališta možemo zaključiti da je nastavnik puno više aktivan od učenika jer se više puta uključuje u interakciju. Ipak, uloga učenika u evaluaciji jednako je bitna kao nastavnikova. Kada učenici uče strani jezik, moraju se preispitivati, izvući se iz pasivne uloge na koju su navikli u školi i preuzeti svoje učenje u ruke. Trebaju definirati vlastite ciljeve i imaju pravu znati u svakom trenutku gdje se nalaze u vlastitom procesu učenja, što znači da imaju pravo uvida u vlastito vrednovanje (Tagliante, 1994).

Vrednovanje na nastavi u najširem smislu služi za izražavanje zadovoljstva ili nezadovoljstva odgovorom te za zatvaranje razmjene kako bi se započela nova. To je neizbježan potez koji može biti izražen jezično ili nejezično. Iako može imati različite oblike, najčešći primjeri vrednovanja na satu stranog jezika su: ponavljanje iskaza (fr. *répétition d'énoncés*), pozitivan ili negativan komentar (fr. *commentaire positif ou négatif*), pohvala (fr. *éloge*), opomena (fr. *remontrance*), kritika (fr. *critique*), preoblikovanje (fr. *reformulation*), ispravljanje (fr. *correction*), rezimiranje (fr. *résumé*) (Vrhovac, 2001). Tagliante (1994) ističe da je kod koncepta vrednovanja na nastavi stranog jezika potrebno jasno definirati i odvojiti sve što je u području kontrole koja vodi certificiranju s jedne strane i sve što je u području formativnog vrednovanja s druge (tzv. prikupljanje informacija prema autorici). Unutar te dvije domene razlikujemo dva bitna koncepta: standard i kriteriji. Standard je suprotstavljen kriterijima utoliko što ni nastavnik ni učenik nemaju nikakvu kontrolu nad njime. Radi se o standardu gramatike i rječnika. S druge strane, kada nastavnik radi na stjecanju pedagoškog cilja, on je taj koji određuje kriterije prema kojima će smatrati da su njegovi učenici ovladali ciljem.

Možemo zaključiti da je evaluacija jezika složen proces, tim više što je potrebno vrednovati kompetenciju učenika ne samo u smislu ovladavanja jezičnim kodom i komunikacijskim vještinama, već i u smislu sociokulturne komponente i disciplinskih komponenti (Cuq, Gruca, 2011). Jedan od najprikladnijih i najčešće korištenih načina evaluacije i dobivanja povratnih informacija u nastavnom procesu je umjetnost postavljanja pitanja koju ćemo definirati u sljedećem poglavlju.

4.4. *Uloga pitanja i odgovora*

Pitanje i odgovor osnovni su dijelovi svakog dijaloga, stoga je vrlo bitno proučavati ulogu pitanja na satu stranog jezika koja se po mnogočemu razlikuje od uloge pitanja u prirodnoj sredini. U prirodnoj se sredini pitanja postavljaju kako bi se došlo do određene informacije, dok nastavnik na satu stranog jezika već posjeduje informaciju koju traži od učenika te zapravo ispituje je li učenik i u kojoj mjeri usvojio gradivo. Pod pitanjem podrazumijevamo svaki zahtjev za dobivanje informacije ili provjeru saznanja od osobe kojoj se postavlja pitanje, to je "zahtjev da se kaže", da se "kaže više", da se "kaže bolje" (Cicurel, 2011 ; prema Maarfia, 2017). U nastavi stranog jezika svako pitanje uvodi novu stavku te u slučaju neznanja nastavnik ga koristi ponovno, ponavljajući ga, preformulirajući ili postavljajući novo vezano za temu. Autorica (2007) također ističe da u interakciji nastavnik/učenik na satu stranog jezika pitanje zauzima temeljno mjesto. Ono omogućuje učitelju da provjeri ono što je poznato, da usmjeri učenike prema poznavanju jezika i procijeni ono što je shvaćeno. Time obavlja četiri glavne didaktičke funkcije: ocjenjivanje znanja učenika, osvještavanje neznanja koje će opravdati lekciju, vođenje i usmjeravanje razmjene, poticanje izražavanja unutar grupe (Maulini, 2005 ; prema Maarfia, 2017). Prema Vrhovac (2001), brojna istraživanja pokazala su da je pola vremena u razrednom diskursu potrošeno na poteze pitanja i odgovora.

Prema Chaudron (1988; prema Vrhovac, 2021) postoje dvije kategorije pitanja:

- *pitanja za izlaganje sadržaja*: pitanja najčešće zatvorenog tipa na koja nastavnik unaprijed zna odgovor,
- *obavijesna pitanja*: učenik izlaže sadržaje koje je od njega zatražio ispitivač, ne znajući unaprijed odgovor na njih; mogu biti otvorenog ili zatvorenog tipa pa time potiču na bogatiju jezičnu proizvodnju koja može podsjećati na komunikaciju u prirodnoj sredini.

Iako su obavijesna pitanja bolja za jezičnu proizvodnju, istraživanja su pokazala da nastavnici najčešće koriste pitanja za izlaganje jer se njima provjerava usvojenost sadržaja. Sukladno tomu, učenici u didaktičkoj sredini ne dobivaju dovoljno prilika za prirodnu komunikaciju. Iako je nastavnik onaj koji u najvećoj mjeri postavlja pitanja na nastavi, pitanja učenika su jednako važna u odgojno-obrazovnom procesu. Buhač (2017) ističe sljedeće funkcije nastavnikovih i učenikovih pitanja: dobivanje informacija,

poticanje interesa i znatiželja učenika za određenu temu, procjenjivanje poteškoća u dekodiranju poruke koju je poslao nastavnik ili učenik, pokazivanje interesa za sugovornika, spoznavanje stavova i empatije sugovornika, ohrabrivanje učenika na komunikaciju i suradnju s nastavnikom, procjena znanja učenika, poticanje učeničkog kritičkog mišljenja i održavanje kontrole nad interakcijom.

4.5. *Ispravljanje pogrešaka*

Pogreške učenika, tj. nastavnikovo ispravljanje pogrešaka također je bitan aspekt interakcije na satu stranog jezika, stoga treba obratiti pažnju i na način na koji nastavnik ispravlja pogreške. Ispravljanje pogrešaka jedna od delikatnijih uloga nastavnika, a težina uloge nalazi se u pravodobnoj i adekvatnoj intervenciji bez prekidanja razgovora (Reboullet, 1975). Stavovi nastavnika o ispravljanju pogrešaka vrlo su različiti, a time i njihova ponašanja prilikom pojave pogrešaka kod učenika. S druge strane, učenici najčešće očekuju da će ih nastavnik ispraviti zbog njegove uloge i s obzirom na to da posjeduje znanje koje učenik nema. Ipak, nastavnik bi trebao izbjeći automatsko ispravljanje jer ono kod učenika može razviti ovisnost o ispravljanju. Također, vremenski odmak u ispravljanju može omogućiti učeniku da se samostalno ispravi što razvija autonomni proces kontrole. Ispravljanje može utjecati i na psihološki aspekt učenja jer učenik nastavnikovo ispravljanje pogrešaka može shvatiti isključivo kao prepoznavanje njegove pogreške, umjesto prepoznavanja prilike za učenje. Naša empirijska analiza također je pratila nastavnikovo ispravljanje pogrešaka, no vrlo površno. Rezultati našeg istraživanja pokazali su da nastavnice francuskog kao stranog jezika rijetko *kritiziraju* učenikove odgovore (izvoran termin, za nas je termin imao smisao ispravljanja pogrešaka), već je taj potez zauzimao svega 2% ukupnih interaktivnih poteza (više u poglavlju *Kvantitativna analiza*). S obzirom na to da se ispravljanje pogrešaka pojavljuje na svakoj nastavi stranog jezika, smatra se jednim od komunikacijskih rituala koje ćemo jasnije definirati u sljedećem poglavlju.

4.6. *Komunikacijski rituali*

Dinamiku interakcije na satu obilježavaju i komunikacijski rituali, koji mogu biti jednostavni, kao što je pozdravljanje sudionika na jeziku koji se uči na početku ili kraju sata, ili složeni, kao što je uvjetovanost interakcije institucijskim okruženjem i didaktičkim ugovorom. Prema Dabène (1984), razmjene na nastavi stranog jezika često su previše

određene vanjskim uvjetima, stoga je i sama jezična aktivnost vrlo zatvorena. Komunikacijski rituali na satu stranog jezika uglavnom proizlaze iz pravila komunikacije koje postavlja nastavnik, kao npr. nužnost odgovaranja punom rečenicom, ponavljanje iskaza, parafraziranje iskaza, korištenje iskaza u drugom kontekstu i sl. Njegovo pravo određivanja tih pravila proizlazi iz uloge koje mu je povjerilo društvo, a koja mu omogućuje provedbu njegovih ili njezinih institucionalnih funkcija prenošenjem znanja, animacijom i upravljanjem jezičnim razmjenama te evaluacijom tih razmjena (Dabène, 1984; prema Cicurel, 2011). Institucijsko okružje nastavnika i učenike također povezuje pedagoškim ugovorom koji utvrđuje određena prava i obveze, te pozicionira aktere na os stručno-nestručno, koja određuje orijentaciju govora i kontrolu diskursa (Moore, Simon, 2002). Za učenika to znači da je ograđen ograničenjima svoje uloge, tj. on je taj koji mora proizvoditi jezik, pokazati da zna govoriti, da je stekao znanje jezika i da ga testira u svojoj diskurzivnoj aktivnosti. (Lauga-Hamid dans Dabène, Cicurel i sur., 1990; Moore, Simon, 2002) (više u poglavlju *Pedagoški odnos*).

Jedna od najbitnijih ritualiziranih sekvenca na nastavi stranog jezika je provedba aktivnosti. Cicurel (1994) u tom procesu razlikuje četiri faze: (i) najava prirode i oblika aktivnosti, (ii) definiranje sudionika, (iii) razni oblici usmjeravanja tijekom razvoja aktivnosti i (iv) evaluaciju. Ova sekvenca zapravo omogućuje učeniku da svlada diskurzivni okvir razmjene stranih jezika. Od komunikacijskih rituala također možemo spomenuti stalno ponavljane rečenice radi boljeg pamćenja, a radi se o ponavljanju koje nema istu funkciju kao u običnom razgovoru već poprima metalingvistički oblik (više u sljedećem poglavlju *Metajezik*). Na dinamiku interakcije tijekom nastave stranog jezika također utječu spacio-temporalne karakteristike: institucijsko okružje (u ovom smislu eksplicitan utjecaj), vremenska limitiranost (trajanje sata od 45 minuta) te prostorna limitiranost (najčešće se radi o učionicama namijenjenima za druge predmete i prostor se ne može prilagoditi, radovi učenika ne mogu se izložiti i sl.). Možemo potvrditi da je i u našem istraživanju većina interaktivnih poteza bila ritualizirana te su se potezi ponavljali iz sata u sat na sve gore navedene načine (više u empirijskom dijelu rada).

4.7. *Metajezik*

Učenje stranog jezika uključuje usvajanje načina na koji jezik funkcionira, bilo implicitno (govorenje na stranom jeziku) ili eksplicitno (objašnjavanje gramatike i sl.).

Jedna od specifičnosti komunikacije i interakcije na satu stranog jezika stoga je metajezik, u lingvistici prirodni ili formalizirani jezik više razine koji služi za opis nekoga prirodnoga jezika kao predmeta proučavanja¹. U didaktici, metajezikom nazivamo skup govora učenika i nastavnika o gramatici, jeziku i općenito o njihovim aktivnostima poučavanja i učenja² (Cuq, 2003: 164). Mnogobrojni zadaci na satu stranog jezika uključuju eksplicitno metajezični diskurs jer imaju specifičnu terminologiju (npr. definicije i pravila gramatike) (Cicurel, 1985). Taj diskurs uvijek je prilagođen razini znanja publike kako bi se uspješno postigli odgojno-obrazovni ciljevi. Spomenuta audiovizualna metoda (više u poglavlju *Interakcije na satu stranog jezika*) u počecima je zabranjivala korištenje metajezika jer se smatralo da govorenje o jeziku nije komunikacija. Ipak, pokazalo se da je govorenje o jeziku vrlo bitna dimenzija njegovog usvajanja te da metalingvistički aspekt prevladava na nastavi stranog jezika s obzirom da bilo koji konkretni objekt može postati metalingvistički objekt. Dabene (1984; prema Vrhovac, 2001) ističe tri osnovne funkcije na temelju kojih se gradi didaktički metadiskurs: obavijesna (informativna), objasnidbena (eksplikativna) i opisna (deskriptivna) funkcija. Informativni metadiskurs pojavljuje se u autonomnoj³ aktualizaciji bilo kojeg elementa stranog jezika, eksplikativni se upotrebljava kada nastavnik objašnjava značenje nekog jezičnog segmenta, a opisni ima za cilj spoznaju sustava jezika cilja i njegovog funkcioniranja. Prema Vrhovac (2001), na nastavi najčešće nalazimo dvije metajezične aktivnosti: eksplicitan govor o funkcioniranju jezičnog sustava s pomoću pravila, objašnjenja, opisa i ispravljanja te implicitan rad na jeziku.

4.8. Govorenje jezika radi njegovog usvajanja

Proces učenja stranog jezika vrlo je specifičan s obzirom na to da se jezik koji se govori istovremeno nastoji usvojiti, a time on postaje i predmet i sredstvo učenja i poučavanja (Cicurel, 1985). Kako bi se jezik usvojio na implicitan način, mnogobrojne interakcije na satu stranog jezika su simulirane. Nastavnici koriste različite aktivnosti za ostvarivanje simuliranih razgovora, kao što su igre uloga, igre simulacija, ponavljanje

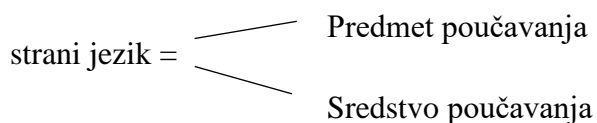
¹ metajezik. *Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje*. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Pristupljeno 9. 2. 2022. <<http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40347>>

² Prevela Margita Babić; izvorna definicija: *En didactique, on appelle métalangage (ou métalangue) l'ensemble des discours tenus par l'apprenant et par enseignant sur la grammaire, sur le langage et, plus généralement, sur leurs activités d'enseignement et d'apprentissage* (Cuq, 2003: 164)

³ Autonomi su riječi koje opisuju same sebe, za razliku od riječi koje se odnose na vanjski svijet (npr. štene znači mladi pas) (Cicurel, 1985)

diskursa i sl. Igre simulacija vrlo su bitan aspekt učenja stranog jezika koji uključuje umjetnu realizaciju govornih činova. Na primjer, ako nastavnik pita „*Comment tu t'appelles ?*“ (Kako se zoveš?), njegov cilj nije zapravo saznati kako se učenik zove, već provjeriti je li učenik usvojio navedeni govorni čin. Radi se o uporabi shema interakcija koje nastoje rekonstruirati situacije iz stvarnog svijeta kako bi se učenike upoznalo s jezikom kakav se govori u interakciji u svakodnevnim društvenim situacijama. Kako bi se dodatno uspostavila veza između "slušanja i razumijevanja izvornih govornika" i usvajanja jezika, već osamdesetih godina 20. stoljeća istraživači su zagovarali korištenje izvornih materijala (fr. *documents authentiques*) za učenje jezika prema teoriji unosa (Krashen, Terrell, 1983; prema Ravazzolo i Etienne, 2019). Ipak, sheme interakcija koje se koriste na nastavi stranog jezika najčešće su neautentične te učenje jezika u razredu ni na koji način ne podsjeća na usvajanje jezika u prirodnom okružju. Učinak simulirane interakcije stoga nije isti kao u vanjskom svijetu te ona ima metalingvističku dimenziju: učenik govori kako bi naučio govoriti na stranom jeziku.

Shema 2. Shema jezika u didaktičkoj situaciji



(Cicurel, 1982: 169; prema Vrhovac, 2011)

U ovom poglavlju definirali smo i objasnili način na koji se interakcija na satu stranog jezika razvijala kroz povijest sukladno s izmjenom metoda poučavanja. Zatim smo, kako bismo što bolje razumjeli funkcioniranje interakcija na satu stranog jezika, definirali njezine temeljne sastavnice i specifičnosti koje pokazuju po čemu ta interakcija razlikuje od ostalih vrsta interakcija. Ono što nam još nedostaje kako bismo napravili prikladnu analizu interakcija nastavnika u empirijskom dijelu jest teorijski predstaviti i opisati ulogu nastavnika u interakcijama na satu stranog jezika, što ćemo napraviti u nastavku.

5. Uloga nastavnika u interakciji na satu stranog jezika

Uloga nastavnika u interakciji na satu stranog jezika vrlo je bitna s obzirom da je nastavnik onaj koji posjeduje pravo započinjanja i završavanja razgovora, biranja sugovornika te davanja prava na riječ (Vrhovac, 2001). To pravo proizlazi iz institucijskih kodova, norma i modela zbog kojih nastavnici i učenici imaju različit status, uloge i odnos tijekom interakcije. Nastavnikova osnovna uloga podrazumijeva usmjeravanje interakcije s obzirom na obrazovne ciljeve koje želi postići te koji predstavljaju njegov komunikacijski izazov. Sukladno svemu navedenom, nastavnik ima puno veću slobodu od učenika prilikom interakcije na nastavi, koja uključuje i veću slobodu kretanja po učionici.

Cicurel (1986; prema Vrhovac 2001) ističe da nastavnik sveukupno sudjeluje u sljedećim aktivnostima na satu stranog jezika:

- upravlja jezičnim razmjenama i kanalizira ih s obzirom na temu razgovora,
- koristi različite postupke pri objašnjavanju struktura i iskaza koje prilagođava razini znanja učenika i njihovoj dobi,
- odabire prikladne primjere da bi nešto protumačio,
- analizira učenikov govor, posebice s obzirom na pogreške i uporabu metajezika,
- obavlja niz manjih radnji koje se tiču uspješnog izvođenja nastave (proziva učenike, daje pravo na riječ, regulira probleme discipline).

S verbalnog aspekta, Wells (2006; prema Kolak, Markić, 2016) navodi da se govor nastavnika tijekom nastavnog procesa može odrediti na tri različita načina, s obzirom na cilj koji želi ispuniti:

- govor o sadržajima koji se izlažu u nastavnom procesu i koji se objašnjavaju, analiziraju i prepričavaju, te su izravno povezani s nastavnim planom i programom,
- proceduralni govor, koji se odnosi na usmjeravanje učenika na rad i čuvanje njihove pozornosti na aktivnostima učenja radi ispunjavanja određenih zadataka,
- govor u kojem nastavnik održava disciplinu na nastavi u obliku zahtjeva, upozorenja, prijetnji, poziva, sve s ciljem obnavljanja ili uspostavljanja potrebne radne atmosfere.

Dvije navedene dionice razlikuju se prvenstveno po kriteriju podjele. Prva se odnosi isključivo na aktivnosti nastavnika, a druga na njegov govor, no one se tijekom interakcije s učenicima isprepliću. Vrlo bitna razlika među njima također je da se u aktivnostima ne navodi govor vezan za sadržaj, već se aktivnosti više odnose na spomenuti proceduralni govor. Nastavnikove aktivnosti uglavnom nisu dio analize koja će se provoditi u empirijskom dijelu rada, no bitno ih je spomenuti jer se radi o postupcima koji itekako utječu na razvoj interakcije na nastavi stranog jezika.

Interakcija između nastavnika i učenika može se opisati i kao proces u kojem nastavnik učenicima predstavlja didaktičku aktivnost s obzirom na obrazovne ciljeve koje želi postići. Didaktička aktivnost definira se kao jezična aktivnost koja se odvija prema određenom protokolu, predloženom u priručniku ili od strane nastavnika, i koja traži od korisnika (učenika) da pruži određeni kognitivni napor (Cicurel, 2002). Učenici bi u tom procesu trebali prepoznati shemu didaktičke aktivnosti, a ukoliko ne uspiju, nastavnik mora podsjetiti na njezino funkcioniranje, slično kao prilikom izlaganja pravila igre. Osim što postavlja zadatak, nastavnik istovremeno mora koordinirati drugim elementima kao što su određivanje sugovornika, opisivanje zadatka, potencijalno ispravljanje sugovornika, metajezična aktivnost i sl. Kako bi se postigao obrazovni cilj didaktičke aktivnosti, nastavnik mora omogućiti aktivnost učenika, njihovo sudjelovanje i interakciju. Nastavnik se najčešće u te svrhe koristi govornim činovima kao što su davanje uputa, objašnjavanje, ispravljanje i vrednovanje kako bi potaknuo učenike na razgovor, ali i provjerio razumijevanje i znanje (Vrhovac, 2001). Ukoliko su nastavnikovi postupci ispravni, učenici će aktivno promišljati, razumijevati, davati odgovore nastavniku te neće isključivo postavljati pitanja, već će davati izjave, inicirati interakciju ili izražavati vlastita mišljenja (Pratiwi, 2019). U razredu je stoga bitno ostvarivanje ozračja suradnje koje se između ostalog postiže prepoznavanjem i otvorenim prihvaćanjem emocionalnih uspona i padova učenika (Brown, 2001; prema Pratiwi, 2019).

Dio nastavnikove uloge prilikom komunikacije i interakcije na satu stranog jezika uključuje prilagođavanje jezika razini skupine. Nastavnikov ritam, objašnjenja, pitanja, intonacija i sl. ovisit će o skupini kako bi postigao uspješnu komunikaciju, a time i svoj odgojno-obrazovni cilj. Prilagodba se također odnosi na upotrebljavanje kraćih rečenica, pojednostavljene sintakse, postavljanje većeg broja pitanja o sadržaju koji mu je poznat,

često ponavljanje iskaza, korištenje parafraza i ograničenog vokabulara, a sve s ciljem uspostavljanja djelotvorne komunikacije (Vrhovac, 2001) (vidjeti dodatno u poglavlju *Metajezik*). Osim što prilagođava jezik razini skupine, nastavnik mijenja sadržaj poučavanja i metode koje koristi zbog sposobnosti učenika koje se mijenjaju s godinama (Reboulet, 1975).

Za razumijevanje nastavnikove uloge prilikom interakcije na satu stranog jezika, bitno je spomenuti i pojam nastavnikov čin/radnja (fr. *agir professoral*) koji podrazumijeva niz radnji koje nastavnik obavlja kako bi postigao svoj cilj, a koje su uglavnom povezane, ponekad i simultane te podređene općem cilju (Cicurel, 2011). Nastavnikove radnje nije moguće u potpunosti razumjeti samo promatranjem jer se djelomično odvijaju u njegovoj svijesti te su određene skupom neuočljivih čimbenika. Nastavnikova namjera za određenu radnju može biti izmijenjena tijekom djelovanja, stoga Schütz (1998; prema Cicurel, 2011) razlikuje početni smisao radnje i smisao koji se mijenja tijekom njezinog odvijanja. Radnja nastavnika može se analizirati na dva načina. Jedan podrazumijeva usmjerenost na interakciju što pokazuje stvarne prakse prijenosa, dok drugi uključuje "povratak" na doživljenu radnju, što pokazuje više skrivenih aspekata jer povratak na radnju može omogućiti da do određene mjere ispliva njezina skrivena dimenzija (Cicurel, 2001).

Iz svega navedenog možemo zaključiti da su nastavnikove uloge u interakciji na nastavi stranog jezika raznovrsne te da se kontinuirano mijenjaju tijekom procesa poučavanja. Upravo zato postoje nebrojene kategorizacije tih uloga s ciljem sistematiziranja, a time i boljeg razumijevanja nastavnikovih interaktivnih poteza u interakciji s učenicima.

5.1. Kategorizacija uloga

Kao što smo već napomenuli, postoje raznovrsne podjele i kategorizacije nastavnikovih uloga tijekom nastave s obzirom na zadatke koje nastavnik obavlja. Brajša (1994) interakciju i komunikaciju na nastavi opisuje kao standardni komunikacijski proces u kojemu nastavnik ima ulogu pošiljatelja poruke, dok je učenik njezin primatelj (prema Courtillon nije uvijek tako, vidjeti u poglavlju *Uloga učenika u interakciji na satu stranog jezika*). U ovoj složenoj komunikacijskoj dinamici, nastavnik šalje poruku odgojno-obrazovne prirode koju učenik mora čuti i razumjeti. On je odgovoran za slanje,

ali i za primanje i djelovanje svojih poruka – njegova poruka mora biti prihvaćena i utjecati na učenike u skladu sa svrhom poslanih poruka (Brajša, 1994). U tome ga mogu spriječiti mehaničke smetnje (šumovi, nejasan i tih govor), ali i semantičke smetnje (nerazumljiv sadržaj). Krajnji je cilj da učenik primi poruku, interpretira ju i realizira, no može se dogoditi da poruka koju je primio učenik ne odgovara poruci koju je nastavnik poslao. Ona može biti djelomično ili potpuno izmijenjena, stoga se primljena i poslana poruka moraju uskladiti kako bi se osigurala uspješna realizacija nastavnikove odgojno-obrazovne poruke.

Prema Šimić Šašić (2011), nastavnik tijekom interakcije s učenicima ima različite uloge kao što su obrazovna, motivacijska, evaluativna, rukovoditeljska i socijalna. Bognar i Matijević (1993) pak smatraju da nastavnik ima ulogu mentora, pomagača i suradnika, a glavni zadatak mu je osigurati izvore znanja i stvarati pedagoške situacije u kojima će svaki subjekt moći ostvariti optimalne mogućnosti. Treća podjela nastavnikovih uloga, ona prema Dabène (1984; prema Vrhovac, 2001), ističe tri najbitnije uloge nastavnika koje se izmjenjuju tijekom nastave:

- *uloga informatora/prenosilaca obavijesti i znanja*: nastavnik je onaj koji prenosi znanje o objektu učenja s obzirom da je osoba u razredu koja posjeduje znanje,
- *uloga animatora*: nastavnik upravlja jezičnim razmjenama, organizira ih i kanalizira prema svojim gledištima i stavovima (npr. pokušava od učenika dobiti željeno jezično ponašanje, pretvara se da ne zna odgovor),
- *uloga ocjenjivača/vrednovatelja*: ocjenjuje učenikove jezične proizvodnje (izražavanje zadovoljstva, pohvale, prijekora ili nezadovoljstva).

Bratanić (1997) smatra da je temeljni zadatak nastave informiranje, a na njemu počivaju svi ostali zadaci. Iz nastavnikove perspektive to znači da se najprije mora osposobiti za kvalitetno informiranje kako bi razvio savjetodavnu i animatorsku zadaću nastave.

Podjela nastavnikovih uloga prema R. Mann (1970; prema Bratanić, 1997) navodi ukupno šest uloga i što one podrazumijevaju:

- *čuvar profesije*: oblikovanje odgovarajućeg ponašanja, planiranje navika za željeno ponašanje, uspostavljanje uzajamnog poštovanja,

- *model za život*: entuzijizam, kreativnost s obzirom na sadržaje i strukturiranje nastave, razjašnjenje vrijednosti, poticanje učenikova sudjelovanja,
- *pomagač*: učenik mora biti u središtu pozornosti, važno mjesto imaju pitanja i odgovori, nastavnik je fleksibilan,
- *formalni autoritet*: sposobnost postavljanja jasnih ciljeva, evaluiranja naučenog,
- *ličnost*: uspostavljanje uzajamnog odnosa, savjetovanje u razredu i izvan, poticanje učenikova sudjelovanja, povezivanje sadržaja s vanjskim svijetom,
- *stručnjak*: organizacija i planiranje, prezentacija vještina.

Za interakciju na stranom jeziku, najbitnije je naglasiti da u procesu učenja i poučavanja stranog jezika svi sudionici imaju dvostruku ulogu zbog dvostrukog izražavanja (fr. *double énonciation*) (Trevisse, 1919; prema Cicurel, 1985). Jedno od njih je stvarno izražavanje tj. uloga koju sudionici imaju u svakodnevnom životu (uloga nastavnika i učenika), te simulirano izražavanje (pretvaranje), tj. uloga koju nameće didaktička sredina. Upravo zbog te pojave, Cicurel (1999; prema Vrhovac, 2001) uvodi pojam kontekstualne raspoređenosti koji podrazumijeva ispreplitanje stvarne didaktičke situacije i izmišljene, fiktivne situacije koja je iz svakodnevnog života prenesena u nastavu kako bi poslužila primjerom za jezične postupke. Autorica (1999) izdvaja sljedeće primjere kontekstualne raspoređenosti na satu stranog jezika:

- kontekst „životne priče“: evociranje "stvarnog" konteksta, povezanog s iskustvom učenika,
- prototip izmišljenog konteksta: predloženi okvir je imaginaran, ne odnosi se na "stvarni" vanjski svijet već na virtualni kontekst., no mora biti "realističan" ili uvjerljiv,
- društveni kontekst: kontekst je konstruiran upućivanjem na društveni život, sudionici dijele kolektivno iskustvo iz života izvan učionice.

Kako bi nastavnik adekvatno realizirao svoje uloge tijekom nastave stranog jezika, mora biti sposoban uspostaviti i održati kontakt s učenicima. Za to su mu potrebne komunikacijske kompetencije, stoga ćemo o njima reći nešto više u slijedećem poglavlju.

5.2. *Komunikacijske kompetencije nastavnika*

Pojam kompetencije u lingvistički diskurs uvodi Chomsky 70.-ih godina kako bi napravio razliku između kompetencije (znanje o jeziku koje posjeduje monolingvalni govornik-slušatelj) i performanse (stvarne uporabe jezika u konkretnim situacijama) (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007). Zbog tadašnjeg sve zastupljenijega komunikacijskoga gledišta u primijenjenoj lingvistici, njegova ideja idealizirane, čisto lingvističke kompetencije kao teorijskog temelja za metodologiju poučavanja i testiranja jezika bila je kritizirana te se razvija novi pojam kompetencije, koji je Dell Hymes (1972) nazvao komunikacijska kompetencija. Dell Hymes tim pojmom želi istaknuti da vladanje gramatičkim pravilima nije dovoljno za poznavanje jezika i učinkovitu i kvalitetnu komunikaciju (Rickheit, Strohner i Vorweg, 2008; prema Buhač, 2017).

Lingvisti Canale i Swain (1980) te Canale (1983) komunikacijsku kompetenciju opisuju kao sintezu temeljnoga sustava znanja i vještina potrebnih za komunikaciju (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007). Prema njima postoje tri tipa znanja: znanje o temeljnim gramatičkim načelima, znanje o tome kako se jezik rabi u društvenim kontekstima da bi se izvršile komunikacijske funkcije te znanje o tome kako se izričaji i komunikacijske funkcije mogu povezati s obzirom na načela diskursa. Iz toga proizlaze tri područja znanja i vještina – gramatička, sociolingvistička i strategijska kompetencija, dok Canale (1983, 1984) dio elemenata sociolingvističke kompetencije prenosi u dodatno područje, koju naziva diskursna kompetencija (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007):

- *gramatička ili lingvistička kompetencija*: vladanje (verbalnim ili neverbalnim) lingvističkim kodom, tj. znanje morfoloških i sintaktičkih pravila, vokabulara, semantičkih pravila, te fonoloških i ortografskih pravila,
- *sociolingvistička kompetencija*: poznavanje društvenih pravila i konvencija koja stoje u osnovi prikladnoga razumijevanja i uporabe jezika u raznim sociolingvističkim i sociokulturološkim kontekstima,
- *diskurzivna kompetencija*: vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi postizanja smislene cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova,
- *strateška kompetencija*: sposobnost za rješavanje komunikacijskih situacija koje su nastale; u kvalitativnom smislu ova je kompetencija različita od ostalih s

obzirom da nije tip spremljenoga znanja, a uključuje i nekognitivne aspekte (samouvjerenost, spremnost na rizik i dr.).

U kontekstu učenja stranog jezika bitno je spomenuti i model komunikacijske kompetencije prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezik: učenje, poučavanje, vrednovanje (ZEROJ) (Council of Europe, 2001). U njemu komunikacijska kompetencija, koja se definira u smislu jezičnog znanja (a ne i strategijske kompetencije), sadrži jezičnu (lingvističku, fr. *linguistique*), sociolingvističku (fr. *sociolinguistique*) i pragmatičku (fr. *pragmatique*) kompetenciju. Dodatno, svaka komponenta jezičnog znanja definira se u smislu poznavanja njezinih sadržaja i sposobnosti njezinog korištenja. Strategijsku kompetenciju autori ZEROJ-a ne smatraju dijelom komunikacijske kompetencije. Ona se razmatra u dijelu koje govori o komunikacijskoj jezičnoj uporabi te se pod njom podrazumijeva uporaba strategija u najširem smislu značenja toga pojma, dok je naglasak na primjeni komunikacijskih strategija (Bagarić, Mihaljević Dijgunović, 2007).

Mnogi autori kao najčešći preduvjet za kvalitetnu komunikaciju i interakciju na nastavi navode upravo komunikacijske kompetencije ili vještine nastavnika. Osim za kvalitetnu komunikaciju, komunikacijske vještine jednako su bitne u nastavnikovu procesu prenošenja znanja učenicima. Štoviše, u procesu prenošenja znanja jednaku važnost imaju nastavnikovo znanje i njegove komunikacijske vještine. Prema Markuš (2010; prema Krković, 2020) komunikacijske vještine obuhvaćaju specifična ponašanja pojedinaca, dok socijalna kompetencija, koja je također bitna u odgojno-obrazovnom procesu, određuje način na koji se pojedinac koristi tim vještinama u socijalnoj okolini. Prema Zrilić (2010), komunikacijske kompetencije ne obuhvaćaju samo sposobnost uporabe govora primjerene forme u određenoj situaciji, već sposobnost izlaganja i argumentiranja vlastitog mišljenja, sposobnost dijalogiziranja i spremnost za komunikaciju.

Dio komunikacije i interakcije na satu stranog jezika čini i uporaba materinskog jezika, što je u svakodnevnoj komunikaciji normalna stvar, no na nastavi stranog jezika vrlo specifičan fenomen. Uporabu materinskog jezika površno ćemo analizirati i u empirijskom dijelu, stoga ćemo u sljedećem poglavlju reći nešto više o toj pojavi.

5.3. *Uporaba materinskog jezika*

Materinskim jezikom na satu stranog jezika koriste se i nastavnici i učenici, no u ovom radu osvrnut ćemo se samo na uporabu materinskog jezika u nastavnikovom govoru s obzirom na to da se rad primarno bavi njegovom ulogom u interakciji. Odnos između jezika koji se uči i materinskog jezika uvijek je bio bitan dio procesa poučavanja i učenja stranog jezika. Mjesto materinskog jezika oduvijek se smatralo važnim kriterijem za razlikovanje metodičkih orijentacija, prirode jezika koji se poučava, mjesta i načina prezentacije gramatike ili veze koja se uspostavlja između kulturnog i lingvističkog (više u poglavlju *Interakcije na satu stranog jezika*) (Castelloti, 1996). Iako se tradicionalno uporaba jezika smatrala negativnom pojavom na nastavi stranog jezika, s pojavom komunikacijske metode 80.-ih godina počinje se prihvaćati prisutnost prvog ili materinskog jezika ako on može pomoći u izbjegavanju blokada u komunikaciji i učenju. Tek vrlo nedavno (i još uvijek djelomično) prvi jezik počinje ponovo stjecati pravo na spominjanje u učionici stranih jezika zahvaljujući kombinaciji istraživanja provedenih s kognitivnog i sociolingvističkog aspekta (Castelloti, 1996).

Jedan od najznačajnijih fenomena povezanih s uporabom materinskog jezika na nastavi stranog jezika je prebacivanje koda (fr. *alternance codique*), a radi se o prebacivanju s ciljnog jezika (fr. *langue cible, langue à apprendre*) na neki drugi jezik, najčešće materinski (Causa, 1996). Bitno je istaknuti ipak da se fenomen prebacivanja koda prije svega javlja i opisuje u dvojezičnih govornika, no fenomen se istraživao i u kontekstu glotodidaktike. U *Dictionnaire de didactique du français* (Cuq, 2003) navedeno je da je tradicionalno prebacivanje koda uvijek bilo potisnuto u učionici stranih jezika zbog masovne uporabe prilikom prijevoda ili provjere razumijevanja tekstova na ciljnom jeziku. Ipak, već se nekoliko godina predlaže da se prebacivanje koda didaktizira ukoliko se primjenjuje u vrijeme i na način koji je prikladan za usvajanje stranog ili drugog jezika., čime se učvršćuje hipoteza da učionicu stranih jezika treba razmotriti kao dvojezičnu zajednicu u kojoj su dvije jezične varijante raspoređene na funkcionalan i afektivan način. Causa (1996) svojim istraživanjem potvrđuje da je prebacivanje koda normalna pojava na satu stranog jezika bez obzira na razinu znanja jezika te se ne smije promatrati samo kao strategija poučavanja već kao strategija komunikacije. Autorica stoga korištenje materinskog jezika naziva strategijom podrške kojom se nastavnici koriste radi rješavanja komunikacijskih problema, tj. radi olakšavanja pristupa ciljnom

jeziku. Ipak, prilikom prelaska na drugi jezik, ne mora se raditi isključivo o interakciji o jeziku koji se uči već o prirodnom govoru koji nalazimo svakodnevnim interakcijama. Gumperz (1989; prema Causa, 1996) također ističe da prelazak s jednog jezika na drugi nije znak nesposobnosti, već manifestacija verbalnog repertoara dostupnog govornicima u nekom trenutku interakcije, što se može smatrati i komunikacijskom kompetencijom.

S obzirom na navedeno, postoje tri razloga za nastavnikovo korištenje materinskog jezika (Causa, 1996):

- prevladavanje pedagoške prepreke koja proizlazi iz poteškoća u učenju stranog jezika,
- odgovor na interakcijsku potrebu čime se izbjegavaju komunikacijske rupe i prekidi,
- želja za integracijom i asimilacijom.

Na temelju ovog poglavlja možemo zaključiti da je uloga nastavnika u interakciji na satu stranog jezika vrlo složen fenomen, a time je složena i njegova raščlamba. Uloga nastavnika te njezino ostvarenje pod utjecajem su brojnih faktora, kao što su institucijske norme, kodovi i modeli, kurikulum, nastavnikove osobine, komunikacijske kompetencije i sl. Upravo zato, nastavnikovu ulogu u interakciji na satu stranog jezika nemoguće je svesti na jednu univerzalnu, već su one mnogobrojne, kao i njihove podjele. Ipak, nastavnikova uloga, tj. uloge ne bi niti postojale da u nastavnom procesu ne postoje učenici, stoga ćemo u sljedećem poglavlju navesti neke bitne značajke učenikove uloge u interakciji na satu stranog jezika.

6. Uloga učenika u interakciji na satu stranog jezika

Prema Cicurel (2002), učenici se na nastavi suočavaju s interakcijskim oblicima u kojima postoji asimetrija (između nastavnika i njih samih) i relativna simetrija (između učenika). Autorica ističe da navedena asimetrija ne mora biti nužno štetna s obzirom na to da socijalno okruženje stalno tjera pojedinca da sudjeluje u interakciji gdje se bilo koji oblik razgovora vrši u prepoznavanju uloge ili mjesta drugog. Ipak, učenikova uloga u interakciji na nastavi primarno je određena hijerarhijski nadređenim nastavnikovim položajem i njegovom moći odlučivanja o učenikovom sudjelovanju u komunikacijskim aktivnostima (Vrhovac, 2001). U takvom odnosu učenicima se nameće kakva se interakcija ili oblik komunikacije očekuje od njih. Za razliku od svakodnevnih interakcija, na satu ne postoji zamjena uloga, što znači da učenici najčešće ne iniciraju razmjenu, a time imaju i malo inicijative. Jedan od razloga tog manjka inicijative kod učenika je već navedena trojna ili kanonska sekvenca interakcija na satu stranog jezika (pitanje – odgovor – reakcija) u kojoj dominira nastavnik (više u poglavlju *Vrednovanje učenikovog iskaza*). Courtillon (2012) ističe sljedeće načine na koje učenik može iskazati inicijativu, od najmanjeg do najvećeg stupnja:

- (podizanje ruke) radi odgovaranja na nastavnikovo pitanje,
- (podizanje ruke) kako bi se iskazalo nerazumijevanje,
- (podizanje ruke) radi provjeravanja točnosti iskaza,
- (podizanje ruke) radi iskazivanja vlastite refleksije,
- davanje prijedloga,
- postavljanje pitanja drugom učeniku/ci, davanje komentara,
- prepričavanje, davanje mišljenja, pričanje o tekstu.

Ipak, učenikova je jezična proizvodnja najčešće ovisna o nastavnikovom jezičnom ponašanju (Vrhovac, 2001), a posljedično učenici ne govore kad žele već kad se to od njih očekuje. Interakcija učenika time ne odgovara interakciji u prirodnoj situaciji, no ako su odnosi učenika i nastavnika prisniji, učenik će se osjećati slobodnije da koristi isti oblik interakcije kao u prirodnoj sredini.

U suvremenoj nastavi učenike se maksimalno pokušava uključiti u komunikaciju i interakciju, čime im se daje veća samostalnost te postiže veća simetrija u odnosu između učenika i nastavnika. Učenik stoga, kao i nastavnik, može imati ulogu animatora ako se

koriste različiti oblici rada kao npr. rad u skupinama (fr. *travail en groupe*) ili parovima (fr. *binome*). Učenici tako postaju ravnopravni sudionici te se nastavnikova uloga u vođenju interakcije smanjuje. Oni u tim načinima rada imaju veću slobodu, komuniciraju više spontano i slično komunikaciji u prirodnoj situaciji. Učeničeva samostalnost u suvremenoj nastavi također se postiže samostalnim ispravljanjem i vrednovanjem vlastitih iskaza, kao i ispravljanjem i vrednovanjem iskaza ostalih učenika.

Kako bi znali kad trebaju govoriti, učenici moraju poznavati lingvistička i komunikacijska pravila sredine u kojoj se nalaze. Dok neki učenici ne sudjeluju u komunikaciji i interakciji na nastavi zato što ne znaju pravila komunikacije, drugi ne sudjeluju zato što im nedostaje jezične kompetencije. Bez obzira na nedostatak kompetencija, učeničeva uloga podrazumijeva njegovu aktivnost, postavljanje pitanja, traženje odgovora, poticanje razgovora pitanjima te propitivanje značenja riječi, iskaza i funkcioniranja jezika kako bi usvojio potrebna znanja (Vrhovac, 2001). Prema Dalgalian (1984; prema Vrhovac, 2001) učenik ima sljedeće uloge:

- odgovara na nastavnikova pitanja,
- postavlja pitanja i nastavniku daje neke obavijesti,
- odgovara na pitanja drugih učenika,
- daje sugestije za rad nastavniku,
- daje sugestije za rad drugim učenicima.

Za nastavu stranog jezika specifično je da učenici u primarnoj ulozi primaju znanje i primjereno reaguju na temelju znanja i jezičnih sposobnosti, dok u sekundarnoj poprimaju lažna obilježja neke osobe, izmišljene u didaktičkim materijalima u nastavne svrhe (također spomenuto u poglavlju *Kategorizacija uloga*).

Osim što trebaju poznavati lingvistička i komunikacijska pravila, učenici mogu ostvariti svoju ulogu u interakciji na nastavi isključivo ako su svjesni komunikacijskog i interakcijskog izazova aktivnosti koju nastavnik predstavlja. Kako bi ostvarili taj izazov i napravili ono što se od njih očekuje, učenici se koriste metajezičnom svijesću čija se uloga razlikuje s obzirom na jezičnu aktivnost koja se ostvaruje (više o metajezičnom svijesću u poglavlju *Metajezičnik*). Cicurel (1985) navodi tri vrste situacija u kojima se aktivira metajezična svijest kod učenika:

- u eksplicitno metajezičnim zadacima: učenici su svjesni da uče o jeziku i rade zadatke kojima je cilj usvajanje jezika,
- igre simulacije: učenici su svjesni da je jezična razmjena koju ostvaruju imaginarna (govorni činovi se ne ostvaruju zapravo),
- u aktivnostima koje uključuju rad koji se ne odnosi samo na jezični kod, a izazov je za učenike pružiti elemente znanja.

Courtillon smatra da je jedna od bitnijih karakteristika publike kojoj se predaje njezino dobrovoljno ili nedobrovoljno prisustvovanje (2012). Na temelju toga razlikuje zarobljenu (fr. *public captif*) i nezarobljenu publiku (fr. *public non-captif*), tj. učenike. Zarobljena publika su učenici koji se u odgojno-obrazovnom procesu ne nalaze svojom voljom (npr. obavezno školovanje u institucijama), dok su nezarobljeni učenici oni koji se tamo nalaze dobrovoljno. Učenici također mogu osjećati zarobljenost ukoliko nastavnik koristi metodu koja njima ne odgovara. Zbog razlike između dvije navedene publike, pristup, metoda ili strategija koje nastavnik odabere za dvije skupine biti će drugačiji. Učenici koji se dobrovoljno nalaze na nastavi uglavnom su više motivirani za učenje, dok kod zarobljenih učenika treba pobuditi interes.

Bitno je naglasiti da je za učenike interakcija na satu često oblik javnog nastupa jer je slična govoru pred publikom, što je još jedna od specifičnosti po kojoj se razlikuje od uobičajenog razgovora. Sukladno tomu, interakcija učenika na satu stranog jezika pod utjecajem je njihovih osjećaja, očekivanja i percepcije, a time utječe i na sliku koju učenik ima o sebi. U zadnja četiri desetljeća sve se više ističe važnost afektivnih faktora u učenju stranog jezika te se učenje jezika ne veže isključivo za kognitivne mogućnosti učenika. Mihaljević Djigunović (1998) razlikuje pet afektivnih domena: stavove, motivaciju, pojam o sebi, strah, atribuciju. Uloga afektivnih faktora u učenju stranog jezika dobiva na značenju, između ostaloga, zbog Gardnerovog socioobrazovnog modela učenja stranog jezika (1985) koji se sastoji od četiri seta varijabli: socijalno okružje, individualne razlike, kontekst u kojem se usvaja jezik i ishodi (Mihaljević Djigunović i Levak, 2008). U nastavku ćemo se osvrnuti samo na jednu domenu afektivnih faktora za koju smatramo da najviše utječe na učenikovu ulogu u razrednom govoru i interakciji općenito.

6.1. *Uloga straha od jezika*

Jedan od najčešćih afektivnih faktora koji se spominje u kontekstu interakcije na satu stranog jezika je strah. Strah od stranog jezika definira se kao strah koji osjećamo u situaciji u kojoj se od nas traži da se služimo nematerinskim jezikom u kojem nismo sasvim kompetentni (Mihaljević Djigunović, 2000). Prema Scwhartzner (1986; prema Mihaljević Djigunović, 2002), postoje četiri komponente straha od stranog jezika:

- kognitivna: negativno samovrednovanje, briga o vlastitoj slici, osjećaj nesposobnosti da se udovolji društvenim zahtjevima,
- emocionalna: osjećaj uznemirenosti, neugode i napetosti (Schwarzer, 1986),
- bihevioralna: nespretnost, suzdržanost, smetnje u gestama i govoru, sklonost povlačenju i izbjegavanju,
- tjelesna: somatske reakcije (znojenje, pojačan bilo i sl.; Sarason, 1986; Sinclair, 1987).

Iako osjećaj straha općenito ima negativnu konotaciju, strah od govorenja stranog jezika ne mora imati isključivo negativan utjecaj na učenje. Autorica Mihaljević Djigunović (2002) razlikuje pozitivan i negativan strah. Dok se pozitivan strah pojavljuje u nižim razinama i povoljno djeluje na učenje, visoka razina straha ometa učenje te uzrokuje slabu jezičnu produkciju, teškoće u učenju i rjeđe sudjelovanje u interakcijama, stoga se smatra negativnim. Većina istraživanja pokazala su negativnu povezanost između straha i uspjeha u učenju – što je strah veći, to je uspjeh u učenju manji (Young, 1986; Trylong, 1987; Gardner i sur., 1987; Daly, 1977; Mihaljević Djigunović, 1977; prema Mihaljević Djigunović, 2002). Ipak, postoje i ispitivanja s kontradiktornim rezultatima, kao i ona koja su pokazala da je strah od stranog jezika povezan samo s nekim aspektima jezičnog znanja i vještina. Problematika istraživanja straha od stranog jezika leži u nekoliko faktora:

- teško je pouzdano odrediti povezanost straha od jezika i uspjeha u učenju stranog jezika,
- učenje stranog jezika složen je proces na koji utječe mnogo varijabli pa je teško odrediti važnost jedne varijable,
- istraživači vide strah od jezika na različite načine.

Iako se uloga učenika u interakciji na nastavi stranog jezika u ovom radu neće analizirati, smatramo da je bilo nužno navesti neke njezine osnovne značajke s obzirom na to da interakcija na nastavi stranog jezika ne ovisi isključivo o nastavniku, već i o učenicima. U ovom dijelu bilo nam je bitno istaknuti sljedeće:

- po čemu se uloga učenika razlikuje od uloge nastavnika na nastavi stranog jezika te kako to utječe na interakciju,
- koje su uloge učenika u interakciji na nastavi stranog jezika,
- po kojim se kriterijima učenici u situaciji učenja stranog jezika međusobno razlikuju te kako razlike među njima utječu na interakciju na nastavi.

Kao najbitnije razlike među učenicima spomenuli smo dobrovoljno ili nedobrovoljno prisustvovanje u učenju stranog jezika te afektivne faktore, a od afektivnih faktora objasnili smo kako strah može utjecati na interakciju na nastavi stranog jezika. Za kraj teorijskog dijela potrebno je još napraviti sažetak povijesti istraživanja razrednih interakcija kako bi naša analiza u sadašnjosti imala potpuni smisao i teorijsku pozadinu.

Povijesni pregled istraživanja razrednih interakcija

Analiza diskursa definira se kao znanstveni postupak kojim se proučava uporaba jezika i njegov odnos s kontekstom, a nastaje krajem šezdesetih i početkom sedamdesetih godina pod utjecajem lingvistike, sociologije, antropologije i psihologije (Vrhovac, 2001). Prema Dubois i sur. (2001) može se definirati i kao dio lingvistike koji određuje pravila koja kontroliraju proizvodnju strukturiranih rečeničnih nizova. Taj dio lingvistike pokušava objasniti ne samo jednu rečenicu, već niz rečenica na temelju tri serije radova. Prva serija pokušava definirati pravila koja nalažu slijed značenja u tekstu, a radi se o analizi sadržaja. Druga pak, koju čine lingvisti praške škole, inzistira na ideji *podkodova* (fr. *sous-code*) specifičnih za svaku od funkcija jezika. Konačno, američki distribucionizam, koji se ne bavi niti funkcijama jezika niti teorijskom razlikom između jezika i govora, priznaje da se lingvistika također mora baviti izjavama iznad same rečenice. Također je bitno spomenuti i Francusku školu koja ima kao bitne objekte odnos govornog subjekta prema procesu proizvodnje rečenice (enuncijacija) ili odnos diskursa prema društvenoj skupini kojoj je namijenjen (sociolingvistika) (Dubois i sur., 2001).

Analize diskursa s vremenom su se počele provoditi i u razrednoj sredini, a prve su bile kvantitativne prirode te su istraživale koliko često se nastavnik ili učenik uključuju u komunikaciju. S vremenom se naglasak počinje stavljati na kvalitativnu analizu kojom se mjeri učenikova aktivna uloga i sudjelovanje u učenju stranog jezika, dok se istovremeno napušta ideja učenika kao pasivnog primatelja znanja. Kod kvalitativnog pristupa, interakcije se najčešće istražuju i analiziraju pomoću intervjua i dnevnika (nastavnikovog ili učenikovog). Iako u tom procesu istraživač dobiva podatke na temelju vlastite interpretacije, sudionici samim sudjelovanjem istražuju vlastiti proces poučavanja ili učenja, što pridonosi obostranoj dobrobiti.

Long (1980; prema Kramsch, 1991) razlikuje dvije kategorije promatranja diskursa u razrednoj sredini: analiza interakcija (fr. *l'analyse d'interactions*) i etnomotodološke opservacije (fr. *l'observation ethnométhodologique*). Uzimajući u obzir specifičnost pedagoške situacije u kojoj je jezik istovremeno i sredstvo i predmet poučavanja (više u poglavlju *Govorenje jezika radi njegovog usvajanja*), analize interakcija tek su se nedavno počele primjenjivati na satovima stranog jezika. Iako je uloženi napor kako bi se u analizama interakcija definirale pojave specifične za interakciju na satu stranog jezika,

Kramsch (1991) smatra da se određene varijable bitne za razumijevanje interakcije na satu stranog jezika i dalje zapostavljaju, kao što su:

- različiti načini rada (individualni, rad u parovima, grupni rad, rad cijelog razreda sa ili bez nastavnika) i različiti tipovi diskursa koji se pojavljuju (simetrični i asimetrični, privatni ili javni, s jednim ili više sugovornika),
- percepcije, namjere i pretpostavke sudionika (trenutno postoji samo perspektiva objektivnog vanjskog promatrača),
- funkcija iskaza u odnosu na kontekst cjelokupne interakcije.

S druge strane, etnometodološke analize manje su strukturirane i sistematične, a nastoje analizirati način na koji nastavnici i učenici komuniciraju te koje socijalne implikacije utječu na njihovu interakciju. Kod ovakvih analiza svakako treba spomenuti analizu van Liera prema kojemu je etnografija najprimjerenija metoda za proučavanja razredne situacije i procesa poučavanja i učenja stranog jezika (Allwright, Bailey; prema Vrhovac, 2001). Van Lier u svojoj etnometodološkoj analizi naglasak stavlja na govorni proces i govorne obrate (fr. *tour/prise de parole*) koji postaju osnovna interaktivna jedinica njegove analize. Govorni obrati sastoje se od jezičnih (kratki iskaz ili složena rečenica) i nejezičnih elemenata (smijeh, tišina, geste i sl.), a svaki sugovornik trebao bi moći otkriti pravila organizacije govornih obrata, tj. gdje završava jedan, a počinje drugi te kad koji govornik zima ili dobiva pravo na riječ (Vrhovac, 2001) (više u poglavlju *Osnovne jedinice interakcije*).

Altet (1994) izdvaja prva američka istraživanja o promatranju učionice koja su nastojala analizirati ozračje učionice, a temeljila su se na pretpostavci da je razredno ozračje pretežito određeno ponašanjem nastavnika. Radi se o sustavnim istraživanjima nastavnikove komunikacije na temelju instrumenata s unaprijed određenim kategorijama koje se promatraju. Brojne tablice na kojima se temelje ova istraživanja u više navrata analizirali su Simon i Boyer (1968, 1970, 1974; prema Altet, 1994) te su zaključili da pokrivaju osam glavnih dimenzija: afektivne, kognitivne i psihomotorne dimenzije, rutine, fizičko okruženje, međusobna aktivnost, sociološka struktura i drugi čimbenici. Bez obzira na mnogobrojne stavke u tablicama, Altet (1994) ističe sljedeće nedostatke: jednosmjerne su i usredotočene na nastavnikovo ponašanje; zanemaruju postojanje interakcija specifičnih za učenike; dekontekstualizirane su i unaprijed određene pa time

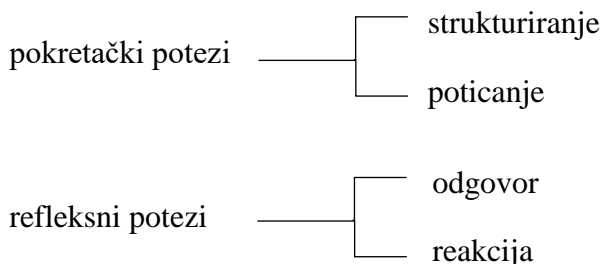
zanemaruju vremensko i prostorno okružje; izdvajaju samo ponašanja koja se mogu analizirati, kategorizirati i mjeriti; analiziraju reakcije učenika na kolektivan način; afektivna dimenzija je nejasna; promatrane akcije se seciraju i analiziraju iz biheviorističke perspektive.

Najpoznatiji primjer tablice za objektivno mjerenje nastavnikova i učenikova ponašanja nalazimo u djelu Neda A. Flandersa *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement: Studies in Interaction Analysis* iz 1966. godine (Vrhovac, 2001), metoda poznata po akronimu F.I.A.C. (Flanders Interaction Analysis Categories) čiji će se prilagođeni model koristiti kao instrument u empirijskom djelu ovog istraživanja (*Prilog 1*). Flanders u svojoj tablici iznosi odnose ovisnosti i neovisnosti koje po njegovom mišljenju nalazimo u svakom razredu. Odnos ovisnosti podrazumijeva nastavnikove radnje kojima usmjerava učenike, dok se odnos neovisnosti očituje u samostalnosti učenika. Na temelju odnosa ovisnosti i neovisnosti, Flanders razlikuje izravan i neizravan utjecaj nastavnika. U izravan utjecaj ubraja se iznošenje činjenica, mišljenja, kritiziranje i naređivanje, upravljanje učenikovom aktivnošću te opravdavanje autoriteta, a pod neizravan ohrabivanje, poticanje, pohvale i prihvaćanje ideja. U odnosu na nastavnika, uporaba indirektnih radnji odražava sposobnost prilagođavanja zahtjevima situacije, individualnosti učenika i specifičnostima razrednog kolektiva, dok direktne radnje odražavaju nastavnikovu krutost i neprilagodljivost, disciplinske probleme u razredu te negativne stavove prema školi kod učenika (Bratanić, 1991). Tablica se sastoji od deset kategorija u koju promatrač svake 3 sekunde bilježi ponašanje sudionika u jednu od kategorija. Flandersov protokol interakcijske analize ubraja se u metode sustavnog promatranja koja je prema Mužiću (1999) najizravniji i najprirodniji način prikupljanja podataka u kojima se polazi od empirije odgoja i obrazovanja. Od deset kategorija, samo su dvije posvećene intervenciji učenika, što je odraz vremena u kojem tablica nastaje, a u kojem je nastavnik bio dominantan, dok je učenik imao pasivniju ulogu. Flanders je primjenom svoje tablice za analizu tipične interakcije u američkoj učionici pokazao da 68% komunikacije dolazi od nastavnika, 20% od učenika, a 12% komunikacije čine zbunjenost i šutnja (Altet, 1994). Ova tablica velika je prekretnica u učenju i poučavanju jer učionica postaje mjesto interakcije, a ne ostvarenja idealne metodologije (Cicurel, 2002). Drugim riječima, naglasak se više ne stavlja isključivo na čin poučavanja, već na interakciju u njezinoj kolektivnoj dimenziji, na skupini učenika i na tijeku njihove

razmjene. Ova tablica također omogućuje uvid u nastavnikov stil nastave. Ukoliko se nastavnik više koristi izravnim utjecajem, njegov stil smatra se autoritarnim, dok se uporaba neizravnog utjecaja povezuje s demokratskim stilom. S obzirom na to da se radi o jednoj od najpoznatijih načina za mjerenje nastavnikova i učenikova ponašanja, tablica je bila često razrađivana. Najpoznatiju doradu napravila je Gertrude Moskowitz 1971. (Alwright, Bailey, 1991, 204; prema Vrhovac, 2001) te je poznata pod akronimom F.L. INT (Foreign Language Interaction analysis system) (*Prilog 1*). Upravo ovaj prilagođeni model koristit će se za analizu nastavnikovih interakcija u nastavku rada jer njezin analitički pristup pruža najbolju sliku dinamike razredne situacije i daje mogućnost funkcionalnog istraživanja razrednog diskursa (Vrhovac, 2001). Model je također odabran kako bi se dobio što bolji kvantitativan uvid u tip nastavnikovih radnji tijekom interakcije s učenicima na satu francuskog kao stranog jezika. Kvantitativan uvid omogućit će nam da procijenimo u kojoj mjeri nastavnik svojom interakcijom potiče samostalnost učenika, jednu od najbitnijih osobina učenika tijekom učenja stranog jezika.

Neki autori isključivo su se bavili analizom verbalne komunikacije na satu, pa su tako Bellack i suradnici razradili analitički sustav pedagoških poteza za praćenje razredne interakcije (Vrhovac, 2001). Bellack jezik smatra igrom koja se pokorava određenim pravilima. Osnova interakcija za njega je recipročnost, tj. uloga nastavnika postoji samo u odnosu na ulogu učenika i obrnuto, pa su tako i interakcije recipročne (npr. pitanje zahtijeva odgovor). Razlikuje četiri kategorije jezičnih radnji s obzirom na funkciju koju imaju tijekom nastave: pokretački potezi (strukturiranje i poticanje) i refleksni potezi (odgovor i reakcija), koji se redovito slijede i čine obrazovni ciklus (Altet, 1994). Od pokretačkih poteza, strukturirajući potezi određuju okvir u kojem se obavlja jezična razmjena, a poticajni prisiljavaju na odgovor (pitanja, molbe, nalozi). Kod reflektivnih poteza, odgovori su u izravnom odnosu s poticajnim potezima, a uloga reakcije je da modificira i vrednuje jedan od prijašnjih poteza (strukturiranje, poticaj ili odgovor) (Vrhovac, 2001). Prilikom svojih istraživanja, Bellack je primijetio da u interakciji na nastavi najčešće nalazimo sljedeći model: poticaj nastavnika – učenikov odgovor – nastavnikova reakcija vrednovanjem (već spomenuta tročlana/kanonska struktura u poglavlju *Dinamika interakcije*).

Shema 3. Shema pedagoških poteza prema Bellacku



Suvremene analize interakcija u obrazovnoj sredini najviše pažnje usmjeravaju na ulogu njezinih sudionika. Naglasak se stavlja na detaljnu analizu usmenih razmjena unutar kojih se razlikuju unos (eng. *input*, fr. *entrée*) i prihvaćanje obavijesti (eng. *intake*, fr. *saisie*) radi lakše distinkcije između procesa učenja i usvajanja jezika. Suvremene analize također proučavaju nastavnikov govor, koji nastavnik preoblikuje i prilagođava učenicima, a s obzirom da učenici postaju središte obrazovnog procesa i imaju aktivniju ulogu, proučava se i učenikov govor i međujezik (fr. *interlangue*).

Jedna od poznatijih suvremenih analiza didaktičkog diskursa je van Lierova (Allwright, D., Bailey, K.M., 1991; prema Vrhovac, 2001) koji analizu interakcija temelji na detaljnoj raščlambi audiovizualnih snimaka interakcije. Drugim riječima, razredna interakcija se snima (audio ili video zapis) te se analizira struktura govora, tj. tko, kada i kako govori. Ovim pristupom naglasak se prebacuje s analize rečenice ili klauze i njihovih sastavnica na strukturu govora te na način izmjene jezičnih obrata.

Od suvremenih analitičara razrednog diskursa bitno je spomenuti Sinclaira i Coultharda, engleske lingviste čije analize interakcija istražuju diskurzivnu uloga iskaza na temelju činova. Razlikuju dvadeset i dva čina koji se mogu pojavljivati u skupovima i oblikovati pokret (fr. *tour*), više pokreta može prerasti u razmjenu (fr. *échange*), a više razmjena čini transakciju (fr. *transaction*). Prema njima, tri osnovne funkcije za analizu diskursa su tvrdnja, pitanje i zapovijed koji se ostvaruju kroz izjavne, upitne i zapovjedne oblike (Vrhovac, 2001). Njihov pristup omogućava uvid u obrazovnu organizaciju sata, no rijetko se koristio za analizu interakcije na nastavi.

Odgojno-obrazovni proces kompleksan je i dinamičan proces (Poljak, 1991) koji ima karakteristike cjelovitosti i jedinstva (Antiü, 2000), interaktivnosti (Pranjić, 2005), te podrazumijeva partnerski odnos između učenika i nastavnika (Previšić, 2007) u procesu razvoja kompetencija (Kolak, Markić, 2016). Zbog svojih raznovrsnih karakteristika,

didaktički proces može se analizirati na mnogobrojne načine, a Jurić (1989; prema Kolak i Markić, 2016) dijeli analize u sljedeće kategorije: analize vremena, nastavnog materijala, nastavnih sredstava, metoda i sustava rada te analiza verbalnog i neverbalnog ponašanja učenika i nastavnika. Prema Cicurel (2011), postoje tri načina da se razumije interakcija na nastavi:

- *vanjsko promatranje*: osoba koja promatra socijalnu situaciju može joj dati značenje na temelju vlastitih doživljaja svijeta (pretpostavke),
- *oslanjanje na verbalizaciju osobe koja provodi akciju*: sudionici komentiraju i interpretiraju vlastito ponašanje,
- *pristup radnjama putem neizravnih metoda*: analiza dokumenata vezanih za akciju kao što su bilježnice, dnevnici, upute koje opisuju radnje itd.

U dosadašnjem dijelu rada definirali smo pojmove interakcije i komunikacije u općem, tj. sveobuhvatnom smislu. Radi se o procesu koji nalazimo u gotovo svim aspektima života, pa tako i u odgojno-obrazovnom okružju. Ipak, u njemu se procesi komunikacije i interakcije bitno razlikuju od onih u ostalim sredinama zbog utjecaja mnogobrojnih faktora. Kao najznačajnije smo naveli utjecaj institucijskih norma, kodova i modela, zatim njezin cilj koji nije isključivo izmjena poruka, već izmjena stanja znanja primatelja, pedagoški odnos koji u interakciju ne uključuje samo nastavnika i učenike, već i sadržaj odgoja i obrazovanja, te je posljednje simetričnost/asimetričnost sudionika u interakciji. Opisivanjem interakcije u odgojno-obrazovnom okruženju došli smo i do interakcija na satu stranog jezika koje su se tijekom povijesti značajno mijenjale sukladno s izmjenom metoda poučavanja. Odredili smo njihove osnovne jedinice i specifičnosti, a kako bismo mogli adekvatno analizirati nastavnikove interakcije na satu francuskog kao stranog jezika, naglasak je zatim bio stavljen na ulogu nastavnika u toj interakciji. S obzirom da uloga nastavnika u tom procesu ne postoji bez učenika, površno smo odredili i ulogu učenika, a za sam kraj bilo je bitno govoriti o povijesti istraživanja razrednog diskursa kako bi naša analiza u empirijskom dijelu imala potpuni smisao. Slijedi dakle empirijski dio kojemu je cilj potvrditi dio činjenica iz teorijskog dijela te utvrditi dominantnu vrstu interakcije kod nastavnika francuskog kao stranog jezika, kao i ovisnost vrste interakcije kojom se nastavnik koristi o razini znanja jezika učenika.

II. Empirijski dio

1. Metodologija istraživanja

U nastavku rada slijedi empirijski dio istraživanja u kojem ćemo za početak predstaviti metodologiju istraživanja i njegove rezultate. U metodološkom dijelu istraživanja biti će iznesen predmet istraživanja, potom će se istaknuti problem istraživanja te važna pitanja na koja istraživanje nastoji odgovoriti vezana uz problematiku direktnog i indirektnog utjecaja nastavnika u interakciji s učenicima na satu francuskog kao stranog jezika. Zatim će biti naznačeni ciljevi i hipoteze istraživanja, biti će opisan uzorak istraživanja, instrument izrađen u tu svrhu te će se predočiti sva bitna obilježja tijeka i organizacije istraživanja. Na kraju će se iznijeti prvo kvantitativni, a zatim kvalitativni rezultati istraživanja i napraviti zasebna rasprava o rezultatima. Oni će se dovesti u vezu s postavljenim hipotezama i ustvrditi je li istraživanje odgovorilo na postavljene ciljeve. U zaključnim razmatranjima povezat će se rezultati kvantitativnog i kvalitativnog dijela istraživanja te napraviti završni zaključak empirijskog dijela.

1.1. Predmet istraživanja

Predmet ovog istraživanja je uloga nastavnika u interakciji na satu francuskog kao stranog jezika.

1.2. Problem istraživanja

Ovim istraživanjem problematizira se uloga nastavnika u interakciji na satu francuskog kao stranog jezika. Istraživanjem se nastoji odgovoriti na nekoliko pitanja:

1. Koristi li se nastavnik pretežito direktnim ili indirektnim utjecajem u interakciji s učenicima
2. Ovisi li vrsta interakcije kojom se nastavnik koristi o razini znanja jezika učenika?

Odgovor na prvo pitanje pokazat će potiču li nastavnici samostalnost i neovisnost učenika u interakciji na satu francuskog kao stranog jezika ili su nastavnici oni koji pretežito usmjeravaju i određuju interakciju na satu.

Odgovor na drugo pitanje pokazat će koristi li se nastavnik direktnim utjecajem kod učenika s nižom razinom znanja jezika jer učenici nisu sposobni odgovoriti na komunikacijski zahtjev situacije.

1.3. Cilj istraživanja

Cilj je ovog istraživanja utvrditi dominantnu vrstu interakcije kod nastavnika francuskog kao stranog jezika te ovisnost vrste interakcije kojom se nastavnik koristi o razini znanja jezika učenika.

U ovom istraživanju postavljene su dvije hipoteze:

1. Na satu francuskog kao stranog jezika nastavnici se u interakciji više koriste neizravnim utjecajem koji potiče neovisnost učenika i samostalnost učenika.
2. Na satu francuskog kao stranog jezika nastavnici se više koriste izravnim utjecajem ukoliko je razina znanja jezika učenika manja i obrnuto.

1.4. Uzorak istraživanja

Uzorak ispitanika ovog istraživanja čine dostupne nastavnice francuskog kao stranog jezika u osnovnim i srednjim školama u gradu Zagrebu, s obzirom na postojeće limitirane mogućnosti učenja francuskoga jezika u školama. Radi se o prigodnom, tj. namjernom uzorku koji služi svrsi i o nastavnicama koji su dobrovoljno pristale na sudjelovanje u istraživanju. S obzirom na pandemiju COVID-19, nije bilo moguće ispitati sve nastavnike francuskog kao stranog jezika u osnovnim i srednjim školama u Zagrebu, stoga će se pažnja, osim na analizu interakcija kojom se nastavnice koriste, usmjeriti i na vrstu interakcije nastavnica kod učenika s različitom razinom znanja francuskog jezika. Istraživanje će se provesti na tri nastavnice (N=3) u njihovih petnaest razrednih odjela (N=15), tj. tijekom petnaest nastavnih sati. Radi se o svim razrednim odjelima osnovnih i srednjih škola (od prvog do osmog razreda osnovne te od prvog do četvrtog razreda srednje škole) koji uče francuski jezik jednu godinu pa sve do devet godina.

1.5. Metode i postupci istraživanja

U ovom istraživanju koristit će se dvije znanstvene paradigme za prikupljanje podataka: paradigma razumijevanja (kvalitativna) i pojašnjavanja (kvantitativna). Kvalitativna metoda koristit će se prilikom provedbe i obrade polustrukturiranog intervjua s nastavnicama, dok će se kvantitativna metoda koristiti za prikupljanje i analizu podataka prikupljenih prilikom praćenja nastave uz pomoć F.L. INT tablice (Foreign Language Interaction analysis system) (*Prilog 1*). Radi se o transverzalnom istraživanju

koje će analizirati ulogu i vrstu nastavnikove interakcije na satu francuskog kao stranog jezika u određenom trenutku.

Postupak koji će se koristiti kako bi se prikupili željeni podaci su vanjsko promatranje bez uključivanja uz istovremeno bilježenje od strane promatrača te intervjuiranje. Promatranje će se provoditi na satovima francuskog kao stranog jezika u trajanju od 40 minuta. Prilikom promatranja, podaci će se bilježiti svakih 3-5 sekundi u unaprijed razrađenu tablicu (*Prilog 1*), dok će se polustrukturirani intervju provoditi s tri nastavnice s ciljem nadopunjavanja rezultata dobivenih promatranjem te utvrđivanja svjesnosti nastavnica o vlastitoj interakciji s učenicima. Prilikom provedbe polustrukturiranog intervjua s nastavnicima, koristit će se i postupak audio snimanja.

1.6. *Instrumenti istraživanja*

Instrument koji će se koristiti za promatranje je F. L. INT tablica (Foreign Language interaction analysis system) (1971; prema Vrhovac 2001) (dodatno u poglavlju *Povijesni pregled istraživanja razrednih interakcija*) uz pomoć koje će se bilježiti vrsta interaktivnih poteza nastavnica svakih 3 do 5 sekundi u jednu od devetnaest kategorija. Ova tablica razrađena je na temelju jednog od najpoznatijih sustava za objektivno praćenje razredne interakcije poznatog po akronimu F. I. A. C. (Flanders Interaction Analysis Categories) koji je utemeljio Ned A. Flanders. Taj sustav dijeli nastavnikove interakcije na izravan i neizravan utjecaj. Prilikom izravnog utjecaja, nastavnik iznosi činjenice, daje svoje mišljenje, kritizira ponašanje učenika, prekorava ih ili im nešto naređuje dok se pod neizravnim utjecajem smatra ohrabrivanje, poticanje na sudjelovanje, pohvale i prihvaćanje ideja (Vrhovac, 2001). Sustav također uzima u obzir nejezično ponašanje, tj. tišinu koja ukazuje da je interakcija aktivna i bez govorenja.

Za provođenje intervjua koristit će se unaprijed određeni polustrukturirani intervju (*Prilog 2*) čija je svrha nadopunjavanje rezultata dobivenih promatranjem nastavnika, kao i utvrđivanje svjesnosti nastavnica o vlastitoj interakciji s učenicima S obzirom da se određena pitanja odnose na specifičan nastavni sat, intervju će se provoditi nakon jednog od promatranih satova radi boljeg razumijevanja nastavnikovih intervencija.

1.7. Organizacija i tijek istraživanja

Prva ideja ovog diplomskog rada bila je da se istraživanje provede na što većem broju nastavnika francuskog jezika u Zagrebu, tj. u jednom razrednom odjelu svake osnovne i srednje škole u kojima se francuski uči kao strani jezik. Na taj način dobio bi se najbolji uvid u različite načine interakcije kojima se koriste nastavnici francuskog kao stranog jezika u školama na području grada Zagreba. Ipak, zbog pojave pandemije COVID-19 koja je u jednom trenu dovela do zatvaranja škola te prekida nastave u školama, a kasnije do otežanog prisustvovanja nastavi i ulaska u škole, nije bilo moguće doći do željenog uzorka pa je uzorak smanjen tri nastavnice francuskog kao stranog jezika (N=3) i njihovih petnaest razrednih odjela (N=15). Pandemija je također djelomično utjecala na provedbu i interakciju na nastavnom satu jer su odsutni učenici, koji su bili u izolaciji zbog zaraze ili kontakta s virusom COVID-19, sudjelovali na nastavi virtualno. Zbog takvog vida nastave, nastavnici su na početku sata dio vremena izdvajali za uspostavljanje virtualne učionice, a s odsutnim učenicima nisu se mogli koristiti svim oblicima interakcije, niti su mogli pratiti njihovo ponašanje i reakcije s obzirom da nisu imali uključene kamere.

Nakon utvrđivanja teorijskog i metodološkog dijela istraživanja, kontaktirane su odgovarajuće škole kako bi se dobilo odobrenje za provedbu istraživanja. Osim što su ustanove dale vlastito odobrenje, tri nastavnice u čijim se razredima provodilo istraživanje također su pristale na sudjelovanje potpisivanjem Informiranog pristanka za sudjelovanje u istraživanju. Podaci su prikupljeni praćenjem interakcije nastavnica s učenicima u petnaest razrednih odjela, kao i provedbom polustrukturiranog intervjua s nastavnicima. Nakon provedbe istraživanja, napravljena je analiza prikupljenih podataka, a elemente za analizu vrste interakcije nastavnika činili su podaci zabilježeni u F. L. INT tablicu (Foreign Language interaction analysis system) tijekom petnaest nastavnih satova, kao i audio snimke tri polustrukturirana intervjua. Na temelju analize podataka doneseni su zaključci istraživanja.

7. Rezultati istraživanja

Rezultati istraživanja biti će prikazani u tri dijela. Prvo će biti izneseni rezultati kvantitativne analize podataka dobivenih praćenjem interakcija nastavnica francuskog jezika s učenicima. Zatim će biti prikazani rezultati kvalitativne analize koji su dobiveni na temelju provedenih polustrukturiranih intervjua s nastavnicama. Naposljetku će biti iznesena rasprava o svim rezultatima.

7.1. *Kvantitativna analiza*

Mjera kvantitativnog dijela istraživanja biti će nastavnikovi interaktivni potezi što je svaki potez u kojima nastavnik ostvaruje interakciju s učenicima. U prvoj analizi nastavnikovih interaktivnih poteza isključujemo kategorije koje nisu vezane samo za nastavnika, već mogu biti uključeni i učenici: tišina, AV tišina, zbrka vezana za gradivo, zbrka nevezana za gradivo i smijeh. Preostaje dakle trinaest kategorija u kojima ima ukupno 2307 interaktivnih poteza nastavnika napravljenih na petnaest nastavnih sati, što je u prosjeku 153.8 po nastavnom satu. Od 2307 interaktivnih poteza, najveći broj odlazi na pitanja, njih 600, što znači da je 26% nastavnikovih interaktivnih poteza s učenicima postavljanje pitanja. Upola manje interaktivnih poteza odnosi se na pohvale ili poticanje učenika, što je ukupno 308 poteza ili 13%. U jednakom postotku nastavnici se koriste materinskim jezikom, dakle 13% ili 243 poteza. Bitno je naglasiti da se ova kategorija uvijek koristi u kombinacijom s nekom od drugih kategorija, ovisno o tome što su nastavnici htjeli postići korištenjem hrvatskog jezika. U 10% nastavnikovih interaktivnih poteza, nastavnici su doslovno ponavljali odgovor učenika, što je 293 interaktivnih poteza u petnaest nastavnih sati. Slijede dvije kategorije direktnog utjecaja nastavnika koje su vrlo bliske po postocima. U 181 interaktivnih poteza, nastavnici su davali upute učenicima, što je ukupno 8% interaktivnih poteza, dok su 153 puta usmjeravali „drillanje“, tj. 7% nastave. Navedeno je prvih 6 kategorija koje se pojavljuju u najvećem postotku, dok se ostale pojavljuju 5% puta ili manje od toga. Slijedi neverbalna komunikacija koja se pojavila 120 puta kao nastavnikov interaktivni potez, tj. 5% ukupne interakcije. Neverbalna komunikacija također bi se mogla koristiti u kombinaciji s nekom od drugih kategorija s obzirom na to što je nastavnih htio njome postići, no to u ovome radu nije napravljeno. U jednakom postotku nastavnici su se bavili stavovima ili osjećajima učenika, što je bilo ukupno 113 interaktivnih poteza nastavnika. Nastavnici su u vrlo malom postotku (4%) kritizirali ponašanje učenika, tj. 87 puta u petnaest nastavnih

sati. Na davanje informacija također odlazi 4% nastavnikovih interaktivnih poteza ili ukupno 84. Preostaju posljednje tri kategorije. U samo 3% svojih interaktivnih poteza, nastavnici su koristili ideje učenika, tj. ukupno 80 puta u petnaest nastavnih satova. Posljednjih 2% interaktivnih poteza odlazi na kritiziranje odgovora učenika što se dogodilo ukupno 40 puta. Iako je u posljednjoj kategoriji postojalo ukupno 5 interaktivnih poteza, postotak od cjelokupne interakcije zapravo je 0% jer se potez nije pojavljivao dovoljno učestalo. Radi se o korištenju šala koji su nastavnici u intervjuima naveli kao vrlo bitan dio nastave.

Ovako izgleda raspodjela broj i postotaka interaktivnih poteza po kategorijama od one koja se pojavljivala najviše do najmanje:

Tablica 1 Broj i postotak nastavnikovih interakcija po kategorijama

Kategorija	Broj interaktivnih poteza	Postotak interaktivnih poteza
Postavlja pitanja	600	26%
Hvali ili potiče	308	13%
Korištenje hrvatskog jezika	293	13%
Doslovno ponavlja odgovor	243	10%
Daje upute	181	8%
Usmjerava "drillanje"	153	7%
Neverbalna komunikacija	120	5%
Bavi se stavovima/ osjećajima	113	5%
Kritizira ponašanje	87	4%
Daje informacije	84	4%
Koristi ideje učenika	80	3%
Kritizira učenikov odgovor	40	2%
Koristi šale	5	0%

Izuzevši govorenje hrvatskog jezika, prve tri kategorije nastavnikovih interaktivnih poteza odnosi se na neizravan utjecaj nastavnika, što je pokazatelj da nastavnici francuskog jezika nastoje razviti samostalnost učenika, da su sposobni prilagoditi se zahtjevima situacije, individualnosti učenika i specifičnostima razrednog kolektiva. Na te tri kategorije odlazi ukupno 49% interaktivnih poteza nastavnika, što je gotovo pola.

Nakon kategorija neizravnog utjecaja slijede dvije kategorije izravnog utjecaja, davanje uputa i usmjeravanje „drillanja“, koje se pojavljuju ukupno 15% tijekom nastavnog sata. Kako bi se podaci prikazali što zornije, u nastavku slijedi graf koji prikazuje brojčanu raspodjelu nastavnikovih interaktivnih poteza po svim kategorijama.



Slika 1. Brojčani prikaz nastavnikovih interakcija po kategorijama

Kada se izuzmu neverbalna komunikacija i korištenje hrvatskog jezika, dvije kategorije koje ne spadaju niti u izravan niti u neizravan utjecaj te koje se koriste u kombinaciji s drugim kategorijama, preostaje ukupno 1894 interaktivnih poteza nastavnika napravljenih u petnaest nastavnih sati. Slijedi detaljna analiza kategorija koje spadaju u izravan i neizravan utjecaj nastavnika.

Neizravan utjecaj

Pod neizravan utjecaj nastavnika spadaju sljedeće kategorije: postavlja pitanja, hvali ili potiče, doslovno ponavlja odgovor, bavi se stavovima/ osjećajima, koristi ideje učenika te koristi šale. Od 1894 izravnih ili neizravnih interaktivnih poteza nastavnika, njih 1349 spada pod neizravan utjecaj, što je čak 72%. Najučestaliji tip neizravnog utjecaja kojim se nastavnici koriste je postavljanje pitanja koje je činilo ukupno 32% nastavnikovih interaktivnih poteza, tj. u petnaest nastavnih sati nastavnici su postavili učenicima pitanje 600 puta. Nakon pitanja slijede pohvale i poticaji koje se pojavljuju

upola manje (308 puta), tj. zauzimaju 16% nastavnikovih interaktivnih poteza s učenicima. Nastavnici dosta često doslovno ponavljaju odgovor učenika, najčešće kako bi afirmirali njihove odgovore, potez koji zauzima 13% nastavnikovih interaktivnih poteza i koji se ponovio 243 puta na analiziranim satovima. Od neizravnog utjecaja najmanje se pojavljuju tri sljedeće kategorije: bavi se stavovima/osjećajima, koristi ideje učenika, koristi šale. Na satovima na kojima je provedena analiza, samo se jedan nastavnik bavio stavovima i osjećajima zbog rituala kojeg ima na početku sata u svim razredima (vidjeti u *Intervju 1*). Taj ritual čini 6% nastavnikovih interaktivnih poteza s učenicima, što je ukupno 113 poteza. Iako su svi intervjuirani nastavnici istaknuli da im je bitno koristiti ideje učenika i humor na nastavi, ideje učenika koristile su se samo 80 puta u petnaest nastavnih sati (4%), dok su se nastavnici šalili samo 5 puta, što na kraju ne ispada niti jedan posto nastavnikovih interaktivnih poteza. Brojke i postoci nastavnikovih neizravnih interaktivnih poteza prikazani su u tablici ispod. Na temelju ovog istraživanja ne možemo zaključiti točan razlog manje pojave ovih dvaju kategorija.

Tablica 2 Broj i postotak nastavnikovih neizravnih interakcija

Kategorija	Broj interaktivnih poteza	Postotak interaktivnih poteza
Postavlja pitanja	600	32%
Hvali ili potiče	308	16%
Doslovno ponavlja odgovor	243	13%
Bavi se stavovima/ osjećajima	113	6%
Koristi ideje učenika	80	4%
Koristi šale	5	0%

Izravan utjecaj

U izravan utjecaj nastavnika ubrajaju se sljedeće kategorije: daje upute, usmjerava "drillanje", kritizira ponašanje, daje informacije, kritizira učenikov odgovor. Kategorije neizravnog utjecaja po učestalosti su se pojavljivale navedenim redom, od čega je davanje uputa bilo najučestalije te se pojavilo 181 put u petnaest nastavnih sati, tj. 10% cjelokupnih nastavnikovih interaktivnih izravnih i neizravnih poteza. Nakon toga slijedi usmjeravanje „drillanja“ koje čini 8% nastavnikovih interaktivnih poteza, što je brojčano 153 puta. Nastavnici nisu često kritizirali ponašanje učenika, točnije samo 5%

interaktivnih poteza, što se dogodilo 87 puta u petnaest nastavnih sati. Posljednja dva izravna utjecaja koja su se pojavljivala najrjeđe bila su davanje informacija i kritiziranje učenikovog odgovora. Nastavnici su davali informacije učenicima ukupno 84 puta, što čini 4% njihovih interaktivnih poteza, dok su odgovore učenika kritizirali samo 40 puta, tj. 2%. Brojke i postoci nastavnikovih izravnih interakcija prikazani su u tablici ispod.

Tablica 3 Broj i postotak nastavnikovih izravnih interakcija

Kategorija	Broj interaktivnih poteza	Postotak interaktivnih poteza
Daje upute	181	10%
Usmjerava "drillanje"	153	8%
Kritizira ponašanje	87	5%
Daje informacije	84	4%
Kritizira učenikov odgovor	40	2%

Ostale kategorije

Od ukupno osamnaest kategorija koje je provedena analiza obuhvaćala, postoji pet kategorija koje nisu isključivo vezane za nastavnika već se mogu odnositi i na učenike. To su tišina, AV tišina, zbrka vezana za gradivo, zbrka nevezana za gradivo te smijeh. U kombinaciji s ostalim kategorijama, bilo je ukupno 2431 interaktivnih poteza od kojih je 124 pripadalo navedenim kategorijama, što je samo 5.06%. Brojčana raspodjela i postotak za svaku kategoriju vidljivi su u tablici ispod.

Tablica 4 Kategorije interakcija koje uključuju nastavnika i učenike

Kategorija	Broj interaktivnih poteza	Postotak interaktivnih poteza
AV tišina	15	0.62%
Zbrka vezana za gradivo	17	0.7%
Smijeh	18	0.74%
Zbrka nevezana za gradivo	25	1%
Tišina	49	2%

Uporaba izravnog i neizravnog utjecaja s obzirom na godinu učenja

Druga hipoteza ovog istraživanja bila je sljedeća: na satu francuskog kao stranog jezika nastavnici se više koriste izravnim utjecajem ukoliko je razina znanja jezika učenika manja i obrnuto. U sljedećem dijelu prikazat ćemo stoga raspodjelu uporabe izravnog i neizravnog utjecaja nastavnika s obzirom na godinu učenja francuskog jezika kod učenika. U analizi su sudjelovala tri razredna odjela kojima je ovo prva godina učenja francuskog jezika. Na njihovim satovima raspodjela izravnog i neizravnog utjecaja nastavnika bila je sljedeća: 1. 67% neizravan utjecaj i 33% izravan utjecaj, 2. 78% neizravan utjecaj i 22% izravan utjecaj, 3. 63% neizravan utjecaj i 37% izravan utjecaj. Već na temelju ovih podataka možemo zaključiti da se nastavnici pretežito koriste neizravnim utjecajem bez obzira što učenici uče francuski jezik tek prvu godinu, što znači da je druga hipoteza ovog istraživanja nevažeća. Ipak, analizirat ćemo kakva je bila raspodjela i u ostalim razrednim odjelima.

Tablica 5 Raspodjela izravnog i neizravnog utjecaja s obzirom na godinu učenja

Godina učenja	Neizravan utjecaj	Izravan utjecaj
1	67%	33%
1	78%	22%
1	63%	37%
2	69%	31%
3	84%	26%
4	68%	32%
4	51%	49%
5	71%	29%
6	68%	32%
6	62%	38%
7	79%	21%
7	76%	24%
8	52%	48%
8	83%	17%
9	73%	27%

Neki od gore navedenih podataka vrlo su iznenađujući i u potpunosti suprotni od druge postavljene hipoteze. Primjerice, jedna od nastavnica koristila se pretežito neizravnim utjecajem u interakciji s učenicima koji uče francuski jezik tek treću godinu, točnije čak 84% cjelokupnih interaktivnih poteza bilo je neizravan utjecaj. S druge strane, u jednom od razreda u kojima učenici francuski uče već osam godina, raspodjela izravnog i neizravnog utjecaja gotovo je jednaka, gdje je 52% interaktivnih poteza bilo neizravan utjecaj, a ostatak izravan. Posljedično, na temelju dobivenih rezultata ponovno možemo zaključiti da se uporaba izravnog utjecaja u interakciji nastavnika s učenicima ne smanjuje s obzirom na godinu učenja francuskog jezika i obrnuto.

Nakon kvantitativnog dijela u kojemu smo izložili analizu brojki i postotaka interaktivnih poteza nastavnika, zaključili prevladavaju li izravni ili neizravni interaktivni potezi te je li njihova uporaba povezana s godinom učenja stranog jezika, slijedi prikaz prikupljenih kvalitativnih podataka. Njima se nastoje nadopuniti rezultati dobiveni kvantitativnom analizom te utvrditi svjesnost nastavnika o vlastitoj interakciji s učenicima.

7.2. Kvalitativna analiza

U sljedećem dijelu slijedi opis intervjua provedenih s tri nastavnice, tj. prikaz razgovora s nastavnicama vezanih za njihovu interakciju s učenicima na nastavi (pitanja vidjeti u *Prilog 2*). Nakon ovog prikaza, bit će napravljen zaključak svih intervjua u obliku tablice s ciljem lakšeg uspoređivanja odgovora i sistematizacije rezultata. Rasprava o dobivenim rezultatima bit će prikazana u poglavlju *Rasprava* zajedno s kvantitativnim rezultatima. Kao što je navedeno u metodologiji istraživanja i na kraju prošlog poglavlja, cilj provedbe intervjua jest nadopuna rezultata dobivenih kvantitativnom analizom, kao i utvrđivanje svjesnosti nastavnica o vlastitoj interakciji s učenicima.

Intervju 1

Prva nastavnica s kojom je napravljen intervju ističe da na početku sata uvijek razvija interakciju s učenicima pitanjem „*Ça va?*“ (Jesi li dobro?). To je svojevrsni ritual kojim nastavnica pokušava uključiti učenike u interakciju na nastavi, priviknuti ih na promjenu jezika kojim će se koristiti te ih naučiti navedeno pitanje na stranom jeziku i njegove potencijalne odgovore. Nastavnica svaki put ponovi odgovor učenika čime afirmira njihove osjećaje i omogućuje im bolje pamćenje izraza na stranom jeziku. Daljnja interakcija na satu ovisi o vrsti gradiva koje se obrađuje, npr. novo gradivo ili ponavljanje. Nastavnica ističe da kod obrađivanja novog gradiva pokušava izbjeći izravno predavanje pod svaku cijenu te omogućiti učenicima da na različite načine samostalno dođu do zaključka.

Nastavnica smatra da interakcija na satu ovisi o godini učenika i razini znanja jezika. Učenici s nižom razinom znanja jezika često odgovaraju na materinskom jeziku ili se ne znaju izraziti, a time ima puno i više navođenja i poteza od strane nastavnika. Učenici s većom razinom znanja jezika znaju se bolje izraziti, mogu samostalno razvijati svoje ideje te nastavnikovi potezi nisu potrebni u tolikoj mjeri. Bez obzira na godine i razinu znanja jezika, nastavnica smatra da se uvijek može postići adekvatna interakcija s učenicima.

Što se tiče predviđanja i ostvarivanja željene interakcije na nastavi, nastavnica smatra da je najteže predvidjeti interakciju ako se radi o novom gradivu jer je teško znati koliko će učenici imati pitanja (poteza), no kako bi spriječila prevelike devijacije,

nastavnica u pripremama ispisuje moguća pitanja učenika i njihove odgovore, kao i moguće poteze koje može napraviti ukoliko dođe do zastoja u interakciji. Nastavnica time svjedoči o očekivanoj aktivnosti i sudjelovanju učenika. Predviđanje interakcije također ovisi o poznavanju razreda i učenika, stoga je s vremenom i boljim poznavanjem učenika puno lakše predvidjeti kako će se interakcija razviti. Primjerice, ukoliko većina razreda nije razumjela uputu nastavnice niti nakon parafraziranja, nastavnica će riječ preusmjeriti na učenika za kojeg zna da ima bolje znanje jezika kako bi objasnio cijelom razredu o čemu se radi. Bez obzira na pripremu prije sata, nastavnica smatra da uvijek ima i nepredvidivih situacija u interakciji na nastavi prilikom kojih na licu mjesta treba odlučiti na koji način će djelovati. Prema vlastitoj procjeni, nastavnica većinom razvija interakciju onako kako je i predvidjela, iako misli i da uvijek može bolje. Kad je u pitanju izravni i neizravni utjecaj prema Flandersu, nastavnica smatra da razina znanja učenika nije u korelaciji s korištenjem izravnog ili neizravnog utjecaja te se uvijek pokušava koristiti neizravnim utjecajem za razvijanje interakcije na satu. Kod učenika s nižom razinom znanja to zahtjeva češće korištenje pomagala kao što su slike ili zvučni zapisi/pjesme ili više usmjeravanja, no učenici i dalje sami dolaze do zaključaka. Nastavnica uvijek nastoji razvijati učeničke ideje, pogotovo ako omogućuju razradu predviđenog plana.

Kad je riječ o jednom od satova na kojem je provedena analiza i čiji je obrazovni cilj bio naučiti i usvojiti nazive šest voćaka, nastavnica se koristila sličicama za stimuliranje prisjećanja (vizualna memorija) i zvučnim zapisima koji su omogućili lakše razvijanje interakcije. Također, za razvijanje interakcije najviše se koristila pitanjima, a nakon što bi učenik dao točan odgovor slijedila bi pohvala, potvrda ili ponavljanje odgovora. Ukoliko odgovor nije bio točan, nastavnica bi najčešće neverbalnom interakcijom pokušala izraziti neslaganje, zatim bi dala priliku drugim učenicima da ponude točan odgovor, nakon čega bi ga prvi učenik morao ponoviti. Ukoliko je bilo potrebno ekonomizirati vrijeme, nastavnica bi sama dala odgovor. Nastavnici je također bitan točan izgovor riječi na francuskom jeziku, stoga se na njega osvrtała ukoliko nije bio dobar. Smatra da su ostvareni svi obrazovni ciljevi sata kroz nekoliko aktivnosti koje su radili.

Nastavnica se često koristi neverbalnom komunikacijom za objašnjavanje ukoliko je to moguće, posebice u nižim razredima. Također se koristi neverbalnom

komunikacijom za izražavanje stavova, bilo da je riječ o ispravljanju ponašanja i odgovora ili afirmaciji. Tišinu interpretira kao nerazumijevanje ili neznanje. Ovisno o učeniku, daje im više ili manje vremena da dođu do zaključka. Ako pak nitko u razredu ne zna odgovor, onda će ga ponuditi sama. Smatra da tišina ovisi i o karakteru učenika, dinamici razreda ili srama zbog drugih učenika. Nakon što bolje upozna učenike, nastavnica osvještava kod kojih učenika sram i karakter igraju veliku ulogu. Veliki utjecaj imaju i godine učenika jer mlađi učenici obično imaju manje srama.

Nastavnici je najteži dio u razvijanju interakcije ometanje predviđene interakcije i disciplinski problemi prilikom kojih je potrebna intervencija i kritika ponašanja. U vlastitoj interakciji jedino bi htjela smanjiti uporabu hrvatskog jezika kojim se zna koristiti zbog ekonomizacije vremena i lakšeg dolaska do zaključka. Ovu izjavu odlučili smo povezati s kvantitativnom analizom koja ukazuje da nastavnica tijekom nastavnog sata u prosjeku napravi 18 interaktivnih poteza u kojima se koristi hrvatskim jezikom.

Intervju 2

Druga nastavnica razvija interakciju na satu ovisno o vrsti sata i gradivu koje se na njemu obrađuje. Ako obrađuje novo gradivo, nastoji kroz određene dijelove sata maksimalno angažirati učenike. U potpunosti nastoji izbjeći predavanje *ex cathedra* jer smatra da njime pasivizira učenike. Kako bi učinila učenike aktivnima, postavlja što više pitanja, a ukoliko ne znaju odgovor često se koristi francuskim sinonimima/antonimima kako bi učenici sami došli do zaključka. Nastavnica pitanjima ne nastoji samo dobiti reakciju učenika, već ih potaknuti i da kritički razmišljaju. Kako bi to postigla, uvijek nastoji tražiti obrazloženje i argumentaciju za dani odgovor, bilo na temelju gradiva koje se trenutno obrađuje ili na temelju prijašnjeg znanja. U zadnjem dijelu sata kada učenici sami moraju primijeniti što su naučili (fr. *exploitation*), nastavnica nastoji da su učenici što više kreativni te pokušava razviti interakciju među samim učenicima.

Nastavnica smatra da interakcija ne ovisi o razini znanja jezika već o međusobnom poznavanju nastavnika i učenika. Učenici u prvim razredima često na početku imaju strah od govorenja i pogrešaka, a nastavnica nastoji ukloniti postojeće predrasude te pokazati da su pogreške kod govorenja stranog jezika normalna pojava. Nastavnica stoga može bolje predvidjeti interakciju ako bolje poznaje razred te smatra da razvoj interakcije puno više ovisi o poznavanju razreda i psiholoških karakteristika učenika nego o razini znanja

jezika. Kako bi učenici što više sudjelovali u interakciji, nastavnica nastoji stvoriti poticajnu atmosferu u kojoj učenici neće imati strah od govorenja. Nastavnici je također vrlo bitno spustiti se na razinu znanja jezika učenika te time razvijati adekvatnu interakciju s obzirom na njihovo znanje. Kada je riječ o Flandersovoj podjeli na izravan i neizravan utjecaj, nastavnica smatra da korištenje određene vrste utjecaja ovisi o razini znanja jezika. Kod početnika se više koristi izravnim utjecajem, dok se u razredima s većim znanjem jezika više koristi neizravnim utjecajem jer su učenici već samostalni.

Obrazovni cilj jednog od satova na kojima je provedena analiza bio je usvojiti vokabular vezan uz sport te, s kulturnog aspekta, osvijestiti razliku između sportova koji su popularni u Hrvatskoj, a koji u svijetu. Nastavnica se za razvoj interakcije najviše koristila pitanjima, a učenici su u nekoliko navrata sudjelovali i u grupnom radu kojemu je jedan od ciljeva bio razvoj već spomenutog kritičkog mišljenja. To se postizalo argumentiranjem te povezivanjem i uspoređivanjem s prijašnjim znanjima iz različitih područja. Nastavnica smatra da je postigla sve obrazovne ciljeve nastavnog sata te ne bi htjela ništa promijeniti.

Razvijanje učenikovih ideja nastavnici je vrlo bitno, ne samo zbog obrazovnih ciljeva nastave, već i odgojnih. To su godine u kojima učenici formiraju ličnost zbog čega svatko treba dobiti priliku da govori, da ga se čuje i da izrazi vlastito mišljenje.

Ukoliko učenik ne odgovara na pitanje (uloga tišine), nastavnica većinom traži druge učenike da ponude odgovor ili sama ponudi odgovor, no to se događa vrlo rijetko. Nastavnici je vrlo bitno da učenici ne ponude odgovor ukoliko pitanje nije bilo postavljeno njima, već da daju vremena i priliku prozvanom učeniku. Također, nastavnica tvrdi da tišina u razredu ne ovisi o razini znanja jezika i ponovo se osvrće na prilagođavanje jezika razini skupine. Ukoliko se nastavnik ne prilagođava razini jezika skupine i dolazi do učestale tišine u razredu, smatra da je to nastavnikova pogreška.

Nastavnica smatra da uporaba šala na nastavi ovisi o personalnim karakteristikama nastavnika i o karakteristikama samog razreda, a ona sama ne koristi često šale na satu. Ipak, neki razredi inspiriraju ju da se šali. Smatra da su šale bitan dio nastave i žao joj je što ih ne koristi više. Neverbalnom komunikacijom također se ne koristi često te sve nastoji objasniti putem jezika, a ako je potrebno koristi se mimikama i gestama.

Intervju 3

Treća nastavnica razvija interakciju na različite načine te interakcijom nastoji koordinirati učeničke aktivnosti. Cilj joj je da su učenici što više aktivni te da se ostvari interakcija i među samim učenicima. Od oblika interakcije najmanje se koristi izravnim predavanjem, postavlja puno pitanja, traži od učenika da izvlače zaključke i sl. Često se koristi šalama te smatra da su spontani i iskreni trenuci vrlo bitan dio interakcije na satu. Koristi se i neverbalnom interakcijom u spontanim trenucima te dostupnim fizičkim predmetima u razredu.

Nastavnica načelno može predvidjeti interakciju na satu, no ponekad ju iznenadi neka reakcija ili ne reakcija učenika. Za predviđanje interakcije smatra da je najbitnije poznavanje razreda te osobnosti učenika, a ovisi također i o razini znanja jezika učenika. Bez obzira na navedene faktore, smatra da dobar nastavnik može predvidjeti većinu interakcija na satu, ali će uvijek biti i nepredvidivih dijelova u kojima postoji određena čar. Za što bolji razvoj interakcije, nastavnica smatra da se kontinuirano treba prilagođavati i tražiti nove načine da se učenike potakne na sudjelovanje u interakciji. S obzirom na razinu znanja učenika, učenici s nižom razinom obično su više suzdržani, više se srame te ne mogu imati elaboriranu reakciju, no pronalaze drugačije načine da sudjeluju u interakciji. Nastavnica smatra da adekvatno usmjerava interakciju na nastavi te da većinu interakcije može predvidjeti zbog pripreme i iskustva.

S obzirom na Flandersovu podjelu na izravan i neizravan utjecaj, nastavnica se koristi objema vrstama interakcije ovisno o vrsti sata i gradiva koje se obrađuje. Smatra da mora postojati balans i da utjecaje treba dozirati. Ističe da interakcija na satu ovisi i o samom razredu te klimi koja je ostvarena. Neki razredi su mirniji, zreliji, staloženiji, dok se u drugima više pojavljuju disciplinski problemi pa će stoga vrsta interakcije koju nastavnica koristi ovisiti i o tome.

Obrazovni ciljevi jednog od praćenih satova bili su usvajanje vokabulara vezanog za ljubav i emocije te razumijevanje teksta o istoj temi. S kulturnog aspekta cilj je bio usvojiti različite običaje za Valentinovo, tj. Dan zaljubljenih, kao i upoznavane sa životom i djelom poznate šansonjerke Edith Piaf. Kako bi postigla obrazovne ciljeve, nastavnica se u interakciji koristila pitanjima, pohvalama, šalama, idejama učenika i sl. Smatra da je ostvarila postavljene obrazovne ciljeve te se ne opterećuje ukoliko dođe do

digresije jer joj je bitno razvijati učeničke ideje. Nastavnica smatra da je tijekom nastave vrlo bitno razvijati učeničke ideje i pratiti njihove reakcije, ohrabrivati ih i time poticati da što više sudjeluju u interakciji. Učenici tako dobivaju na samopouzdanju, ne samo s jezičnog aspekta nego i personalnog. Najbitnije joj je dobro pripremiti sat i moguće zastoje u interakciji, no nepredvidiv aspekt joj ne predstavlja problem.

Prilikom neodgovaranja učenika (uloga tišine), nastavnici je bitno da drugi učenici ne rade upadice te da daju dovoljno vremena učeniku/učenici da ponudi odgovor. Ako pak ne uspije dati odgovor, nastoji mu/joj na različite načine pomoći da sam dođe do odgovora/zaključka. Također, nastavnica čini sve kako bi dobila traženi odgovor od učenika, pa tako učenicima s nižom razinom znanja ili učenicima koji se suzdržavaju postavi lakša pitanja ili pitanja zatvorenog tipa. Ovdje se djelomično radi o olakšavanju, a djelomično o prilagođavanju oblika interakcije. Kao što je već spomenuto, nastavnica smatra da su šale bitan dio nastave stoga ih nastoji koristiti, ali samo u spontanim trenucima. Uporaba šala na satu ovisi i o razredu i učenicima, te joj je drago kada je razred živahniji i kada potiče uporabu šala.

Zaključak

Kao što je već istaknuto, zaključak intervjua napravili smo u obliku tablice s ciljem sistematizacije rezultata i lakšeg uspoređivanja odgovora, dok će rasprava o rezultatima biti prikazana u sljedećem poglavlju.

Tablica 6. Sistematizirani prikaz rezultata intervjua

	Nastavnica 1	Nastavnica 2	Nastavnica 3
Način razvijanja interakcije	-ovisi o vrsti gradiva, pokušava izbjeći izravan utjecaj te omogućiti učenicima da budu samostalni	-ovisi o vrsti gradiva -nastoji maksimalno angažirati učenike -izbjegava izravan utjecaj	-najmanje izravnog predavanja, postavlja pitanja i traži od učenika da izvlače zaključke -interakcijom nastoji koordinirati učeničke aktivnosti
Predviđanje interakcije	-ovisi o poznavanju razreda i učenika -najteže predvidjeti interakciju kad je riječ o novom gradivu -uvijek postoje nepredvidivi dijelovi	- ovisi o poznavanju razreda -razvoj interakcije puno više ovisi o poznavanju razreda i psiholoških karakteristika učenika nego o razini znanja jezika	-načelno može predvidjeti interakciju na satu -ovisi o poznavanju razreda i osobnosti učenika te o razini znanja jezika -uvijek postoje nepredvidivi dijelovi
Ovisnost interakcije i razine znanja učenika	-interakcija ovisi o godini učenika i razini znanja	-interakcija ne ovisi o razini znanja jezika, već o poznavanju nastavnika i učinka -bitno je spustiti se na razinu znanja jezika učenika	- učenici s nižom razinom obično su više suzdržani, više se srame te ne mogu imati elaboriranu reakciju, no pronalaze drugačije načine da sudjeluju u interakciji
Uporaba izravnog i neizravnog utjecaja	-nije u korelaciji s razinom znanja jezika učenika -izbjegava izravan utjecaj	-u korelaciji s razinom znanja jezika učenika -kod početnika se više koristi izravnim utjecajem i obrnuto	-koristi se i izravnim i neizravnim utjecajem ovisno o vrsti sata i gradiva -smatra da mora postojati balans

			između dvije vrste utjecaja
Korištenje ideja učenika	-razvija ih ako omogućuju razradu predviđenog plana	-vrlo bitno, ne samo zbog obrazovnih ciljeva nastave, već i odgojnih	- vrlo bitno, nastoji pratiti njihove reakcije, ohrabrivati ih i time poticati da što više sudjeluju u interakciji -bitno za samopouzdanje, ne samo s jezičnog nego i personalnog aspekta
Uloga tišine	-interpretira ju kao nerazumijevanje ili neznanje učenika -ovisi o karakteru učenika, dinamici razreda, sramu, godini učenika	- ne ovisi o razini znanja jezika -većinom traži druge učenike da ponude odgovor -bitno joj je da nema upadica	-bitno joj je da nema upadica i da učenici imaju dovoljno vremena za pronalaženje odgovora
Korištenje šala	/	- ovisi o personalnim karakteristikama nastavnika i o karakteristikama samog razreda -ne koristi ih često, no želi ih koristiti više	- smatra da se često koristi šalama te da su spontani i iskreni trenuci vrlo bitan dio interakcije na satu -ovisi o razredu i učenicima
Neverbalna interakcija	-koristi ju najviše u razredima s nižom razinom znanja jezika	- ne koristi ju često, sve nastoji objasniti putem jezika -ako je potrebno koristi se mimikama i gestama	-njome se koristi u spontanim trenucima -koristi se i dostupnim fizičkim predmetima u razredu

8. Rasprava

Nakon zasebnog prikaza rezultata kvantitativne i kvalitativne analize, slijedi rasprava o provedenom istraživanju i dobivenim podacima. Prije svega, htjeli bismo istaknuti da smo tijekom empirijske analize i prikaza rezultata bili svjesni da godina učenja učenika ne mora značiti da su učenici nužno iste dobi, a time i na istoj razini tjelesnog, spoznajnog i socijalno-emocionalnog razvoja. Također, u obzir nije uzeta razlika između nastavnikovog skrivenog i namjernog diskursa u interakciji s učenicima koja ponajviše ovisi o poznavanju razreda. Na kraju želimo istaknuti da nemaju sve nastavnice jednako iskustvo, što uvelike može utjecati na predviđanje interakcije, spontane trenutke u interakciji, sigurnost u ulozi nastavnika i sl.

Generalno možemo zaključiti da je na promatranim satovima u prosjeku bilo 153.8 interaktivnih poteza nastavnika po nastavnom satu ne računajući tišinu, AV tišinu, zbrku vezanu za gradivo i zbrku nevezanu za gradivo. Kao što je već istaknuto, prve tri kategorije nastavnikovih interaktivnih poteza (ne računajući uporabu hrvatskog jezika) odnose se na neizravan utjecaj nastavnika, što je pokazatelj da nastavnici francuskog jezika nastoje razviti autonomiju učenika, da su sposobni prilagoditi se zahtjevima situacije, individualnosti učenika i specifičnostima razrednog kolektiva. Na te tri kategorije odlazi ukupno 49% interaktivnih poteza nastavnika, što je gotovo pola. Najveći broj interaktivnih poteza odnosi se na pitanja, njih 600, što znači da je 26% nastavnikovih interaktivnih poteza s učenicima postavljanje pitanja. Ovi podaci potvrđuju istinitost izjava u intervjuima, prema kojima nastavnice nastoje izbjegavati izravan utjecaj, maksimalno angažirati učenike, omogućiti im da budu samostalni te da sami donose zaključke. Smatraju da uvijek daju prednost indirektnom utjecaju prema Flandersu, a kako bi to postigle, izbjegavaju izravno predavanje, postavljaju puno pitanja, afirmiraju učeničke odgovore i sl. Rezultati također pokazuju da su nastavnice svjesne vrsta interakcija kojima se koriste i što njima žele postići.

Kada je riječ o uporabi izravnog i neizravnog utjecaja s obzirom na godinu učenja jezika, dobiveni podaci u potpunosti su suprotni od druge postavljene hipoteze prema kojoj se nastavnici na satu francuskog jezika više koriste izravnim utjecajem ukoliko je razina znanja jezika učenika manja i obrnuto. Kao dokaze možemo navesti sljedeća dva najekstremnija podatka dobivena kvantitativnom analizom. Jedna od nastavnica koristila

se pretežito neizravnim utjecajem u interakciji s učenicima koji uče francuski jezik tek treću godinu, točnije čak 84% interaktivnih poteza bilo je neizravan utjecaj. S druge strane, u jednom od razreda u kojima učenici uče francuski već osam godina, raspodjela izravnog i neizravnog utjecaja bila je gotovo prepolovljena, gdje je 52% interaktivnih poteza bilo neizravan utjecaj, a ostatak izravan. Iz ova dva primjera, kao i na temelju ostatka analize, možemo zaključiti da se uporaba izravnog utjecaja u interakciji nastavnika s učenicima ne smanjuje s obzirom na godinu učenja francuskog jezika i obrnuto. Osvrnimo se i na mišljenja nastavnica o uporabi izravnog i neizravnog utjecaja s obzirom na godinu učenja koja su vrlo podijeljena. Dok jedna od nastavnica smatra da interakcija kod učenika s nižom razinom znanja zahtjeva više navođenja od strane nastavnika, druga nastavnica smatra da je jedino bitno spustiti se na razinu znanja jezika učenika kako bi se interakcija jednako razvila na svim razinama, što bi prema njoj značilo da uporaba izravnog ili neizravnog utjecaja ne ovisi o godini učenja jezika. Treća nastavnica ističe kako su učenici s nižom razinom znanja jezika obično više suzdržani, ali pronalaze razne načine da sudjeluju u interakciji. Smatra da uporaba izravnog i neizravnog utjecaja više ovisi o vrsti sata i gradiva koje se obrađuje, kao i o razrednoj klimi. Sve nastavnice istaknule su da kompetentan nastavnik može ostvariti adekvatnu interakciju s učenicima bez obzira na razinu znanja jezika.

Zanimljivo je spomenuti da su sve intervjuirane nastavnice istaknule da im je bitno koristiti ideje učenika i humor na nastavi, ali su se ideje učenika koristile samo 80 puta u petnaest promatranih nastavnih satova (4%), dok su se nastavnice šalile samo 5 puta, što na kraju ne ispada niti jedan postotak interakcije. Ovi podaci mogu ukazivati na nesvjesnost nastavnica kada je riječ o navedenim kategorijama, no također mogu značiti da nije bilo dovoljno prilika za razvijanje učeničkih ideja ili za humor s obzirom da se radi o spontanim situacijama.

Sve nastavnice smatraju da je jedan od najbitnijih faktora za razvoj i predviđanje interakcije na nastavi poznavanje razreda i karakternih osobina učenika. Nastavnice mogu puno bolje predvidjeti kako će se interakcija na nastavi odvijati i kako će učenici reagirati ukoliko bolje poznaju razred. Bez obzira na poznavanje razreda, smatraju da su nepredvidivi trenuci u interakciji neizbježni i da se adekvatnom pripremom može na njih odgovoriti.

Na kraju valja spomenuti i kategorije koje smo svrstali pod *ostale kategorije*, a tu pripadaju tišina, AV tišina, zbrka vezana za gradivo, zbrka nevezana za gradivo te smijeh. Ukupno 124 interaktivna poteza spada u navedene kategorijama, što je samo 5.06% od ukupnog broja interaktivnih poteza. Od tih kategorija, nastavnice su se na intervjuima osvrnule samo na tišinu koju ne smatraju negativnom pojavom. Bitno im je da prilikom tišine zbog neodgovaranja učenici jedni drugima ne upadaju u riječ, već da si daju dovoljno vremena za pronalaženje i davanje odgovora.

9. Zaključak

Komunikacija i interakcija neizostavni su procesi u svakodnevici gotovo svih pojedinca. Nalazimo ih u svim aspektima života te imaju mnogobrojne funkcije kao što su prenošenje poruka ili pak povezivanje s drugima. Njihove funkcije ne moraju biti ostvarene isključivo riječima, tj. jezikom, već se često koriste i njihovi neverbalni oblici. Za neverbalne oblike čak je dokazano da zauzimaju veći dio ljudske interakcije, a s obzirom da se mogu kontrolirati manje od verbalnih, njima se često i više vjeruje. Na ostvarivanje funkcije određene interakcije utječe i kvaliteta komunikacije i interakcije koja najviše ovisi o komunikacijskim vještinama njezinih sudionika, kao i o odnosu među sudionicima i o situaciji u kojoj se ona odvija. Komunikacija i interakcija sastavni su dijelovi i odgojno-obrazovnog procesa. Radi se o složenom komunikacijskom procesu koji je uvjetovan institucijskim normama, kodovima i konvencijama. Osim što su uloge njezinih sudionika unaprijed uvjetovane, u odnos njezinih sudionika (nastavnika i učenika) ulazi i treći „sudionik“, a to je odgojno-obrazovni sadržaj. S obzirom na to da nastavnik posjeduje znanje o odgojno-obrazovnom sadržaju, njegov zadatak je davati podršku i pomoć učenicima kako bi se ostvarili pedagoški ciljevi. Uloga voditelja odgojno-obrazovnog procesa nastavniku je dodijeljena samim ulaskom u pedagoški odnos te nastavnik za nju mora biti stručno osposobljen kako bi ju primjereno obnašao. Nastavnikova uloga također uvjetuje reciprocitet interakcija u odgojno-obrazovnom procesu. S obzirom na nastavnikov hijerarhijski određeni položaj, posjedovanje znanja o nastavnom sadržaju, kao i činjenica da nastavnik organizira i vodi odgojno-obrazovni proces, u razrednoj komunikaciji i interakciji vrlo je teško potići simetriju. Ipak, kako bi se ostvario uspješan pedagoški odnos te adekvatno ostvarili odgojno-obrazovni ciljevi, u nastavnoj interakciji i komunikaciji teži se ostvarivanju simetrije. To je posebno naglašeno u nastavi stranog jezika, gdje je krajnji cilj da učenik postane sposoban komunicirati na ciljnom jeziku, a najbolji način za ostvarivanje toga je aktivnost u komunikaciji. Na satu stranog jezika nailazimo na dodatne specifičnosti komunikacije i interakcije, kao što je njezin sadržaj koji se mijenja s obzirom na odgojno-obrazovne ciljeve sata, govorenje jezika radi njegovog usvajanja, metajezik, komunikacijski rituali, vrednovanje te unutar vrednovanja uloga pitanja i odgovora. Kao i u ostalim odgojno-obrazovnim procesima, nastavnik je tijekom nastave stranog jezika onaj koji usmjerava interakciju s obzirom na obrazovne ciljeve koje želi postići. Kako bi ih postigao,

nastavnik mora biti sposoban prilagoditi jezik razini skupine, kao što mora posjedovati i primjerene komunikacijske kompetencije. Njegove uloge na nastavi stranog jezika su mnogobrojne, a najistaknutije su uloga prenosilaca znanja i obavijesti, uloga animatora te ocjenjivača. Za nastavu stranog jezika specifično je također da nastavnik i učenici imaju dvostruku ulogu zbog dvostrukog izražavanja, a to su svakodnevna uloga nastavnika/učenika te uloga koju nameće didaktička sredina i u kojoj se nastavnici i učenici pretvaraju.

Provedeno istraživanje kojim se htjela utvrditi nastavnikova uloga u interakciji na satu francuskog kao stranog jezika pokazalo je da se nastavnici uglavnom koriste neizravnim utjecajem kojima se razvija autonomija učenika te se učenike potiče na aktivnost u interakciji. Najveći broj neizravnih interaktivnih poteza odnosi se na pitanja kojima nastavnici uglavnom nastoje maksimalno angažirati učenike te ih poticati da sami donose zaključke. Ipak, u teorijskom dijelu rada istaknuli smo da postavljanje pitanja zahtjeva još dva interaktivna poteza, učenikov odgovor te nastavnikovu reakciju, što vodi ka dominaciji nastavnikovih interaktivnih poteza s kvantitativnog aspekta, a time i manjku simetrije u interakciji. Upravo to pokazalo je i istraživanje Kolaka i Markića (2016) koji su simetričnost/asimetričnost nastavne komunikacije istraživali kvantitativnom analizom nastavnikovih i učenikovih pitanja, a koje je pokazalo da nastavnik postavlja pitanja u puno većoj količini te se služi pitanjima kako bi vodio nastavni proces, dok učenička pitanja izostaju te su oni pasivni sudionici procesa. Smatramo stoga da bi trebalo ući u dublju analizu nastavnikovih pitanja na nastavi stranog jezika i što se zapravo njima želi postići. Kada je riječ o uporabi izravnog i neizravnog utjecaja s obzirom na godinu učenja jezika, dobiveni podaci u potpunosti su suprotni od druge postavljene hipoteze te možemo zaključiti da se uporaba izravnog utjecaja u interakciji nastavnika s učenicima ne smanjuje s obzirom na godinu učenja francuskog jezika i obrnuto. Ipak, kako su nastavnice istaknule da je jedan od najbitnijih faktora za razvoj interakcije na nastavi odnos s učenicima, postavlja se pitanje utječe li zapravo odnos nastavnika s učenicima na uporabu izravnog i neizravnog utjecaja tijekom interakcije. Smatramo da bi lošiji odnos nastavnika s učenicima mogao uzrokovati manjak aktivnosti s učenikove strane, a time i potrebu za češćom uporabom izravnog utjecaja kod nastavnika. Za bolje razumijevanje interakcija na satu stranog jezika, bilo bi zanimljivo istražiti postoji li i ta korelacija.

10. Literatura

- Altet, M. (1994) Comment interagissent enseignant et élèves en classe?. *Revue Française de Pédagogie*, 107, str. 123-139.
- Bagarić, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007) Definiranje komunikacijske kompetencije. *Metodika : časopis za teoriju i praksu metodikâ u predškolskom odgoju, školskoj i visokoškolskoj izobrazbi*, 8 (14), str. 84-93.
- Bašić, S. (2009) Dijete (učenik) kao partner u odgoju: kritičko razmatranje. *Odgojne znanosti*, 11 (2), str. 27-44.
- Bašić, S. (2015) Svrha i osnovna obilježja pedagoškog odnosa. U: Opić, S., Bilić, V. Jurčić, M. (ur.) *Odgoj u školi : (znanstvena monografija)*. Zagreb : Učiteljski fakultet Sveučilišta Zagrebu, str. 11-43.
- Bognar, L., Matijević, M. (1993) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga.
- Brajša, P. (1994) *Pedagoška komunikologija: razgovor, problemi i konflikti u školi*. Zagreb: Školske novine.
- Bratanić, M. (1991) *Mikropedagogija : interakcijsko-komunikacijski aspekt odgoja. Priručnik za studente i nastavnike*. Zagreb : Školska knjiga.
- Bratanić, M. (1997) *Susreti u nastavi : mikropedagoški pristup*. Zagreb : Školska knjiga.
- Buhač, Lj. (2017) *Međudnos komunikacijske kompetencije nastavnika i aktivnost učenika u nastavi*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Castellotti, V. (1996) *La langue maternelle en classe de langue étrangère*. Paris: Clé International.
- Causa, M. (1996) L'alternance codique dans le discours de l'enseignant. *Les Carnets du Cediscor* [online], 4, str. 111-129. Dostupno na: <http://journals.openedition.org/cediscor/404> [12. rujna 2020.]
- Cicurel, F. (1985) *Parole sur parole ou Le métalangage dans la classe de langue*. Paris : Clé international.

Cicurel, F. (2002) La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16, str. 145-164.

Cicurel, F. (2002) Les réagencements contextuels dans l'enseignement des langues. U: Cicurel, F., Véronique, D., ur., *Discours, action et appropriation des langues*, Paris : Presses de la Sorbonne nouvelle, str. 179-194.

Cicurel, F. (2011) De l'analyse des interactions en classe de langue à l'agir professoral : une recherche entre linguistique interactionnelle, didactique et théories de l'action.

Pratiques [online], str. 149-150. Dostupno na:

<http://journals.openedition.org/pratiques/1693> [22. svibnja 2022.]

Composante linguistique du contenu de l'enseignement d'une langue étrangère (2022).

Dostupno na: <https://eduvillage.ru/fr/a-culture-of-speech/lingvisticheskie-komponenty-soderzhaniya-obucheniya-inostrannomu.html> [10. travnja 2022.]

Council of Europe (2001) *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge, U.K: Press Syndicate of the University of Cambridge.

Courtyllon, J. (2012) *Elaborer un cours de FLE*. Paris : Hachette livre, Français langue étrangère.

Crnjac, M. (2007) *Komunikacija u nastavi*. Diplomski rad. Osijek: Sveučilište Josipa Juraja Strossmayera u Osijeku.

Cuq, J.-P. (2003) *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, Clé International.

Cuq, J.-P., Gruca, I. (2005) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble: Presses universitaires de Grenoble.

Diković, M. (2016) Metode poučavanja i učenja u kurikulumske pristupu građanskom odgoju i obrazovanju. *Školski vjesnik : časopis za pedagoški teoriju i praksu* , 65 (4), str. 539-557.

Dubois, J. i sur. (2001) *Dictionnaire de linguistique*. Paris: Larousse.

Hrvatska enciklopedija, mrežno izdanje. Leksikografski zavod Miroslav Krleža, 2021. Dostupno na: <http://www.enciklopedija.hr/Natuknica.aspx?ID=40347> [13. prosinca 2021.]

Ivanek, P., Mikić, B., Karabašić, J. (2012) Razredna klima kao faktor sukoba u komunikaciji između učenika i nastavnika. *Sportske nauke i zdravlje*, 2 (1), str. 65-74.

Kolak, A. & Markić, I. (2017) Teaching process analysis from the perspective of communication symmetry. *Journal of Teaching and Education* [online], 6 (2), str. 353-359. Dostupno na: <http://universitypublications.net/jte/0602/pdf/V6Z367.pdf> [10. ožujka 2021.]

Kolak, A. (2014) Teachers' Attitudes towards Evaluation Process. *Život i škola*, 60 (31), str. 109-125.

Kolak, A. (2016) Implicitne pedagogije odgojno-obrazovnih djelatnika i odnosi u školi. U: Bilić, V. & Bašić, S. (ur.) *Odnosi u školi*. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, str. 19-36.

Kolak, A., Markić, I. (2018) Curiosity and students' questions in the teaching process. U: Carmo, M. (ur.) *Education Applications & Developments III Advances in Education and Educational Trends Series*. Lisboa: InScience Press, str. 24-34.

Kramsch, C. (1991) *Interactions et discours dans la classe de langue*. Pariz: Hatier, Didier.

Krković, M. (2020) *Interakcija i komunikacija u nastavi primarnog obrazovanja*. Diplomski rad. Pula: Sveučilište Jurja Dobrile u Puli.

Maarfia, N. (2017) De l'usage (in)efficace du questionnement par l'enseignant en classe de FLE au primaire. *Recherches en didactique des langues et des cultures*, 14 (2). Dostupno na: <https://journals.openedition.org/rdlc/1910> [22. svibnja 2022.]

Mihaljević Djigunović, J. (2000) Uloga straha od jezika u učenju stranog jezika. *Strani jezici*, XXIX (1-2), str. 9-13.

Mihaljević Djigunović, J. (2002) *Strah od stranoga jezika : kako nastaje, kako se očituje i kako ga se osloboditi*. Zagreb: Naklada Ljevak.

Mihaljević Djigunović, J., Legac, V. (2008) Foreign language anxiety and listening comprehension of monolingual and bilingual EFL learners. *Studia Romanica et Anglica Zagrabiensia*, 53 (-), str. 327-347.

Mirosavljević, E., Maratović Tolić, M.A. (2014) Dostupnost izvornog materijala – poticaj za uvođenje novih metoda podučavanja i veću motiviranost nastavnika i učenika u nastavnom procesu učenja stranog jezika. *Zbornik radova Veleučilišta u Šibeniku*, 3 (4), str. 135-144.

Moirand, S. (1996) *Le discours : enjeux et perspectives*. Paris : Hachette.

Moore, D., Simon, D. (2002) Déritualisation et identité d'apprenants. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 16. Dostupno na:

<http://journals.openedition.org/aile/1374> [22. svibnja 2022.]

Mužić, V. (1999) *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.

Narodne novine (2010) *Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi*. Dostupno na:

https://narodnenovine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2010_09_112_2973.html [23. ožujka 2022.]

Pavelin, B. (2002) *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Peko, A., Varga, R., Mlinarević, V., Lukaš, M., Munjiza, E. (2014) *Kulturom nastave (p)o učeniku*. Osijek: Učiteljski fakultet.

Pratiwi, F. D. (2019) Teacher and student's interaction by using foreign language interaction (FLINT). *Journal of Education, Linguistics, Literature and Language Teaching*, 2 (2), str 39.-52.

Ravazzalo, E., Etienne, C. (2019) Nouvelles ressources pour le FLE à partir des études en interaction. *Linx*, 79 (2). Dostupno na: <https://journals.openedition.org/linx/3454> [31. prosinca 2021.]

- Reboullet, A. (1975) *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*. Paris : Hachette.
- Robert, J.-P. (2008) *Dictionnaire pratique de didactique du FLE : nouvelle édition revue et augmentée*. Paris : Ophrys.
- Schmale, G. (2008) Constructions inachevées et transfert du tour de parole. U: Durand, J., Habert, B., Laks, B., ur. *Congrès mondial de linguistique française*, str. 817-834.
- Šimić Šašić, S. (2011) Interakcija nastavnik-učenik: Teorije i mjerenje. *Psihologijske teme*, 20 (2), str. 233-260.
- Širanović, A. (2016) *Poštovanje prava djeteta kao pokazatelj kvalitete odnosa učenika i učitelja*. Doktorski rad. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Tagliante, C. (1994) *La classe de langue*. Paris: Clé International.
- Vincent, D. (2001) Les enjeux de l'analyse conversationnelle ou les enjeux de la conversation. *Revue québécoise de linguistique*, 30 (1), str. 177-198. Dostupno na: <https://www.erudit.org/fr/revues/rql/2001-v30-n1-rql411/000517ar/> [6. travnja 2022.]
- Vrhovac, Y. (2001) *Govorna komunikacija i interakcija na satu stranog jezika*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Windmüller, F. (2015) «Apprendre une langue, c'est apprendre une culture.» Leurre ou réalité ?. *GiF:on - Giessener Fremdsprachendidaktik: online*, 4. Dostupno na: <https://d-nb.info/1076980279/34> [10. travnja 2022.]
- Zrilić, S. (2010) Kvaliteta komunikacije i socijalni odnosi u razredu. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), str. 231-242.

11. Prilozi

Prilog 1. F. L. INT (Foreign Language interaction analysis system)

NASTAVNIK GOVORI	NEIZRAVAN UTJECAJ	<ol style="list-style-type: none"> 1. Bavi se stavovima/osjećajima: Bez obeshrabrivanja, prihvaća, raspravlja, upućuje na ili komunicira razumijevanje prošlih, sadašnjih ili budućih stavova/osjećaja učenika 2. Hvali ili potiče: Hvali, komplimentira, govori učenicima zašto se cijeni ono što su rekli ili učinili. Potiče učenika da nastavi, pokušavajući im dati samopouzdanje. Potvrđuje točne odgovore. 2a. Koristi šale: Namjerno koristi šale, igre riječima, pokušava biti duhovit, pod uvjetom da šala nije na ničiji račun. Slučajni humor nije uključen u ovu kategoriju. 3. Koristi ideje učenika: Razjašnjava, koristi, tumači, sažima ideje učenika. Nastavnik mora preformulirati ideje, ali ih ipak prepoznati kao učenikov doprinos. 3a. Doslovno ponavlja odgovor učenika: Ponavlja točne riječi učenika nakon njihovog sudjelovanja. 4. Postavlja pitanja: Postavlja pitanja na koja očekuje odgovor. Retorička pitanja nisu uključena u ovu kategoriju.
	IZRAVAN UTJECAJ	<ol style="list-style-type: none"> 5. Daje informacije: Daje informacije, činjenice, vlastita mišljenja i ideje, predaje, postavlja retorička pitanja. 5a. Ispravlja bez odbijanja: Govori točan odgovor učenicima koji su pogriješili bez korištenja riječi ili intonacija koji upućuju na kritiku. 6. Daje upute: Daje upute, zahtjeve ili naredbe koje učenici trebaju slijediti. 6a. Usmjerava „drillanje“: daje izjave koje učenici moraju ponoviti identično, zamijenit (supstitucija) ili promijeniti iz jednog oblika u drugi (transformacija) 7. Kritizira ponašanje učenika: Odbija ponašanje učenika; pokušava promijeniti neprihvatljivo ponašanje; izražava ljutnju, nezadovoljstvo, iznerviranost, nezadovoljstvo s onim što učenici rade. 7a. Kritizira učenikov odgovor: Govori učenicima da njihov odgovor nije točan ili prihvatljiv, riječima ili intonacijom izražava kritiku, nezadovoljstvo, iznerviranost i odbijanje.
UČENIK GOVORI		<ol style="list-style-type: none"> 8. Odgovor učenika, određen: Odgovara nastavniku unutar određenog i ograničenog raspona dostupnih ili prethodno oblikovanih odgovora. Čita naglas. 8a. Odgovor učenika, zborni: Zborni odgovor cijelog ili dijela razreda. 9. Odgovor učenika, otvorenog tipa ili iniciran od strane učenika: Odgovara nastavniku vlastitim idejama, mišljenjima, reakcijama, osjećajima. Daje jedan od mnogih mogućih odgovora koji su prethodno bili oblikovani ali na temelju kojih mora napraviti odabir. Inicira sudjelovanje.
		<ol style="list-style-type: none"> 10. Tišina: Pauze u interakciji. Razdoblja tišine u kojima nema verbalne interakcije. 10a. AV tišina: Tišina u interakciji za vrijeme koje se za komunikaciju koristi audio-vizualna oprema kao što su CD, laptop, projektor i sl. 11. Pometnja vezana za gradivo: Više od jedne osobe priča istovremeno pa se ne može odrediti točna interakcija. Učenici uzbuđeno dovikuju, željni da sudjeluju ili odgovore, vezano uz gradivo/zadatak koji se obrađuje. 11a. Pometnja nevezana za gradivo: Više od jedne osobe priča istovremeno pa se ne može odrediti točna interakcija. Učenici nemimi, ne ponašaju se kako nastavnik želi, pometnja nije vezana za gradivo.
		<ol style="list-style-type: none"> 12. Smijeh: smijanje, hihotanje razreda, pojedinca i/ili nastavnika e. Korištenje hrvatskog jezika: Korištenje materinjeg jezika (nastavnik ili učenici). Ova kategorija koristi se u kombinaciji s jednom od 15 kategorija od 1 do 9. n. Neverbalna komunikacija: Neverbalne geste ili facijalne ekspresije koje se koriste za komunikaciju bez riječi (nastavnik ili učenik). Ova kategorija koristi se u kombinaciji s jednom od kategorija nastavnikove ili učenikove interakcije.

Prilog 2. Pitanja za intervju

1. Na koji način razvijate interakciju na satu? (pitanja, razvijanje učenikovih ideja, izravno predavanje, ispravljanje, uloga tišine, šale itd.)
2. U kojoj mjeri možete predvidjeti kako će se interakcija na nastavi odvijati?
Ovisi li razvoj interakcije o razini znanja jezika?
3. Smatrate li da dovoljno usmjeravate interakciju tijekom nastave/ možete li predvidjeti većinu interakcija na satu?
4. Koristite li se više s izravnim nego neizravnim utjecajem kod učenika s manjom razinom znanja (i obrnuto)?
Izravan utjecaj- veća ovisnost učenika o nastavniku/manja samostalnost, iznošenje činjenica (izravno predavanje)
Neizravan utjecaj- učenici bez nastavnikove pomoći dolaze do cilja, prevladava ohrabrivanje, poticanje učenika na sudjelovanje u radu, nastavnik prihvaća i koristi ideje učenika
5. Koji su bili obrazovni ciljevi ovog sata?
6. Kojim načinima interakcije ste se koristili kako bi postigli te ciljeve? *
7. Jeste li ostvarili ciljeve određene prije početka sata? Smatrate li da ste mogli nešto promijeniti u interakciji kako biste postigli te ciljeve?
8. Na koji način odobravate/koristite učenikove ideje? Smatrate li ih bitnima i razvijate li ih ili se držite unaprijed određenog plana? *
9. Kako interpretirate tišinu/ne odgovaranje učenika? Pustite li učenike da sami dođu do odgovora ili im nakon šutnje dajete odgovor? Ovisi li to o razini znanja učenika? *
10. Koristite li šale u interakciji na satu? Smatrate li da je smijeh bitan dio interakcije na satu? *
11. Koristite li se neverbalnom komunikacijom u interakciji s učenicima? Što želite njome postići? (npr. izražavanje osjećaja/stavova ili objašnjavanje) *

*pitanja nadopuniti primjerima sa sata na kojemu se odvijalo promatranje

Prilog 3. Izjava povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet

University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences



Zagreb, 29. travnja 2021.

IZJAVA POVJERENSTVA ZA ETIČNOST U PEDAGOGIJSKIM ISTRAŽIVANJIMA

Povjerenstvo za etičnost u pedagojskim istraživanjima Odsjeka za pedagogiju Filozofskoga fakulteta u Zagrebu u sastavu:

- doc. dr. sc. Ana Blažević Simić
- dr. sc. Zoran Horvat
- dr. sc. Ružica Jurčević

na sastanku Povjerenstva održanome 28. travnja 2021. godine zaključilo je da se niže navedeni prijedlog istraživanja može proglasiti valjanim sa stajališta etike istraživanja.

Naslov predloženoga istraživanja: Analiza nastavnikovih interakcija na satu francuskog jezika

Program: Diplomski studij pedagogije

Mentorica: izv. dr.sc. Ivana Franić

Komentor: izv. dr.sc. Ante Kolak

Voditeljica istraživanja: Margita Babić

doc. dr. sc. Ana Blažević Simić

Predsjednica Povjerenstva za etičnost u pedagojskim istraživanjima



Filozofski fakultet, Ivana Lučića 3, HR-10000 Zagreb
Tel./Phone:+385(0)1 4092 005, Fax:+385(0)1 6156 879
IBAN: HR1823600001101311177
OIB: 90633715804, URL: www.ffzg.unizg.hr