

MÓDSZEREK ÉS TEÓRIÁK

A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
IDEGENNYELVŰ ELŐADÁSAI

METHODS AND THEORIES

CONFERENCE PROCEEDINGS
IN LANGUAGES OTHER THAN HUNGARIAN OF
THE X. INTERNATIONAL CONFERENCE OF
TEACHING METHODOLOGY



Szerkesztette: Bordás Sándor

Edited by: Sándor Bordás

Eötvös József Főiskolai Kiadó

MÓDSZEREK ÉS TEÓRIÁK

A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
IDEGENNYELVŰ ELŐADÁSAI

Szerkesztette: Bordás Sándor

METHODS AND THEORIES

CONFERENCE PROCEEDINGS IN LANGUAGES OTHER THAN
HUNGARIAN OF THE X. INTERNATIONAL CONFERENCE OF
TEACHING METHODOLOGY

Edited by: Sándor Bordás

METODE I TEORIJE

ZBORNIK RADOVA NA STRANIM JEZICIMA X.
MEĐUNARODNE ZNANSTEVNO-METODIČKE
KONFERENCIJE

Urednik: Sándor Bordás

METHODEN UND THEORIEN

FREMDSPRACHIGE VORTRÄGE DER X. INTERNATIONALEN
KONFERENZ FÜR UNTERRICHTSMETHODIK IN
VERSCHIEDENEN FÄCHERN

Herausgegeben von Sándor Bordás

ÉRTEKEZÉSEK, TUDOMÁNYOS DOLGOZATOK (28.)

Alapító sorozatszerkesztő: dr. habil. Tóth Sándor Attila
A kötetet szerkesztette: dr. Bordás Sándor



Eötvös József Főiskola, Baja
2019

MÓDSZEREK ÉS TEÓRIÁK

A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMZETKÖZI TUDOMÁNYOS KONFERENCIA
IDEGENNYELVŰ ELŐADÁSAI

Szerkesztette: Bordás Sándor

Eötvös János Főiskolai Kiadó
Baja
2019

A kötet az
EFOP-3.6.1-16-2016-00025
pályázati forrásból valósult meg.

Lektorálták:

Bockovacz Tímea, Gorjanacz Zsivkó, Morana Plavac, Heitzmann Judit,
Kiss Zoltán, Knipf Erzsébet, Kanizsai Mária, Kónya Eszter,
Manz Adelheid, Szőcs Krisztina

© Eötvös János Főiskolai Kiadó

TARTALOM

ELŐSZÓ	7
FOREWORD	8
Basta, Sanja: <i>METODIČKI POSTUPCI I IGROLIKE AKTIVNOSTI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA</i>	9
Basta, Sanja: <i>PARTNERSTVO OBITELJI, VRTIĆA I ŠKOLE</i>	19
Bjedov, Vesna; Ivić, Vlatka: <i>METODIČKA PRIPREMA ZA NASTAVI SAT HRVATSKOGA JEZIKA</i>	31
Deé-Kovács, Katalin: <i>KOOPERATIVES LERNEN IM FREMDSPRACHEN-UNTERRICHT</i>	53
Dragun, Dragica: <i>SANJA'S DIARIES OF PAULINA P.</i>	69
Gombkötő-Kemény, Krisztina: <i>DER UNGARndeutsche NATIONALITÄTENUNTERRICHT DER GEGENWART</i>	77
Gombkötő-Kemény, Krisztina: <i>MEDIALITÄT UND KONZEPTIONALITÄT IM DAF-UNTERRICHT</i>	89
Grkić Ginić, Jelena; Vukičević, Nataša: <i>THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF FOLK DANCES IN TEACHING MUSIC IN THE FIRST FOUR GRADES OF PRIMARY SCHOOL</i>	105
Gönczöl, Andrea: <i>EDUCATIONAL READING IN PRESCHOOL WITH METHODS OF DRAMA PEDAGOGY COMPLEX PERSONALITY DEVELOPMENT EFFECT OF TALE</i>	121
Ignjatović, Aleksandar; Milanović, Sandra; Marković, Živorad: <i>FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER ATTITUDE TOWARDS GIRL'S PARTICIPATION IN FOOTBALL</i>	131
Jurčević, Zorica: <i>UČINKOVITOST POUČAVANJA HRVATSKOGA JEZIKA U HRVATSKIM ŠKOLAMA U MAĐARSKOJ</i>	143
Jurec, Marica: <i>PRIMJENA MICROBITA U RAZREDNOJ NASTAVI</i>	153
Kerekes, Gábor: <i>BAIRISCHE DIALEKTREIME IM DEUTSCHUNTERRICHT</i>	163
Kiš-Novak, Darinka; Šoštarek, Lucija: <i>SANITARNI PROBLEMI ROMSKIH NASELJA U MEĐIMURJU</i>	175

Klein, Ágnes: <i>ZWEI SPRACHEN IM KINDERGARTEN</i>	179
Knipf-Komlósi, Elisabeth: <i>HERAUSFORDERUNGEN BEI DER VERMITTLUNG DES WORTSCHATZES IM DAF-UNTERRICHT</i>	191
Konstantinović, Katica: <i>MATEMATIČKE IGRE U RAZREDNOJ NASTAVI</i>	201
Kopas-Vukašinović, Emina; Mihajlović, Aleksandra: <i>ASSUMPTIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE PRESCHOOL TEACHERS</i>	217
Krtanjek, Đurđica: <i>ČITANJEM ZAPOČNI DAN – PROJEKTOM DO ČITANJA</i>	227
Legac, Vladimir: <i>KREATIVNOST U JEDNOJEZIČNIH I DVOJEZIČNIH UČENIKA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA</i>	233
Legac, Vladimir; Mikulan, Krunoslav; Pogány, Csilla: <i>READERS' PERCEPTION OF "DUAL VOICE": A READING EXPERIMENT WITH HUNGARIAN AND CROATIAN SPEAKERS READING A LITERARY TEXT IN ENGLISH</i>	247
Mesić, Diana: <i>SUVREMENI METODIČKI PRISTUPI U FUNKCIJI USPJEŠNOSTI STJECANJA MATEMATIČKIH KOMPETENCIJA UČENIKA RAZREDNE NASTAVE</i>	257
Ljuštanović, Jovan M.; Zorić, Milena S.: <i>(SAMO)REFLEKSIJA STUDENATA VISOKE ŠKOLE ZA OBRAZOVANJE VASPITAČA U NOVOM SADU – POTRAGA ZA MODELOM</i>	269
Petković, Dubravka: <i>EDUKACIJA UČITELJA ZA PRIMJENU IKT ALATI I PROGRAMA U NASTAVI</i>	279
Pogány, Csilla: <i>TALES:TOWARDS A PSYCHOLOGICALLY BALANCED AND ACHIEVEMENT ENCOURAGING EDUCATION</i>	285
Stanojević Veselinović, Marija; Mladenović, Jelena: <i>SCIENTIFIC REVIEW OF THE RESULTS OF THE SUCCESFUL USE OF THE CLIL METHOD IN TEACHING NATURAL SCIENCES</i>	293
S. Trifunović, Vesna: <i>THE PROBLEM OF FORMING CULTURAL IDENTITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND HISTORY COURSE</i>	303

ELŐSZÓ

Rangos eseménynek adott otthont 2019. április 11–12-én az Eötvös József Főiskola, hiszen tizedik alkalommal rendezte meg a Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferenciát. Az immár tradicionálisnak számító tanácskozás célja, hogy szakmai fórumot biztosítson az alsófokú pedagógusképzésben oktató tanároknak, elméleti és gyakorlati szakembereknek, mesterpedagógusok és mentorok számára a szakmai tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására.

Az esemény jelentőségét és népszerűségét mutatják a konferencia számadatai: a két napon három plenáris előadás hangzott el, majd tizenegy szekcióban 133 előadó ismertette a neveléstudomány és pedagógusképzés különböző területeihez tartozó témaikat, eredményeket. A konferencia előadásai az alábbi tudomány- és képzési területeket érintették:

Csecsemő és kisgyermeknevelés aktuális kérdései és módszertana
Irodalom, gyermekkultúra, gyermekirodalom
Pedagógia, pszichológia és módszertana
Anyanyelvi nevelés és olvasáskultúra
Matematika tantárgy-pedagógiája
Neveléstudomány és óvodapedagógia
Informatika az oktatásban
Testnevelés és mozgásfejlesztés
Nemzetiségi német nyelv, nemzetiségi horvát nyelv és idegen nyelvek oktatásának módszertana,
Romológiai kérdések

A rendezvényen lehetőséget biztosítottunk a szakmai tapasztalatcsérére a hazai pedagógusképző intézmények és a határainkon túli valamint hasonló profilú külföldi partnerintézmények képviselői számára is. Jelen kötetben az idegennyelvű tanulmányokat közöljük.

A konferencia kísérőrendezvénye volt egy országos programosrozathoz kapcsolódva a 150 éves állami tanítóképzést és (helyi aktualitásaként) az Eötvös József Főiskola fennállásának 150 éves jubileumát ünneplő emlékülés.

Az Eötvös József Főiskola magas szintű, gyakorlatorientált szakmai felkészültségű tanítókkal, óvodapedagógusokkal, kisgyermeknevelőkkel látja el nemcsak a szűkebb, de a tágabb térség köznevelési, közoktatási intézményeit. Működése, jelenléte fontos elem Baja város és a régió pedagógiai, oktatási köztudatában, szakmai, tudományos értékeihoz hozzájárulnak a magyar felsőoktatás egészéhez.

Kanizsai Mária

FOREWORD

The Eötvös József College organized and hosted for the tenth time the International Conference of Teaching Methodology. The aim of these discussions has been to ensure a forum for teacher trainers, teachers and mentors interested in primary education where they can share their professional expertise and experience.

The popularity of the conference is shown by the following figures: three plenaries were held during the two days of the conference and 133 presentations were delivered tackling topics related to pedagogy and teacher training. The conference touched upon the following areas of interest:

The methodology and current topics of infant care
Literature, children's literature, children's culture
The methodology of pedagogy and psychology
Hungarian language and literature, reading culture
The methodology of teaching Mathematics
Pedagogy and pre-school education
IT in the process of teaching
Physical education and movement development
The methodology of teaching foreign languages and German and Croatian minority languages
Questions regarding Romani studies

At the conference representatives of domestic and foreign partner institutions could exchange their working methods, expertise and experience. This volume contains the conference proceedings in languages other than Hungarian.

The conference was part of a national remembrance program that celebrated the 150th jubilee anniversary of Hungarian primary school teacher training and of the founding of Eötvös József College.

The Eötvös József College offers high level, practice-oriented trainings for the young people of the area and ensures highly trained primary school teachers, kindergarten teachers and personnel working in infant care, satisfying the workforce needs of the local institutions. Its presence has been important in the life of the town of Baja and its surroundings as it has contributed to the pedagogical, educational, professional and scientific values of the Hungarian tertiary education.

Kanizsai, Mária

Basta, Sanja

METODIČKI POSTUPCI I IGROLIKE AKTIVNOSTI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, Republika Hrvatska
e-mail: sanja.basta2@gmail.com

INTERDISCIPLINARNOST NASTAVNOG PREDMETA PRIRODE I DRUŠTVO

Posebnost nastavnog predmeta Priroda i društvo je interdisciplinarnost zbog integriranja znanstvenih, prirodoslovnih i društvenih sadržaja koji su, prema Nacionalnom okvirnom kurikulumu za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010), dio prirodoslovnog, tehničko-informatičkog i društveno-humanističkog odgojno-obrazovnog područja. Uključenost tehnike i tehnologije u područje kurikuluma i potrebe njihovog povezivanje s nastavom Prirode i društva „nosi pečat kulturne i stvaralačke uloge društva i pojedinca u smjeru razvoja tehničke kulture i inovativne aktivnosti s uvjerenjem da se inovatori ne stvaraju tek na fakultetima i istraživačkim institutima nego mnogo prije“.¹ OECD² u svom izvješću navodi kako je za razvoj kompetencija iz prirodnih znanosti, uz znanja, potrebno razvijati i stavove, uvjerenja, motivacijsku usmjerenuost i vrijednosti.

Učenje i poučavanje nastavnoga predmeta Priroda i društvo³ usmjerava učenika na:

- postavljanje pitanja o prirodi i promjenama koje se zbivaju oko nas
- otkrivanje povezanosti i međuvisnosti procesa i pojava u prirodnome i društvenome okružju
- istraživanje i brigu za svijet u kojem živi
- spoznavanje sebe i odnosa čovjeka prema drugima i prema okolišu
- informiranje, kritičko mišljenje i odgovorno djelovanje
- poštivanje jednakosti i prava svih ljudi te prihvatanje različitosti.

Učitelji koji poučavaju nastavu prirode i društva i prirodoslovija trebaju primijeniti različite strategije poučavanja kako bi zainteresirali učenike i olakšali im razumijevanje prirodoslovnih konceptova. O znanju, motiviranosti i spremnosti učitelja da izabere najučinkovitije oblike nastavnog rada i mesta učenja ovise interes učenika za novim znanjima, proučavanjima, istraživanjima i interesima o tim spoznajama. Kroz primjenu prakse, raznovrsnih aktivnosti i materijala, jednostavnih pokusa,

¹ Dane Katalinić–Amand Papotnik–Drago Slokan (2007) Medijsko potpomognuto rano prirodoslovje i tehnike za održiv suprirodni razvoj u predškolskom odgoju. Informatologija, 40(2): 113-117: 114.

² Organisation for Economic Co-operation and Development, 2007.

³ Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole (2019) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html 2/26

raznolikih metodičkih postupaka učenike će se poticati na logičko zaključivanje i primjenu odgovarajućih psihomotoričkih vještina. Stoga Borić i suradnice predlažu „otvorene didaktičko-metodičke sustave u prirodoslovnom području, koji učenicima, ali i učiteljima pružaju mogućnosti izbora sadržaja, metoda, oblika i uvjeta za ostvarivanje programskih ciljeva“.⁴ Činjenična znanja i njihovo ograničenje zamjenjuju se pristupom koji zahtijeva od učenika istraživanje i doživljaj sadržaja. Prema Odadžiću,⁵ u nastavi usmjerenoj na učenika učitelj ima ulogu pomagača i stvara takve uvjete za učenje u kojima učenici aktivno sudjeluju u eksperimentima, interpretiraju i objašnjavaju podatke, te potiče razvoj učenikovih kognitivnih, afektivnih i psihomotornih domena učenja.

U okviru dnevne rutine učenik stječe spoznaje o pojavama, procesima i pojmovima s područja prirodoslovlja, tehnike i tehnologije te se uvježbava u prirodoslovnim i tehničkim postupcima kao što su: promatranje, razvrstavanje, uređivanje, brojanje, mjerjenje, pokusi, skiciranje, planiranje, konstruiranje, izrađivanje, postavljanje hipoteza, proučavanje, povezivanje rezultata, uopćavanje itd. Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo potiče aktivnu ulogu učenika u odgojno-obrazovnome procesu, koja uključuje promatranje, propitivanje, promišljanje, zaključivanje i vrednovanje, sustavno razvija njegovo kritičko mišljenje i metakogniciju. Bitan zadatak današnje škole više nije naučiti učenike što više činjenica, već ih naučiti razmišljati i pripremati za kreativan rad u rješavanju problema s kojima će se oni susretati u svom budućem radu, a koji su nam danas još nepoznati.

METODIČKI POSTUPCI U NASTAVI PRIRODE I DRUŠTVA

Nastavni proces treba biti kreativan, istraživački, zanimljiv, zabavan, utemeljen na predznanju i iskustvu učenika, povezan sa svakidašnjim životom i prilagođen psihofizičkim mogućnostima učenika. U suvremenom nastavnom procesu važno mjesto trebaju imati različiti izvori znanja, nastavne metode i strategije, oblici rada. Prema istraživanju koje je proveo Braičić⁶ utvrđeno je da u većem dijelu nastave dominiraju razgovor, rad s udžbenikom, učiteljevo predavanje i demonstracije slika i predmeta, a iznimno se rijetko primjenjuju rad s računalom, projektna metoda i rad sa stručnim tekstovima. Unatoč značjkama i mogućnostima nastavnog

⁴ Edita Borić–Alma Škugor–Ivana Borić (2015) Analiza dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu, 156(3): 283-296: 284.

⁵ Vesna Odadžić–Tomka Miljanović–Danimir Mandić–Tijana Pribićević–Vera Županec (2017) Učinkovitost primjene edukativnih računalnih programa u nastavi biologije. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 19(1): 11-43.

⁶ Zdenko Braičić–Marina Đuranović–Irena Klasnić (2015) Metode i postupci poučavanja i učenja u nastavi prirode i društva. Croatian Journal of Education, 17 (Sp.Ed.1), 83-95. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137694>

predmeta, u nastavi su nedovoljno zastupljene metode/postupci koji potiču istraživačko i iskustveno učenje. Različitim metodičkim postupcima potiče se prirodna radoznalost učenika, navodi ih se na opažanje i razmišljanje, pri čemu oni nisu samo pasivni primatelji informacija, već postaju aktivni sudionici procesa učenja u kojem zadovoljavaju svoju prirodnu znatiželju i na taj način grade samopouzdanje.

S obzirom na to da je igra prirodni oblik učenja i razvoja djeteta, ona se treba koristiti i koristi se u nastavi. Igrom dijete istražuje svijet i stvarnost oko sebe, razvija svoja osjetila, mogućnosti i sposobnosti, uspostavlja interakciju s okolinom, istražuje, identificira se.

Promatrajući reforme školstva, alternativne i suvremene odgojno-obrazovne programe i pravce u odgoju i obrazovanju (Montessori, Waldorfska škola, HNOS), uočava se da svi oni ističu veliku važnost učenja kroz igru. Učenje kroz igru, kao intrinzično motiviranu aktivnost, važno je na svim razinama odgoja i obrazovanja, a naročito u mlađoj dječjoj dobi. Didaktička igra je prirodan i zabavan oblik učenja čiji pozitivni učinci dobivaju sve važniju ulogu u nastavi.

U suvremenoj nastavi se, kroz primjenu novih nastavnih strategija i metoda, postiže aktivnije sudjelovanje učenika, veći je interes za sadržaje, bolja komunikacija i radno ozračje. Time je nastava usmjerena na učenika i on postaje motiviraniji za učenje. Prema postavkama Glasserove *Kvalitetne škole*⁷ uspješan rad u školi jest onaj koji zadovoljava četiri osnovne ljudske potrebe – znanje, moć, ljubav i zabavu. Upravo je zabava učenicima ugodna, radosna i privlačna, a u nastavi nam je lako ostvariva kroz igru jer stvara pozitivan emocionalni doživljaj.

Kako bi učenici ostvarili ishode nastave, učitelj može prema svome izboru odabrat različite načine učenja i poučavanja kao što su istraživanje, rješavanje problema, demonstracije, didaktičke igre, kvizovi, igranje uloga, crtanje, konceptualne mape, mentalne mape i slično. Pritom se može primijeniti projektno i suradničko učenje, a odgojno-obrazovni proces može se izvoditi u učionici, kao i izvan učionice.

Igra predstavlja prirodni oblik učenja u kojem učenici samostalnim dolaskom do rješenja uče na vlastitom iskustvu pomoću pokušaja i pogrešaka.⁸ Različiti autori igru u nastavi shvaćaju na različite načine. Tako jedni igru u nastavi smatraju didaktičkom strategijom, drugi nastavnom metodom, a treći nastavnim postupkom. Prema Bognaru i Matijeviću (2002) igra je oblik simulacije te jedna od pedagoških strategija, odnosno aktivnosti koja omogućuje stjecanje znanja, razvoj sposobnosti i doživljavanje posljedica vlastitih postupaka.

⁷ William Glasser: *Kvalitetna škola – škola bez prisile*. Educa, Zagreb, 2005.

⁸ Zdenko Braičić (2017) Metodika prirode i društva. Skripta. Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s: https://2co2.ufzg.hr/pluginfile.php/8857/mod_resource/content/0/Brai%C4%8D%C4%87_Metodik_a%20Pid.pdf

DIDAKTIČKA IGRA

Brojne su prednosti učenja kroz igru: bolja koncentracija i pažnja učenika, pozitivni stavovi učenika, veća aktivnost djece u odnosu na druge oblike učenja, manji umor djece, veća motivacija, veće zanimanje učenika jer igra učenje čini zanimljivijim, pasivni učenici postaju aktivniji, povećava se uključenost učenika s teškoćama i do izražaja dolaze njihove mogućnosti. Učenje i pamćenje činjenica podjednako je u korištenju igre kao oblika rada u nastavi u odnosu na klasične oblike nastave, međutim, istraživanja pokazuju da je pamćenje tih činjenica prilikom učenja kroz igru djelotvornije. Istraživanje provedeno 2010. godine u hrvatskim školama⁹ pokazalo je da igra pozitivno utječe na kvalitetu nastave jer učenike motivira za aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu, pozitivno djeluje na njihovo raspoloženje i onda oni brže i lakše uče. Svrhovitost igre proizlazi iz razvoja znanja i vještina nastalih na stvarnom iskustvu i intrinzičnog oblika motivacije, što zbog ugode i zanosa ospješuje učenje i trajno zadržavanje znanja.

Početni razredi osnovne škole zahtijevaju i odgojno djelovanje usmjereni na razvijanje socijalnih vještina svakog djeteta. Tu pomaže didaktička igra jer kvalitetno pripremljena i provedena didaktička igra pomaže početnom uspostavljanju suradničkih odnosa i zajedništva u razrednom odjelu. Od učenika se u igrama očekuje pažnja i strpljenje, dosjetljivost i kreativnost, kombinatorika i rješavanje problema – uz vrlo važno pamćenje dogovorenih pravila igre. Svaka igra, pa tako i didaktička, izvodi se po unaprijed utvrđenim pravilima. Tako se uređuje i prilagođava odnos prema predmetu igre i drugim suigračima, te korektnost, tolerantnost, poštenje, pravednost. Poštivanje pravila igre stoga pridonosi kvalitetnoj socijalizaciji u komunikaciji. Učenici moraju „kombinirati i umno se naprezati kako bi igru odigrali do kraja, moraju se znati svladati, moraju naučiti pobijediti u igri, ali i gubiti“¹⁰.

Didaktička igra se izvodi iz nastavnog sadržaja pojedinog razreda i njezini su ciljevi podređeni ciljevima i zadatcima konkretnog nastavnog programa, odnosno predmetnog kurikuluma i kurikuluma međupredmetnih tema. Didaktička igra koju će učitelj odabrat ili osmislići treba predstavljati, u svojoj pripremi i ostvarivanju, izazov i učenicima i učitelju. Mora im biti zanimljiva i zabavna te pedagoški i metodički opravdana. Igra se u nastavi može primjenjivati u svim etapama nastavnog procesa i provoditi u različitim prostorima (učionica ili neki drugi školski prostor, školsko dvorište ili za vrijeme izvanučioničke nastave). Najčešće se primjenjuje kao motivacija učenika u uvodnom dijelu sata, često

⁹ Anela Nikčević–Mirković–Maja Rukavina–Maja Galić (2011). Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi. Život i škola: časopis za teoriju i praksi odgoja i obrazovanja, Vol. LVII No. 25 lipanj 2011. Preuzeto sa: https://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=106701

¹⁰ Ivo Đurović–Jasenka Đurović: Matematika za prvi razred osnovne škole, priručnik za nastavnike. Školska knjiga, Zagreb, 1984.

prilikom ponavljanja i utvrđivanja gradiva, najrjeđe prilikom obrade novih sadržaja. Može se koristiti u oblicima individualnog rada, rada u paru ili grupnog rada. U nastavi se najviše koriste stvaralačke igre, a zatim igre s pravilima. Prema istraživanju provedenom u Ličko-senjskoj županiji, uočeno je da se igra koristi u razrednoj nastavi (prva četiri razreda osnovne škole) i da je učinkovita u radu s djecom. Učitelji razredne nastave igru u nastavi koriste više puta tjedno u uvodnom ili završnom dijelu sata, a najučinkovitijima su im se pokazale ove igre: igre asocijacije, igre riječima, natjecateljske igre, križaljke i rebusi. Prema mišljenju učitelja, učenici najviše vole igre asocijacije i natjecateljske igre. Isto istraživanje je pokazalo da učitelji s više godina staža u nastavi koriste veći broj igara povezanih sa zavičajem.

PRIMJERI IGARA I IGROLIKIH AKTIVNOSTI

U nastavku rada nalaze se primjeri igara i igrolikih aktivnosti koje se mogu koristiti u nastavi Prirode i društva u različitim etapama nastavnog sata i s različitim ciljem:

- a) abecedna premetaljka – pri učenju sadržaja o ljudskom tijelu i brizi o zdravlju u 3. razredu:

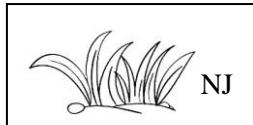
A D E L J R V Z (rješenje: ZDRAVLJE)

A A G I M N O R Z (rješenje: ORGANIZAM)

- b) pitalica – pri učenju sadržaja o obitelji u 1. razredu

Ti si mi sin, a ja ti nisam majka. Tko sam ti ja? (rješenje: otac)

- c) rebus – pri učenju o mjesecima u godini u 2. razredu



(rješenje: travanj)

- d) pantomima – pokazati pantomimom i prepoznati: voće i povrće, kućanski uređaji, zanimanja, životinje zavičaja...

- e) oponašanje kretanja – Pogodi tko je moj kućni ljubimac – učenici koji imaju kućne ljubimce oponašaju njihovo kretanje i ponašanje. Ostali učenici pogadaju kućnog ljubimca.

- f) pogadalice 'tko sam – što sam', npr. jedan učenik izade iz učionice, a ostali se dogovore tko je on (određena znamenita osoba, životinja, biljka) ili što je on (grad, rijeka, uzvisina, znamenitost, pučki običaj...). Učenik po povratku postavlja pitanja 'o sebi', a učenik kojeg prozove mu smije odgovoriti samo s 'DA' ili 'NE'.

- g) 'brojenje' u krugu – za uvježbavanje dana u tjednu ili mjeseci u godini

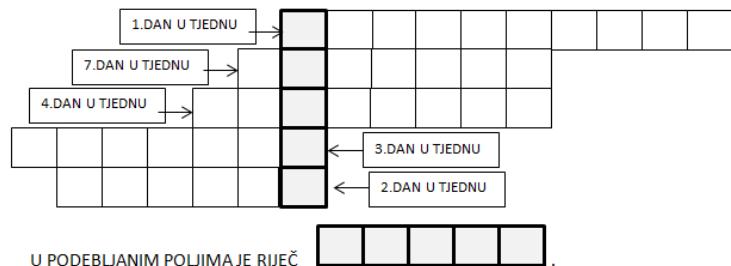
Učenici iz vrećice izvlače naziv dana u tjednu, zadatak može biti da trebaju reći koji je to dan po redu u tjednu, koji dan će biti sutra, koji je bio jučer, što su jeli jučer, kamo planirajući sutra.

- h) igra 'Pokvareni telefon' – učeniku se šapne naziv jedne prostorije u školi ili mjeseca u godini. Riječ 'putuje' od učenika do učenika i zadnji učenik izgovara ono što je čuo od predzadnjeg učenika.
- i) zagonetni predmet – Pogodi što je u vrećici – pri uvježbavanju jesenskih plodova.
Učenik zavlaci ruku u vrećicu i opipava predmet skriven u njoj. Vraća se na svoje mjesto i crta predmet za koji misli da ga je napipala/napipao. Kada svi učenici odigraju igru i nacrtaju što misle da su opipali, uspoređuju uradak s učenikom do sebe. Nakon toga se izvade svi predmeti na stol – različito jesensko voće (jabuke, kruške, šljive..) koje se može oprati i pojesti.
Pri uvježbavanju sadržaja o zimi mogu opipavati i crtati šal, kapu, rukavice, sklopivi kišobran, čarape.
- j) skrivalice – Koje su se riječi vezane uz prirodu sakrile u nazivima ovih biljaka i životinja?

*MUHARA, JAGODA, CIKLAMA, BUNDEVA, GLISTA,
ŠIŠMIŠ, SPUŽVA, JELENAK, IVERAK, SKOČIMIŠ.*

- k) Pogodi tko sam, primjerice za uvježbavanje zdravstvenih ustanova i djelatnika u 2. razredu:
Ja sam zdravstveni djelatnik.
 - a) Prodajem lijekove i savjetujem kako ih treba koristiti.
 - b) Brinem o Zubima i liječim ih ako je potrebno.
 - c) Pomažem liječniku oko pacijenata. Ponekad im izvadim krv, dajem cjepivo ili previjem ranu.
 - d) Liječim ljude u ambulanti ili bolnici.
- l) igre memori – spajanje slike i objašnjenja, primjerice domaće ili divlje životinje u 1. ili 2. razredu.
- m) križaljke, primjerice za uvježbavanje dana u tjednu u 1. razredu

12. RIJEŠI KRIŽALJKU – UPIŠI NAZIVE DANA U TJEDNU.



U PODEBLJANIM POLIMA JE RIJEĆ

JE LI TO RADNI ILI NERADNI DAN? _____

- n) zagonetke
Sladak sam kao šećer,
i hladan kao led,
sva me djeca vole jesti,
jer ja sam ... (*sladoled*)

Kad rasijeku me na dvoje,
 Crveno je srce moje.
 Povrće sam krupna lica,
 A zovem se _ _ _ _ __. (*lubenica*)

o) asocijacije

ljubičica	praznici	vrućina	šljive
Uskrs	hladnoća	sladoled	žuti lišće
zeleno	Božić	kupanje	Dan neovisnosti
PROLJEĆE	ZIMA	LJETO	JESEN
GODIŠNJA DOBA			

- p) kvizovi – mogu se igrati frontalno i grupno, tradicionalno i uz uporabu tehnologije.

Igre s pokretom i kretanjem poželjne su za primjenu u početnim razredima, a mogu se koristiti prilikom ponavljanja nastavnih sadržaja. Uz sadržaje o prometu u 1. razredu, može se odigrati igra u kojoj učenici hodaju učionicom. Kada im se pokaže crveni krug, trebaju stati i napraviti što im se kaže, primjerice: „Lijevom rukom se primi za desno uho.“ Kada im se pokaže zeleni krug učenici nastavljaju hodati. Ili – učitelj govori tvrdnje, a učenici podižu ruke u zrak ako se ne slažu s tvrdnjom ili čučnu ako misle da je istinita. Može se koristiti i pljeskanje rukama, plješću ako je tvrdnja točna. Može se koristiti i igra pri kojoj učitelj baca mekanu lopticu i postavlja različita pitanja ili učenik baca loptu i ispituje ostale učenike. Bacanje i hvatanje loptice utječe na brže reakcije i odgovore učenika.

Posebnu kategoriju igara čine digitalne igre. Uvođenjem informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavu učenici razvijaju digitalne kompetencije. Darren Nonis¹¹ navodi obilježja dobre edukativne digitalne igre:

- jasni ciljevi i zadaci
- mogućnost primjene naučenog
- misao vodilja “znanje je moć”, tj. igrač može napredovati kroz igru samo ako posjeduje traženo znanje
- omogućava učenicima stjecanje iskustava
- znanje se stječe napretkom kroz igru
- duž cijele igre osigurana je jasna i gotovo trenutna povratna informacija koja potpomaže stjecanje i učvršćivanje znanja

¹¹ Darin Nonis (2006). Digital Games in Education.
http://edulab.moe.edu.sg/edulab/slot/fm3_posts/ah01/74fedb633_u5891.pdf

- sadrži suradnju među učenicima
- postavlja izazove pred učenike koji ih vode do ruba vlastitih sposobnosti
- privlačna je vizualno i zvučno kako bi zadržala učenikovu pažnju.

Digitalne igre dio su svakodnevnog života današnjih učenika. Od najranije dobi koriste različite digitalne alate i provode puno vremena igrajući igre na mobitelu, tabletu ili računalu. Stoga u nastavi treba osvijestiti uporabu digitalnih alata u edukativne svrhe i koristiti digitalne igre kod usvajanja ili utvrđivanja znanja ili kao motivaciju/uvod u novi sadržaj učenja. Danas su dostupni mnogi digitalni sadržaji, učitelji ih sami stvaraju uz pomoć digitalnih alata i međusobno ih dijele.

ZAKLJUČAK

Planiranje i programiranje odgoja i obrazovanja u školi stavlja se u kontekst kurikuluma uvažavajući sve njegove posebnosti. Učitelji pri poučavanju nastave Prirode i društva primjenjuju različite postupke, aktivnosti i strategije poučavanja, primjerice: istraživanje, rješavanje problema, demonstracije, didaktičke igre, kvizove, igranje uloga, grafičke prikaze, projekte, posjete. Važna je i uporaba suvremenih medija koji su uključeni u nastavu. S obzirom da su ciljevi obrazovanja veoma različiti i metode moraju biti različite jer nema niti jedne metode kojom možemo ostvariti sve ciljeve. Svaki učenik uči na drugačiji način – vizualno, auditivno, kinestetički, usmjereni prema simbolima i aktivno u skupini i zato treba kombinirati metode ako želimo omogućiti jednakе uvjete svim učenicima.

Didaktička igra je metodički vrijedna jer pozitivno utječe na rezultate učenja, a posebno na trajnost znanja, pažnju i aktivnost učenika. Od učenika se u igri očekuje pažnja i strpljenje, dosjetljivost i kreativnost, kombinatorika i rješavanje problema – uz vrlo važno pamćenje dogovorenih pravila igre. Osim što učenik svoje slobodno vrijeme provodi u igri, on bi trebao i svoje vrijeme u školi provoditi u igri, ali igri koja je konstruktivna, koja je prilagođena nastavi i dovodi do razvoja novih znanja, vještina i sposobnosti. Organizacija i priprema igre zahtijevaju vrijeme, rad i trud za što neki nastavnici nemaju volje ili nisu motivirani. Neki nastavnici smatraju da igra u nastavi predstavlja gubitak vremena, ali ona zapravo rezultira boljim pamćenjem informacija i povećanjem interesa za sadržaj učenja. U nastavi u kojoj učitelj primjenjuje igru kao metodu učenja, učenici zasigurno neće čekati zvono na kraju sata. Učenik će se osjećati bolje jer je savladao gradivo kroz igru, samopouzdanje će rasti i sa zadovoljstvom će čekati sljedeći sat. Današnja nastava prilagođava se novim digitalnim generacijama učenika, novim medijima i tehnološkim mogućnostima. Reforma „Škola za život“ ističe važnost IKT

obrazovanja i gotovo svaka škola je opremljena suvremenim nastavnim sredstvima – pametnim pločama, računalima s projektorima, tabletima.

Za uspješan rad i primjenu suvremenih metodičkih postupaka učitelj treba biti osposobljen za nove načine rada i korištenje suvremenih metoda i alata u nastavi, treba pokazati svoju kreativnost u učionici, ali i izvan nje. On mora razvijati osobnu profesionalnost kroz odgovorno usmjeravanje vlastitog profesionalnog razvoja u procesu cjeloživotnog učenja.

BIBLIOGRAFIJA

- Bognar, Ladislav i Matijević, Milan: *Didaktika* (2. izdanje). Školska knjiga, Zagreb, 2002.
- Borić, Edita, Škugor, Alma, Borić, Ivana: *Analiza dimenzija kognitivnih procesa i dimenzija znanja u udžbenicima i radnim bilježnicama Prirode i društva*. Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksi, 2015, 156(3): 283–296.
- Braičić, Zdenko, Đuranović, Marina i Klasnić, Irena: *Metode i postupci poučavanja i učenja u nastavi prirode i društva*. Croatian Journal of Education, 2015. 17 (Sp.Ed.1), 83-95. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/137694>
- Braičić, Z. (2017). Metodika prirode i društva. Skripta. Zagreb: Učiteljski fakultet. Preuzeto s: https://2co2.ufzg.hr/pluginfile.php/8857/mod_resource/content/0/Brai%C4%8D%C4%87_Metodika%20Pid.pdf
- Nonis, Darin (2006): Digital Games in Education. Preuzeto 11.4.2019. s http://edulab.moe.edu.sg/edulab/slot/fm3_posts/ah01/74fdb633_u5891.pdf
- Durović, Ivo, Đurović, Jasenka: *Matematika za prvi razred osnovne škole, priručnik za nastavnike*. Zagreb: Školska knjiga, Zagreb, 1984.
- Glasser, William: Kvalitetna škola – škola bez prisile. Zagreb: Educa, Zagreb, 2005.
- Katalinič, Dane, Papotnik, Amand, Slokan, Drago: *Medijsko podpomognuto rano prirodoslovje i tehnike za održiv suprirodni razvoj u predškolskom odgoju*. Informatologija, 2007. 40(2): 113-117:114.
- Kostović-Vranješ, Vesna, Knego, Goranka: Didaktičke i računalne igre u nastavi Prirode i društva. Školski vjesnik, 2006. 55 (3-4), 337-352.
- Mattes, Wolfgang: *Nastavne metode: 75 kompaktnih pregleda za nastavnike i učenike*. Naklada Ljевак, Zagreb, 2007.
- Nikčević-Milković, Anela, Rukavina, Maja, Galić, Maja: *Korištenje i učinkovitost igre u razrednoj nastavi*. Život i škola, 2011. LVII (25), 108-121.
- Odadžić, Vesna, Miljanović, Tomka, Mandić, Danimir, Pribićević, Tijana, Županec, Vera: *Učinkovitost primjene edukativnih računalnih programa*

u nastavi biologije. Croatian Journal of Education: Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje, 2017. 19(1): 11-43.

Organisation for Economic Co-operation and Development (2007). PISA 2006 Science Competences for Tomorrow's World, Volume 1: Analysis. Paris: OECD Publications.

Skender, Lana, Karas, Dajana: *Učestalost i svrhovitost primjene igara u nastavi likovne umjetnosti.* Život i škola, 2017. LXIII(2), 113-126.

Kurikulum nastavnog predmeta Priroda i društvo za osnovne škole (2019) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_7_147.html 2/26

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Posjećeno 27. travnja 2019. na

http://www.azoo.hr/images/stories/dokumenti/Nacionalni_okvirni_kurikulum.pdf

Basta, Sanja

PARTNERSTVO OBITELJI, VRTIĆA I ŠKOLE

Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, Republika Hrvatska
e-mail: sanja.basta2@gmail.com

UVOD

Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje predstavlja temeljni dokument koji određuje sve bitne sastavnice odgojno-obrazovnoga sustava od predškolske razine pa do završetka srednjoškolskoga odgoja i obrazovanja i kao takav vrlo je značajan za planiranje i organiziranje rada vrtića i škola i izradu kurikuluma odgojno-obrazovne ustanove. Partnerski je odnos s djitetovom obitelji jedno od temeljnih načela *Nacionalnog kurikuluma za rani i predškolski odgoj i obrazovanje*, a slična je situacija i u školskom okruženju, jer je jedan od odgojno-obrazovnih ciljeva, odgajati i obrazovati učenike u skladu s pravima i obvezama djece. Da da bi škole mogle pridonositi ostvarivanju toga cilja „trebaju surađivati s obiteljima i lokalnim zajednicama.”¹

Važno mjesto u školskom kurikulumu imaju partnerski i komplementarni odnosi s roditeljima. Mnogi dokumenti upućuju na suradnju a tek oni novijeg datuma naglašavaju važnost kvalitetne suradnje u kojem se sudionici smatraju partnerima na putu osiguravanja potpore cijelovitom razvoju djeteta, primjerice: Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi, Pravilnik o obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi, Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj i srednjoj školi, Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe, Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju, Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije, Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja.

Maleš² definira partnerski odnos između roditelja i odgojno-obrazovne ustanove kao odnos u kojem obje strane imaju podjednaku i aktivnu ulogu u razmjeni informacija s ciljem poticanja dječjeg razvoja uz obostrano poštovanje te dijeljenje odgovornosti, vještina i znanja. Pritom je važno da su svi sudionici upoznati s međusobnim očekivanjima, ali i pravima i dužnostima koje proizlaze iz partnerskog odnosa. U partnerskom se odnosu roditelji percipiraju kao ravnopravni sudionici

¹ Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje, 2010, 15.

² Maleš, Dubravka (2015). Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U: Opić, Siniša, Bilić, Vesna, Jurčić, Marko (ur.) Odgoj u školi (str. 45-74.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

odgoja i obrazovanja, a nastoje se uključiti u sve aktivnosti odgojno-obrazovne ustanove. Stoll i Fink³ ističu da zainteresiran i angažiran roditelj može pridonijeti uspješnom razvoju djeteta – roditelji svojim znanjem o djetetu pridonose odgojitelju da uspješnije slijedi individualne interese djeteta, a roditelji od partnerskog odnosa dobivaju podršku roditeljstvu. Uspješno ostvarivanje roditeljstva roditeljima donosi i novu ulogu, nove zadaće, novu odgovornost. Stoga odgojno-obrazovni djelatnici roditelje trebaju prihvati kao ravnopravne, jednake i aktivne sudionike jer oni najbolje poznaju svoje dijete. Odgovornost je odgojitelja i učiteljainiciranje i ostvarivanje kvalitetne suradnje s roditeljima, jer se tako osigurava kontinuitet usklađenog odgojnog djelovanja. Na početku suradnje važno je jasno definirati očekivanja svih sudionika suradnje i postići da ostali sudionici uvažavaju tuđa očekivanja. Tako će se razvijati partnerstvo kojem je cilj stvaranje kvalitetnog okružja s primjerenim uvjetima za učenje, razvoj i napredak svakog djeteta. Oblici suradnje koje će odgojitelj/učitelj primijeniti trebaju pozitivno utjecati na kvalitetu odgojno-obrazovnog rada te na jačanje roditeljskih kompetencija kroz komunikaciju s obiteljima i ostalim djelatnicima u ustanovi. Stoga bi razvijanje kompetencija odgojitelja, učitelja i roditelja trebalo biti u središtu pozornosti društva i države – Nenadić, Bilan i Matov⁴ navode da bi to trebalo realizirati u partnerstvu s resornim ministarstvima, organizacijama civilnoga društva, stručnjacima, profesionalcima i roditeljima, odnosno kroz integraciju svih sustava (zdravstvo, predškolski odgoj i obrazovanje, socijalnu skrb i civilni sektor) koji pružaju potporu djeci i roditeljima.

DOBROBITI PARTNERSKE SURADNJE

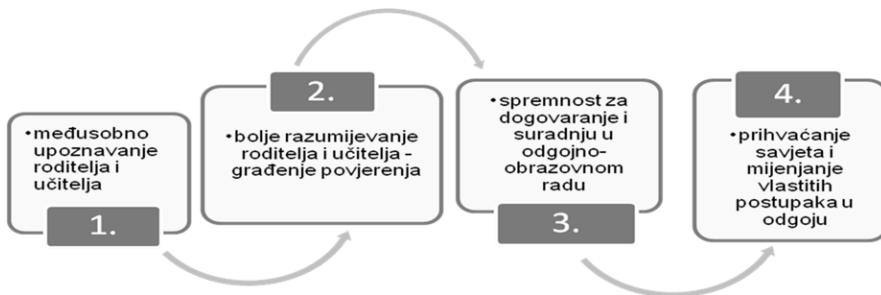
Partnerska je suradnja s roditeljima višedimenzionalan proces zajedničkoga djelovanja obitelji i odgojno-obrazovnoga djelatnika koji se temelji na suradovanju, interakciji i ravnopravnim odnosima. S obzirom da je suradnja složeni interakcijski proces, potrebna je zainteresiranost svih sudionika za suradnju što podrazumijeva i „aktivno suradovanje roditelja u svim etapama odgojno-obrazovnog procesa, od planiranja i organizacije, do realizacije i evaluacije odgojno-obrazovnog rada“⁵. Suradnja se ostvaruje u nekoliko etapa, a tek posljednja upućuje na postizanje partnerskog odnosa (Slika 1).

³ Stoll, Louise, Fink, Dean: Mijenjajmo naše škole - kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Educa, Zagreb, 2000.

⁴ Nenadić Bilan Diana, Matov, Jadranka (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. Magistra Iadertina, 9(1), 123-135.

⁵ Stričević, Ivanka (2006). Igraonice i igroteke- podrška obiteljskom odgoju. Dijete i društvo, 8 (1), 199-221: 200.

Slika 1 – Etape suradnje



Suradnja roditelja i odgojno-obrazovnih djelatnika treba započeti u ustanovi ranog i predškolskog odgoja i obrazovanja, te se nastaviti dalje razvijati tijekom dalnjeg školovanja djeteta, uz stalnu brigu o djetetovom cijelokupnom razvoju i postizanju optimalnih rezultata na dugoročnoj razini. Milanović⁶ ističe kako je u komunikacijskom odnosu između odgojitelja i roditelja ključno poticati odgojitelje na promišljanje o važnosti aktivnog slušanja roditelja jer dobar slušatelj neće krivo protumačiti što mu druga strana ima za reći, a to će utjecati na smanjivanje konfliktnih situacija. Foot⁷ i suradnici smatraju da se konstruktivno partnerstvo između odgojitelja i roditelja treba temeljiti, između ostalog, i na poznavanju i razumijevanju njihova međusobna očekivanja. Isti autori su na uzorku od 911 roditelja istražili roditeljske preferencije, znanja i očekivanja od različitih vrsta predškolskih programa. Ustanovili su da roditelji prvenstveno očekuju sigurnost i brigu za dijete tijekom njegovog boravka u predškolskoj ustanovi.

Suradnju s roditeljima odgojno-obrazovni djelatnici ostvaruju kroz individualne, skupne i pisane oblike suradnje. Svaki oblik suradnje roditeljima daje drugačiju ulogu i te uloge roditelja su različite⁸. Roditelj tako može biti:

- kao podrška – kada sudjeluje u prikupljanju donacija, te u aktivnostima lokalne zajednice
- kao učenik – kada sudjelujući u komunikacijskim roditeljskim sastancima usvaja određena pedagoška i psihologiska znanja te time jača svoje roditeljske kompetencije
- kao pomagač – kada sudjeluje savjetodavno, pomaže u organizaciji izvanučioničke nastave i prikupljanju ponuda turističkih agencija

⁶ Milanović, Mirjana: Pomozimo im rasti, priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja. Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2014.

⁷ Foot, Hugh; Howe, Christine; Cheyne, Bill; Terras, Melody; Rattray, Catherine (2000). Pre-school Education: parents' preferences, knowledge and expectations. International Journal of Early Years Education, 8(3): 189-204.

⁸ Maleš, Dubravka (2003), Učitelj - čimbenik kvalitetne suradnje škole i obitelji. U: Ličina, Berislav (ur.) Učitelj - učenik - škola. Petrinja: Visoka učiteljska škola, Petrinja i Zagreb: HPKZ, 65-78.

- kao kreator politike – odnosi se na roditelje koji sudjeluju kao predstavnici roditelja u Vijeću roditelja, u Školskom odboru ili povjerenstvu za odabir ponude izvanučioničke nastave
- kao korisnik – jer ima pravo dobiti informacije o svom djitetu i aktivnostima škole.

Kako će suradnja s roditeljima izgledati u praksi ovisi o motivaciji i komunikaciji učitelja i roditelja. Veliki broj autora koji se bave problematikom suradnje odgojno-obrazovne ustanove i obitelji naglašavaju da od dobre suradnje imaju koristi svi: dijete, roditelji, učitelji i škola jer kvalitetna suradnja pridonosi boljem školskom uspjehu učenika, poticanju roditelja na odgojno djelovanje i time boljem razumijevanju školskog rada, obrazovanju roditelja za odgojnu funkciju, razvijanju bolje komunikacije i interakcije između svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa, a time i većoj povezanosti škole i šire društvene zajednice. Suradnja je važna za sve njezine sudionike koji pri tome imaju i svoja očekivanja. Očekivanja roditelja i odgojitelja/učitelja često se ne podudaraju – različite su (iako komplementarne) uloge te različita znanja, umijeća i iskustva. Jedna od vodećih svjetskih autorica na području partnerstva s roditeljima, Joyce Epstein⁹ identificirala je višedimenzionalni okvir tipova roditeljske uključenosti u obrazovanje djeteta. Očekivani rezultati prema navedenoj autorici prikazani su u Tablici 1.

Tablica 1. Očekivani rezultati šest tipova uključivanja za učenike, roditelje i učitelje

Očekivani rezultati šest tipova uključivanja za učenike, roditelje i učitelje					
Tip 1 Odnos s roditeljima	Tip 2 Komunicir anje	Tip 3 Volontiranj e	Tip 4 Učenje kod kuće	Tip 5 Donošenje odluka	Tip 6 Suradnja sa zajednicom
Rezultati za učenike Svijest o roditeljskom nadzoru; poštovanje roditelja. Požitivne osobne kvalitete, navike, uvjerenja i vrijednosti kako ih uče u obitelji.	Rezultati za učenike Svijest o vlastitom napretku i o radnjama potrebnim da bi se zadržale ili popravile ocjene.	Rezultati za učenike Vještina komuniciranja s odraslima. Povećano učenje, vještina za koje se dobiva poduka ili ciljana pažnja volontera.	Rezultati za učenike Postignuća u vještinama, mogućnosti ma i rezultatima testova, povezana s domaćom zadaćom i radom na satu.	Rezultati za učenike Svijest o predstavnicištvu obitelji u školskim odlukama. Razumijevanje da su učenička prava zaštićena.	Rezultati za učenike Poboljšane vještine i talenti kroz obogaćen nastavni plan i izvannastavna iskustva. Svijest o karijerama i opcijama za buduće školovanje i posao.
Svijest o mnogim	Pozitivan				

⁹ Epstein, Joyce L., School/Family/Community Partnerships. Phi Delta Kappan, 1995. 701-712: 706.

Ravnoteža između vremena provedenog u obavljanju kućnih zadataka, na druge aktivnosti i na domaću zadacu. Dobar ili poboljšan postotak pohadanja nastave. Svijest o važnosti škole.	drugim aspektima učeničkog vladanja. Informativne odluke o predavanjima i programima. Svijest o vlastitoj ulozi u partnerstvu.	vještinama, talentima, zanimanjima i doprinosima roditelja i ostalih volontera.	odnos prema radu u školi. Pogled na roditelje kao sličnije učitelju i na dom kao sličniji školi. Vlastita ideja o svojim mogućnostima kao onoga koji uči.	postupcima koje su propisale roditeljske organizacije i koje su iskusili učenici.	Posebne koristi vezane uz programe, usluge, sredstva i mogućnosti koje povezuju učenike sa zajednicom.
Rezultati za roditelje Razumijevanje i samosvijest o roditeljstvu, razvoju djeteta i adolescente te promjene u kućnim uvjetima za učenje. Svijest o vlastitim izazovima za druge u roditeljstvu. Osjećaj potpore od škole i drugih roditelja.	Rezultati za roditelje Razumijevanje školskih programa i politike. Praćenje i svijest o djetetovu napretku. Učinkovito reagiranje na učeničke probleme.	Rezultati za roditelje Razumijevanje školskog posla, povećana lagodnost u školi i prenošenje školskih aktivnosti kod kuće. Samosvijest o sposobnosti da se radi u školi i sa djecom ili da se poduzmu koraci da bi se poboljšalo vlastito obrazovanje. Svijest o tomu da su obitelji dobrodoše i cijenjene u školi.	Rezultati za roditelje Treba znati kako podržavati, ohrabrivati i pomagati učeniku kod kuće. Rasprale o školi, radu na satu i domaćoj zadaći. Razumijevanje odgojnog programa svakog razreda i o čemu učenik uči u svakom predmetu. Poštivanje učiteljskih vještina.	Rezultati za roditelje Uvid u postupke koji imaju utjecaj na djetetovo obrazovanje. Svijest o glasovima roditelja u školskim odlukama. Zajednička iskustva i veze s drugim obiteljima. Svijest o školskoj, županijskoj i državnoj politici	Rezultati za roditelje Znanje i korištenje lokalnih resursa od strane obitelji i djeteta da bi se poboljšale vještine i talenti ili da bi se dobile potrebne usluge. Interakcija s drugim obiteljima u aktivnostima u zajednici. Svijest o školskoj ulozi u zajednici i o doprinosu zajednice školi.

Rezultati za učitelje	Rezultati za učitelje	Rezultati za učitelje	Rezultati za učitelje	Rezultati za učitelje	Rezultati za učitelje
Razumijevanje sveukupnih okolnosti obitelji, kulture, briga, ciljeva, potreba i gledišta njihove djece.	Povećana raznolikost i uporaba komunikacije s obiteljima te svijest o vlastitoj sposobnosti da se komunicira jasno.	Spremnost da se obitelji uključe na nove načine, uključujući i one koji ne volontiraju u školi.	Bolje osmišljavanje zadataka za domaću zadaću.	Svijest o perspektivama roditelja kao faktora u razvoju školske politike i sudjelovanju u odlukama važnim za život škole.	Svijest o resursima zajednice za obogaćivanje nastavnog programa i plana.
Poštivanje uloženog obiteljskog truda.	Korištenje roditeljske mreže za komuniciranje.	Svijest o talentima roditelja i zainteresiranoosti za školu i djecu.	Priznavanje jednakih pomoći od obitelji s jednim roditeljem, onih s dva dohotka i onih manje formalno obrazovanih u motiviranju i pojačanju učenja učenika.	Gledište o jednakom statusu obiteljskih predstavnika u odborima i vodećim ulogama.	Otvorenost prema znanju i vještinama u korištenju mentora, poslovnih partnera, volontera iz zajednice te ostalih koji mogu asistirati učenicima i sudjelovati u poučavanju.
Razumijevanje raznolikosti učenika.	Povećana sposobnost da se iznesu na vidjelo i razumiju gledišta obitelji o dječjim programima i napretku.	Veća individualna pažnja učenicima uz pomoć volontera.	Zadovoljstvo zbog uključivanja i potpore obitelji.		Dobro informirano, korisno obraćanje djeci i obitelji radi željenih usluga.
Svijest o vlastitim vještinama kako bi se podijelile informacije o djetetovom razvoju.					

Dobrobit roditeljskog sudjelovanja u obrazovanju za učitelje očituje se u boljoj suradnji, primjeni većeg broja tehnika podučavanja, te više zadovoljstava u poslu. Dobrobit za roditelje je veći osjećaj korisnosti, bolji uvid u školski program, te češća i poboljšana komunikacija s djecom¹⁰. Istraživanja koja je proveo *Southwest Educational Development Laboratory*¹¹ pokazala su da, bez obzira na socioekonomski status i obrazovanje roditelja, učenici čiji su roditelji uključeni u njihovo obrazovanje postižu bolje rezultate i ocjene, odabiru teže nastavne programe, redovito pohađaju nastavu, imaju bolje razvijene socijalne vještine, pokazuju napredak u ponašanju, dobro se prilagodavaju školi i uspješno je završavaju.

¹⁰ Christenson, Sandra L., Sheridan, Susan M. (2001), Schools and families: Creating Connections For Learning, New York., London: The Guilford Press.

¹¹ Henderson, Anne, Mapp, Karen (2002). A New Wave of Evidence: Th e Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools.

Nenadić Bilan i Matov¹² navode da se pozitivni učinci partnerstva reflektiraju u roditeljskim ponašanjima i osjećaju roditeljske kompetencije, djetetovim postignućima, kao i u odgojiteljevoj kompetenciji i njegovojoj percepciji djeteta i obitelji. U cijelovitoj potpori roditeljima Moran i suradnice navode tri skupine pozitivnih ishoda:¹³

- ishodi za dijete - pozitivno ponašanje, emocionalni razvoj i edukacijska postignuća,
- ishodi za roditelje - roditeljske vještine, roditeljski stavovi i uvjerenja, roditeljska znanja i razumijevanja te emocionalno i mentalno zdravlje roditelja,
- ishodi za dijete i roditelja - pozitivni odnosi djece i roditelja.

Kunstek¹⁴ navodi još neke koristi od suradnje s roditeljima za dijete, odgojitelje i ustanovu, roditelje/obitelj, a koje su prikazane u Tablici 2.

Tablica 2. Dobrobiti od suradnje s roditeljima

KORISTI OD SURADNJE za dijete	<ul style="list-style-type: none"> - veći broj prisutnih odraslih osoba pruža više mogućnosti za individualizirani pristup odgoju i obrazovanju - roditelji u grupi pružaju djetetu veću mogućnost za upoznavanje različitih kultura kojima različite obitelji pripadaju i bolje razumijevanje razlika među njima, - više odraslih osoba koje se često izmjenjuju omogućuju djeci lakše prihvatanje druge odrasle osobe kao izvora znanja
KORISTI OD SURADNJE za odgojitelje i vrtić	<ul style="list-style-type: none"> - manji nesrazmjer u brojčanom odnosu djece i odraslih - smanjenje troškova vrtića, ako roditelji sudjeluju trajno i redovno kao volonteri - integracija konkretnih zanimanja, talenata, znanja i interesa roditelja u proces učenja - poboljšanje napretka u učenju - bolja komunikacija između samih roditelja koji podupiru program - roditeljsko sudjelovanje u donošenju odluka u vrtiću - doprinos roditelja različitim kultura obogaćivanju programa
KORISTI OD SURADNJE za obitelj	<ul style="list-style-type: none"> - roditelji koji promatraju svoju djecu u odnosu s drugom djecom iste dobi bolje razumiju razvojni proces i koriste primjerenije odgojne postupke kod kuće - zadovoljniji su i odaju veće priznanje uspjesima svoje djece

¹² Nenadić Bilan, Diana, Matov, Jadranka (2014). Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. Magistra Iadertina, 9(1), 123-135.

¹³ Moran, Patricia, Ghate, Deborah; Van der Merwe, Amelia (2004). What works in Preenting Support? A Review of the Interantional Evidence. Nottingham: Policy Research Bureau.

¹⁴ Kunstek, Mira (2000). Partnerstvo odgojitelja i škole – što je to? Mirisi djetinjstva. Split: 7. Dani predškolskog odgoja Splitsko – dalmatinske županije, 9-16.

	<ul style="list-style-type: none"> - vjerojatnije je da će roditelji koji surađuju biti potaknuti na dalje osobno usavršavanje ili dodatno obrazovanje - bolje će razumjeti odgojno-obrazovni proces jer stječu bolji uvid u ograničenja i mogućnosti obrazovanja
--	---

Prema rezultatima zajedničkog rada Udruge „Korak po korak“, Udruge „RODA“ i Udruge „IDEM“¹⁵ navedene su zajedničke dobrobiti partnerstva roditelja i učitelja za djecu, učitelje/školu i roditelje (Tablica 3).

Tablica 3. Dobrobiti partnerstva roditelja i učitelja

DOBROBITI ...za djecu	<ul style="list-style-type: none"> - djeca postaju stvarno središte obrazovnog sustava i procesa učenja u školi - postižu bolje rezultate u učenju, redovitije ispunjavaju svoje obveze i manje izostaju s nastave - razvijaju pozitivnije socijalne stavove i ponašanje - svoju orijentaciju u budućnosti češće biraju u skladu sa svojim kapacitetima - lakše prihvataju školu kao mjesto gdje grade svoj vlastiti identitet i samopoštovanje te se uče samostalnosti izvan svoje obitelji - od odraslih uče kako razgovarati i izraziti svoje mišljenje u različitim školskim tijelima - lakše se prepoznaju i zadovoljavaju posebne potrebe djeteta
DOBROBITI ...za učitelje i školu	<ul style="list-style-type: none"> - kroz dobre odnose s roditeljima i njihovu prisutnost u školi primaju stvarnu pomoć jer svaki partner unosi svoju kompetenciju u obrazovanje djeteta - jačaju svoju profesionalnost kroz uvažavanje različitosti obitelji i djeteta kao dijela obitelji - dobivaju u roditeljima saveznike u rješavanju problema i teškoća kroz postizanje dobrih kompromisa pri čemu su obje strane ravноправne, sprječavajući sukobe i frustracije - postižu pozitivniju sliku u očima roditelja te njihovo razumijevanje za složenost i težinu učiteljskog posla - postaju motivirаниji i zadovoljniji poslom - postižu veće povjerenje roditelja u školu i njezina nastojanja - imaju bolji ugled u društvenoj zajednici
DOBROBITI ...za roditelje	<ul style="list-style-type: none"> - jačaju svoje samopouzdanje i sigurnost u pružanju pomoći djetetu u učenju kod kuće - bolje su informirani o onome što se događa u školi

¹⁵ Marušić, Iris, Ristić Dedić, Zrinka, Pavlin, Ivanec, Tea, Jurko, Lana (2006), Roditeljska suradnja sa školom - pogledi roditelja i učitelja (istraživački izvještaj).

	<ul style="list-style-type: none"> - postižu pozitivniju sliku u očima učitelja - daju svoj glas i doprinos kvalitetnjem radu škole - njihove se potrebe bolje uvažavaju u svrhu boljšitka djeteta - imaju podršku u ispunjavanju svoje roditeljske uloge i pomoći u razumijevanju obrazovnoga sustava i onoga što škola očekuje od njih kao roditelja - kao partneri postaju sudionici, a ne pasivni promatrači školskoga života svoga djeteta
--	--

MODEL SURADNJE

Obveza razrednika je planiranje suradnje s roditeljima. Plan rada s roditeljima treba sadržavati i uključivati međusobno dijeljenje i prenošenje informacija, jačanje roditeljskih kompetencija kroz pedagoško obrazovanje i savjetovanje roditelja, te omogućivanje aktivnog uključivanja roditelja u rad škole. Pri programiranju rada s roditeljima razrednik pokazuje svoju kreativnost te poznavanje vlastitih sposobnosti i mogućnosti, a polazi od analize odgojne situacije u razrednom odjelu koja mu je pokazatelj obiteljskih prilika učenika. Raznolikosti tehnika, metoda, aktivnosti i oblika rada koje će koristiti razrednik, uključujući formalne i neformalne sastanke, omogućuju komunikaciju i osvrt na učenikovo ponašanje i djelovanje. Različite oblike suradnje Ljubetić¹⁶ razlikuje s obzirom na stupanj uključenosti i međusoban odnos te ih naziva modalitetima partnerstva. Neki od modaliteta su: svakodnevna razmjena informacija, roditeljski sastanci, edukativne i kreativne radionice za roditelje, individualni razgovori s roditeljima, neposredno sudjelovanje roditelja u odgojno-obrazovnom radu, dani otvorenih vrata, zajednička druženja i izleti te posjet djetetovoj obitelji. Različiti su oblici suradnje učitelja i roditelja - pojedini oblici suradnje koriste se za razgovor o djetetu u četiri oka; nekim je cilj prenijeti informaciju što većem broju roditelja, što brže informirati, obavijestiti ili pozvati roditelje; neki oblici suradnje potiču komunikaciju i razmjenu iskustava s ostalim roditeljima ili stručnjacima... Tome možemo pridodati i suvremenije modele suradnje, primjerice: e-mail, web stranice, forumi, aplikacije, društvene mreže.

Svaki oblik suradnje ima svoju vrijednost, prednosti i ograničenja. Bez obzira za koji oblik suradnje se razrednik u određenom trenutku odluči, važno je da sve oblike suradnje s roditeljima isplanira, kvalitetno pripremi i ostvari, te da suradnja bude kontinuirana i djelotvorna jer „rezultati suradnje su bolji ukoliko je suradnja redovita, podržavajuća, dugotrajna i dobro planirana.“¹⁷

¹⁶ Ljubetić, Maja (2001). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića. Napredak, 142(1), str.16-23.

¹⁷ Maleš, Dubravka (2003), Učitelj - čimbenik kvalitetne suradnje škole i obitelji. U: Ličina, Berislav (ur.) Učitelj - učenik - škola. Petrinja: Visoka učiteljska škola, Petrinja i Zagreb: HPKZ, 65-78: 68.

UMJESTO ZAKLJUČKA

Kvalitetno odgojno-obrazovno djelovanje predškolske ustanove i škole podrazumijeva redovitu i trajnu suradnju s roditeljima/skrbnicima u smislu jasno podijeljene odgovornosti u pogledu ostvarivanja ciljeva odgoja i obrazovanja u vrtiću i školi. Za kvalitetnu suradnju ne postoje gotova rješenja koja su unaprijed planirana, već postoje načela i smjernice koje pomažu u stvaranju preduvjeta za poboljšanje tijeka i rezultata suradnje. Brojna iskustva iz pedagoške prakse (potvrđena znanstvenim istraživanjima¹⁸) pokazuju da je djetetova socijalizacija uspješnija ako postoji međusobna povezanost odgojne institucije i obitelji karakterizirane čestom interakcijom i komunikacijom, kontinuiranom razmjenom informacija, suradničkim odnosom u kojemu se ostvaruje uzajamno uvažavanje i razumijevanje.

Obveza je svakog odgojitelja i učiteljainicirati suradnju s roditeljima koja će roditeljima omogućiti aktivno uključivanje i djelovanje u životu i radu odgojno-obrazovne ustanove. Odgojitelj/učitelj ima autonomiju u planiranju i radu, no pritom i veliku odgovornost. Rad s roditeljima treba biti interakcijski proces u kojem će odgojno-obrazovni djelatnik motivirati i aktivirati roditelje i pridobiti ih za sudjelovanje i suradnju. Rad s roditeljima bit će uspješan ako je dobro isplaniran i isprogramiran: postavljen osnovni cilj i zadaće, sadržaj, vrijeme i metode rada. Odgojitelj/učitelj ih mora prilagoditi i svojim sposobnostima i mogućnostima, ali i potrebama i mogućnostima roditelja te postavljenim ciljevima. Kako će ta suradnja u praksi izgledati ovisi o njegovoj motivaciji za uspostavljanje partnerskog odnosa s roditeljima, te njegovom znanju iz područja pedagogije, psihologije, andragogije i komunikologije. Sadržaji koje učitelji planiraju realizirati trebaju zadovoljiti razvojne potrebe djeteta i u tome im najčešće pomažu obitelji i lokalna zajednica, stoga je školski kurikulum obogaćen sadržajima, vrijednostima i osobitostima obitelji, mjesta i okružja u kojemu se škola nalazi.

U partnerskoj suradnji obje su strane jednako odgovorne i jedna drugoj pridonose potencijalima koji ih upotpunjaju u zajedničkom edukacijskom krugu. Sve to odgojiteljskoj i učiteljskoj profesiji nameće potrebu za stjecanjem novih kompetencija pomoći kojih će se prilagođavati promjenama i izazovima, što i jest profesionalna obaveza tijekom cjeloživotnog obrazovanja.

¹⁸ Jurčević Lozančić, Anka, Basta, Sanja, (2017) Partnerstvo s roditeljima – na putu osiguravanja kontinuiteta suradnje vrtića i škole, Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja - mogućnosti i izazovi. U: Kokanović, Tihana ; Opić, Siniša ; Jurčević Lozančić Anka (ur.). 138-145.

BIBLIOGRAFIJA

- Basta, Sanja (2018) Dječja prava u kontekstu partnerstva s roditeljima. U: Prskalo, Ivan, Braičić, Zdenko, Badrić, Marko (311-320) Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Središte u Petrinji.
- Christenson, Sandra L., Sheridan, Susan M. (2001), Schools and families: Creating Connections For Learning, New York., London: The Guilford Press.
- Epstein, Joyce L. (1995), School/Family/Community Partnerships. Phi Delta Kappan, 701-712.
- Foot, Hugh; Howe, Christine; Cheyne, Bill; Terras, Melody; Rattray, Catherine (2000). Pre-school Education: parents' preferences, knowledge and expectations. International Journal of Early Years Education, 8(3): 189-204.
- Henderson, Anne, Mapp, Karen (2002). A New Wave of Evidence: Th e Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Austin, TX: National Center for Family & Community Connections with Schools. Preuzeto s <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED536946.pdf>
- Jurčević Lozančić, Anka, Basta, Sanja, (2017) Partnerstvo s roditeljima – na putu osiguravanja kontinuiteta suradnje vrtića i škole, Sadašnjost za budućnost odgoja i obrazovanja - mogućnosti i izazovi. U: Kokanović, Tihana ; Opić, Siniša ; Jurčević Lozančić Anka (ur.). 138-145.
- Kunstek, Mira (2000), Partnerstvo odgojitelja i škole – što je to? Mirisi djetinjstva. Split: 7. dani predškolskog odgoja Splitsko – dalmatinske županije, 9-16.
- Ljubetić, Maja (2001). Partnerstvo obitelji i dječjeg vrtića. Napredak, 142(1), str.16-23.
- Maleš, Dubravka (1991), Roditelji i škola - suradnici u odgojnem procesu. U: Matijević, Milan (ur.) Osnovna škola na pragu XXI. stoljeća. Zagreb: Institut za pedagogijska istraživanja Filozofskog fakulteta u Zagrebu i Katehetski salezijanski centar, 120-130.
- Maleš, Dubravka (2003), Učitelj - čimbenik kvalitetne suradnje škole i obitelji. U: Ličina, Berislav (ur.) Učitelj - učenik - škola. Petrinja: Visoka učiteljska škola, Petrinja i Zagreb: HPKZ, 65-78.
- Maleš, Dubravka (2015), Partnerstvom obitelji i škole do uspješnog odgojno-obrazovnog rada. U: Opić, Siniša, Bilić, Vesna, Jurčić, Marko (ur.) Odgoj u školi (str. 45-74.). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.
- Marušić, Iris, Ristić Dedić, Zrinka, Pavin, Ivanec, Tea, Jurko, Lana (2006), Roditeljska suradnja sa školom - pogledi roditelja i učitelja (istraživački izvještaj). <http://www.udrugaroditeljakpk.hr/>

- Milanović, Mirjana: Pomozimo im rasti, priručnik za partnerstvo odgojitelja i roditelja. Golden marketing – Tehnička knjiga, Zagreb, 2014.
- Moran, Patricia, Ghate, Deborah; Van der Merwe, Amelia (2004), What works in Prenting Support? A Review of the Interantional Evidence. Nottingham: Policy Research Bureau.
<http://dera.ioe.ac.uk/5024/1/RR574.pdf>
- Nenadić Bilan, Diana, Matov, Jadranka (2014), Partnerstvo obitelji i predškolske ustanove kao potpora roditeljstvu. Magistra Iadertina, 9(1), 123-135. Preuzeto s <http://hrcaj.srce.hr/137247>
- Stoll, Louise, Fink, Dean: Mijenjajmo naše škole - kako unaprijediti djelotvornost i kvalitetu škola. Educa, Zagreb, 2000.
- Stričević, Ivanka (2006), Igraonice i igroteke - podrška obiteljskom odgoju. Dijete i društvo, 8 (1), 199-221.
- Državni pedagoški standard predškolskog odgoja i naobrazbe (2008) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2008_06_63_2128.html
- Nacionalni kurikulum za rani i predškolski odgoj i obrazovanje (2014). Zagreb: MZOS.
- Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje (2010). Zagreb: MZOS.
- Pravilnik o načinima, postupcima i elementima vrednovanja učenika u osnovnoj školi i srednjoj školi (2010)
<https://mzo.hr/sites/default/files/links/pravilnik-o-nacinima-postupcima-i-elementima-vrednovanja-ucenika-u-osnovnoj-i-srednjoj-skoli.pdf>
- Pravilnik o obvezama učitelja i stručnih suradnika u osnovnoj školi (2014) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_08_103_2004.html
- Priručnik za samovrednovanje ustanova ranoga i predškolskog odgoja i obrazovanja (2012)
http://dokumenti.ncvvo.hr/Samovrjednovanje/Tiskano/prirucnik_predskolski_odgoj.pdf
- Smjernice za strategiju obrazovanja, znanosti i tehnologije (2014) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2014_10_124_2364.html
- Zakon o odgoju i obrazovanju u osnovnoj i srednjoj školi (2008) <https://mzo.hr/hr/zakon-o-odgoju-obrazovanju-u-osnovnoj-srednjoj-skoli>
- Zakon o predškolskom odgoju i obrazovanju (2013) https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_07_94_2130.html

Bjedov, Vesna–Ivić, Vlatka

METODIČKA PRIPREMA ZA NASTAVI SAT HRVATSKOGA JEZIKA

Filozofski fakultet u Osijeku, Osijek
e-mail: vbjedov@ffos.hr, vivic@ffos.hr

UVOD

Priprema za nastavni sat višeslojna je aktivnost koja započinje u inicijalnom obrazovanju a nastavlja se tijekom cijelog radnog vijeka nastavnika u neposrednom odgojno-obrazovnom radu s učenicima. Ta se višeslojnost pripreme za nastavni sat ponajprije odnosi na stručnu, metodičku, pedagošku, organizacijsku, materijalno-tehničku te psihološku razinu. U ovome će se radu posebno razložiti metodička priprema za nastavi sat hrvatskoga jezika pri čemu će usredotočenost biti na dvjema ključnim sastavnicama: metodičkoj kompetenciji i metodičkome znanju. S obzirom na to da bi konačno uboličavanje stručno-metodičkoga pripremanja za nastavni sat hrvatskoga jezika trebalo biti u napisanoj pripravi za nastavni sat, istraživački je dio ovoga rada usmjeren pitanju: Pišu li nastavnici hrvatskoga jezika pripreve za nastavni sat ili ne? S tim je ciljem anketirano 299 nastavnika hrvatskoga jezika pet županija: Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Požeško-slavonske, Brodsko-posavske i Virovitičko-podravske. Namjera je doznati pripremaju li se nastavnici za nastavni sat hrvatskoga jezika oblikovanjem pripreve kao planom rada te utvrditi razloge pisanja ili nepisanja pripreve. Rezultati su iskazani u kvantitativnim omjerima i kvalitativnim pokazateljima.

METODIČKA PRIPREMA

Nastavnikova metodička priprema počinje tijekom inicijalnoga obrazovanja i to u metodičkim kolegijima na diplomskome studiju kada se ovladava metodičkim znanjem i stječu metodičke kompetencije kao dio nastavničkih kompetencija ključnih za izvođenje nastave u školi. U tom razdoblju inicijalnoga obrazovanja vrlo je važno naglasiti studentima važnost planiranja i pripremanja te potrebu pisanja pripreve za nastavni sat koja „...uključuje odluku o tipu i prirodi aktivnosti (npr. izlaganje, rad u skupinama, čitanje), redoslijed i predviđeno vrijeme za svaku od tih aktivnosti te predviđeno gradivo i materijal.“¹⁹ Izgrađivanje pozitivna stava prema planiranju i pripremanju za nastavni sat hrvatskoga jezika znači poticanje na razmišljanje ne samo o sadržaju nego i o učenicima, njihovim potrebama i mogućnostima. Usvajanje metodičkih pojmoveva i ovladavanje metodičkim znanjem u korespondirajućem su odnosu s

¹⁹ Kyriacou, 2001: 35, 36

metodičkom kompetencijom kao važnim čimbenicima metodičke pripreme.

NASTAVNIČKE KOMPETENCIJE

Od nastavnika se hrvatskoga jezika očekuju različite kompetencije, od općih, tj. generičkih pa sve do specifičnih lingvističkih, koje objedinjeno supostoje jer „...jezična stručnost i obrazovna stručnost moraju se povezati.“²⁰ Od nastavnika koji poučavaju jezik očekuju se one osobine, odnosno obilježja koja ih čine kompetentnima, stručnima i profesionalnima. U tom kontekstu Richards²¹ govori o 10 obilježja primjerenih nastavniku jezika:

1. poznavanje jezika
2. poznavanje sadržaja
3. vještine poučavanja
4. kontekstualno znanje
5. identitet učitelja jezika
6. poučavanje usmjerenog na učenike
7. vještine pedagoškog rasuđivanja
8. teoretiziranje iz prakse
9. članstvo u zajednici prakse
10. profesionalizam.

Važnim dijelom kompetencija koje se očekuju od svakog nastavnika jesu i nastavničke kompetencije neophodne za neposredan odgojno-obrazovni rad s učenicima. One se stječu na diplomskome studiju inicijalnoga obrazovanja, a odnose se na temeljna umijeća poučavanja kao čina izvedbe u kojemu se usvaja repertoar metoda i postupaka („osnovnih učioničkih vještina“)²² za uvođenje učenika u nastavni rad, „objašnjavanje zadatka, postavljanje aranžmana učenja, provjera razumijevanja učenika, vođenje studentske prakse, izrada prijelaza iz jednog zadatka u drugi te završavanje nastavnoga sata.“²³ Osim toga, stjecanje nastavničkih kompetencija i osposobljavanje za izvedbu nastave ostvaruje se i promatranjem nastave iskusnih nastavnika i često se putem prakse poučavanja kontroliranim okruženju koriste aktivnosti poput mikropoučavanja²⁴ i vršnjačkoga poučavanja.²⁵

²⁰ Kleinhenz, 2007: 72

²¹ Richards, 2011

²² Ibid.

²³ Richards, 2011: 4

²⁴ Mikropoučavanje je tehnika koja služi pripremanju nastavničkih kandidata za okružje u pravoj učionici. Mikropoučavanje možemo također definirati kao tehniku poučavanja koja se poglavito koristi u obrazovanju budućih nastavnika kako bismo ih sustavno uvježbali dopuštajući im da eksperimentiraju s načinima ponašanja nastavnika. (Brent & Thomson, 1996)

²⁵ Vršnjačko poučavanje uključuje jednog ili više učenika koji poučavaju druge učenike iz određenog područja, a zasniva se na vjerovanju da 'poučavati znači dvaput učiti' (Whitman, 1998).

METODIČKA KOMPETENCIJA

Važna dimenzija nastavničkih kompetencija je metodička kompetencija koja „obuhvaća znanja i vještine posredovanja znanstvenih spoznaja u nastavi određenog predmeta.“²⁶ Riječ je o posebnoj kompetenciji koja omogućuje nastavnicima metodičku analizu nastavnoga sadržaja, identifikaciju mogućnosti korištenja nastavnih resursa, iskazivanje specifičnih ciljeva (ishoda učenja, op. autorica) u području gramatike ili govornoga, odnosno pismenoga izražavanja, predviđanje mogućih poteškoća koje bi se mogle razviti iz odabranoga sadržaja te načine njihova rješavanja, odlučivanje o redoslijedu i grupiranju aktivnosti i zadataka. „Shulman je tu sposobnost opisao kao proces transformacije u kojem učitelj pretvara predmet poučavanja u oblike koji su metodički snažni i koji odgovaraju razini i sposobnosti učenika. Iskusni učitelji koriste se ovim vještinama svaki dan kada planiraju svoju nastavu, kada odlučuju kako prilagoditi sadržaje iz udžbenika, kada pretražuju mrežne i druge izvore s namjerom pronalaženja sadržaja kojima se mogu koristiti na nastavi.“²⁷ Metodička se kompetencija drži fundamentalnom dimenzijom nastave, stječe se iskustvom, praksom, pristupanjem sadržaju znanja i znanjem o tome što učenici trebaju znati te kako im u tome pomoći.²⁸ U edukološkome smislu ova se kompetencija drži jednom od najvažnijih sastavnica ospozobljenosti za poučavanje s obzirom na to da je u nastavnicičkom poslu primaran praktičan rad.²⁹ Naglašenost praktičnoga djelovanja implicitno ukazuje usmjerenost metodičke kompetencije ne „toliko na kogniciju koliko na uspješno djelovanje.“³⁰ Iako je posebnost metodičke kompetencije u znanstvenoj dimenziji metodičkoga znanja,³¹ ova se kompetencija poglavito odnosi na nastavnikovu ospozobljenost za uspješno posredovanje sadržaja učenja. Ospozobljenost za poučavanje drži se temeljnim nastavnim umijećem³² koje obuhvaća odgovarajuća područja obrazovanja:

- „1. studij sadržaja poučavanja, tj. matične znanosti nastavnog predmeta (obrazovno područje / akademska disciplina iz koje se izvode sadržaji poučavanja),
- 3. studij učiteljske profesije (psihologija i studij tzv. pedagoškog programa, što je zajednički naziv za vještine poučavanja i znanje o kurikulumu)
- 4. organizirana učiteljska praksa.“³³

²⁶ Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001, 251 u: Hrvatić, Piršl, 2007, 297

²⁷ Shulman, 1987

²⁸ Richards, 2011: 5

²⁹ Bežen, 2008

³⁰ Ibid.

³¹ Ibid.

³² Kyriacou, 2001

³³ Pastuović, 1999: 491

Metodička je kompetencija dijelom četveroslojnoga modela kompetencija kojega čine predmetna, metodička, socijalna i samo kompetencija.³⁴ Također se može govoriti o metodičkoj kompetenciji učenika kao sposobnosti svjesnoga i kreativnoga djelovanja u aktivnosti učenja³⁵ u kojoj bi pojam metodičke dubine označavao „...razinu kompetencije na kojoj nastavnici i učenici u nastavi primjenjuju i reflektiraju neku nastavnu metodu.“³⁶ Teorijskim se modelom za određivanje stupnja metodičke dubine drži model stupnja nastavnometo-dičke kompetencije³⁷ pri čemu se razlikuje model stupnjeva i model procesa. Model stupnjeva „...pokazuje kako je strukturirana potpuno razvijena kompetencija“ (...), a model procesa „...opisuje kojim se redoslijedom kompetencije izgrađuju i razvijaju u nastavnom procesu.“³⁸

METODIČKO ZNANJE

U odgojno-obrazovnome procesu izdvajamo dva njegova tijeka: učenje i poučavanje. Metodičko znanje povezuje znanje o učenju i znanje o poučavanju u čemu i jest njegova posebnost.³⁹ Metodičko znanje nije samo kognitivno znanje nego i poznavanje različitih vještina poučavanja, zatim stvaranje nekih novih pristupa, metoda i postupaka što je važan afektivni i vrijednostni potencijal nastavnika metodičara.⁴⁰ „Koncepti, poput donošenje odluka nastavnika, uvodi kognitivnu dimenziju u pojam vještina jer svaka vještina uključuje nastavnika koji se bavi sofisticiranim procesima promatranja, promišljanja i procjene te donošenja odluka o tome koji smjer djelovanja odabratи od niza dostupnih alternativa.“⁴¹ S obzirom na različite kriterije može se govoriti o teorijskom i praktičnom metodičkom znanju, zatim o psihološkoj kategoriji znanja, sposobnosti i vještina, metodičkim umijećima (kompetencijama) i znanjima s obzirom na životni poziv (specijalizaciju).⁴² Teorijsko metodičko znanje sadrži znanje matičnih znanosti metodike što kod nastavnika hrvatskoga jezika znači lingvističko znanje, znanje znanosti o književnosti, filmologije i dr. Metodičko znanje obuhvaćа i znanja o temeljnim odgojno-obrazovnim znanostima (pedagogija, didaktika, psihologija, filozofija) te posebna teorijska metodička znanja (metodički sustavi, pristupi, metode, oblici, postupci i dr.).⁴³ S druge strane, praktična metodička znanja odnose se na planiranje nastavnoga predmeta, izvođenje nastavnoga sata i drugih

³⁴ Meyer, 2005

³⁵ Ibid.

³⁶ Ibid.

³⁷ Ibid.

³⁸ Ibid.

³⁹ Bežen, 2008

⁴⁰ Ibid.

⁴¹ Richards, 2011: 4

⁴² Bežen, 2008

⁴³ Ibid.

odgojno-obrazovnih oblika, znanje komuniciranja s učenicima, pravilna uporaba hrvatskoga jezika (po potrebi i stranoga), uporaba nastavnih sredstava i pomagala, izrada metodičkih artefakata, uspostavljanje pozitivnoga razrednoga ozračja.⁴⁴

PISMENA PRIPRAVA ZA NASTAVNI SAT HRVATSKOGA JEZIKA

U obrazovanju je općeprihvaćena teza da temeljito i specifično pripremanje za nastavu omogućuje vrijednost i produktivnost procesa poučavanja i učenja. S druge strane, povremeno i slučajno pripremanje rezultira neusmjerenim i neproduktivnim iskustvima učenja. Mnogi nastavnici vjeruju da priprema za nastavni sat dovodi do učinkovitijeg poučavanja.⁴⁵ Priprema za nastavni sat može se definirati kao predaktivno donošenje odluka⁴⁶ koje se odvija prije poučavanja.⁴⁷ Priprava mora imati istaknute ishode učenja na odgovarajućoj razini kojima se osigurava učenikovo mjesto u nastavnome satu. „Nastavni će sat uspjeti ako učenici žele naučiti što nastavnik želi poučavati. Motiviranje učenika mora biti stav koji se održava tijekom cijelog nastavnog sata. Širok raspon i varijabilnost metoda i postupaka kojima se nastavnik služi omogućuje usmjereno učenje učenika i ključni su za održavanje motivacije za učenje.“⁴⁸ Pripremanje za nastavu zapravo znači razmišljanje ponajprije o učenicima i ishodima učenja te o sadržaju nastave. Takvo planiranje i pripremanje nastave omogućuje nastavniku razmislići o tome što treba postići i kako to najbolje učiniti. Taj proces ne mora biti linearan⁴⁹, ali treba razmotriti aspekte planiranja nastave.⁵⁰ Nastava procesno orijentirana i usmjerena na učenike bit će uspješnija nego ona nastava koja je nefleksibilna, proceduralno nejasna i orijentirana prema nastavniku. Nastavnikovo je pripremanje za nastavni sat osobito važno i korisno zbog samih učenika, stoga nastavnici moraju mijenjati svoju percepciju iz: „Što ču sutra raditi?“ prema: „Što će moji učenici sutra učiti, postići i ostvariti?“⁵¹ Iz te perspektive treba početi razmišljati o nastavi hrvatskoga jezika i konačno uobličavanje tih aspekata nastave precizirati u napisanoj

⁴⁴ Ibid.

⁴⁵ Conkell i Imwold, 1992; Lederman i Niess, 2000

⁴⁶ Nastavnici se bave planiranjem nastave na različitim razinama: godišnjoj, mjesečnoj, tjednoj i dnevnoj. Godišnji su planovi obično uokvireni nacionalnim okvirima, ali s mjesечnom, tjednom i dnevnom pripravom nastavnici trebaju imati određenu slobodu. Postoje različiti izvori u kojima su predloženi brojni formati za pisanje priprava dajući različite argumente za takve pristupe (Chrouser, 1990). Iako ne postoji obrazac koji treba slijediti u planiranje nastave (Ornstein, 1997), neophodno je osigurati da se pri izboru metoda poučavanja uobzire različite potrebe, interesi i stupnjevi razvoja učenika (Bycura i Darst, 2001). John, 1991, Wilkerson i Scheffler, 1992).

⁴⁷ Panasuk, Stone i Todd, 2002

⁴⁸ Golland, 1998

⁴⁹ Linearni proces u poučavanju (ili linearno učenje) je dobro strukturirano, osmišljeno i ide od lakšeg k težem, iz jedne lekcije u drugu. Suprotno tomu, nelinearno učenje je spontano i ovisi o situaciji. (Carrol, 2007)

⁵⁰ MacDonald i Phillips, 2005

⁵¹ Clement, 2000; Ogden, 2001; Wilkerson i Scheffler, 1992

pripravi koja treba biti „...pomoć nastavniku u jasnijem sagledavanju zadatka rada i sugurnijoj orijentaciji u radu s učenicima.“⁵² Ta se fokusiranost na učenike i njihove potrebe često zasjenjuje, a u prvi se plan stavljuju sadržaji nastave.⁵³ Međutim, treba oprezno promatrati činjenicu da se u napisanoj pripravi uobziruju učenici i njihovi interesi zbog toga što je od vitalne važnosti način na koji se sadržaji predstavljaju i strukturiraju kao skup iskustava koji potiče učenje. „Poznavanje informacija i poznavanje načina provedbe dvije su različite stvari.“⁵⁴ Znači, nastava mora biti strukturirana tako da aktivno uključuje učenike. Prema tome, nastavnikovo pismeno pripremanje za nastavni sat ni na koji način ne bi trebalo biti formalizirano i podređeno administrativnim zahtjevima nego u funkciji ostvarivanja uspješne nastave. Naime, „Razvoj planiranja i pripremanja za nastavni sat često se ne doživljava kao iskustvo profesionalnog razvoja, već samo kao popis aktivnosti.“⁵⁵ Takvu je percepciju potrebno mijenjati i stalno naglašavati ciljeve pismenoga pripremanja za nastavni sat. Pismena priprava može biti „...opširnija i detaljnija ili pak kraća i sažetija.“⁵⁶ Glede tih različitosti može se govoriti o pismenome nacrtu nastavne jedinice ili skici i scenariju nastavnoga sata.⁵⁷ Pismeni nacrt nastavne jedinice pišu iskusni nastavnici koji u svoju pismenu pripravu za nastavni sat hrvatskoga jezika uključuju samo bitne sastavnice, primjerice, nastavnu jedinicu i razred, zatim jezičnonaobrazbene i jezičnokomunikacijske nastavne zadaće, nastavne izvore i nastavni tijek.⁵⁸ Nastavnicima treba omogućiti da kritički i duboko razmišljaju o sadržaju učenja kao i o tome na koji bi način taj sadržaj trebao biti zastupljen u samoj nastavi. Scenarij nastavnoga sata jest detaljno napisana i razradena priprava za nastavni sat koju trebaju pisati nastavnici početnici, ali i iskusniji nastavnici kada im je tema nova ili eksperimentalna, odnosno kada održavaju ogledni nastavni sat.⁵⁹ Takva priprava treba obuhvatiti detaljnu sadržajno-metodičku organizaciju, odnosno razrađene metodičke aspekte nastavnoga sata hrvatskoga jezika te opisan tijek nastavnoga sata. Dakle, za svaki nastavni sat hrvatskoga jezika nastavnik treba imati napisanu pripravu, ali svakako valja istaknuti da je pismena priprava individualna priprava pojedinoga nastavnika, stoga tu činjenicu valja uobziriti u zahtjevima za njezinim izgledom, odnosno opsegom, dakako, uz već istaknute razlike je li riječ o nastavnicima početnicima ili pak o iskusnim nastavnicima. Ovomu se svakako treba dodati i to da scenarij nastavnoga sata trebaju pisati i studenti u okviru

⁵² Itković, 1997: 76

⁵³ MacDonald i Philips, 2005

⁵⁴ Fernandez i Cannon, 2005; Hurst, 2001; Simplicio, 1999; Ward, 2006

⁵⁵ Dorovolomo, 2010

⁵⁶ Poljak, 1988: 230

⁵⁷ Težak, 1996

⁵⁸ Ibid.

⁵⁹ Ibid.

metodičkih kolegija, ali i pripremajući se za izvođenje nastave ostvarujući školsku praksu. Nadalje, detaljnu pripravu trebaju pisati i pripravnici koji izvode nastavni sat u okviru stručnoga ispita. Međutim, isto tako valja napomeniti da u svakodnevnom nastavnom radu nastavnici mogu odabratи hoće li pisati nacrt ili scenarij nastavnog sata. Potrebno je naglasiti važnost detaljne priprave zbog toga što nastavnicima pruža mogućnost boljega razumijevanja sadržaja, učenja te metodičkoga znanja o sadržaju.⁶⁰ Znači, važno je pismeno isplanirati nastavni sat jer „Nastava koja se održava bez prethodne nastavnikove pripreme svodi se na lošu improvizaciju, rutinerstvo, diletantizam i slične negativnosti.“⁶¹ Da je pisanje priprave za nastavni sat dužnost svakoga nastavnika, ističu i Matijević i Radovanović⁶² koji kažu da su napisane priprave ponajprije pomoć i smjernice nastavniku u radu, poglavito nastavnicima početnicima u planiranju, organizaciji i izvedbi nastavnog sata. S obzirom na to pismena priprava treba sadržavati „...podatke iz kojih je vidljivo tko, što, gdje i kada će nastavni sat održati, s kojim ciljevima, uz koje socijalne oblike rada i metode, koja didaktička pomagala će biti potrebna, kako će izgledati osnovna artikulacija nastavnog sata, odnosno metodički scenarij (aktivnost učenika i nastavnika) te plan ploče, izgled prozirnice ili slajdova.“⁶³ Naravno, napisana priprava za nastavni sat „...nije uvijek pouzdani pokazatelj i stvarne pripreme nastavnika; pokazatelj dobre pripreme je krajnji učinak nastavnoga rada.“⁶⁴ Povezanost između pripremanja za nastavu i kvalitete njezine izvedbe svakako treba dodano istražiti, iako se može govoriti o pozitivnom odnosu među tim dvjema varijablama. Osim toga, tijekom obrazovanja budućih nastavnika treba kontinuirano uspostavljati vezu između pripremanja za nastavu i njezina izvođenja.⁶⁵ To znači da „...nastavnici prije svojega nastavnog rada moraju biti osposobljeni potrebnim vještinama ne samo za pripremanje nastave nego i za njezinu provedbu.“⁶⁶ Međutim, valja naglasiti i to da „...postoje slučajevi kada se može govoriti o tome da je kvaliteta napisane priprave bila vrlo dobra, ali stvarna provedba nije bila. S druge strane, možda postoje priprave koje nisu tako dobre, ali je nastavni sat dobro ostvaren.“⁶⁷ Svakako je važno naglasiti da se nastavnicima treba prepustiti autonomnost u načinu pisanja priprave za svakodnevnu nastavu hrvatskoga jezika pri čemu se može definirati koji su metodički sadržaji neophodni. Glede oglednih priprava za nastavni sat hrvatskoga jezika smjernice o tome što sve treba sadržavati i koliko detaljno razraditi

⁶⁰ Shen, Poppink, Cui i Fan, 2007

⁶¹ Itković, 1997: 79

⁶² Matijević i Radovanović, 2011

⁶³ Ibid.

⁶⁴ Poljak, 1988: 234

⁶⁵ Wilkerson i Scheffler, 1992

⁶⁶ Tsangaridou, 2008; Wilkerson i Scheffler, 1992

⁶⁷ Dorovolomo, 2010

nastavni tijek svakako trebaju biti konkretnije jer je cilj pisanja detaljnih priprava, koje ponajprije pišu studenti, nastavnici početnici te pristupnici na stručnom ispitnu, „...ovladati sustavnim planiranjem nastavnoga sata tako da svaku aktivnost nastavnoga sata koju vodi nastavnik može argumentirano objasniti zašto nastavu upravo tako organizira te koje su metodičke i didaktičke utemeljenosti takve nastave. Napisana je priprava dokument iz kojega je vidljivo da je nastavnik promišljen i stručno kreirao nastavni proces te je kao takav i stručno osmišljen.“⁶⁸

METODOLOGIJA RADA – PREDMET I CILJ

Tematski se ovaj rad bavi pripravom za nastavni sat hrvatskoga jezika kao obveznim dijelom nastavnikove stručno-metodičke pripreme. S obzirom na predmet ovoga rada cilj je istražiti pišu li nastavnici hrvatskoga jezika pripravu za nastavni sat ili ne. S tom je namjerom provedena anketa⁶⁹ među nastavnicima hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama pet županija: Osječko-baranjske, Vukovarsko-srijemske, Požeško-slavonske, Brodsko-posavske i Virovitičko-podravske. U anketi je bila navedena tvrdnja: *Za nastavni sat hrvatskoga jezika pišem pripravu*, uz koju su bila ponuđena tri odgovora: *uvijek*, *ponekad* i *nikada*. Od nastavnika se tražilo izjašnjavanje o navedenoj tvrdnji zaokruživanjem jednog od triju ponuđenih odgovora te obrazloženje. Anketa je provedena 2017. godine na županijskim stručnim vijećima učitelja i nastavnika hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama i u uvodnome dijelu ankete nastavnicima je pojašnjeno da se sva pitanja odnosno tvrdnje u anketi odnose na hrvatski jezik kao nastavno područje. Rezultati su u ovome radu prikazani kvantitativno, dakle u brojevima, odnosno postotnim omjerima, i kvalitativno, što znači da su dobiveni podatci interpretirani, poglavito nastavnička obrazloženja uz pojedine odgovore. Sva obrazloženja koja su nastavnici napisali uz istaknutu i analiziranu tvrdnju navedena su u ovome radu i to u izvornome obliku bez pripravljanja i jezičnoga uređivanja.

ISPITANICI

U provedenoj su anketi ispitanici bili nastavnici hrvatskoga jezika u osnovnim i srednjim školama, njih 299, od čega 16 muških (5,4 %) i 281 ženskih (94 %), tablica 1. Dvoje se nastavnika nije izjasnilo.

⁶⁸ Matijević i Radovanović, 2011: 257

⁶⁹ Riječ je o anketi koja je obuhvatila više pitanja, odnosno tvrdnja, o kojima su se nastavnici izjašnjivali zaokruživanjem ponuđenih odgovora, a u ovome se radu raščlanjuje jedna.

Tablica 1. Spol nastavnika

	frekvencija	%
muški	16	5,4
ženski	281	94,0
bez odgovora	2	0,6
ukupno	299	100,00

Osim o spolu, nastavnici su se izjašnjavali i o tome u kojoj školi rade, tablica 2. Ako se pogleda distribucija njihovih odgovora, tada se uočava da je najviše ispitanika zaposleno u osnovnoj školi, njih 211 ili 70,6 %, a najmanje u umjetničkoj školi, njih 3, odnosno 1 %. U srednjoj strukovnoj školi radi 46 ispitanih nastavnika (15,4 %), a manje od desetine ispitanika zaposleno je u gimnaziji, njih 8,4 % što je 25 nastavnika. U distribuciji je odgovora (tablica 2) razvidno i to da se dio ispitanih nastavnika izjasnio kako radi u dvjema školama, nekolicina je trenutačno nezaposlena te kod jednog ispitanika nije jasno označen odgovor.

	frekvencija	%
a) u osnovnoj školi	211	70,6
b) u srednjoj strukovnoj školi	46	15,4
c) u gimnaziji	25	8,4
d) u umjetničkoj školi	3	1,0
označeni odgovori a + b	2	0,7
označeni odgovori a + c	1	0,3
označeni odgovori b + c	8	2,7
trenutačno nezaposlen	2	0,6
nejasno označen odgovor	1	0,3
ukupno	299	100,00

Tablica 2. Škola u kojoj nastavnik radi

Glede geografske pripadnosti ispitanika rezultati su prikazani u tablici 3. Riječ je o nastavnicima koji rade u pet županija: Osječko-baranjskoj, Vukovarsko-srijemskoj, Požeško-slavonskoj, Brodsko-posavskoj i Virovitičko-podravskoj. Najveći broj ispitanika radi u Osječko-baranjskoj županiji, njih 131 ili 43 %. Četvrtina radi u Brodsko-posavskoj županiji (25,4 % ili 76 nastavnika), podjednak broj ispitanika radi u Vukovarsko-srijemskoj (11 % ili 33 nastavnika) i u Virovitičko-podravskoj županiji (10,4 % ili 31 nastavnik). U ovoj je anketi sudjelovalo najmanje nastavnika iz Požeško-slavonske županije, njih 25, što je 8,4 %. Uz navedene podatke, u tablici je 3 razvidno i to da se dvoje nastavnika nije izjasnilo glede ovoga pitanja te da je jedan nastavnik označio da radi u dvjema županijama.

Tablica 3. Županija u kojoj nastavnik radi

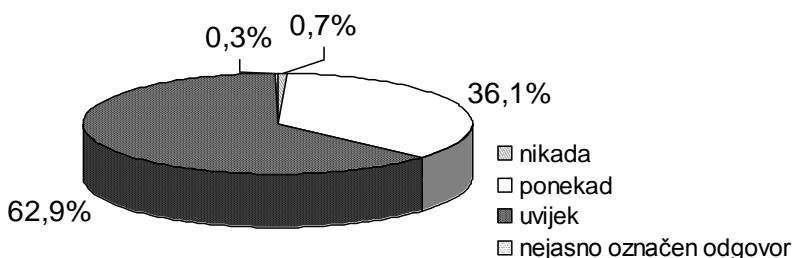
	frekvencija	%
a) u Osječko-baranjskoj županiji	131	43,8
b) u Vukovarsko-srijemskoj županiji	33	11,0
c) u Požeško-slavonskoj županiji	25	8,4
d) u Brodsko-posavskoj županiji	76	25,4
e) u Virovitičko-podravskoj županiji	31	10,4
označeni odgovori a + b	1	0,3
bez odgovora	2	0,7
ukupno	299	100,00

REZULTATI I RASPRAVA

O postavljenoj tvrdnji *Za nastavni sat hrvatskoga jezika pišem pripravu.* izjasnili su se gotovo svi ispitanici, tablica 4 i slika 1. Najzastupljeniji je odgovor *uvijek* koji je zaokružilo 188 nastavnika, što je više od polovice (62,9 %). Nešto više od trećine ispitanika (36,1 %) odabralo je odgovor *ponekad*, što je 108 nastavnika, a tek se dvoje izjasnilo odgovorom *nikada*, što je 0,7 %. Kod jednog ispitanika nije jasno označen odgovor.

Tablica 4. Za nastavni sat hrvatskoga jezika pišem pripravu.

	frekvencija	%
nikada	2	0,7
ponekad	108	36,1
uvijek	188	62,9
nejasno označen odgovor	1	0,3
ukupno	299	100,00



Slika 1. Za nastavni sat hrvatskoga jezika pišem pripravu.

Dobivene rezultate možemo prihvati kao zadovoljavajuće u odnosu na činjenicu da se većina ispitanika izjasnila odgovorom *uvijek*.

Takvo izjašnjavanje ukazuje na to da kod ispitanih nastavnika postoji odgovornost glede pripremanja za nastavni sat hrvatskoga jezika te svijest o potrebi pisanja priprave kojom se konkretiziraju različite stručno-metodičke sastavnice važne za nadzirano praćenje tijeka same nastave te u konačnici uspješne i cijelovite njezine realizacije. Međutim, činjenica da se dio ispitanika izjasnio odgovorom *ponekad* upućuje na potrebu kontinuiranoga isticanja važnosti pisanja priprave za nastavni sat kao bitnoga koraka u pripremanju nastave. Poglavitno je u tom isticanju važno naglasiti svrhovitost pisanja priprave te uočavanje poveznice između dobre nastavnikove pripremljenosti za nastavni sat i kvalitetne izvedbe čiji se rezultati najviše trebaju reflektirati na same učenike. Njihova je uloga u procesu nastavnikove pripreme za nastavni sat neprijeporna i nezaobilazna, stoga je važno pisati pripravu za svaki nastavni sat u svakoj školskoj godini.

Osim izjašnjavanja jednim od ponuđenih odgovora (*uvijek*, *ponekad* i *nikada*) u odnosu na postavljenu tvrdnju *Za nastavni sat hrvatskoga jezika pišem pripravu.* od nastavnika se tražilo i obrazloženje odgovora. Nastavnici su napisali ukupno 112 obrazloženja, od čega uz odgovor *uvijek* 63, uz odgovor *ponekad* 49, dok uz odgovor *nikada* nitko od ispitanih nastavnika nije napisao obrazloženje. U sljedećim se primjerima (1 i 2) navode njihova obrazloženja razvrstana prema kategorijama *uvijek* i *ponekad*.

(1)

uvijek

Bolje se osjećam ako ju napišem i lakše mi je ostvariti planirani cilj.; Napišem kratku pripravu koja mi je nit vodilja na satu. Kvalitetna priprava nastavnika je preduvjet za uspješnu provedbu nastavnog sata i realizaciju svih ishoda učenja.; Da ne lutam, tj. u svakom se trenutku mora znati što se radi i zbog čega.; Kao nastavniku, smatram da je to moja dužnost i obveza, također jasno i koncizno napisana priprava omogućuje mi detaljan uvid i smjernice prema ishodima učenja.; Želim biti pripremljena za sat.; Volim biti pripremljena i olakšava mi rad.; Želim biti sigurna na satu, lakše mi je raditi i stoga što imam dvije pripravnice kojima moram biti uzor.; Pripravnica sam u školi.; Smatram da je dobra priprava uvjet za dobar i svrhovit nastavni sat.; Radim kao pripravnik, stoga je to moja obveza, ali pripravu bih svejedno pisala kako bih mogla odrediti ishode te ih uspješno ostvariti.; Lakše mi je raditi kada imam jasno organiziran sat, primjere, pripremljene materijale.; Smatram da je pisanje priprave važno za samog učitelja jer se tako on sam bolje i kvalitetnije pripremi za nastavni sat. Kada je učitelj pripreman, i učenici će bolje sudjelovati u tijeku sata.; Jer se tako osjećam sigurnije.; Osim što stručna služba inzistira na pisanju priprave, priprava mi pomaže da

nastavu organiziram i dobro i kvalitetno osmislim sat.; Pripravu uvijek napišem u svoju bilježnicu za nastavu tog predmeta prilagođavajući opseg / gradivo / teme razredu. Tako mi je lakše pratiti program /vježba / obrada / ponavljanje itd.; Bitno mi je imati pripravu jer ako propustim godinu u određenom razredu, teško mi se prisjetiti kojim je etapama tekla nastava.; Priprava mi je potrebna radi artikulacije sata, tj. da tijekom nastave nehotice ne preskočim neku nastavnu fazu. Nadalje, pišući pripravu, obnavljam svoja znanja o temi te promišljam o najpogodnijim metodama i postupcima za određeni razred.; Priprava je preduvjet za održavanje sata, olakšava mi posao i osigurava sigurnost prilikom "nastupa" u razredu.; Osjećam se sigurnije.; potrebno mi je vodstvo radi sigurnosti da sam ispunila sve što sam zamislila.: Pišem zbog kvalitetnijeg pristupa nastavi a i učenicima.; Ravnatelj zahtijeva pripravu na svakom satu!; Zato što uvijek dobijem neku novu, čini mi se bolju ideju za artikulaciju sata, pogotovo razmjenjujući iskustva s kolegicama na stručnim skupovima i privatno družeći se.; Nužna je za kvalitetan sat.; Ravnatelj i pedagoginja inzistiraju, upozoravaju i kontroliraju obavljanje svih nastavnicih dužnosti, osobno mi omogućava kvalitetniji rad u nastavi.; Kostur samog sata – omogućava mi što lakše održavanje nastavnog sata.; Dobar je nastavni sat zajamčen kvalitetnom pripravom.; Svake godine novi učenici i svaki učenik drugačijih sposobnosti i potreba. Svake godine svaki dan i ja sam nova osoba jer nas sve oblikuje iskustvo. Kako svaki učenik ima svoje potrebe drugačije od svojih starijih suučenika, tako i ja moram osmisliti drugačiji nastavni sat, barem nešto promijeniti.; Uz pismenu pripravu lakše mi je održati nastavni sat.; Imam zbog sebe.; Pisanje priprave mi omogućuje bolju organizaciju, realizaciju sata.; Dobro je znati što je postignuto, na čemu treba još raditi itd.; Pisanje priprave moja je dužnost i pišem ju uvijek, a na taj način mi je bolje organiziran nastavni sat.; Ukoliko ishodi nisu precizirani, ne mogu se realizirati.; Bez priprave ne mogu dobro realizirati nastavni sat i nisam spremna za nastavu.; Priprava mi je putokaz i sigurnost.; Budući da nemam puno iskustva, smatram da mi je priprava za nastavni sat potrebna kako bih kontrolirala cijelu situaciju u razredu. Uz nju mi je lakše ostvariti ono što sam naumila, ona mi daje neku vrstu sigurnosti u radu.; U pripravi iznosim ishode učenja, metode i tijek sata što mi olakšava izvedbu sata.; Smatram pisanje priprave svojom obvezom.; Zato što sam tada sigurnija u sebe, a ako sam dobro pripremljena, sat bude uspješniji!; Smatram da se samo s dobrom pisanom pripravom mlađi nastavnici bez iskustva mogu dobro pripremiti za rad.; Za nastavni sat hrvatskoga jezika uvijek pišem detaljnju pripravu jer odradujem pripravnički staž. Budući da mi priprava puno pomaže pri izvedbi sata, planiram i kasnije pisati detaljne priprave.; Treba mi pisani trag.; Pripravnica sam na stručnom osposobljavanju u osnovnoj školi, stoga moj rad zahtijeva pripravu.; Uvijek nastojim poboljšati nastavnu jedinicu u odnosu na prethodnu

godinu, prilagoditi razredu u koji idem i zbog toga ih uvijek iznova pišem.; Zbog toga što su me tako naučili na FFOS – profesorica Bjedov!; Zbog različitih potreba učenika.; Za svaki nastavni sat potrebno je pripremiti se temeljito i savjesno.; Priprava je sastavnica nastavnog rada.; Tako sam navikla od prvog dana rada u razredu.; Redovito to radim jer sam tako navikla od prvog dana rada u razredu.; Pišem kraću pripravu, ishodi, cilj, kratka artikulacija sata i plan ploče.; Dugo vremena radim u nastavi i priprema koju osmislim u 1. inačici svake godine u nadolazećim razdobljima dorađujem i prilagođavam učenicima s kojima realiziram sat.; Kao pripravnica redovito pišem priprave za nastavni sat koji će održati te ih mentorica redovito pregledava.; Mislim da je tako lakše i kvalitetnije raditi. Osim toga, postoji obveza u školi pisanja priprava.; Radi usporedbe priprave i sata da vidim mogu li što promjeniti.; Iako imam bogato radno iskustvo (36 godina), pripravu pišem uvijek dodavajući, mijenjajući i osmišljavajući najsrvhorovitije metode i oblike rada. Uvijek imam na umu da su preda mnom učenici koji po svojim navikama i načinom života u mnogome se razlikuju od prethodne generacije.; Kako raditi nepripremljen?; Smatram da je priprava važnija za mene, a ne zbog formalnosti pa je tako i pišem.; Ako od učenika zahtijevam zadaće, bilo bi žalosno da ja svoje obvezе ne poštujem.; Uvijek imam pripravu za rad jer mi omogućava usmjerenost i dosljednost.; Želim odgovorno ispunjavati svoje obvezе.: Zato što uvijek u pripravu uvodim nešto novo.; Pripravu pišem za svaki dan jer smatram da je nužno navesti ishode nastavnog sata kao i aktivnosti kojima će se ostvariti.; Uvijek imam nekakvu pripravu u pisanome obliku, ali nije uvijek detaljna i pisana prema smjernicama koje smo dobiti, npr. za stručni ispit.

Ako se pogledaju obrazloženja ispitanika uz odgovor *uvijek*, tada se može govoriti o različitim razlozima zašto nastavnici *uvijek pišu pripravu za nastavni sat hrvatskoga jezika*. Dio nastavnika odgovorno i profesionalno pristupa pisanju priprave držeći to svojom obvezom koja je *sastavnica nastavnog rada* i pridonosi kvaliteti odnosno uspješnosti nastavnoga sata (*Pisanje priprave moja je dužnost i pišem ju uvijek, a na taj način mi je bolje organiziran nastavni sat.*). Priprava je za te nastavnike *nit vodilja na satu*, sigurnost, samopouzdanje, organiziranost, uvjet uspješno održanog nastavnog sata, navika koju su stekli od početka svojega nastavnog rada: *Tako sam navikla od prvog dana rada u razredu*. Pismena priprava pridonosi boljem osjećaju samih nastavnika i lakšem snalaženju na nastavnome satu u kojem vole imati potpuni nadzor nad svim (*Da ne lutam, tj. u svakom se trenutku mora znati što se radi i zbog čega.*). Ti su nastavnici svjesni da pripravu pišu zbog sebe i da im je ona putokaz, smjernice u radu. Napisana priprava za nastavni sat svakako predstavlja ne samo temelj dobre organizacije nastavnoga sata nego može

biti jamstvo njegove uspješnosti. Budući da bi obveznim dijelom napisane priprave trebalo biti isticanje ishoda učenja, u obrazloženjima je razvidno da o tome postoji svijest kod dijela nastavnika koji naglašavaju da *Ukoliko ishodi nisu precizirani, ne mogu se realizirati.*, odnosno da *jasno i koncizno napisana priprava omogućuje mi detaljan uvid i smjernice prema ishodima učenja.*, kao i nadziranje ostvarivanja definiranih ishoda u nastavnom satu (*pripravubih svejedno pisala kako bih mogla odrediti ishode te ih uspješno ostvariti*). Pripravnici, s jedne strane, na poseban način pristupaju pisanju priprave držeći je ne samo svojom obvezom nego i potrebom radi definiranja ishoda učenja i njihova uspješnoga ostvarivanja (*Radim kaa pripravnik, stoga je to moja obveza, ali pripravu bih svejedno pisala kako bih mogla odrediti ishode te ih uspješno ostvariti.*). S druge strane, posebnost u razmišljanju o pisanju priprave uočava se i kod nastavnika mentora pripravnicima koji su svjesni da se od njih očekuje uzoritost (*Želim biti sigurna na satu, lakše mi je raditi i stoga što imam dvije pripravnice kojima moram biti uzor.*). Nastavni sat hrvatskoga jezika ima svoj ustroj i napisana priprava zasigurno može biti podsjetnikom u ostvarivanju nastavnih koraka (*Priprava mi je potrebna radi artikulacije sata, tj. da tijekom nastave nehotice ne preskočim neku nastavnu fazu.*), iako izostavljanje neke etape (hotimice ili nehotice) ne mora biti prijeporno, poglavito ako je 'preskakanje' nastavnoga koraka učinjeno zbog učenika, odnosno zbog zadržavanja na njihovoj aktivnosti ili sudjelovanju u određenom zadatku. Posebno važna i pohvalna obrazloženja jesu ona koja sadrže učenike kao bitne razloge pisanja priprave. Naime, ako se učenici drže okosnicom suvremene nastave hrvatskoga jezika i temeljnim nastavnim čimbenikom, tada je njihova uloga u nastavnikovome planiranju i pripremanju nastavnoga sata nezaobilazna (*Pišem zbog kvalitetnijeg pristupa nastavi a i učenicima.*). Svakako treba istaknuti obrazloženje u kojemu se povezuje nastavnikova pripremljenost i učenikovo sudjelovanje u nastavnom satu *Kada je učitelj pripreman, i učenici će bolje sudjelovati u tijeku sata.* „Nastavnička osjetljivost za učeničke potrebe vjerojatno je najvažnije od svih umijeća uspješnog poučavanja. To se odnosi na nastavnikovu sposobnost da planira nastavne satove, prilagođuje i modificira svoju nastavu u skladu s time kako će nastavni sat doživjeti razni učenici a sve u želji da potakne njihovo učenje.“⁷⁰ U obrazloženjima ispitanika u kojima se navode učenici kao razlogom pisanja priprave posebno je uočljivo naglašavanje posebnosti svakog učenika (*Svake godine novi učenici i svaki učenik drugaćijih sposobnosti i potreba.*) te dublje razmišljanje o njihovim potrebama kao i svjesno razlikovanje učenika: *Kako svaki učenik ima svoje potrebe drugačije od svojih starijih suučenika, tako i ja moram osmislići drugačiji nastavni sat, barem nešto promijeniti.* Vrijedno je pozornosti i razmišljanje o tome da stalne promjene u osmišljavanju

⁷⁰ Kyriacou, 2001: 36

nastavnoga sata donose svježinu, ali i utječu na oblikovanje iskustva samoga nastavnika. *Svake godine svaki dan i ja sam nova osoba jer nas sve oblikuje iskustvo.* Osim što donosi iskustvo, pisanje priprave poticajno djeluje na komunikaciju s drugim nastavnicima kada se mogu generirati nove ideje za ustrojavanje nastavnoga sata (*Zato što uvijek dobijem neku novu, čini mi se bolju ideju za artikulaciju sata, pogotovo razmjenjujući iskustva s kolegicama na stručnim skupovima i privatno družeći se.*). Pisanje je priprave važno bez obzira na to koliko je nastavnikovo radno iskustvo u neposrednoj nastavi, stoga je vrlo pohvalno obrazloženje jednog nastavnika da i nakon 36 godina radnoga staža u nastavi piše priprave *uvijek dodavajući, mijenjajući i osmišljavajući najsrvhorovitije metode i oblike rada. Uvijek imam na umu da su preda mnom učenici koji po svojim navikama i načinom života u mnogome se razlikuju od prethodne generacije.* Razmatrajući obrazloženja ispitanika koji su se izjasnili da *uvijek* pišu pripravu za nastavni sat, treba obratiti pozornost i na one razloge koji nisu stručno utemeljeni. Zahtjevi škole, tj. ravnatelja i stručne službe, prema nastavnicima jesu razumljivi i kada je u pitanju pisanje priprave za nastavni sat hrvatskoga jezika, ali njihovo *inzistiranje, upozoravanje i kontroliranje obavljanja svih nastavničkih dužnosti*, nastavnicima ne bi trebali biti primarni kada je u pitanju pripremanje za nastavu. Ako je nastavniku razlog pisanja priprave to što *Ravnatelj zahtijeva pripravu na svakom satu!*, tada se može dovesti u pitanje izvedba same nastave i njezina kvaliteta, poglavito učenikovo mjesto u toj nastavi.

(2)

ponekad

Za zahtjevnije programske sadržaje uvijek pišem detaljnu pripravu, a za ostalo samo smjernice.; Korigiram priprave koje koristim – dopunjujem i mijenjam prema potrebi.; Ponekad koristim stare.; Kombiniram gotova i svoja iskustva.; Za neke sate imam priprave od ranijih godina.; Ima 20 god. staža i smatram da mi nije potrebna priprava za svaki nastavni sat.; Služim se bilješkama.; Pišem kada na nastavni sat dolazi pedagoginja, ravnateljica, savjetnica i u dogовору s pedagoško-psihološkom službom uz projekte i drugo.; Imam prijašnje priprave.; Zbog vremenskog ograničenja nisam uvijek u mogućnosti sastaviti pripravu sistematično i jasno – ali uvijek imam natuknice.; Pripravu pišem u obliku skice jer bi mi pisanje cjelovite priprave oduzelo puno vremena, a smatram da i nije potrebno.; Ovisi o temi, težini gradiva...; Pokušavam si olakšati s ponuđenim pripravama ponekih izdavačkih kuća / nakladnika koje izmjenim po svojim potrebama.; Povremeno koristim razrađene priprave dobivene od izdavačkih kuća, ponekad ih dopunim, a ponekad radim svoju.; Ponekad priprava izostane ako je gradivo jednostavnije i ako se ponavljaju isti razredi sljedeće godine.; Često mi je dovoljan samo nacrt u kojem preciziram samo ishode.; Pripravu pišem ako smatram da je

zahтjevniji proces obrade.; Uz sve obvezе na poslu i kod kuće ne stignem uvijek.; Radim duži niz godina pa pripravu pišem kada želim nešto promijeniti u radu.; Kad imam ogledni sat, pišem pripravu, a kada obrađujem nastavne jedinice prema nastavnom planu i programu, pišem kratku pripravu (koncept) što mi pomaže u radu.; Redovito se pripremam za nastavu, ali ne koristim uvijek pripravu sa svim zadanim pojmovima.; Usljed višegodišnjeg radnog iskustva neke pripreme koje sam ranije napisala pokazale su se učinkovitima pa ih nemam razloga mijenjati, osim terminologije.; Uglavnom pišem priprave za nastavni sat, ali ne u strogom formalnom obrascu, već pišem na papir ono što mi se čini važnim za nastavnu jedinicu.; Ponekad detaljna priprava oduzima previše vremena i nemoguće je pisati takvu pripravu za svaki nastavni sat.; Postojeće priprave dopunjujem, prilagođujem, mijenjam.; Koristim gotove priprave iz priručnika koje većinom dorađujem. Ponekad napišem pripravu za nastavne jedinice koje nisu u priručniku.; Nakon 30 godina rada u prosvjeti, postoje sati za koje ne trebam pripravu.; Pored priprave koje slijede nastavni program, unosim nove spoznaje.; Ukoliko mi kolege posude kvalitetnu pripravu za nastavni sat, prilagodim ju svojim potrebama.; Poslužim se ponekad gotovim pripravama. Služim se i svojim starim pripravama koje po potrebi prilagodom...; U priručnicima za nastavnike već postoje gotove priprave.; Kada se za sat obradbe temeljiti pripremim, ne pišem pripravu za sat uvježbavanje.; Imam već napisane priprave.; Uvijek imam pripravu za sat. Nekad pišem sama, a nekad se poslužim gotovom iz priručnika (uz male preinake).; Uvijek imam pripravu za sat. Ponekad sam zaokružilla zato što radim već više od 20 godina sva četiri programa u jednoj školskoj godini. Ako smatram potrebnim, preinacim „gotov“ priprave izdavačke kuće.; Koristim gotove od prije ili nove iz priručnika.; Za većinu nastavnih jedinica imam gotovu pripravu koju po potrebi prilagodim.; Ukoliko unosim nove nastavne metode...; Poslužim se svojim starim pripravama.; Pripravu uvijek imam, ali ponekad koristim „tuđe“, dobivene priprave.; Pripravu na satu uvijek imam, ali ponekad koristim „gotov“ priprave (od nakladnika...).; Ponekad koristim postojeće priprave.; Nedostatak vremena.; Imam gotove u metodičkom priručniku.; Budući da radim 25 godina, za nastavu mi je bitnije pripremiti kvalitetne materijale na kojima će učenici raditi (zadatak) nego gubiti vrijeme na pisanje priprave!; Imam 20 godina staža u struci, za većinu nastavnih jedinica „radim“ po starim pripravama (napamet), za neke nove jedinice napišem skica-pripravu.; Pri osmišljavanju nastave više volim vrijeme posvetiti samoj izvedbi, važni su ishodi, a tijek sata je relativan.; Već imam iskustva, više od 10 godina.; Postoji mnogo odličnih priprava.

U obrazloženjima koja su napisali ispitani nastavnici uz odgovor *ponekad pišem pripravu za nastavni sat hrvatskoga jezika dominira*

obrazloženje u kojemu su razvidna variranja u rasponu od pisanja skice do scenarija nastavnoga sata pri čemu se stječe dojam kao da se nastavnici opravdavaju što pišu pripravu koja je *kratka, nacrt, smjernice, bilješke, natuknice*. Već je naglašeno u teorijskome dijelu rada da se za svakodnevnu nastavu pišu skice, dakle sažete priprave, a detaljne i sveobuhvatne pišu uglavnom nastavnici početnici. S obzirom na to razumljivo je da *Ponekad detaljna priprava oduzima previše vremena i nemoguće je pisati takvu pripravu za svaki nastavni sat*, te da se detaljne priprave pišu *Kad imam ogledni sat, pišem pripravu, a kada obrađujem nastavne jedinice prema nastavnom planu i programu, pišem kratku pripravu (koncept) što mi pomaže u radu*. Međutim, isticanje nedostatka vremena zbog kojega *nisam uvijek u mogućnosti sastaviti pripravu sistematično i jasno* nikako se ne može prihvati opravdanim razlogom zbog kojega se priprave ponekad pišu ili uopće ne pišu. Naime, takav stav implicira i nastavnikovu nedovoljnu pripremljenost za nastavni sat, a upitna je i kvaliteta same izvedbe. Dakako, dovođenje u vezu opsega napisane priprave i zahtjevnosti nastavnih sadržaja (*Za zahtjevниje programske sadržaje uvijek pišem detaljnu pripravu, a za ostalo samo smjernice*) razumljivo je jer složeni i učenicima teži nastavni sadržaji iziskuju detaljniju razradu nastavnoga sata, a samim tim i detaljniju pripravu. Akumulirajući svoje iskustvo i znanje, nastavnici postaju fleksibilniji u poučavanju i razvoju onoga što se ponekad naziva improvizacijskim poučavanjem⁷¹⁷². Međutim, vlastita procjena o (ne)potrebnom pisanju priprave može biti štetna upravo za same učenike. *Imam 20 god. staža i smatram da mi nije potrebna priprava za svaki nastavni sat*. Bez obzira na činjenicu da radom u neposrednoj nastavi s učenicima nastavnik postaje sigurnijim i opuštenijim, pisanje priprave treba biti dijelom kulture nastavnoga rada u kojoj će učenici biti referentne točke planiranja nastave. Takav pristup pisanju priprave ovu aktivnost može učiniti nastavniku zanimljivom i može donijeti svježinu i novost u izvedbi nastave (*Radim duži niz godina pa pripravu pišem kada želim nešto promijeniti u radu*). Također, dijelom pisanja priprave treba biti, i često jest, osmišljavanje aktivnosti i zadataka za učenike te različitih radnih materijala i nastavnih listića, ali i planiranje njihove uklopljenosti u pojedine nastave etape, sustave i oblike rada. S obzirom na to davanje prioriteta jednome pred drugim (*Budući da radim 25 godina, za nastavu mi je bitnije pripremiti kvalitetne materijale na kojima će učenici raditi (zadatak) nego gubiti vrijeme na pisanje priprave!*) znači razdvajanje te metodičke cjeline čiji je integritet važan za kvalitetu nastave. Poznata je činjenica da se naši nastavnici koriste vlastitim pripravama i to bez

⁷¹ Improvizacija u nastavi znači da se u danom trenutku u razredu prilagođavamo novonastaloj situaciji i bez prethodnog planiranja primjenjujemo nove alate i metode na fleksibilan način s određenom svrhom kako bismo postigli željeni cilj poučavanja.

⁷² Richards, 2011

pripravljanja i prilagođavanja (*Ponekad koristim stare.; Za neke sate imam priprave od ranijih godina.*) ili pak s određenim korekcijama (*Postojeće priprave dopunjujem, prilagođujem, mijenjam.*) koje se poglavito odnose na promijenjenu terminologiju (*Uslijed višegodišnjeg radnog iskustva neke pripreme koje sam ranije napisala pokazale su se učinkovitim pa ih nemam razloga mijenjati, osim terminologije.*). Navedena obrazloženja uglavom pokazuju formalan pristup pisanju priprave, odnosno nedovoljno razmišljanje o učenicima. Naime, iako su jezični sadržaji stalan nastavnoga sata hrvatskoga jezika, napisana priprava treba pokazati organizaciju toga sadržaja u metodičkome smislu i usmjerenošću učenicima kao temeljnijim čimbenicima. To znači da se nove spoznaje stečene u raznim oblicima stručnog usavršavanja trebaju inkorporirati i u pripremu za nastavni sat, na što možda i upućuje navod jednog nastavnika koji kaže da postojeće priprave dopunjuje, prilagođuje i mijenja, ali isto tako promjene u vlastitim dugogodišnjim pripravama trebaju biti utemeljene i na činjenici da se svake godine mijenjaju učenici, stoga i te prilagodbe, odnosno promjene u pripravama trebaju biti usmjereni njima, a ne samo terminologiji. I o ponudi 'gotovih' priprava koje objavljaju izdavačke kuće može se diskutirati. S jedne strane, te priprave mogu biti nastavnicima pomoći, smjernice, podsjetnik *Pokušavam si olakšati s ponuđenim pripravama ponekih izdavačkih kuća / nakladnika...* koje je potrebno prilagoditi svojim učenicima, njihovu uzrastu i mogućnostima, a ne svojim potrebama ...*koje izmijenim po svojim potrebama.* Preuzimanje priprava koje je napisao netko drugi, bilo u izdanju izdavačkih kuća, bilo u različitim priručnicima, bez preinaka, dopuna i prilagođavanja zasigurno pretvara ovaj ozbiljan korak u pripremanju nastave u formalan administrativan zahtjev, odnosno obvezu. Tomu u prilog govore i obrazloženja u kojima nastavnici eksplisitno navode da pripravu pišu *kada na nastavni sat dolazi pedagoginja, ravnateljica, savjetnica i u dogовору с педагошко-психолошком службом уз пројекте и друго.* Posebno zabrinjavajući jesu komentari u kojima se navodi da *ponekad koristim 'tuđe', dobivene priprave te Ukoliko mi kolegice posude kvalitetnu pripravu za nastavni sat, prilagodim ju svojim potrebama.* Takvu je praksi potrebno mijenjati što znači da je potrebno izgrađivati svijest o tome zašto je potrebno pripremati se za svaki nastavni sat i o tome stvoriti zapis.

ZAKLJUČAK

Pripremanje za nastavni sat složena je nastavnikova aktivnost koja svoje konačno uobličavanje ima u napisanoj pripravi za nastavni sat. Riječ je o nastavnikovoj obvezi koja proizlazi iz zahtjeva suvremene nastave u kojoj se učenik drži okosnicom, temeljnim čimbenikom, odnosno osi oko koje

se vrti svaka nastava pa i nastava hrvatskoga jezika.⁷³ „Zbog učenika je škola, zbog učenika se određuju predmeti, zbog učenika se u hrvatski jezik uvrštavaju određeni sadržaji.“⁷⁴ Da bi se ostvarila takva nastava, odnosno produktivnost procesa poučavanja i učenja, potrebno je razmišljati o tome kako ju ostvariti, a to znači ponajprije razmišljati o ishodima učenja kojima se definira učenikovo mjesto u nastavnom satu. Oblici, metode, postupci, sustavi, načela te različiti njihovi varijeteti kojima se nastavnik služi omogućuju usmjerenou poučavanje i učenje. S obzirom na to, ti se aspekti nastave trebaju precizirati u napisanoj pripravi i služiti nastavniku kao plan, pomoć, smjernice, odnosno orientiru u radu s učenicima. Znači, napisana priprava treba biti dokument iz kojega je vidljivo promišljeno i stručno osmišljavanje i kreiranje nastave. U ovome se radu posebno istražilo pitanje pišu li nastavnici pripravu za nastavni sat hrvatskoga jezika ili ne. Prema dobivenim rezultatima u kojima prevladava odgovor *uvijek*, ali je zastupljen i odgovor *ponekad*, može se govoriti o zadovoljstvu, poglavito stoga što se u rezultatima ne pojavljuje odgovor *nikada*. Međutim, i nadalje postoji potreba da se o ovoj temi diskutira na različitim skupovima stručnoga usavršavanja, poglavito u odnosu na činjenicu da se kurikularnim promjenama mijenja i perspektiva iz koje se polazi u pisanju priprave. Naime, polazišne su točke novih kurikula ishodi učenja, što znači da će i u pisanju priprave ishodišta biti sami učenici i njihova postignuća. To ujedno znači da je potreban promijenjen odnos ne samo prema nastavi i njezinu sadržaju nego i prema učenicima koji trebaju sudjelovati kako u izvedbni nastave tako i u njezinu pripremanju. Također ova tema treba biti dijelom različitih stručnih razmatranja, znanstvenih istraživanja i analiza te obvezni sadržaj metodičkih kolegija, odnosno poučavanja budućih nastavnika.

⁷³ Težak, 1996

⁷⁴ Ibid.

LITERATURA

- Bežen, Ante (2008). *Metodika, znanost o poučavanju predmeta*. Zagreb: Profil
- Brent, R. & Thomson, W.S. (1996). Videotaped microteaching: Bridging the gap between the university to the classroom. *The Teacher Educator*, 31, 238-247.
- Bycura, D. & Darst, P. W. (2001). Motivating middle school students: A health-club approach. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 72(7), 24-28.
- Carroll, K. (2007). Linear and non-linear learning. Leadership Strategies for Content Marketers. poveznica: ken-carroll.com/2007/12/13/linear-and-non-linear-learning, preuzeto 25. 4. 2019.
- Chrouser, D. R. (1990). Variable sequence lesson planning – New flexibility in lesson preparation. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 61(5), 31-34.
- Clement, M.C. (2000). Just how do you teach someone to be a teacher? *Phi Delta Kappan*, 82(4), 308-310.
- Conkell, C. & Imwold, C. (1992). Planning practices and attitudes of physical education teachers. *Physical Educator*, 49(2), 1-5.
- Dorovolomo, J.; Phan, H.P.; Maebuta, J. (2010), Quality Lesson Planning and Quality Delivery: Do they Relate?. *The International Journal of Learning*, 17 (3), 447-455).
- Fernandez, C. & Cannon, J. (2005). What Japanese and U.S. teachers think about when constructing mathematics lessons: A preliminary investigation. *The Elementary School Journal*, 105(5), 481-497.
- Golland, J. H. (1998). A lesson plan model for the supervision of student teaching. *Education*, 118(3), 376-481.
- Hurst, B. (2001). ABCs of content area lesson planning: Attention, basics, and comprehension. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8), 692-693.
- Itković, Zora. (1997) *Opća metodika nastave*. Split: Književni krug.
- Hrvatić, Neven, Piršl, Elvi (2007), „Kurikulum pedagoške izobrazbe učitelja“, *Kurikulum*, ed. Previšić, Vlatko, Zagreb: Školska knjiga
- Kleinhenz, E., Wilkinson, J., Gearon, M., Fernandes, S., Ingvarson, L. (2007). *The review of teacher education for languages teachers: Final report*. ACER, Australian Government, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Kyriacou, Chris (2001), *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb: Educa
- Lederman, N.G. & Niess, M.L. (2000). If you fail to plan, are you planning to fail? *School Science and Mathematics*, 100(2), 57-61.
- MacDonald, J.& Phillips, R.A.D. (2005). Developing teaching briefs and plan teaching sessions. *Education for Primary Care*, 16, 496-498.
- Matijević, Milan, Radovanović, Diana, (2011) *Nastava usmjeren na učenika*. Zagreb: Školske novine.

- Meyer, Hilbert (2005), *Što je dobra nastava?*, Zagreb: Erudita
- Ogden, K. (2001). The first days of school – How to be an effective teacher. *Radical Teacher*, 42, 42-44.
- Ornstein, A.C. (1997). How teachers plan lessons. *High School Journal*, 80(4), 1-11.
- Pastuović, Nikola (1999), *Edukologija: integrativna znanost o sustavu cjeloživotnog obrazovanja i odgoja*, Zagreb: Znamen
- Panasuk, R.; Stone, W. & Todd, J. (2002). Lesson planning strategy for effective mathematics teaching. *Education*, 122(4), 808-829.
- Poljak, Vladimir. (1988) *Didaktika*. Zagreb: Školska knjiga
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(2), 4-14.
- Richards, J. C. (2011), Exploring teacher competence in language teaching. *The Language Teacher* 35.4, 3-7.
- Shen, J; Poppink, S; Cui, Y. & Fan, G. (2007). Lesson planning: A practice of professional responsibility and development. *Educational Horizons*, 85(4), 248-258.
- Simplicio, J.S.C. (1999). A more innovative classroom can be as easy as one, two, three. *Education*, 120(1), 183-187.
- Tsangaridou, N. (2008). Trainee primary teachers' beliefs and practices about physical education during student teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 13(2), 131-152.
- Težak, Stjepko (1996), *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga
- Ward, P. (2006). What we teach is as important as how we teach it. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*. 77(8), 23-25.
- Whitman, N. A.; Fife, J. D., Ed. (1988), Peer Teaching: To Teach Is To Learn Twice. *ASHE-ERIC Higher Education Report No. 4*.
- Wilkerson, T. & Scheffler, A.J. (1992). Examining an assumption of linkage between lesson planning and implementation. *Education*, 113(1), 74-80.

Deé-Kovács, Katalin

KOOPERATIVES LERNEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Audi Hungaria Schule, Györ
e-mail: katalin.dee-kovacs@audischule.hu

PROBLEMAUFRISS

Seit Jahren hört man immer wieder, wenn es um die Sprachkenntnisse der Ungarn geht: „*Die ungarischen Jugendlichen fürchten sich vor verbaler Kommunikation*“.. „*Es ist Tatsache, dass für Erwachsene, die eventuell ihren Arbeitsplatz wechseln wollen, die größte Schwierigkeit bedeutet, dass sie keine Fremdsprachen sprechen.*“ „*Bei der Messung der Lese-kompetenz (PISA-Studie) liegt Ungarn wieder weit hinten, und bekam wieder schlechtere Noten, wie in den Jahren zuvor.*“ Und das ist unabhängig davon, ob über Kinder, Jugendliche oder Erwachsene gesprochen wird. Aber was tun wir dafür, um diese Situation zu ändern?

Als praktizierende DaF-Lehrerin bin ich der Meinung, dass es nicht mehr reicht, bloß über das Problem zu reden, es ist höchste Zeit, die Verbesserungsvorschläge in die Praxis umzusetzen. Es ist sowohl für die Lehrerenden als auch für die Lernenden wegweisend und hilfreich, wenn Änderungen geplant und tatsächlich durchgeführt werden. Der Lehrende kann u.a. ein Burn-out- Syndrom vermeiden, SchülerInnen kommen im alltäglichen Leben besser klar. Der Spruch gilt: Erneuerungen, Innovativen sind die Zukunft, die wir nicht nur in gewinnorientierten Organisationen, sondern auch im Non-Profit-Bereich, wie eine Bildungseinrichtung, brauchen. Ich bin überzeugt, dass wir LehrerInnen durch die Vielfalt der Methoden eine Trumpfkarte in der Hand haben. Wir alle müssen jedoch erkennen, dass wir denselben Unterrichtssoff mit denselben (manchmal veralteten) Methoden den neuen Generationen nicht mehr erfolgreich beibringen können. Im Zeitalter der Smartphones, der Tablets, der Laptops usw., wenn fast jeden Tag neue Apps erscheinen, müssen wir uns den neuen Umständen anpassen, wobei jedoch die Lernenden zum eigenverantwortlichen und selbstständigen Denken hingeführt werden.

Im folgenden Beitrag befasse ich mich näher mit der Methode des „Kooperativen Lernens“(im Weiteren KL). Ich unterrichte seit 21 Jahren Deutsch als Fremdsprache, 19 Jahre lang habe ich an zwei Schulen gearbeitet, an denen nach ungarischem Lehrplan unterrichtet wird. Ich habe mit Methoden gearbeitet, die ich noch als Studentin kennengelernt habe. Seit vier Jahren bin ich an der Audi Hungaria Schule in Györ als DaF-Lehrerin angestellt. Wir sind eine deutsche Schule mit zwölf Jahrgängen und haben unsere Zielsetzungen, Erwartungen, Leitbilder formuliert, die über die der anderen Schulen hinausgehen. Anfangs war ich überrascht, dass die an der Schule angewandten Methoden zur Kompetenzentwick-

lung auch an einer Bildungsinstitution funktionieren können (als ausgebildete Soft Skill-Trainerin war ich im Thema bewandert). Mit der Zeit und durch die Anwendung des schulspezifischen und schuleigenen Methoden-curriculums sind für mich die vorteilhaften und gewinnbringenden Seiten der neuen Methoden klargeworden. Bevor ich auf die praxisbezogenen Gesichtspunkte eingehe, möchte ich das Kooperative Lernen theoretisch aus drei verschiedenen Aspekten anhand einschlägiger Zitate vorstellen.

THEORETISCHER HINTERGRUND: DAS GRUNDPRINZIP DES KOOPERATIVEN LERNENS

Das Kooperative Lernen kann als ein Konzept guten Unterrichts verstanden werden. Es geht davon aus, dass ein gut ausgebildeter und einigermaßen erfahrener Lehrer alles mitbringt, was erfolgreichen Unterricht ausmacht. Das KL maßt sich nicht an, bisheriges Unterrichten gering zu schätzen, sondern möchte dabei helfen, erfolgreich erprobte Unterrichts- und Sozialformen in eine sinnvolle Gesamtdramaturgie zu bringen. Dabei darf es nicht als Synonym für Gruppenarbeit verstanden werden, da jene nur ein einzelner Bestandteil unter vielen anderen ist und zum Beispiel auch der Lehrervortrag weiterhin seine unbedingte Existenzberechtigung behält. Insofern werden Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und die gemeinsame Arbeit im Plenum auf systematische Weise miteinander verknüpft, wodurch sowohl die Lehrperson als auch die Lernenden Routinen in den Abläufen erlangen. Hierdurch wird allen Beteiligten die nötige Sicherheit und Orientierung gestiftet, die es braucht, um sich mental auf Lerninhalte überhaupt einlassen zu können.¹

Es wäre in der Zukunft ein sinnvolles Bestreben, das KL immer mehr, in breiterem Kreise zu verbreiten. Insbesondere an Inklusionsschulen (deren Zahl Jahr für Jahr steigt) sind in vielen Fällen große Unterschiede zwischen den Kindern wahrzunehmen, was die Leistung betrifft, weil es innerhalb einer Gruppe leistungsschwächere und leistungsstärkere Kinder gibt. Wenn die kooperativen Lernformen gut vorbereitet und richtig gut eingesetzt werden, dann können alle Beteiligten glücklich sein. Die Lehrkraft hat motivierte, engagierte, kreative und entspannte (was ganz wichtig ist) Kinder. Den Lernenden werden persönliche Kompetenzen, außerdem methodische und fachliche Fähigkeiten beigebracht. Die Einzelarbeit erfolgt in der Ausgangsphase der Dreischritt-Methode. Es ist eine unentbehrliche Arbeitsphase, da hier alle Schüler ihre eigene Meinung und Gedanken für sich alleine sammeln sollen. In der 2. (Pair) Phase tauschen die Lernenden aus. Sie machen ein gemeinsames Brainstorming, wobei sich die SchülerInnen gegenseitig Feedback geben, ob das, was sie denken, gut oder weniger gut verwendbar ist. Von großem Vorteil ist da-

¹ vgl. SAWATZKI, Dennis: *Die große Methodenbox zum Kooperativen Lernen. Begleitheft*, 2. Auflage, Hamburg: Persen Verlag. 2017. 11.

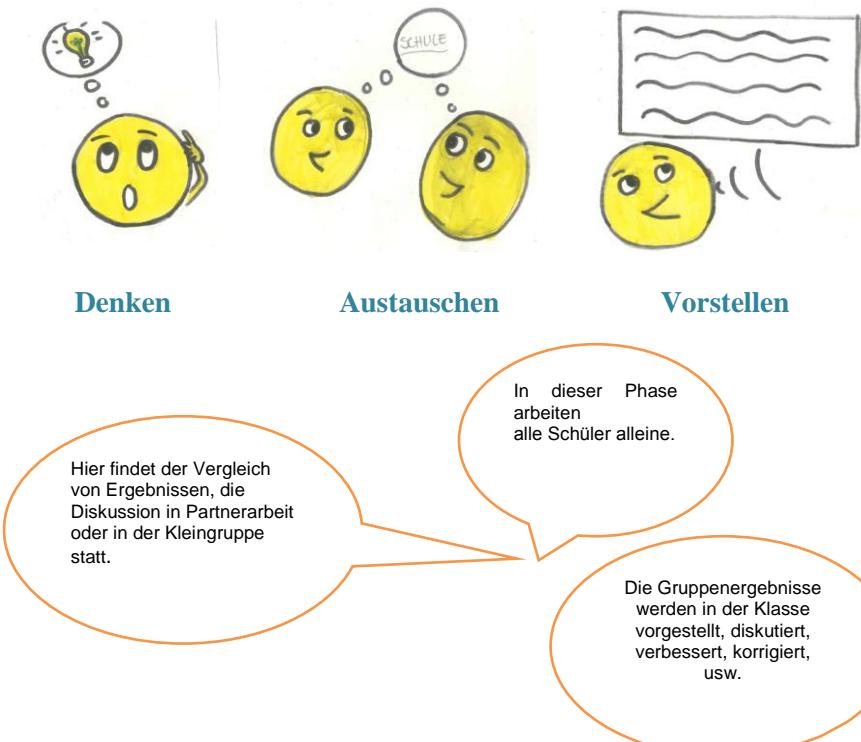
bei, dass auch die stillen Kinder während der Mitarbeit sich zeigen können und viel mitbekommen. Die leistungsstärkeren Kinder profitieren von den Methoden des KL, indem sie unter anderem lernen, wie man mit leistungsschwächeren MitschülerInnen umgehen soll, wie man sie motivieren und ihnen helfen kann. Dazu brauchen sie solche Kompetenzen, wie Empathie, Hilfsbereitschaft, Toleranz. Ich bin der Meinung, dass man über die kooperativen Lernformen allgemein aussagen kann, dass sie unterrichtsüberschreitend wirken, da Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Engagement, Motivation, Toleranz, Konfliktbehandlung, Problemlösung, assertive Kommunikation in allen Lebensbereichen, sei es die Familie, Freunde, Schule, Arbeitsplatz und in allen Lebensphasen die Voraussetzungen für eine erfolgreiche Lebensführung sind. Meiner Ansicht nach ist die Praktizierung der kooperativen Lernmethoden quasi Teil des „Imprintings“.

Aus Sicht eines praktizierenden Lehrenden findet im Wesentlichen eine Ritualisierung des Lernens in Form des kooperativen Dreischritts statt. Das Kernprinzip des KL ist das **Think-Pair-Share-Prinzip** - Denken-Austauschen-Vorstellen. In der Phase der Einzelarbeit, in der die Fähigkeit ‚Denken‘ entwickelt wird, sind die Lernenden gezwungen, sich mit dem Thema bzw. der Aufgabe auseinanderzusetzen, darüber nachzudenken. In der zweiten Phase (Pair) ist die Aufgabe der Schülerinnen/Schüler, in der vorgegebenen Sozialform (Partnerarbeit oder Gruppenarbeit) über die eigenen Überlegungen aus der ersten Phase zu diskutieren und zu argumentieren. Dadurch, dass in dieser Arbeitsphase alle ihre Meinung zur Geltung bringen können und sollen, aktivieren die Lernenden ein großes Durchsetzungsvermögen. Gleichzeitig nehmen alle Beteiligten wahr, dass sie mit ihren sicheren, unsicheren Gedanken, Überlegungen nicht alleine sind, d.h. hier kommen auch diejenigen Schülerinnen und Schüler zu Wort, die etwas schüchterner, leiser, leistungsschwächer sind. So kann das Selbstwertgefühl – „Ich bin auch ein wichtiger Teil in diesem Prozess“- gesteigert werden. In der dritten Phase, der sog. Präsentationsphase werden die erarbeiteten Ergebnisse vorgestellt und nachbesprochen.

Es ist äußerst wichtig, den Unterricht progressiv aufzubauen, und das unter Berücksichtigung der Sozialformen und Methoden. Entscheidend ist, dass mit den ausgewählten Methoden und Sozialformen das erwünschte und festgelegte Ziel der Unterrichtseinheit für die Lehrenden wie Lernenden erreicht wird.

Eine selbst konstruierte Zeichnung soll die einzelnen Phasen veranschaulichen:

Denken- Austauschen-Vorstellen (Think-Pair-Share)



Kooperative Methoden können in jeder Altersstufe und in jedem Fach eingesetzt werden, weil die Aktivierung der kognitiven Fähigkeiten der Schüler und ihre intensive Kommunikation im Mittelpunkt stehen.

An der Audi Hungaria Schule Györ vom Lehrerkollegium durch langjährige Erprobung, Testen und nach vielen Überlegungen ein schulinternes Methodencurriculum für alle Fächer erarbeitet. Die verschiedenen Methoden sind in den einzelnen Jahrgängen angegeben und anzuwenden.

Jahrgangsstufe	Methode
5	Skala, Placemat
6	Partnerinterview, Mindmap
7	Partnerpuzzle, Finde jemanden, der.....
8	Stamm-Experten-Gruppe, Plenumspräsentation
9	Engel und Dämon, Einer bleibt-drei gehen
10	Drei Schritt - Interview, Galerierundgang

Die Festlegung der Methoden bedeutet jedoch nicht, dass wir nur mit diesen Methoden im Unterricht arbeiten können/sollen/dürfen. Es ist jedoch vorgegeben, dass mindestens 20 Prozent jeder Unterrichtseinheit die Kooperativen Lernformen ausmachen sollen. Meiner Meinung nach ist das Ergebnis, was dabei herauskommt, einzigartig. Mit einem reinen Frontalunterricht oder mit ab und zu mal eingesetzter Gruppenarbeit lässt sich dieser Erfolg nicht vergleichen. Um über das Thema authentische Meinungen zu bekommen, habe ich eine Umfrage unter 39 – grundsätzlich – FremdsprachenlehrerInnen durchgeführt, die ich hier nun auswerten möchte.

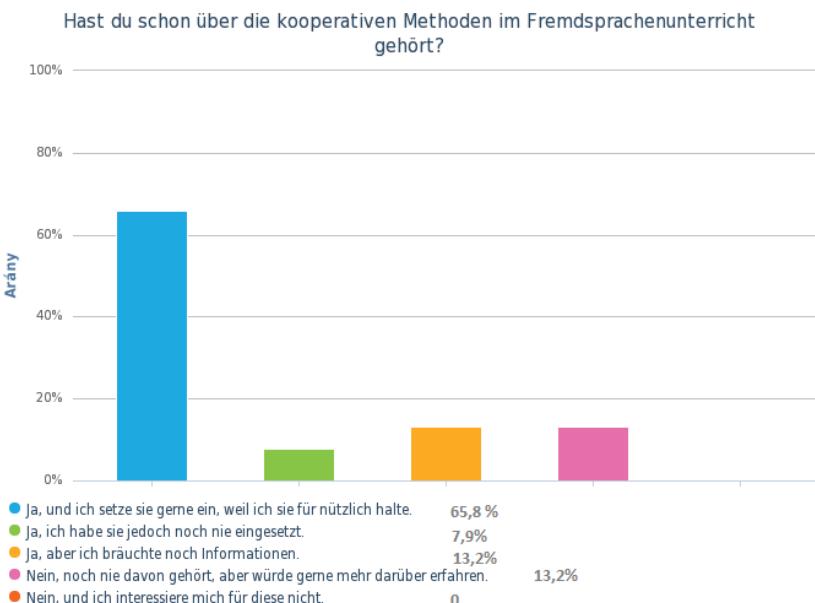
EINE EMPIRISCHE ERHEBUNG ZUR METHODENANWENDUNG

Beim Erstellen des Fragebogens wollte ich auf die nachfolgenden, von mir als relevant empfundenen, acht Fragen eine Antwort bekommen.

1. *Hast du schon über die kooperativen Methoden im Fremdsprachenunterricht gehört?*
2. *Findest du den Frontalunterricht oder die kooperativen Methoden nützlicher und besser anwendbar im Unterricht?*
3. *Fass bitte kurz zusammen, bei welchen Aufgaben bzw. in welchen Lernsituationen du lieber Frontalunterricht einsetzt?*
4. *Fass bitte kurz zusammen, bei welchen Aufgaben bzw. in welchen Lernsituationen du gerne und häufig mit kooperativen Methoden arbeitest.*
5. *Ist es in deiner Schule eine Erwartung, die modernen Arbeits- und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht einzusetzen? (z.B. kooperative Methoden)*
6. *Welche Nachteile können die kooperativen Methoden haben?*
7. *Beurteile bitte, welche Sozialform du im Unterricht bevorzugst?*
8. *Welche von den genannten Methoden setzt du gerne und am häufigsten im Unterricht ein?*

30% der Antwortgeber sind Lehrer an der Audi Hungaria Schule, 70% der Befragten sind Lehrkräfte an anderen ungarischen Schulen. Mein Ziel bei der Umfrage war, von DaF- Lehrerinnen und Lehrern adäquate Meinungen über die verwendeten Lernformen zu bekommen, wobei die Kooperativen Lernformen gezielt betrachtet werden. Die erhaltenen Antworten haben jedoch den Nutzen und die Konsequenzen erbracht, wie man mit den genannten Methoden noch effektiver arbeiten kann, um den Fremdspracherwerbsprozess noch optimaler zu gestalten.

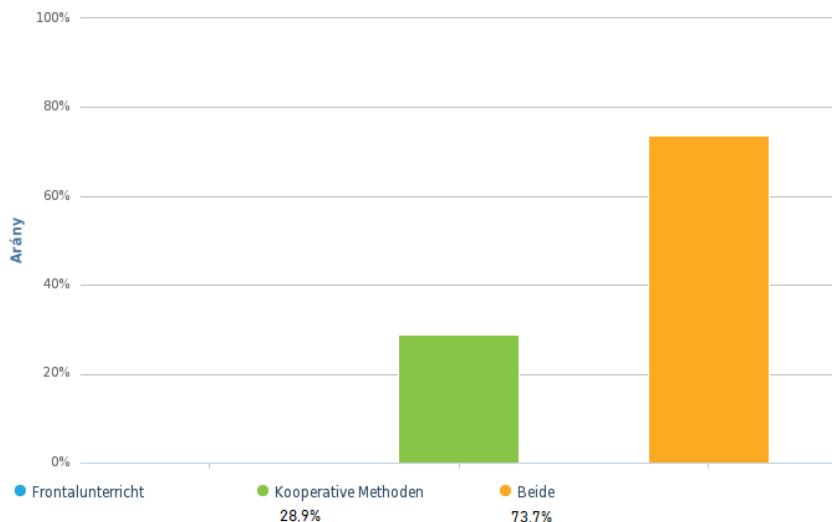
Frage 1



Die Mehrheit hat die Antwort gegeben, dass sie die kooperativen Methoden gerne einsetzen, weil sie diese für nützlich halten. Die Antwort derjenigen Befragten, die diese kennen, jedoch noch nie eingesetzt haben, hat mich überrascht. Wie kann es möglich sein, dass jemand von der Methode schon gehört, aber diese noch nie ausprobiert hat. Um die kooperativen Methoden authentisch und entsprechend anwenden bzw. durchführen zu können, braucht man Erfahrung. Das größte Problem sehe ich hier darin, dass viele Lehrer und Lehrerinnen in Ungarn sich nicht trauen, neue Methoden, Unterrichts-und Sozialformen auszuprobieren, weil sie Angst vor dem Neuen haben oder leider nicht mehr die Motivation dazu haben. Sie sind der Ansicht, dass sich die alten Formen bewährt haben, daher sollte man daran nichts ändern. Das ist aber die falsche Richtung. Sowohl in der Primär-als auch in der Sekundarstufe arbeiten wir als Lehrende mit Generationen, die sich danach sehnen, mit neuen Methoden zu arbeiten, ihre Gedanken eigenverantwortlich freier zu äußern, und dass der Lernprozess nicht mehr ausschließlich von dem Lehrer/der Lehrerin gesteuert wird.

Frage 2

Findest du den Frontalunterricht oder die kooperativen Methoden nützlicher und besser anwendbarer im Unterricht?



Die Frage 2 hängt mit der dritten Frage eng zusammen. Es ist schon positiv zu bewerten, dass von den Lehrenden eher beide Methoden verwendet werden. In der dritten Frage sind die Lernsituationen und Aufgaben detaillierter beschrieben, in denen lieber Frontalunterricht eingesetzt wird.

Frage 3

Fass bitte kurz zusammen, bei welchen Aufgaben bzw. in welchen Lernsituationen du lieber Frontalunterricht einsetzt?

Auf diese Frage habe ich die folgenden Antworten bekommen.

- ✓ Erklärung komplexer Sachverhalte
- ✓ Grammatikvermittlung (Regeln und Übung)
- ✓ Einführung neuer Stoffinhalte
- ✓ Erneute Erklärung eines Unterrichtsstoffes
- ✓ Vertiefung
- ✓ Auswertung von Ergebnissen aus Partner,-und/oder Gruppenarbeit
- ✓ Wortschatzerweiterung, unbekannte Wörter
- ✓ Einstieg
- ✓ Ergebnissicherung
- ✓ Zusammenfassung eines Themas
- ✓ Sprachvorbild sein
- ✓ Fragen und Antworten
- ✓ Theoretische Lehre
- ✓ Bearbeitung von besonders schwierigen Themen
- ✓ Wiederholung

- ✓ Grundwissen vermitteln
- ✓ Bei Zeitmangel (z.B. vor dem Abitur), komplizierte Sachverhalte wollen erklärt werden

Es gibt tatsächlich Lernsituationen und Aufgaben, in denen es unvermeidbar ist, die Vorteile des Frontalunterrichts zu nutzen. Es ist auch Tatsache, dass im ungarischen Bildungssystem zu viele – leider häufig überflüssige – Lerninhalte den Kindern beigebracht werden. Es ist ein permanenter Teufelskreis, wie die Lehrer mit der Zeit und mit den Lerninhalten „spielen“ sollen. Wie bereits in den Zitaten zur Theorie zu lesen war, ist der Einsatz von kooperativen Lernformen sehr zeitaufwändig, sowohl die Vorbereitung als auch die Umsetzung der Methoden. Wenn das Lernmaterial neu eingeführt oder noch einmal erklärt werden muss, dann hat man fast keine Zeit und keine Möglichkeit mehr mit den kooperativen Lernformen zu arbeiten. Bei der Auswertung, Vertiefung, der Ergebnissicherung lohnt es sich jedoch, statt des Frontalunterrichts kooperativ zu lernen.

Frage 4

Fass bitte kurz zusammen, bei welchen Aufgaben bzw. in welchen Lernsituationen du gerne und häufig mit kooperativen Methoden arbeitest

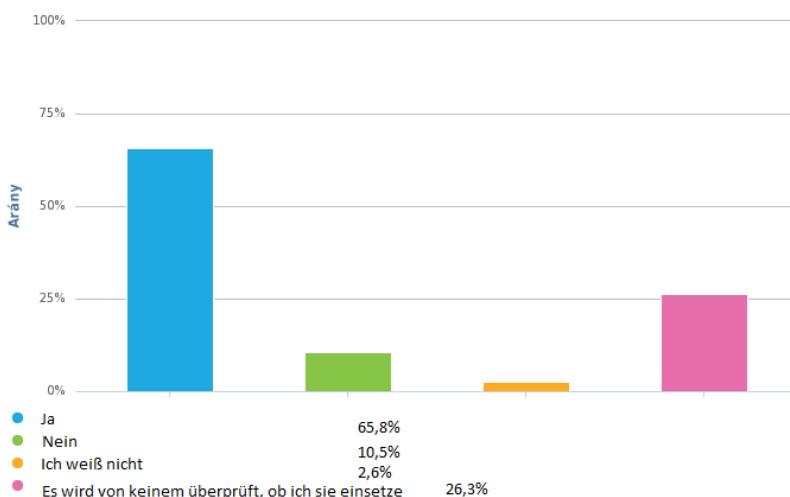
- ✓ Rechenverfahren üben
- ✓ Lösungsansätze für neue Probleme finden
- ✓ Sammeln von Ideen und Argumenten
- ✓ Neuer Lehrstoff
- ✓ Projektarbeit
- ✓ Textverarbeitung
- ✓ Neue Vokabeln
- ✓ Beanspruchung der kognitiven Fähigkeiten
- ✓ Komplexe Aufgaben
- ✓ Bildbeschreibung, Handlungssituationen
- ✓ Einstieg in ein neues Thema
- ✓ Vorwissen, Vorkenntnisse aktivieren
- ✓ Wortschatzvermittlung,-bzw. Erweiterung
- ✓ Vertiefung
- ✓ Entwicklung von Fertigkeiten
- ✓ Verstehendes Lesen
- ✓ Hörverstehen
- ✓ Argumentieren
- ✓ Binnendifferenzierung
- ✓ Wiederholung
- ✓ Vorbereitung einer Gruppenpräsentation
- ✓ Diskussion
- ✓ Kreativtexte schreiben
- ✓ Grammatik einüben

- ✓ Bei der Vorbereitung von Sprechsituationen
- ✓ Bearbeitung von Pflichtlektüren
- ✓ Bearbeitung von verschiedenen Aufnahmen (Film, Video, etc.)
- ✓ Projektvorbereitung

Von den genannten Aufgaben und Lernsituationen setze ich die kooperativen Lernformen am liebsten und am meisten vor allem bei der Textverarbeitung, in der Diskussion, bei der Bearbeitung von Pflichtlektüren und Filmen, Wiederholungen, bei der Aktivierung des Vorwissens, in der Grammatikvermittlung, und Wortschatzarbeit ein. In der ersten Phase der genannten drei Schritte (Think-Pair-Share) ist jeder einzelne SchülerIn „gezwungen“, in Einzelarbeit sich Gedanken zu machen, bzw. sich mit der Aufgabe, mit dem Thema auseinanderzusetzen. In der zweiten Phase arbeiten die SchülerInnen schon in Gruppen, wo sie ihre Ideen sammeln können und eine Art gemeinsames Brainstorming durchführen. In diesem Schritt fühlen sich die Lernenden nicht mehr allein, sie bekommen das Gefühl, Teil eines Ganzen zu sein, wo auch ihre Meinung berücksichtigt wird. Die SchülerInnen lernen progressiv, wie man argumentiert, wie man seine eigene Meinung zu vertreten hat. Kurzfristig gesehen ist es gut für den Unterricht und das Ergebnis, was am Ende herauskommt, aber langfristig gesehen ist es von großem Vorteil, dass das Umsetzungsvermögen des Schülers besser wird und er/sie für das Leben etwas Wichtiges lernt. Unter „progressiv“ meine ich hier, dass die SchülerInnen von Jahr zu Jahr immer anders denken, sie entwickeln eine andere Denkstruktur. Dadurch, dass wir die kooperativen Methoden schon ab der ersten Klasse in der Grundschule einsetzen, entwickeln die Kinder ein souveränes Denken, welches auf das Leben vorbereitet. Überall im Leben liest und hört man davon, welche Kompetenzen auf einem Arbeitsplatz von einem Anfänger erwartet werden. Auf dem Arbeitsmarkt gibt es einen großen Wettbewerb. Wenn wir nicht rechtzeitig mit der Vorbereitung der Kinder auf ein eigenverantwortliches Denken, auf Teamgeist, Streitschlichtung, Stressbehandlung anfangen, dürfen wir als Lehrer nicht behaupten, dass wir die Lernenden auch erzogen haben. Unterrichten kann man mit vielen Methoden, aber erziehen, was zu unseren Kernaufgaben gehört, kann man nur mit Methoden, die man im Leben gebrauchen kann, erreichen. Dazu sind die Kooperativen Lernformen da.

Frage 5

Ist es in deiner Schule eine Erwartung, die modernen Arbeits-und Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht einzusetzen? (z.B. kooperative Methoden)



Wie bereits erwähnt, an unserer Schule ist es Erwartung, dass die kooperativen Methoden in jedem Unterrichtsfach einzusetzen sind. Es ist kein Muss, da wir, Lehrkräfte in den letzten Jahren etwas ganz Wichtiges erkannt haben, was im Fremdsprachenunterricht bzw. Fremdsprachenerwerb allgemeingültig sein sollte, dass wir nämlich keine Roboter erziehen, die einfach in und außer Betrieb gesetzt werden sollen, sondern ganz im Gegenteil: Wir sollen Lernende erziehen, die denken und lernen, ihre eigenen Gefühle und Gedanken frei zu äußern, miteinander zu kommunizieren. Ein Mensch mit Gefühlen wird nie von einem Roboter, einem Computer ersetzt werden können. Das ist das Schöne im Lehrerberuf. Wir haben die Aufgabe, die Kompetenzen wie Denken, Sprechen, Offen-sein usw. den Schülerinnen und Schülern beizubringen. Die sind nämlich auch die „Kompetenzen fürs Leben.“ Die kooperativen Methoden leisten dabei einen großen Beitrag. Laut Erfahrung werden einige Methoden an einigen Schulen schon angewendet, aber eher unbewusst als bewusst. Die Effizienz der kooperativen Lernformen ist unter den Lehrern eher weniger bekannt. Es wird immer wieder gesagt, dass der Fremdsprachenunterricht in Ungarn zu sehr von Grammatik geprägt sei. Eine Veränderung zugunsten des kommunikativen Sprachunterrichts ist durchaus ersichtlich. Überall werden Kurse mit kommunikativen Sprachinhalten angeboten, doch deren Grundlage ist nicht sicher. Ich bin der Meinung, dass die Lehrerausbildung in Ungarn noch immer zu sehr theoriebasiert ist. Die ReferendarInnen haben zu wenig praktische Vorkenntnisse.

Die Schulen haben aber die Verantwortung, mit den Innovationen des Bildungswesens Schritt zu halten, und den Lehrkräften die Vorausset-

zungen zu sichern, die neuen Arbeits-und Lerntechniken erlernen zu können. Ein qualitativer Unterricht verbessert und stärkt immer den Ruf einer Schule. Mit neuen Methoden kann erreicht werden, dass die Schüler zufriedener sind, weil die Methoden, die Lernstrategien und die Lernformen ihren Bedürfnissen angepasst werden. Anfangs ist es immer schwer, uns als Lehrer mit etwas Neuem zu beschäftigen, weil es sehr zeitaufwändig zu sein scheint und wir die gewohnten Methoden ändern müssen. Letztendlich lohnt es sich aber, weil wir mit dem Einsatz von Kooperativen Lernformen nur gewinnen können.

Frage 6 Welche Nachteile können die kooperativen Methoden haben?

- ✓ *Zeitintensiv, zeitaufwändig- sowohl in der Vorbereitungsphase als auch während der Durchführung*
- ✓ Wenn die Schüler und die Lehrer die angewandte Methode nicht genau kennen, ist es schwierig, KL einzusetzen
- ✓ Bei Verzicht auf Korrektur schleichen Fehler ein
- ✓ *Mehr Vorbereitung- Riesenaufwand*
- ✓ *Schüler sind passiv* (mögen KL nicht, haben Angst sich vor anderen zu äußern.....)
- ✓ Ziel wird nicht immer erreicht
- ✓ *Bei GA kann vorkommen, dass sich manche Schüler im Hintergrund verstecken*
- ✓ *Nicht alle wollen mitmachen*
- ✓ In undisziplinierten und ungeübten Gruppen kann es chaotisch werden
- ✓ *Zeitmanagement-Probleme* (die Einstellung der Kinder kann den Erfolg negativ bzw. positiv beeinflussen)
- ✓ Unterschiedliche Eigenverantwortung und Verantwortungsübernahme seitens der Schüler
- ✓ Verlust der Aufmerksamkeit langsamerer Schüler bzw. Schüler mit Lernschwierigkeiten
- ✓ Keine ausreichende Absicherung der Lernergebnisse (darauf muss geachtet werden)
- ✓ Nur in kleinen Gruppen durchführbar
- ✓ *Ausschließlich KL wird angewendet, und keine Erklärung*
- ✓ Grammatikunterricht wird beeinträchtigt
- ✓ *Negative Einstellung der Lehrer und Lehrerinnen zu KL*
- ✓ In vielen Fällen viel mehr Zeit als geplant
- ✓ Nicht so effektiv wie Frontalunterricht

Meiner Meinung nach ist bei der Anwendung von kooperativen Lernformen am wichtigsten, dass der Lehrer die Nützlichkeit von kooperativen Lernformen vor den Schülern authentisch und positiv vertreten kann. Sollte er oder sie es nicht tun, kann es vorkommen, dass die Kinder ihre Auf-

merksamkeit bzw. Motivation während der Arbeit verlieren, in dessen Folge sie sich undiszipliniert benehmen.

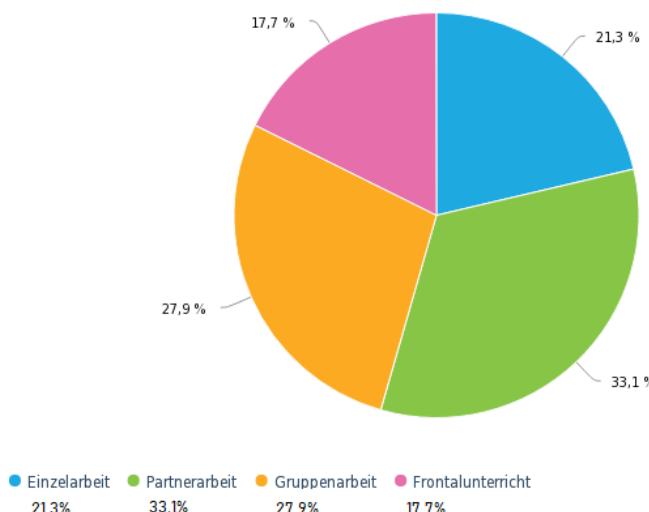
Im optimalsten Fall kann es auch vorkommen, dass sich manche im Hintergrund verstecken. Diese Erscheinung muss auf jeden Fall unter den Nachteilen der kooperativen Methoden erwähnt werden. In jeder Lerngruppe gibt es Schülerinnen und Schüler, die introvertierter bzw. passiver als die anderen sind, und sich fürchten oder sich einfach nicht gezwungen fühlen, in einer Fremdsprache zu kommunizieren oder einfach mitzuarbeiten. Die kooperativen Lernformen können diesen Schülerinnen und Schülern eine große Hilfe sein. Wenn der Lehrende die richtige Vorgehensweise findet, können die KL behilflich sein, alle Kinder zum Sprechen und zur aktiven Mitarbeit zu bringen.

Ein weiterer Nachteil der KL ist der Zeitfaktor. Die Vorbereitung der kooperativen Arbeit ist zeitaufwändig, aber wenn es gut vorbereitet ist, hat man beidseitig Freude am Unterricht.

Nicht jeder Lerninhalt kann mit kooperativen Lernformen bearbeitet werden. Es muss ständig berücksichtigt werden, welche Lernform optimal angewendet werden kann bzw. soll, dennoch soll ein Gleichgewicht unter den verschiedenen Methoden angestrebt werden. Wenn zu oft oder ausschließlich KL angewendet werden, kann u.a. die Vertiefung bzw. die Verankerung der Kenntnisse daran scheitern. Schließlich ist es nochmal zu betonen, dass die Methoden konsequent an die Bedürfnisse der Lerngruppe angepasst werden sollen.

Frage 7

Beurteile bitte, welche Sozialform du im Unterricht bevorzugst?



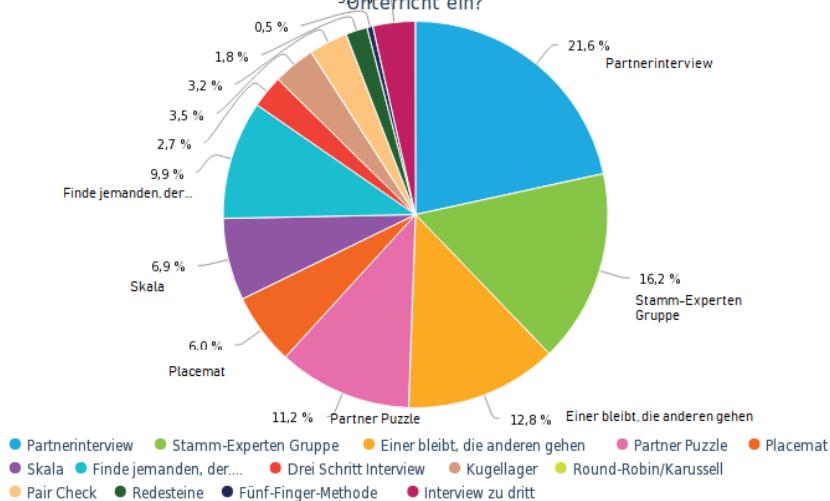
Das Ergebnis ist eindeutig, Partnerarbeit wird von den meisten Lehrern bevorzugt. Traditionell kennt man das Partnerinterview in der Form einer Kennenlernübung. Partnerarbeit kann jedoch zu vielfältigen Zwecken eingesetzt werden, so z.B. zur Gruppenbildung, zur Verbesserung der Arbeitsatmosphäre und der Beziehungen der Menschen untereinander.²

Während meiner Unterrichtspraxis habe ich festgestellt, dass es sinnvoll ist, die Partnerarbeit im Rahmen der Dreischritts-Methode durchführen zu lassen. Es hat mehrere Vorteile, weil sowohl die leistungsschwächeren als auch die leistungsstärkeren Kinder von der Einzelarbeit profitieren können. Jeder muss nachdenken und kann sich die gegebene Aufgabe überlegen. Im Rahmen der Partnerarbeit etwas gemeinsam zu bearbeiten, fällt den meisten Kindern leichter. Sie können sich vergewissern, ob das, was sie ausgedacht haben, nützlich oder weniger nützlich ist. Die Schwächeren können von den Leistungsstärkeren lernen. Besonders, wenn die Letztgenannten assertiv mitwirken und positive Kritik sowie Verbesserungsvorschläge gut formulieren können. In der dritten Phase kann ein freiwilliger Gruppensprecher alles zusammenfassen, was sie gemeinsam erarbeitet haben. So hat jeder Freude an der Arbeit und Erfolg. Die Anwendungsbereiche des Frontalunterrichts sind oben schon beschrieben. Seine Wichtigkeit ist unumstritten. Die Lehrer haben jedoch ihren Blickwinkel, was die neuen Unterrichtsmethoden und Lernformen anbelangt, zu erweitern. Wenn die grundlegenden Voraussetzungen nicht vorhanden sind – darunter verstehe ich unter anderem die Einstellung, die Zielsetzung, das Lehrverhalten der Lehrer, die zu umfangreichen und oft überflüssigen Lerninhalten in ungarischen Lehrbüchern – dann können wir ewig über Bildungsreformen und Innovation sprechen, aber ohne Erfolg. Ohne neue Methoden im Unterricht werden unsere Kinder nicht lernen, wie man denkt, argumentiert, Stellung nimmt, reflektiert, präsentiert, das heißt, solche Kompetenzen werden dann leider nicht entwickelt.

² vgl. MATTES, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn: Schöningh Verlag. 2011. 54.

Frage 8

Welche von den genannten Methoden setzt du gerne und am häufigsten im Unterricht ein?



In dieser Fragestellung habe ich Methoden aufgezählt, die nach der Fachliteratur im Unterricht am häufigsten verwendet werden. Von diesen steht das Partnerinterview an erster Stelle. Danach kommt die Stamm-Experten-Gruppe. Partner-Puzzle, Placemat und Skala werden auch häufig verwendet. Von den genannten Lernformen möchte ich zwei näher beschreiben. Ich setze beide regelmäßig im Unterricht ein, weil sie eigentlich für jede Jahrgangsstufe ab der 5.Klasse geeignet sind. Im Partnerinterview lernen die Kinder ganz explizit, wie man zielgerichtet Fragen stellt und wie man zuhört. In der Stamm-Experten-Gruppe lernen die Schüler außer dem verstehenden Lesen die Vor-und Nachteile und die grundlegenden Prinzipien der Teamarbeit kennen, was wiederum eine notwendige Kompetenz ist. Die beiden, von mir bevorzugten Lernformen beschreibe ich untenstehend ausführlicher.

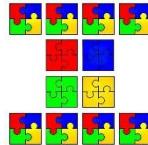
4. METHODENBESCHREIBUNGEN



4.1 Das Partnerinterview

Einzelarbeit- Lies den Text und schreibe Fragen dazu auf. Dein Partner macht das Gleiche.

Partnerarbeit- 1. Interviewe deinen Partner mit deinen Fragen. 2. Protokolliere seine Antworten in Stichpunkten und gib ihm am Ende ein Feedback. 3. Nun interviewt dein Partner dich und macht sich Notizen. Am Ende bekommst du ein Feedback.



Stamm-Experten-Gruppe

Bei dieser Methode werden abwechselnd die verschiedenen Arbeitsformen verwendet.

Gruppenarbeit- Die Stammgruppe bekommt eine große Aufgabenstellung und verteilt die Teilaufgaben.

Einzelarbeit- Jeder erledigt die Teilaufgabe, die er übernommen hat.

Gruppenarbeit- Die Schüler treffen sich mit den Schülern aus anderen Gruppen, die die gleiche Teilaufgabe bearbeitet haben. Diese Schüler sind die Experten für die einzelnen Bereiche. Die Schüler sollen ihre Ergebnisse vergleichen und die eigenen Notizen ergänzen.

Gruppenarbeit- Die Schüler gehen in ihre Stammgruppe zurück. Sie sollen sich gegenseitig ihre Ergebnisse vorstellen und den anderen gut zuhören. Am Ende sollen sie prüfen, ob sie die große Aufgabenstellung vom Anfang erledigt haben, oder ob noch etwas zu tun ist.

5 FAZIT

Zusammenfassend möchte ich darauf hinweisen, dass das kooperative Lernen ein Gewinn für die Beteiligten im Unterrichtsprozess ist. Es ist eine didaktische Strategie mit dem Ziel, alle Schülerinnen und Schüler ertragsorientiert in den Unterricht zu integrieren, kombiniert mit dem dazu geeigneten Methodenrepertoire. Unter den fünf grundsätzlichen Vorzügen können

- ✓ die Individualisierung des Lernens durch Einbezug aller Schülerinnen und Schüler
- ✓ die Förderung von Teambildung durch verantwortungsbewusstes Lernen
- ✓ die konsequente Umsetzung der konstruktivistischen Didaktik
- ✓ die Leistungssteigerung bei gleichzeitiger Verbesserung der Unterrichtsatmosphäre
- ✓ und die hohe Praxistauglichkeit der Methoden

erwähnt werden. Die Qualität der Bildung unserer Schülerinnen und Schüler wird nicht gesteigert, indem man einfach das Sitzenbleiben abschafft. Man muss dazu den Unterricht so verändern, dass mehr Kinder die Anfor-

derungen erfüllen und dass dann Sitzenbleiben nicht mehr nötig ist.³ Ich kann nur hoffen, dass sich die neuen Lernformen auch in Ungarn immer mehr verbreiten und die Lehrerinnen und Lehrer die Nützlichkeit, die Wichtigkeit und die Zukunft des modernen Unterrichts darin erkennen.

Literaturverzeichnis

- SAWATZKI, Dennis: *Die große Methodenbox zum Kooperativen Lernen. Begleitheft*, 2. Auflage, Hamburg: Persen Verlag. 2017.
- MATTES, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn: Schöningh Verlag. 2011.
- BRÜNING, Ludger – SAUM, Tobias: *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*, 10. Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH. 2015.
- MEYER, Hilbert: *Was ist guter Unterricht?* 9. Auflage, Berlin: Cornelsen Schulverlage GmbH. 2013.

Fotos

https://www.google.com/search?q=Partnerinterview&rlz=1C1GCEU_deHU834HU837&source=lnms&tbo=isch&sa=X&ved=0ahUKEwj59KC1rsPiAhUMp4sKHRQnCyUQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgdii=q0wYI47TRdh50M:&imgrc=_dHd2KxiDNuBsM:

<http://www.mhaensel.de/unterrichtsmethoden/gruppenpuzzle.html>

Diagramme erstellt mit Online –Fragebogen:
<https://my.surveymonkey.com/r/W6G1E6C9B1R3X9T5O2E7/designer>

³ vgl. MATTES, Wolfgang: *Methoden für den Unterricht. Kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende*, Paderborn: Schöningh Verlag. 2011. 21.

Dragun, Dragica

SANJA'S DIARIES OF PAULINA P

Faculty of Humanities and Social Sciences Lorenza Jagera 9 Osijek
e-mail: ddragun@ffos.hr

The era of diary prose in children's and youth literature seems to have been best promoted by Sue Townsend's *Adrian Mole Diaries*, Meg Cabot's *Princess Diaries*, or Jeff Kinney's *Greg's Diaries*. When Croatian diary prose became more prominent (both in publishing and reception), there appeared Sanja Polak,¹ who enriched the Croatian children's literary space with a book series – *The Diaries of Paulina P.*

In *The Diaries of Paulina P.*,² the first in the diary series, Paulina is a 10-year-old third grade student. At the formal, date level, this is a monthly chronological record - from September to July, therefore, it covers the duration of one school year. Each month is announced with a short introductory section that provides information on the time of the event, on the main topic points, and on the initial mood of the diary subject, who emphasizes the decision to write the diary, its incentive (the beginning of the school year): "I will write a diary. I start in September. The holidays are over. School starts. It no longer smells of the sea. Everything smells new. New teacher, new bag, new diary. New hanging out with mom. The ninth month, as if it were the first!"³ Each of the ten teaching months has its own micro-composition - it is presented with three texts, in fact three entitled sub-thematic sections, except for July and August, which, apart from the introductory time announcement, are textually blank. Such an approach to diary writing is motivationally indicative, as it shows the relationship of the diary subject to the journaling process itself. Namely, the diary author obviously perceives this activity as an integral part of the school year and her school obligations, so that, although not textually, the time outside the diary frame is also marked, as the time of non-events, that is, of events that do not succeed in obtaining the status of diary material. While the diary post-time is indicated by a void, there are still some written clues about the pre-time of the diary events, so that albeit incomplete

¹ Polak, Sanja (Zagreb, 1968) MEd, primary education teacher. She writes appealing autobiographical prose. For *The Second Diary of Paulina P* (*Drugi dnevnik Pauline P.*) she received the Mato Lovrak prize (2004). For her short story collection *Petrica Pričalica* she was nominated for the international prize *The Little Prince* (2006). Works: *The Diary of Paulina P* (*Dnevnik Piline P.*) (2000), *The Second Diary of Paulina P* (*Drugi dnevnik Pauline P.*) (2003), *Petrica Pričalica* (2005), *The Rebellion of Paulina P* (*Pobuna Pauline P.*) (2007), *Little Ian Has a Plan* (*Mali Jan ima plan*) (2008), *The Mountain Diary of Paulina P* (*Gorski dnevnik Pauline P.*) (2012), *The Sea Diary of Paulina P* (*Morski dnevnik Pauline P.*) (2013), *Little Emma Has no Fear* (*Mala Ema straha nema*) (2014), *The Ski Diary of Paulina P* (*Skijaški dnevnik Pauline P.*) (2015).

² Polak, Sanja: *Dnevnik Pauline P.*, Znanje, Zagreb, 2000.

Quotes according to: Polak, Sanja: *Dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2008.

³ Ibid. p. 7.

but still an insight into some of the context of the diary plot is obtained. Such selection of time and events, which will or will not be entered in the diary, implies two levels of privacy, that is, it indicates the status that the diary has for the diary narrator - it is a private record, but all privacy is intersected by a social experience, which is actually its *raison d'être*, whereas the non-studying time is a time of intimate privacy that cannot in itself be the topic of writing. Here, then, the heroine's central social activity, more precisely the school level of extra-textual events, proves to be the decisive driver, content and maintainer of the diary records. An illustration of this relationship between the text and context can be seen in the following quotation: "A few more days and school begins. I miss the sea painfully. I can still smell the sea in my nostrils. Dad promised to enroll me in the Mladost Swimming Club. However, it will not be the same as at sea. In the pool, it smells like chlorine instead of the sea."⁴ The thematic range of diary entries revolves within two social frames - school and family. The school space is represented by the usual motivational directions - a new teacher, writing an essay about the summer holidays, extracurricular activities, trips, studying, fails, falling in love, new students, etc. Paulina's family is a paradigmatic contemporary urban family community determined by a bustling rhythm which, as it turns out, is a rarity, and which hasn't been tarnished by a hectic urban life. The closeness of members of the immediate and wider family is preserved, as best shown in maintaining the meetings on the occasion of birthdays and holidays (in December she writes about the holiday atmosphere - preparations for Christmas Eve and Christmas). Apart from the social activities of the family, the heroine, though not actively but observationally, also participates in the economic part of their functioning, which, again, is a model of the modern family economy. In November, she mentions checks: "These are the papers that adults pay with at cash desks. We buy everything with these papers and there is constant talk about being in red."⁵

The thematic fluidity of the Paulina P series is suggested at the end of the first diary, where the diary heroine announces a sequel. The most striking difference between *Pauline P's Second Diary*⁶ and the previous one is the formal one. Although even in this sequel time it is organized by chronological monthly records within which there are three titled sub-thematic segments, the monthly notes begin without introductory motif guidelines. The sub-thematic segments are sometimes structured on a daily basis, sometimes by events, but consistently without daily dating. The other formal novelty is the composition within segments - at the end of each day/event described, Paulina draws some kind of wisdom *post scriptum*, that is, there is a message and/or a lesson learned from a specific

⁴ Ibid. p. 14.

⁵ Ibid. p. 63.

⁶ Polak, Sanja: *Drugi dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2003.

personal experience. The storyteller is now a fourth-grade student, and although the thematic-motivational layer of this diary is similar to the first one - school, family, friends, more mature thinking, critical remarks, new experiences are observed. As mentioned, the diary mediates manifestations, especially of the psychological development of its heroine, so already in the second one can see her more developed ability of logical thinking and sensitization to the environment, as the following quotations will show. Paulina relates her mother's appearance to her being overworked: "My mom has lost the smile on her face. It's been gone for days. Weeks, I think. - These are hard times - she sighs and works. She has several professions. She has several offices. She also has made one in the flat. An office, that is. She wears serious costumes and black flats. It smells like serious perfumes. Her hair is combed seriously. Her car is seriously tidy and full of papers, folders and thick books. Her bag is terribly large and terribly serious. In addition to the papers, there is also a computer. I can't even touch the bag because of this computer. Immediately she yells: Watch out! It costs money!"⁷ And the special "adulthood", with all the playfulness and naughtiness, shows when a new boy comes to class. Hrvoje is especially withdrawn and mysterious, he does not participate in games because he is burdened with the situation at home - his mother's illness. When Paulina finds out about his "secret", and after Hrvoje becomes ill, she decides to help him: "At first, I was scared to look at the huge wheels on the wheelchairs. They looked awful and really scary. It was hard for me to look at her feet, which stood still on the foot-rests. It was a lot easier for me as I looked at her soft and smiling face. (...) How skilfully she moved in the stroller! She easily made us tea, offered biscuits, and peeled four fragrant apples. She led us to Hrvoje, who was lying in bed and did not know where to look. – You have a really good mom – was the first thing I said. – Yeah – he said. – Don't worry about anything. We'll help you. You should have told us right away."⁸ Sanja Polak illustrated the disease with an urban acknowledgment of differences, with acceptance, empathy, communicational thoughtfulness. And all this through the actions of a 10-year-old girl who showed that she had completely outgrown children's self-centrism, not only at the level of experiencing, but also at the level of verbalisation, which shows the ability to subtly select what is said and what is held back. It is clear that there is sociogenesis which takes place before the eyes of the reader is, as shown in the well-known wise sayings⁹ that the heroine uses in order to

⁷ Ibid. p. 135.

⁸ Ibid. pp. 50-51.

⁹ Here are some of the sayings used:

"It is important to be happy even when it seems you don't have much reason for it."

"Silence is golden."

"Kind words will unlock an iron door."

"The path of a liar is short."

abstract some specific situations and relationships. One typical postmodern procedure is introduced in this part of the cycle - citation, that is, intertextuality, which is realized in two ways - as a citation allusion that was not originally meant as citation, but gains this status in the mind of the narrator because of her literary expertise, and as a citation analogy of everyday and literature experience: "We listened in the car: *Jingle bells, jingle bells, jingle all the way, Oh what fun it is to ride In a one-horse open sleigh...*, sliding left and right along a white road that became narrower and narrower. Dad was driving more and more slowly and then suddenly stopped. – No more! – He said, and I remembered the book *The Train in the Snow* and the adventures of Ljuban, Pero and Draga."¹⁰ This postmodern citation strategy will be implemented in a much more complex form in the next diary sequel.

Although the title does not contain a specific definition (Paulina's rebellion emphasized in the title exists only at the level of consciousness, as a desire to move away from the acceptable, from the socially codified), the third book - *The Rebellion of Paulina P*¹¹ – is also a diary, chronologically organized and bound by specific time points – August 2006 , that is July 2007 respectively. The diversion from the first two titles occurs at both the formal and content levels, and is caused by Paulina's discovery of her mother's diary, whose form Paulina adopts, and the integral content of the text aligns with her records. In other words, citation here becomes a dominant procedure yielding thus the complete semantics of the text. The cited, intra diary segments become a direct impetus for keeping diary records and the implicit coordinators of appearance - of the form and thematic preoccupations of the mother diary: "My mother's diary encouraged me to start writing again what was happening to me. I'll keep a diary in a separate box. I will keep it for a long, long time. For at least twenty-five years, like my mom. (August 2007)." ¹² We are thus witnessing a parallel diary that simultaneously presents two sociocultural trends, but it is hierarchically positioned in such a way that the inserted diary is both the incentive and the thematic backbone of the matrix one, which is why *The Rebellion of Paulina P* can be read as a kind of a meta diary (due to its indicated organization it functions as an implicit commentary, a replica, a reevaluation of the conventional diary structure), that is, as a typical postmodern citation text. The chronology still follows the monthly rhythm of events, but there has been added, up to then omitted, the number of the year to the mark of the month, and the date is placed after the end of the record. In this diary as well Paulina writes in the rhythm of three monthly notes, and the manner in which titles are assigned to such sub-thematic

"You gotta do what you gotta do."

¹⁰ Ibid. p. 80.

¹¹ Polak, Sanja: *Pobuna Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2007.

¹² Ibid. p. 17.

segments is retained thus making up the thematic layer. The intra diary line of events runs from August 1982 to June 1983 and covers the time when Sanja, the mother of the diary subject, was thirteen. After each of Paulina's records/chapters, an excerpt from the mother's diary is interpolated, coinciding with Pauline's dating (the months of writing coincide). Discovering the mother's diary, discovering her own mother as a girl for Paulina is very important because an insight into the previously unknown part of her mother's childhood and growing up bridges the misunderstanding in Paulina's relationship with her mother, but also her own difficulties growing up; she discovers her mother in a new way, becoming much closer to her). This note is immediately followed by an interpolated record that differs graphically from the main course (printed in italics): "From my mother's diary. *Dear Diary! My name is Sanja and I'm going to eighth grade. All the girls in my class are already writing a diary. So now I'm starting to write it too. From today we will hang out often. I'll write what's happening to me.* (August 1982)"¹³ The thematic layer of both diaries shows that, although there is a difference of twenty-five years between them, teenage preoccupations and problems are the same or very similar. Generational differences at the level of parallel diary activities are almost non-existent (two teenage girls, the former and the present, think in an almost identical way), but at the level of textual reality they are very visible, mostly in different social situations. The thematic and motif lines are contrasted in a parallel fashion - holidays, falling in love, first kiss, dressing, fashion, shopping, misunderstandings, quarreling with mother, housework, to make the comparison more feasible and the differences, or similarities, more visible. It is evident that time, i.e. social changes, and the assumption of certain social functions (family, economic, etc.) influence the formation and deepening of the generation gap. We see some situations being forgotten over time, despite one's own experiences and promises (Paulina's mom forbids her to go to the graduation trip, while at the same time, Paulina finds in her mother's diary a record of her own experience from the grad trip to which she, of course went). Although the title announces the rebellion of the diary heroine, it does not, however, occur in the sense of some excessive behavior, or at least it does not occur in this text. But there are indications of rebellion: "I don't want to be normal anymore. That's really not normal. I want excitement, risk, courage and folly."¹⁴ Interpolating mothers' diaries into the fundamental diary discourse reinforces the aforementioned autobiography style. However, the lack in the overlap of the identity of the author, the narrator and the character, that is, the dominant homodiegetic fiction and chronological limitation, as well as the biographical discrepancies, confirm the pseudo diary nature of this work. As the reading refers to the generic characteris-

¹³ Ibid. pp. 17-18.

¹⁴ Ibid. p. 24.

tics of a diary, above all the diary subject and her relation to the very process of diary writing, what can be said about the following sequels of the series: *The Mountain Diary of Paulina P*, *The Sea Diary of Paulina P*, and *The Ski Diary of Paulina P* is that there is a change in relationship to the previous diaries at the formal level of diary records.

In *The Mountain Diary of Paulina P*¹⁵ eleven days in the month of October are recorded, beginning on the first Friday in October, and ending on the third Monday of October (thus organized daily timetable functions in the text as a subheading unit). It is still a continuous recording day by day, and each of these days has its own micro composition - the recording of the part of the day: *Noon, Somewhere After Noon, A Little Later in the Early Afternoon*; and the recording of the hour: *Morning, 7.30, Afternoon, 15.20, Night, 1.05...* Such an approach to diary writing, a very detailed one, is also motivationally indicative, as it shows the attitude of the diary subject to the very process of journal writing. The diary author obviously considers this activity important (which will ultimately prove to be the case, since precise recording will serve for the school diary show). Sanja Polak takes a step to aligning to the first two diaries. Namely, in the first, that is, the second diary, she followed Paulina as a pupil of the third or fourth grade of primary school (in the third diary title, she is an eighth grade heroine), while in the *Mountain* the heroine is set in the fourth grade of primary school, in the *Sea Diary* in the fifth, and in the *Ski Diary* in the sixth.

In the *Sea Diary of Paulina P*¹⁶ the formal level of diary organization is identical to the previous one: continuous recording of eleven days beginning on the third Friday in May and ending on the fifth Monday of May with also a micro temporal composition - listing parts of the day and hour (*Noon, 10 a.m., Early Afternoon 14.30, Night, 1o'clock...*).

In *The Ski Diary of Paulina P*¹⁷, at the formal level of diary recording, there are the strongest deviations from the diary dating code. The recording is organized into nineteen subheadings. On the home pages we learn that the writing begins with the late autumn days and ends with the return from skiing, that is, just before the beginning of the second semester. The absence of dating does not distance the writer from the diary concept: "I will keep a ski diary."¹⁸, which is visible in a meta diary recording: "Ouch...It's only now that I found some time to write."¹⁹

The thematic layer of the last three diaries is evident from the titles themselves: going to the mountain (to Sljeme), to the sea (to Zadar) and to skiing (Kronplatz). In the *Mountain Diary*, "school outside the school" brings to the diary heroine the (usual) facts and records: about the relationship with your best friend, falling in love, conjuring ghosts, activities

¹⁵ Polak, Sanja: *Gorski dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2012.

¹⁶ Polak, Sanja: *Morski dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2013.

¹⁷ Polak, Sanja: *Skijaški dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2015.

¹⁸ Polak, *Skijaški dnevnik Pauline P.*, 2015, p. 32.

¹⁹ Ibid. p. 188.

related to school in the nature, raising the flag, morning exercise, staying in the woods, getting to know your teachers better, who, although often provoking murmurs, also provoke a kind of admiration: "My teacher is very smart. And interesting. And good. And sometimes strict. Strict but just. If I knew who he had learned from to be just like that. Such that all children love him and everyone listens to him."²⁰ Thematically, *the Sea Diary* relies on the previous one, but is also expanded with records related to secret and frequent parenting meetings, specific preparations - learning simple (cleaning, preparing breakfast) and more complex tasks (preparing simple meals, such as pancakes) and performing them, separation from parents (which is more bearable than the previous separation because they are allowed to have cell phones), getting to know Zadar and its surroundings (activities and culture related to the Dalmatian region). Going to Zadar, and previously to Sljeme, for Paulina, as it turns out, is exhausting (at the end of the diary she writes down how nice it is to be at home in her room), and the constant and timely recording shows the exhaustion and the fatigue of the diary subject and towards keeping the diary, too. Thematically, the *Ski Diary of Pauline P* offers a novelistic account of various events and can be said to be a fictionalised diary. The descriptions of dissatisfaction with the fail from the Croatian language, the rejection of a new professor, with the eve of Christmas, the father's injury (which causes Paulina and mother to ski alone), family friends (seven families will be accommodated in seven apartments, the number will bring dynamics), the ski injury, falling in love (Paulina falling in love with Denis) and skiing itself. The failing grade mentioned above given by the new professor of Croatian is a motivating point from which Paulina will write letters too, but the letters in this case do not bring genre hybridity. *The Ski Diary* is not genre impure, it does not fit into the diary-epistolary genre. These are the letters she does not send to Professor Mirković, but she writes them - therapeutically. In those parts of the series, Paulina's notes show that she remains an observer of everything, so we can see that there are also observations of social or political context as well as her observational eye in relation to some of the most watched television shows - *The Daily*: "In our house every day at 19 and 30 there must be complete silence as my mom watches the Daily. It's some really boring show and I don't like it at all. And I don't like it because Daddy almost always, instead of keeping silent, curses and keeps calling people he sees in the Daily by all kinds of names. Then Mom says: - Come on, shut up, Zoran, I can't hear anything. And Dad never shuts up immediately, but keeps mentioning bears, idiots, monkey criminals and more."²¹ And *Sundays at Two*: "We're all quiet. No one should even write. Mom watches 'Sundays at Two'. It's one annoying

²⁰ Polak, *Gorski dnevnik Pauline P.*, 2012, p. 240.

²¹ Polak, *Skijaški dnevnik Pauline P.*, 2015, 21.

show where one hairless man interrogates another man or woman for an entire hour. To my mom, this is as interesting as the Daily.”²²

The specificity of the diary about Paulina P, except that it is a series (a phenomenon that we did haven't had in Croatian children's diary prose so far, but is not unknown in the world diary prose)²³, and in the balance between the fictional and the non-fictional. Namely, the author's daughter is Paulina Polak, and the text mentions the author's name (Sanja) as well as the names of members of their immediate and extended family (husband Zoran). Dubravka Težak believes that Polak also incorporated into the diary the experiences she had experienced with her students as a teacher²⁴. This interference of autobiographical²⁵ signals with fictionality while reading opens up another dimension of interpretation - the one where these diaries could also be read as autobiographical records.

WORKS CITED

- Kos-Lajtman, Andrijana: *Autobiografski diskurs djetinjstva*, Ljevak, Zagreb, 2011.
- Polak, Sanja: *Dnevnik Pauline P.*, Znanje, Zagreb, 2000.
- Polak, Sanja: *Dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2008.
- Polak, Sanja: *Drugi dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2003.
- Polak, Sanja: *Pobuna Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2007.
- Polak, Sanja: *Gorski dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2012.
- Polak, Sanja: *Morski dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2013.
- Polak, Sanja: *Skijaški dnevnik Pauline P.*, Mozaik, Zagreb, 2015.
- Težak, Dubravka: *Zlatni danci hrvatskih dječjih književnika*, u: *Zlatni danci 16 – 150 godina od rođenja Jagode Truhelke*, ur. Ana Pintarić, Filozofski fakultet Osijek, Osijek, 2014.

²² Ibid p. 53.

²³ Misli se na spomenute *Princezine dnevnike* (Meg Cabot), *Dnevnike Adriana Molea* (Sue Townsend), *Gregove dnevnike* (Jeff Kinney).

²⁴ Težak, Dubravka: *Zlatni danci hrvatskih dječjih književnika*, in: *Zlatni danci 16 – 150 godina od rođenja Jagode Truhelke*, Osijek, 2014, 117.

²⁵ Andrijana Kos Lajtman also talks about it in *Autobiografski diskurs djetinjstva*, 292-296.

Gombkötő-Kemény, Krisztina

DER UNGARndeutsche NATIONALITÄTENUNTERRICHT DER GEGENWART

Eötvös János Főiskola, Nemzetiségi és Idegennyelvi Intézet, Baja
e-mail cím: gombkotone.kemeny.krisztina@ejf.hu

0. EINLEITUNG

Die vorliegende Arbeit hat sich zum Ziel gesetzt, den deutschen Nationalitätenunterricht in Ungarn vorzustellen. Im ersten Teil werden im Rahmen eines kurzgefassten Überblicks Informationen über die Geschichte der Ungarndeutschen und über ihre gegenwärtige sprachliche Situation gegeben, um den geschichtlichen Bezugsrahmen und das Kommunikationsprofil der Ungarndeutschen zu verdeutlichen. Im Anschluss daran werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen, Typen und Formen des ungarndeutschen Nationalitätenunterrichts und das Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens erläutert.

1. DIE UNGARndeUTSCHEN

Die deutschen Siedlungsgebiete in Ungarn entstanden während der frühen Besiedlung im Mittelalter vom 11. Jh. bis Mitte des 14. Jh. und während der Kolonisation in der Neuzeit im 18. Jh., um die verwüsteten und entvölkerten Gebiete nach der Vertreibung der Türken zu bevölkern. Als Folge der mittelalterlichen Ansiedlungen bildeten sich die deutschen Siedlungsgebiete in Oberungarn¹, in der Zips² und in Siebenbürgen³ heraus. Durch die neuzeitlichen Siedlungswellen entstanden weitere sechs Siedlungsgebiete der Deutschen im Mittelgebirge Transdanubiens⁴, im südöstlichen Transdanubien⁵ (in der sog. Schwäbischen Türkei)⁶, in Ostungarn⁷, in Slawonien und Syrmien⁸, in der Batschka⁹ und im Banat.¹⁰

¹ ung. Felvidék

² ung. Szepesség

³ ung. Erdély

⁴ ung. Északi-középhegység. Der Buchenwald (ung. Bakony), das Schildgebirge (ung. Vértes) und das Ofener Bergland (ung. Budai-hegység) mit den Zentren Wesprim (ung. Veszprém), Stuhlweißenburg (ung. Székesfehérvár), Ofen (ung. Buda), Waitzen (ung. Vác), Gran (ung. Esztergom) und Pest (ung. Pest) gehören zu diesem Siedlungsgebiet.

⁵ ung. Délkelet-Dunántúl

⁶ Die sog. Schwäbische Türkei umfasst das Gebiet der drei Komitate Tolnau (und. Tolna), Branau (ung. Baranya) und Schomodei (ung. Somogy) mit dem Zentrum Fünfkirchen (ung. Pécs) in Sü dungarn.

⁷ Das Komitat Sathmar (ung. Szatmár) mit den beiden Zentren Großkarol (ung. Nagykároly) und Sathmar (ung. Szatmár) bildet dieses deutsche Siedlungsgebiet.

⁸ ung. Szlavónia és Szerémség. Das Zentrum ist Eßeg (ung. Eszék).

⁹ ung. Bácska, Das Zentrum ist Neusatz (ung. Újvidék).

¹⁰ ung. Bánát. Das Zentrum ist Temeschwar (ung. Temesvár).

Als Fazit der mittelalterlichen und neuzeitlichen Ansiedlungen lebten im 19 Jh. 1,1 Millionen Deutsche zerstreut (Diasporasituation) im Land¹¹. Auf den mittelalterlichen Siedlungsgebieten verfügten die Deutschen über eine andere Rechtstellung als in den neuzeitlichen deutschen Siedlungen: Sie waren Städtebürger mit besonderen Freiheitsrechten und feudalen Privilegien, während die Siedler der Neuzeit überwiegend Bauern waren, die als Fronbauer arbeiteten. Die Diasporasituation und die unterschiedliche Rechtstellung verhinderten, dass das Deutschtum gemeinsam seine Interessen vertritt, um den nationalen Erneuerungsbewegungen entgegenzuwirken. Die deutschen Bürger der Städte assimilierten sich schnell im Gegensatz zu den Deutschen in den Dörfern, die die Assimilation kaum erfasste. Erst ab der Jahrhundertwende ist das Erwecken des nationalen Bewusstseins bei den Ungarndeutschen zu beobachten. Der Ausbruch des I. Weltkrieges verhinderte jedoch die Lösung der Nationalitätenkonflikte.¹²

Nach dem I. Weltkrieg löste sich die Österreichisch-Ungarische Monarchie auf. Ungarn verlor mit der Ausnahme der deutschen Siedlungen in Westungarn und Deutschpilsen¹³ im Pilsner Gebirge¹⁴ die deutschen Siedlungsgebiete vortürkischen Ursprungs¹⁵: Den östlichen Teil des Banats, Siebenbürgen und die Bukowina annektierte Rumänien, den westlichen Teil des Banats, die Batschka und die Gebiete südlich der Donau und der Drau das spätere Jugoslawien. Nach den neuen Grenzziehungen ging die Zahl der Deutschen in Ungarn von 1,1 Millionen auf ca. 550.000 Personen zurück.¹⁶

Die Deutschen in Ungarn erlebten ihre Herkunft und ihre Sprache nach dem II. Weltkrieg als Stigma. Die damalige politische Führung in Ungarn wollte die Möglichkeit nutzen, die Deutschen „loszuwerden“¹⁷, um den ethnischen Pluralismus im Land zu beseitigen und „die ethnische

MANHERZ, Karl/WILD, Katharina (2002): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde* (= Ungarndeutsches Archiv 3., Schriften zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn). ELTE Germanistisches Institut.

¹¹ Nach den Ansiedlungen im 18. Jh. erhöhte sich die Zahl der Deutschen um die Wende des 18. und des 19. Jh. auf 1,1 Millionen. Sie waren am Ende des 19. Jh. in Westungarn und in den beiden Komitaten Tolnau und Branau der Schwäbischen Türkei in der Mehrheit. In Burgenland erreichte ihr Anteil an der Bevölkerung 65 Prozent, in den Komitaten Tolnau und Branau 67 Prozent (ebd.).

¹² MÁRKUS, Éva (2008): „Denn ein Reich mit einer Sprache [...] ist hinfällig“. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte der Deutschen in Ungarn für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -kindergärtnerInnenbildung. Budapest: Trezor Kiadó.

¹³ ung. Nagybörzsöny

¹⁴ ung. Börzsöny

¹⁵ HUTTERER, Claus Jürgen (1991): *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. Hrsg. von Karl MANHERZ. Budapest: Tankönyvkiadó (= Ungarndeutsche Studien Bd. 6).

¹⁶ MANHERZ, Karl (1998): *Die Ungarndeutschen*. Útmutató Verlag (= Welt im Umbruch Mehrsprachige Bibliothek Bd. 1).

¹⁷ Der ungarische Wiederaufbauminister József Antall sen. (1896-1974) äußerte im Zusammenhang mit der Vertreibung auf der Ministerratssitzung am 22. Dezember 1945 folgende Meinung: „Vom nationalitätenpolitischen Standpunkt ist es unzweifelhaft im Interesse Ungarns, dass die Deutschen in umso größerer Zahl das Land verlassen. Niemals wird eine solche Gelegenheit wiederkehren, sich von den Deutschen zu befreien“ (Tildy zit. nach Seewann 2012: 338).

Homogenität (...) als Endziel nationalstaatlicher Politik zu erreichen.“¹⁸ Die Deutschen wurden deshalb entrechtet, verfolgt, verschleppt, interniert und vertrieben: Ca. 60.000-65.000 Deutsche wurden zur Zwangsarbeit in die Sowjetunion verschleppt, wo etwa ein Viertel bis ein Drittel von ihnen wegen der unmenschlichen Bedingungen starben.¹⁹ Außerdem wurde das Vermögen der Deutschen enteignet und 185.000-195.000 Personen wurden schließlich nach Deutschland vertrieben.²⁰

In Folge der Repressalien verminderte sich die Zahl der deutschen Minderheit in Ungarn wie nach dem I. Weltkrieg ca. um die Hälfte. Dennoch bilden die Deutschen als eine Restminderheit am Anfang des 21. Jh. mit 185 696 Personen die zweitgrößte staatlich anerkannte Nationalität Ungarns (Volkszählung 2011). Sie leben als Sprachinselminderheit²¹ auf keinem geschlossenen Siedlungsgebiet. Es gibt jedoch vier mehr oder weniger kompakte Gebiete: 1. in Südungarn, in der Umgebung von Fünfkirchen²² und Frankenstadt²³, 2. im Ofner Bergland²⁴, in der Umgebung von Budapest, 3. auf dem Gebiet oberhalb des Plattensees²⁵ mit dem Zentrum Wesprim²⁶ und an der Westgrenze Ungarns, in der Umgebung von Ödenburg.²⁷

Hinsichtlich der gegenwärtigen sprachlichen Situation der Ungarndeutschen lässt sich feststellen, dass die Ungarndeutschen sich sprachlich assimilierten. Die deutschen Dialekte in Ungarn erodieren immer mehr und verlieren Funktionen durch den wachsenden Einfluss der Landessprache. Sie werden nur noch von der älteren Generation gesprochen und sind auf die Domänen²⁸ Familie und Alltag begrenzt. Die funktionale Erstsprache – die Sprache, in der man die beste aktive Kompetenz hat – ist in

¹⁸ SEEWANN, Gerhard (2012): *Geschichte der Deutschen in Ungarn*. Band 2: 1860 bis 2006. Marburg: Herder Institut (= Studien zur Ostmitteleuropaforschung 24/II).

¹⁹ Ebd.

²⁰ MANHERZ, Karl/WILD, Katharina (2002): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde* (= Ungarndeutsches Archiv 3., Schriften zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn). ELTE Germanistisches Institut.

²¹ Eine Sprachinsel ist ein Gebiet, das von einer sprachlichen Minderheit innerhalb einer größeren anderssprachigen Umgebung bewohnt wird (Barkowski/Krumb 2010: 303).

²² ung. Pécs

²³ ung. Baja

²⁴ ung. Budai-hegység

²⁵ ung. Balaton

²⁶ ung. Veszprém

²⁷ ung. Sopron

KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth (2001): *Verlust oder Erhalt? Die große Entscheidung der Ungarndeutschen. Zur sprachlichen Situation der Ungarndeutschen an der Jahrtausendwende*. In: RETTERATH, Hans-Werner (Hg.): *Ortsbezüge. Deutsche in und aus dem mittleren Donauraum. Referate der Tagung des Johannes-Künzig-Instituts für ostdeutsche Volkskunde vom 25. bis 27. Oktober 2000*. Freiburg: Johannes-Künzig-Institut für ostdeutsche Volkskunde (= Schriftenreihe des Johannes-Künzig-Instituts Bd. 5), 135-150.

²⁸ Die Domäne ist ein Begriff der Soziolinguistik, stammt von J. A. Fishman und bezeichnet die Verwendungsorte bzw. gesellschaftlichen Kontexte der Einzelsprachen in zweisprachigen (bilingualen) Sprachgemeinschaften und in individuellen mehrsprachigen Systemen. BARKOWSKI, Hans/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422).

jeder Generation Ungarisch. Als Folge der veränderten politischen Situation in Europa wird der Dialekt nicht mehr als „schlechtes Deutsch“ stigmatisiert. Alle Varietäten des Deutschen werden akzeptiert.²⁹

Die jüngere Generation erwirbt jedoch die Minderheitensprache nicht mehr, weil man den Dialekt sich nur in der Familie aneignen kann und ihre Eltern selbst keine Dialektsprecher sind. Die deutsche Standardvarietät wird von der älteren und mittleren Generation meistens nur passiv beherrscht, deshalb ist die Aufgabe des Nationalitätenunterrichts den Kindern und Jugendlichen mit einer ungardeutschen Herkunft die deutsche Sprache beizubringen, damit die Sprache als wichtiges identitätsbildendes Element nicht verloren geht.

2. DER UNGARDEUTSCHE NATIONALITÄTENUNTERRICHT

2.1 Gesetzliche Rahmenbedingungen

Am 19. Dezember 2011 wurde das neue Gesetz über die Rechte der 13 staatlich anerkannten Nationalitäten³⁰ in Ungarn (Gesetz Nr. CLXXIX/2011) verabschiedet und das Minderheitengesetz (Gesetz Nr. LXXVII) aus dem Jahre 1993 außer Kraft gesetzt. Das Wichtigste hinsichtlich der Bildung im neuen Gesetz ist, dass das Recht der Nationalitäten auf Gebrauch der Muttersprache gestärkt wurde und im Rahmen der Kulturautonomie die Nationalitätenselbstverwaltungen in den Bereichen Kultur und Bildung festgeschrieben wurden. Im Folgenden möchte ich die wichtigsten Paragraphen und Punkte in Bezug auf die Bildung des neuen Nationalitätengesetzes darlegen.

Als allgemeines Individualrecht haben die Zugehörigen der Nationalität das Recht auf die freie Benutzung ihrer Muttersprache in Wort und Schrift, auf das Erlernen ihrer Muttersprache und auf die Teilnahme an der muttersprachlichen öffentlichen Erziehung, Schulung und Bildung. Außerdem haben sie das Recht auf Chancengleichheit bei der Bildung und

²⁹ KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth (2001): *Verlust oder Erhalt? Die große Entscheidung der Ungarndeutschen. Zur sprachlichen Situation der Ungarndeutschen an der Jahrtausendwende*. In: RETTERATH, Hans-Werner (Hg.): *Ortsbezüge. Deutsche in und aus dem mittleren Donauraum. Referate der Tagung des Johannes-Künzig-Instituts für ostdeutsche Volkskunde vom 25. bis 27. Oktober 2000*. Freiburg: Johannes-Künzig-Institut für ostdeutsche Volkskunde (= Schriftenreihe des Johannes-Künzig-Instituts Bd. 5), 135-150.

³⁰ Im Sinne des Nationalitätengesetzes zählen zu den Nationalitäten: Armenisch, Bulgarisch, Deutsch, Griechisch, Kroatisch, Polnisch, Roma, Rumänisch, Ruthenisch, Serbisch, Slowakisch, Slowenisch und Ukrainisch (Anhang Nr. I zum Gesetz CLXXIX von 2011). Im Sinne des Nationalitätengesetzes „sind Nationalitäten alle – auf dem Gebiet Ungarns zumindest seit einem Jahrhundert beheimateten – Volksgruppen, die innerhalb der Bevölkerung des Staates zahlenmäßig eine Minderheit bilden, sich von dem übrigen Teil der Bevölkerung durch ihre eigene Sprache, Kultur und ihre Traditionen unterscheiden und gleichzeitig von einem Bewusstsein der Zusammengehörigkeit Zeugnis ablegt, das sich auf die Wahrung all dieser, auf den Ausdruck und den Schutz der Interessen ihrer historisch entstandenen Gemeinschaften richtet.“ (Nationalitätengesetz CLXXIX/2011 § 1 (1))

auf kulturelle Dienstleistungen, die vom Staat mit effizienten Maßnahmen gefördert werden (§ 12). Als kollektives Recht der Nationalität ist die Möglichkeit formuliert, Einrichtungen zu errichten, zu betreiben und zu übernehmen. Weitere kollektive Rechte der Nationalitäten sind das Recht auf eine Kindergartenerziehung der zur Nationalität angehörenden Kinder, auf ihre Grundschulerziehung und Schulung, ihre Verpflegung in Nationalitätenschulheimen, ihre Erziehung und Bildung in Gymnasien, Fachmittelschulen und auf ihre Ausbildung in Fachschulen und auf ein Hochschulstudium; und das Recht (durch die Landesselbstverwaltung) bei der Schaffung der Voraussetzungen für ergänzende Nationalitätenrechte und Bildung mitzuwirken (§ 19). Der Staat fördert den Gebrauch der NationalitätsSprachen in der öffentlichen Bildung der Nationalitäten und übernimmt die Finanzierung der Mehrkosten der öffentlichen Bildung der Nationalitäten (§ 22 [2]).

Das Nationalitätengesetz ermöglicht, dass Nationalitätenselbstverwaltungen und die Landesselbstverwaltungen Einrichtungen für öffentliche Erziehung errichten, übernehmen und unterhalten können (§ 24 und § 25). Nationalitätenschulen dürfen nicht ausschließlich Angehörige der jeweiligen Nationalitäten besuchen. Im Falle der öffentlichen Erziehung und Bildung der deutschen Nationalität lässt sich feststellen, dass wegen des hohen Prestiges der deutschen Sprache auch Eltern nicht-deutscher Herkunft für ihre Kinder Nationalitätenkindergärten und -schulen wählen möchten. Damit in den Nationalitätenkindergärten und -schulen so viele Minderheitenkinder aufgenommen werden, wie möglich, können Erziehungs- und Bildungseinrichtungen der Nationalitäten nicht zur betreffenden Nationalität gehörende Personen nur nach der Befriedigung der Ansprüche der betreffenden Nationalität in Anspruch nehmen (§ 28). Außerdem werden der Schulträger und der Träger des Kindergartens verpflichtet, auf Verlangen der Eltern von mindestens acht Kindern eine Minderheitenklasse oder -schülergruppe oder Kindergartengruppe einzurichten (§ 22 [5]).

Das Nationalitätengesetz regelt auch die Typen des Nationalitätenunterrichts und gibt obligatorische Unterrichtsinhalte an. Die Typen des Nationalitätenunterrichts sind: 1) muttersprachliche öffentliche Bildung 2) Nationalitätenbildung mit zweisprachigem Unterricht 3) die Sprache der jeweiligen Nationalität unterrichtende Nationalitätenbildung 4) öffentliche Nationalitätenbildung für Romas (§ 22 [3]). In Nationalitätenkindergärten und in allen 4 Typen des Nationalitätenunterrichts müssen Kenntnisse über die Volkskunde, Geschichte, Literatur, Geographie, Traditionen und kulturellen Werte der Nationalität und des Mutterlandes und die Nationalitätenrechte und das einschlägige Institutionssystem vermittelt werden (§ 23 [2]).

Der Staat übernimmt die Aufgabe der muttersprachlichen Lehrerausbildung, unterstützt die Anstellung von ausländischen Gastlehrern (§

23 [4]) und stellt die Herausgabe der Schulbücher für die Nationalitäten sicher (§ 31).

Das Bildungs- und Erziehungsgesetz (Gesetz Nr. CXC/2011) sichert im Einklang mit dem Nationalitätengesetz Kindern jedweder anerkannter Nationalität das Recht auf die Teilnahme am Nationalitätenunterricht (§ 46 [3] c) und verfügt darüber, dass Angehörige der Nationalitäten bei der Einschulung oder bei der Übernahme in eine Nationalitätenschule unter den gleichen Bedingungen vor Schülern ohne Nationalitätengehörigkeit bevorzugt werden (§ 51 [6]). Darüber hinaus ist im Gesetz festgelegt, dass der Staat für die Schüler der Nationalitätenschulen die Lehrbücher kostenlos zur Verfügung stellt (§ 46 [5]).³¹

2.2 Typen des deutschen Nationalitätenunterrichts

Die drei Unterrichtstypen des deutschen Nationalitätenunterrichts sind: das muttersprachliche Programm, das zweisprachige Programm und das sprachlehrende Programm. Das sprachlehrende Programm kann in zwei verschiedenen Formen verwirklicht werden, in dem die Nationalitätenschulen entweder dem einfachen oder dem erweiterten sprachlehrenden Programm folgen. Bei allen Unterrichtstypen sind fünf Deutschstunden pro Woche und Volkskundeunterricht verpflichtend. Das muttersprachliche Programm wurde bis zum Zeitpunkt der Entstehung der vorliegenden Arbeit nicht verwirklicht, weil es zu erwarten ist, dass eine Nationalitätenschule, an der mit Ausnahme der Schulfächer Ungarische Sprache und Literatur und anderer Fremdsprachen alle Fächer auf Deutsch angeboten wären, das Interesse der Eltern und Schüler nicht erwecken würde, weil diese Bildungsform zwar zu exzellenten Deutschkenntnissen führen würde, aber sich auch als Nachteil erweisen könnte, wenn man später in Ungarn studieren möchte.³²

An den zweisprachigen Schulen werden mindestens 50% der Wochenstunden auf Deutsch unterrichtet, d.h. außer den beiden Fächern Deutsche Sprache und Literatur und Volkskunde werden auch andere Schulfächer wie z.B. Musik, Sport und Umweltkunde im Primarbereich und Geographie und Geschichte im Sekundarbereich auf Deutsch unterrichtet. Der Unterschied zwischen dem einfachen und dem erweiterten Sprachlehrprogramm ist, dass im Falle des erweiterten Programms außer den 5 Deutschstunden pro Woche und Volkskunde mindestens 3 Schulfä-

³¹ MÜLLER, Márta (2010): *Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule.* In: KOSTRZEWA, Frank/V. RADA, Roberta (Hgg.) unter Mitarbeit von Elisabeth KNIPF-KOMLÓSI: *Deutsch als Fremd- und MinderheitsSprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven.* Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96-117.

MÜLLER, Márta (2012): *Formen und Nutzen des ungarndeutschen Minderheitenunterrichts.* In: KEREKES, Gábor/MÜLLER, Márta (Hgg.): *Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert.* Budapest: Ad librum (= Neue-Zeitung-Bücher, Reihe Wissenschaft Bd. 1), 99-116.

³² Ebd.

cher in mindestens 35% der Wochenstunden auf Deutsch unterrichtet werden.³³

Es gibt 286 Nationalitätengrundschulen in Ungarn, davon folgen nur wenige dem zweisprachigen und dem erweiterten sprachlehrenden Programm. Der überwiegende Teil der Nationalitätenschulen verwirklicht das einfache sprachlehrende Programm. In den meisten Nationalitätengrundschulen ist also die Unterrichtssprache Ungarisch, das Fach Deutsche Sprache und Literatur wird in fünf Stunden pro Woche unterrichtet, die minderheitenspezifischen Inhalte werden im Rahmen des Faches Volkskunde vermittelt. Es gibt 27 Nationalitätengymnasien in Ungarn und einige Fachmittelschulen.³⁴

2.3 Wurzeln und Flügel: Das Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens

Um die besondere Art und die aktuellen Herausforderungen des deutschen Nationalitätenunterrichts in Ungarn zu veranschaulichen, wird das im Auftrag der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) von einem Gremium entwickelte Leitbild des ungarndeutschen Bildungswesens vorgestellt. Das Leitbild wird Wurzeln und Flügel genannt und enthält die allgemeinen Grundsätze und Leitideen des ungarndeutschen Bildungswesens, die für die vorschulische Entwicklung, Schule (Grundschule und Mittelschule), universitäre Ebene (Hochschulen sind auch inbegriffen) und Erwachsenenbildung spezifiziert werden. Für die vier aufgelisteten Bildungsbereiche werden spezifische Ziele und Maßnahmen angegeben. Die 7 Leitsätze werden im Folgenden aufgezählt und danach einzeln erläutert:

1. „Bildung in allen Lebensphasen genießt höchste Priorität.“
2. „Deutsche Sprache und Kultur erachten wir als unverzichtbare Grundvoraussetzungen für Erhalt und Stärkung ungarndeutscher Identität.“
3. „Ein Netzwerk von Einrichtungen und Organisationen sichert in allen Bereichen ein breit gefächertes Ausbildungs-, Bildungs- und Kulturangebot.“
4. „Ein erfolgreiches ungarndesches Bildungswesen erfordert überzeugende Konzepte, geeignete Rahmenbedingungen, autonome Bildungsträger und kompetente Akteure.“

³³ Ebd.

³⁴ Die Daten stammen von der Webseite der Datenbank der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU): <http://datenbank.ldu.hu/index.php/hu/iskolak-adatok> (Stand: 15.11.2018). In der Datenbank findet man die Adresse, die Erreichbarkeiten der Nationalitätenschulen und die Namen der Institutedirektor(innen). Ein Nachteil der Datenbank ist, dass sie keine Informationen darüber enthält, welche Formen des Nationalitätenunterrichts in den verschiedenen Bildungseinrichtungen verwirklicht werden.

5. „Qualitätsprozesse sichern ein professionelles Niveau in den ungarndeutschen Bildungseinrichtungen.“
6. „Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Selbstbewusstsein und Toleranz, Selbstständigkeit und Verantwortungsbereitschaft sind durchgehend Ziele der Bildungsarbeit.“
7. „Die vermittelten Sprach- und Fachkenntnisse, Methoden und Kompetenzen bilden die Grundlage für erfolgreiches Agieren in einer sich rasch verändernden, mehrsprachigen Welt.“³⁵

Die Leitsätze sind Teil der Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen (LdU) bis 2020, weil die Erziehungs- und Bildungseinrichtungen neben dem Elternhaus bei dem Erhalt der Sprache und dadurch bei der Bewahrung der Identität eine Schlüsselfunktion haben.

Der Ausbau eines durchgehenden und zugänglichen deutschsprachigen Bildungsangebots ist im vorschulischen Bereich und auf allen Schulstufen das Hauptziel der ungarndeutschen Nationalität. Dieses zentrale Bildungspolitische Ziel ist mit der Erwartung verbunden, dass die Angehörigen der deutschen Nationalität die Möglichkeiten, die die deutschsprachigen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen bieten, im Sinne des Lebenslangen Lernens in allen Lebensphasen nutzen (s. Leitsatz 1 und 2).

Die Vernetzung der Bildungseinrichtungen im vorschulischen und schulischen Bereich, in Hochschule und Universität, sowie Erwachsenenbildung ist nötig, damit ein durchgehendes und erreichbares ungarndeutsches Bildungssystem effektiv funktionieren kann (s. Leitsatz 3). Darüber hinaus brauchen alle Ebenen des ungarndeutschen Bildungswesens eigene Programme und Materialien und ein hoch qualifiziertes Personal. Die Aufgaben der Hochschulen und Universitäten sind dabei die Ausbildung von Fachleuten, die Erforschung der Gegenwart, Geschichte und Kultur der Ungarndeutschen und die regelmäßige Fortbildung³⁶ der Akteure des ungarndeutschen Bildungswesens. Die Hochschulen und Universitäten werden so zum unverzichtbaren Bestandteil der Qualitätssicherung der ungarndeutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (Leitsatz 4).

Die Professionalität wird durch geeignete, äußere materielle Bedingungen, Ergebnisorientierung, kompetente Mitarbeiter und ein offenes, motivierendes Arbeitsklima gewährleistet. Das Qualitätssicherungssystem der ungarndeutschen Bildungseinrichtungen ermöglicht, im Rahmen von normierten internen und externen Evaluationsverfahren über das aktuelle Qualitätsniveau Informationen zu bekommen (s. Leitsatz 5).

Die zentrale Aufgabe von ungarndeutschen Bildungseinrichtungen ist die Vermittlung von „aktuellen und vielfältig verwendbaren sprachli-

³⁵ Wurzeln und Flügel: Leitbild des Ungarndeutschen Bildungswesens 2010: 3

³⁶ Für Fortbildungen ist auch das Ungarndeutsche Pädagogische Institut (UDPI) verantwortlich.

chen, sachlichen und sozialen Wissens und Könnens.“³⁷ Außerdem sollen die Beteiligten in den Bereichen der Sach-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz handlungsfähig gemacht werden und ihr problemorientiertes, lösungszentriertes und kreatives Denken und Handeln sollten gefördert werden (s. Leitsatz 6 und 7).³⁸

3. FAZIT

Seit 2011 haben die 13 staatlich anerkannten Nationalitäten in Ungarn die Möglichkeit Einrichtungen für die öffentliche Erziehung zu errichten, übernehmen und zu unterhalten. Der ungarische Staat fördert den Gebrauch von Nationalitätensprachen und übernimmt die Finanzierung der Mehrkosten der öffentlichen Bildung der Nationalitäten. Es gibt mittlerweile sehr gute Lehr- und Lernmaterialien für den deutschen Nationalitätenunderricht, sie sind zum Teil auch online zugänglich. Obwohl die rechtlichen Rahmenbedingungen relativ gut sind, gibt es Herausforderungen: Die chronologische Erstsprache der Kinder mit deutscher Abstammung ist nur selten der ungarndeutsche Dialekt oder die deutsche Standardvarietät. Die Kinder machen ihre erste Begegnung mit der deutschen Sprache erst in der Schule. Deshalb ist der Deutschunterricht an den meisten Nationalitätenschulen eher dem DaF-Unterricht³⁹ als dem Muttersprachenunterricht ähnlich. Die Ausbildung von Nationalitätengrundschullehrer- und kindergärtnerInnen findet in ungarischer Sprache statt. Dies hat negative Auswirkungen auf die Sprachkompetenz der NationalitätenpädagogInnen, was leider dazu führt, dass eine überwiegend einsprachige Unterrichtsführung im Rahmen des Deutsch- und Volkskundeunterrichts oft nicht durchgeführt wird und der deutschsprachige Fachunterricht (DFU) zu einer großen Herausforderung und Last wird.

Dazu kommt noch, dass der Mangel an Lehrer- und KindergartenpädagogInnen sich auch im Nationalitätenbildungswesen bemerkbar macht. Um den Nachwuchs der deutschen KindergartenpädagogInnen zu sichern, gründete die Landesselbstverwaltung der Ungarndutschen (LdU) 2018 in Zusammenarbeit mit der Regierung und den anderen 12 staatlich anerkannten Nationalitäten von Ungarn ein Stipendium für angehende NationalitätenkindergartenpädagogInnen im ersten Studienjahr. 77 StudentInnen der Fachrichtung für deutsche Nationalitäten-Kindergartenpädagogik erhielten eine monatliche Nettosumme von 15.000 bis 75.000 Ft abhängig von der Studienform (Direktstudium oder Fernstudium) und ihrer Leistung.⁴⁰ Es ist erfreulich, dass das Studienprogramm aufrechterhalten blieb und ab dem Studienjahr 2019/2020 auch angehenden

³⁷ Steh dazu! (2016): *Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndutschen bis 2020*. Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndutschen.

³⁸ Ebd.

³⁹ Deutsch als Fremdsprache

⁴⁰ <http://www.ldu.hu/page/523> (04.09.2019)

Nationalitätenlehrkräften zugänglich gemacht wurde.⁴¹ Die Verwirklichung einer zweisprachigen Ausbildung von deutschen Nationalitätenpädagoginnen lässt jedoch noch immer auf sich warten. Die Lösung dieses Problems ist unerlässlich, um an den insgesamt 286 Nationalitätengrundschulen und 27 Nationalitätengymnasien, eine überwiegend deutschsprachige Unterrichtsführung realisieren zu können.

⁴¹ <http://www.zentrum.hu/de/2019/07/beseitigung-des-mangels-an-nationalitaetenpadagogen-bessere-perspektiven/> (04.09.2019)

LITERATUR

- BARKOWSKI, Hans/KRUMM, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Tübingen: A. Francke Verlag (= UTB für Wissenschaft; Bd. 8422).
- Bildungs- und Erziehungsgesetz (Nr. CXC) aus dem Jahre 2011*. In: *Magyar Közlöny* 2011/162.
- HUTTERER, Claus Jürgen (1991): *Aufsätze zur deutschen Dialektologie*. Hrsg. von Karl MANHERZ. Budapest: Tankönyvkiadó (= Ungarndeutsche Studien Bd. 6).
- KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth (2001): *Verlust oder Erhalt? Die große Entscheidung der Ungarndeutschen. Zur sprachlichen Situation der Ungarndeutschen an der Jahrtausendwende*. In: RETTERATH, Hans-Werner (Hg.): *Ortsbezüge. Deutsche in und aus dem mittleren Donauraum. Referate der Tagung des Johannes-Künzig-Instituts für ostdeutsche Volkskunde vom 25. bis 27. Oktober 2000*. Freiburg: Johannes-Künzig-Institut für ostdeutsche Volkskunde (= Schriftenreihe des Johannes-Künzig-Instituts Bd. 5), 135–150.
- MANHERZ, Karl (1998): *Die Ungarndeutschen*. Útmutató Verlag (= Welt im Umbruch Mehrsprachige Bibliothek Bd. 1).
- MANHERZ, Karl/WILD, Katharina (2002): *Zur Sprache und Volkskultur der Ungarndeutschen. Lehrbuch zur Minderheitenkunde* (= Ungarndeutsches Archiv 3., Schriften zur Sprache, Literatur, Kultur und Geschichte der Deutschen in Ungarn). ELTE Germanistisches Institut.
- MÁRKUS, Éva (2008): „Denn ein Reich mit einer Sprache [...] ist hinfällig“. Ein Lehr- und Arbeitsbuch zur Geschichte der Deutschen in Ungarn. für die Studenten der Nationalitätengrundschullehrer- und -kindergärtnerInnenbildung. Budapest: Trezor Kiadó.
- Minderheitengesetz (Nr. LXXVII) aus dem Jahre 1993*. Magyar Közlöny 2005/141.
- MÜLLER, Márta (2010): *Die Situation des Schulwesens für die deutsche Minderheit in Ungarn. Vom Kindergarten bis zur Schule*. In: KOSTRZEWA, Frank/V. RADA, Roberta (Hgg.) unter Mitarbeit von Elisabeth KNIPF-KOMLÓSI: *Deutsch als Fremd- und Minderheitensprache in Ungarn: Historische Entwicklung, aktuelle Tendenzen und Zukunftsperspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 96–117.
- MÜLLER, Márta (2012): *Formen und Nutzen des ungarndeutschen Minderheitenunterrichts*. In: KEREKES, Gábor/MÜLLER, Márta (Hgg.): *Traditionspflege und Erneuerung. Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert*. Budapest: Ad librum (= Neue-Zeitung-Bücher, Reihe Wissenschaft Bd. 1), 99–116.
- Nationalitätengesetz (Nr. CLXXIC) aus dem Jahre 2011*. In: *Magyar Közlöny* 2011/154.

SEEWANN, Gerhard (2012): *Geschichte der Deutschen in Ungarn*. Band 2: 1860 bis 2006. Marburg: Herder Institut (= Studien zur Ostmitteleuropaforschung 24/II).

Steh dazu! (2016): *Strategie der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen bis 2020*. Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

Wurzeln und Flügel (2010): *Leitbild des Ungarndeutschen Bildungswesens*. Herausgegeben von der Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen.

Krisztina Kemény-Gombkötő

MEDIALITÄT UND KONZEPTIONALITÄT IM DAF-UNTERRICHT

Eötvös József Főiskola, Nemzetiségi és Idegen Nyelvi Intézet, Baja
e-mail cím: gombkotone.kemeny.krisztina@ejf.hu

0. EINLEITUNG

DaF-Lernende werden, sobald sie das erste Mal auf dem deutschen Sprachgebiet sind, damit konfrontiert, dass es ganz anders ist, mit MuttersprachlerInnen zu kommunizieren als mit anderen Deutschlernenden bzw. mit der Lehrkraft. Die verschiedenen Varietäten des Deutschen, die im Alltag verwendet werden, führen dazu, dass sie die Wörter nicht wiedererkennen. Die erste Begegnung mit MuttersprachlerInnen endet mit der Feststellung, dass sie trotz solider Sprachkenntnisse nichts verstehen, weil die Sprachwirklichkeit ganz anders aussieht als die normierte Schriftsprache, die im Rahmen des DaF-Unterrichts vermittelt wird.

Ziel des vorliegenden Beitrags ist Anknüpfungspunkte zwischen der Erforschung der gesprochenen Sprache und dem Fach Deutsch als Fremdsprache aufzuzeigen und zugleich Frage- und Problemfelder umzureißen. Im ersten Teil der Arbeit werden Ansätze der Gesprochenen-Sprache-Forschung vorgestellt, die beiden Grundbegriffe Medialität und Konzeptionalität geklärt und das Nähe-Distanz-Modell von Oesterreicher und Koch (2016)¹ sowie seine Weiterentwicklung von Dürscheid (2003)² präsentiert. Im Anschluss daran werden die Probleme der Vermittlung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht erläutert.

1. ANFÄNGE DER GESPROCHENEN-SPRACHE-FORSCHUNG

Grundlegend für den Beginn der Gesprochenen-Sprache-Forschung in Deutschland war der Vortrag von Otto Behaghel am 1. Oktober 1899 in Zittau über die wesentlichen Unterschiede der gesprochenen zur geschriebenen Sprache. Es dauerte jedoch noch Jahrzehnte lang bis sich die Erforschung der gesprochenen Sprache als Disziplin der Sprachwissenschaft etablieren konnte: Erst mit der technischen Entwicklung wurde es möglich, Gespräche aufzuzeichnen, zu denen man zuerst Verfahren zur Verschriftlichung entwickeln musste, bevor man sie untersuchen konnte. Mit-

¹ OESTERREICHER, Wulf/KOCH, Peter (2016): *30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“: Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: FEILKE, Helmut/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11–72.

² DÜRSCHEID, Christa (2003): *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 37–56.

https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf (Zugriff am 02.02.2019).

te der 60er Jahre wurde schließlich die Mündlichkeit als Folge der kommunikativ-pragmatischen Wende zu einem soliden Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft, weil sie dank der technischen Entwicklung zu diesem Zeitpunkt auch empirisch fundiert werden konnte.³

Auf dem Gebiet der Beschreibungskategorien und der Theoriebildung hatte das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher aus dem Jahre 1985 einen großen Einfluss auf die Gesprochenen-Sprache-Forschung. Seit der Veröffentlichung ihres Modells sind über 30 Jahre vergangen, es wird jedoch immer noch in der Fachliteratur, wie z.B. im 2016 erschienenen Sammelband *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells* von Feilke und Hennig⁴ gewürdigt.

1.1 Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher

Die Zusammenarbeit von Koch und Oesterreicher prägten Kriterien und Kategorisierungen u. a. von Behaghel, De Mauro, Chafe und Söll. Behaghel (1899/1927)⁵ unterschied bei Äußerungstypen die mediale Transposition und die konzeptionellen Aspekte – selbstverständlich ohne die Verwendung der heutigen Terminologie:

„Die feierliche Rede, die Predigt, der Festvortrag, der rednerische Erguß in der politischen Versammlung in den Volksvertretungen, ist im großen und ganzen nichts anderes als ein Sprechen des geschriebenen Worts.“⁶

De Mauro (1970) und Chafe (1982 und 1985) begegnen demselben Problem wie Behaghel. Im Gegensatz zu Behaghel geben sie auch eine terminologische Lösung, indem sie gesprochen/geschrieben mit der Opposition informell/formell korrelieren lassen⁷: Als adäquateste begriffliche und terminologische Lösung des Problems betrachteten Koch und Oester-

³ HENNIG, Mathilde (2016): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei Otto Behaghel*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek (Behagheliana 1) / zweite korrigierte Fassung.
http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12077/pdf/Behagheliana_01_2016.pdf (Zugriff am 10.03.2019).

THÜNE, Eva-Maria (2007): *Einleitung in die Beiträge der Arbeitsgruppe „Gesprochene Sprache“*. In: THÜNE, Eva-Maria/Ortu, Franca (Hgg.): *Gesprochene Sprache – Partikeln. Berichte der Arbeitsgruppe der Zweiten Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom Februar 2006). Frankfurt/New York/Bern: Peter Lang, 11–17.

http://www.aperandosini.eu/aperandosini/gesprochene_sprache_files/thuene_ortu_einl_ag_gs.pdf (Zugriff am 10.03.2019).

⁴ HENNIG, Mathilde/FEILKE, Helmuth (2016): *Perspektiven auf „Nähe und Distanz“ – Zur Einleitung*. In: FEILKE, Helmuth/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 1-9.

⁵ BEHAGHEL, O. (1899/1927): *Geschriebenes Deutsch und gesprochenes Deutsch. Festvortrag, gehalten auf der Hauptversammlung des Deutschen Sprachvereins zu Zittau am 1. Oktober 1899*. In: BEHAGHEL, O.: *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plauderein*. Lahr, 11-34.

⁶ Ebd.

⁷ OESTERREICHER, Wulf/KOCH, Peter (2016): *30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“: Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: FEILKE, Helmuth/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11-72.

reicher das Söll'sche Vierfelderschema. Ludwig Söll (1985)⁸ beseitigte die Zuordnungsschwierigkeit im Falle des Begriffspaars gesprochen/geschrieben mit einer doppelten begrifflichen Scheidung zwischen den Aspekten des Mediums und der Konzeption: Beim Medium kann zwischen dem phonischen und dem graphischen Kode der sprachlichen Äußerung unterschieden werden, bei der Konzeption idealtypisch zwischen den beiden Modi gesprochen und geschrieben.⁹ Die Kommunikationsformen (Rede, Predigt, Festvortrag, und rednerischer Erguß) aus dem oben von Behaghel (1927) zitierten Satz wären nach Söll medial „phonisch“, konzeptuell jedoch „geschrieben“. In Anlehnung an die Kreuzklassifikation der Kategorien Medium und Konzeption von Söll gaben Oesterreicher und Koch (2016) eine Modellierung des Söll'schen Vierfelderschemas mit einem deutschen, französischen und englischen Beispiel. Ihr deutsches Beispiel für medial graphisch und konzeptuell geschrieben war *das ist eine wichtige Angelegenheit*, für medial phonisch und konzeptuell geschrieben [‘das ̩ist ̩amə ‘viçtɪgə ̩aŋgə, le:g̯n̯hait], für medial graphisch und konzeptuell gesprochen *das is ne wichtige Angelegenheit* und für medial phonisch und konzeptuell gesprochen [‘dasnə ‘viçtɪjə ̩aŋgə, lejhait].¹⁰

Das Verhältnis zwischen „phonisch“ und „graphisch“ beim Medium im Söll'schen Vierfelderschema ist strikt dichotom. Im Gegensatz zum Verhältnis zwischen „phonisch“ und „graphisch“ ist das Verhältnis zwischen „gesprochen“ und „geschrieben“ bei der Konzeption kontinuierlich. Um das konzeptionelle Kontinuum besser demonstrieren zu können, trugen Koch und Oesterreicher Beispiele für verschiedene Äußerungsformen zur Illustration in ein Schema ein. Ich übernehme das veränderte 2016 veröffentlichte Schema, in dem die beiden Begriffe „gesprochen“ und „geschrieben“ im Gegensatz zum 1985 erschienenen Schema durch die Termini „kommunikative Nähe“ und „kommunikative Distanz“ ersetzt wurden und die angegebenen Kommunikationsformen auf I. spontanes Gespräch unter Freunden, II. familiäres, spontanes Telefongespräch, III. Privatbrief unter Freunden, IV. Vorstellungsgespräch, V. Presse-Interview, VI. Predigt, VII. wissenschaftlicher Vortrag, VIII. Leitartikel, IX. Gesetzestext aktualisiert wurden:¹¹

⁸ SÖLL, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Romanistik 6).

⁹ KOCH, Peter/OESTERREICHER, Wulf (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.

¹⁰ OESTERREICHER, Wulf/KOCH, Peter (2016): *30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“: Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit*. In: FEILKE, Helmut/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11-72.

¹¹ KOCH, Peter/OESTERREICHER, Wulf (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43. OESTERREICHER, Wulf/KOCH, Peter (2016): *30 Jahre „Sprache*

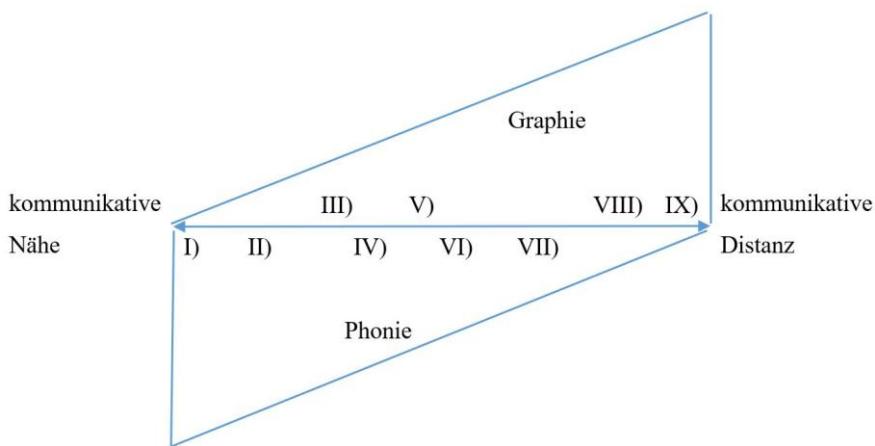


Abb. 1: Konzeptionelles Kontinuum, mediale Dichotomie und Positionierung unterschiedlicher Kommunikationsformen (I-IX.) (Oesterreicher/Koch 2016: 21).

Oesterreicher und Koch gelang es, mit diesem Schema die dichotomisch medialen und die kontinuall-konzeptionellen Zusammenhänge zu veranschaulichen und die Affinitäten der Äußerungsformen „in Bezug auf das Medium und das konzeptionelle Kontinuum zwischen kommunikativer Nähe und kommunikativer Distanz“ mit Hilfe der zwei Dreiecke zu symbolisieren.¹² Wobei sie unter Nähekommunikation die persönliche Face-to-Face Kommunikation verstehen, die durch die Vertrautheit der Kommunikationspartner gekennzeichnet wird. Die Kommunikationspartner befinden sich im selben Raum und können sich deshalb auf Gegenstände beziehen. Es entsteht dagegen eine kommunikative Distanz, falls die Kommunikationspartner räumlich oder zeitlich getrennt sind – z. B. bei einem Telefongespräch oder bei einem Brief. – einander fremd sind, die Kommunikation vor Zuschauer in der Öffentlichkeit stattfindet oder ein vorher angegebenes Ziel und Thema hat.¹³

Wenn man die unterschiedlichen Kommunikationsformen (I-IX.) untersucht, kommt man zum Ergebnis, dass das Zusammenwirken von einer Reihe von kommunikativen Parametern ihre Positionierung im konzeptionellen Kontinuum zwischen kommunikativer Nähe und kommunikativer Distanz bestimmt. Bei der Zusammenstellung der Liste der zehn konzeptionell relevanten Dimensionen dienten Koch und Oesterreicher

der Nähe – Sprache der Distanz‘. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: FEILKE, Helmuth/HENNIG, Mathilde (Hgg.): Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11-72.

¹² Ebd.

¹³ SCHWITALLA, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neubearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 33).

die Redekonstellationstypen von Steger u. a. (1974), die dichotomisch gegliederten Oppositionen von Sandig (1972), die Kriterien von Henne und Rehbock (2001) und die Kategorien von Ochs (1979) als Beispiel. Koch und Oesterreicher übernahmen Kriterien von ihren Kommunikationsbedingungen. Sie gaben ihnen jedoch eine neue Ordnung, die vollständiger und kohärenter ist. Es entstand so eine Liste der zehn konzeptionell relevanten Dimensionen (s. Abb. 2), die Koch und Oesterreicher „ausdrücklich als offen qualifizierte Liste“ betrachteten.¹⁴

Das konzeptionelle Kontinuum zwischen kommunikativer Nähe (gesprochen) und kommunikativer Distanz (geschrieben) (s. Abb. 1) entsteht durch das Zusammenwirken der konzeptionell relevanten Dimensionen (s. Abb. 2), die durch die unterschiedliche Gewichtung und Kombinierungsmöglichkeiten die Entstehung von verschiedenen Äußerungsformen ermöglichen. Deshalb sollte das konzeptionelle Kontinuum zwischen den beiden Polen *gesprochen* (Nähe) und *geschrieben* (Distanz) nicht als linear betrachtet werden, sondern als ein mehrdimensionaler Raum, in dem sich Komponente der Nähesprache und der Distanzsprache im Rahmen der einzelnen Kommunikationsbedingungen mischen und so bestimmte Kommunikationsformen konstituieren.¹⁵

Koch und Oesterreicher (1985) fassten ihre Ergebnisse in einem Gesamtschema zusammen. Ich übernehme das letzte 2016 erschienene Schema:

¹⁴ OESTERREICHER, Wulf/KOCH, Peter (2016): *30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit.* In: FEILKE, Helmuth/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells.* Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11-72.

¹⁵ Ebd.

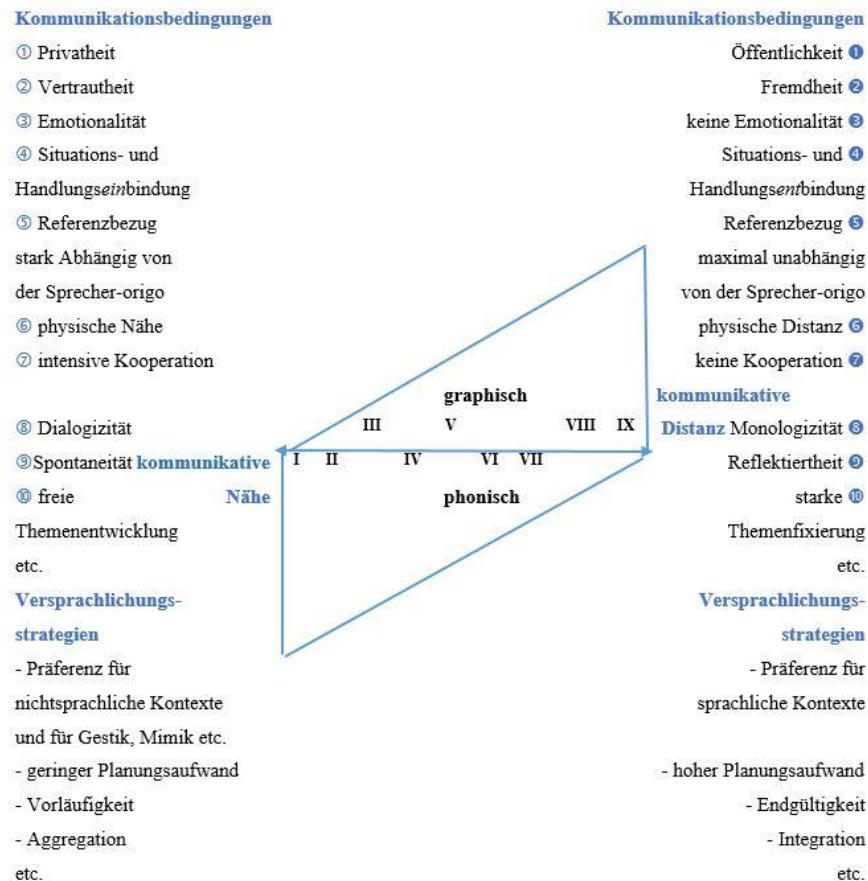


Abb. 2: Das Nähe-Distanz-Kontinuum: Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien, Kommunikationsformen und konzeptionell-mediale Affinitäten (Oesterreicher/Koch 2016: 26).

1.2 Die Weiterentwicklung des Modells von Koch/Oesterreicher

Das Nähe-Distanz-Modell von Koch und Oesterreicher konnte sich erfolgreich durchsetzen. Mittlerweile sind jedoch über 30 Jahre vergangen und durch die technische Entwicklung neue Kommunikationsformen (z.B. SMS, E-Mail, Chat) entstanden. Es ist deshalb nicht mehr so einfach Mündlichkeit von der Schriftlichkeit zu unterscheiden. Damit das Nähe-Distanz-Modell in der Epoche der digitalen Schriftlichkeit leistungsfähiger ist, gab Dürscheid 2003 Erweiterungsvorschläge des Modells an: Dürscheid suchte eine Antwort darauf, wie die neuen Kommunikationsformen in das Nähe-Distanz-Modell eingeordnet werden können. Um diese Frage beantworten zu können, setzte sie sich mit der Unterscheidung

von den Begriffen Kommunikationsmedien, Kommunikationsformen, Textsorten und Diskursarten auseinander.¹⁶

Kommunikationsmedien definiert Dürscheid als materielle Hilfsmittel, die die räumliche Distanz überbrückend ermöglichen, miteinander zu kommunizieren (z.B. Telefon). Im Gegensatz zu den Kommunikationsmedien sind Kommunikationsformen virtuelle Konstellationen. Sie können vom Kommunikationsmedium unabhängig (z.B. Face-to-Face-Kommunikation) oder abhängig (z.B. Telefongespräch – wird durch das Kommunikationsmedium Telefon ermöglicht) sein. Kommunikationsformen werden nur durch textexterne Merkmale wie z.B. die Kommunikationsrichtung (monologisch ↔ dialogisch), die Anzahl der beteiligten Personen und die zeitliche Dimension der Kommunikation (synchron ↔ asynchron) festgelegt.¹⁷

Textsorten werden neben textexternen durch eine Reihe von textinternen Eigenschaften bestimmt. Sie lassen sich von multifunktionalen Kommunikationsformen leicht anhand ihrer thematischen Funktion abgrenzen. Die Kommunikationsform E-Mail kann der Textsorte nach z.B. ein Liebesbrief, ein Gratulationsschreiben, eine Bewerbung usw. sein. Diskurse sind situationsgebunden, während Texte situationsentbunden sind d.h. sie sind unabhängig von der Entstehungssituation überall verstehtbar. Da ein Diskurs und ein Text sowohl mündlich als auch schriftlich realisiert werden können, ist nach Dürscheid (2003) das Unterscheidungskriterium kommunikativ-funktionaler Art: Wenn die Äußerung eine wechselseitige Kommunikation darstellt ist sie ein Diskurs, wenn nicht, handelt es sich um einen Text. Chat betrachtet Dürscheid deshalb als einen Diskurs, der schriftbasiert ist. Analog zu den Textsorten ist für sie das Vorhandensein einer bestimmten thematischen Funktion die Voraussetzung für die Abgrenzung von verschiedenen Chat-Diskursarten (z.B. Beratungs-Chat, Polit-Chat, Unterrichts-Chat).¹⁸

Nachdem Dürscheid versucht hatte, eine Lösung für die Einordnung der neuen Kommunikationsformen in das Nähe-Distanz-Modell zu finden, kam sie schließlich zur Schlussfolgerung, dass weder die alten noch die neuen Kommunikationsformen sich in das Modell einordnen lassen. Ich schließe mich der Ansicht von Dürscheid an, dass nur Textsorten und Diskursarten in das Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit zueinander positioniert werden können, weil die verschiedenen Textsorten und Diskursarten unterschiedlichen Kommunikationsbedingungen unterliegen und deshalb auch über andere sprachlichen Merkmale verfügen. Die Zahl der Chatdiskursarten, der E-Mail- und SMS-Textsorten ist seit

¹⁶ DÜRSCHEID, Christa (2003): *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*. In: Zeitschrift für Angewandte Linguistik 38, 37-56.

https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf (Zugriff am 02.02.2019).

¹⁷ Ebd.

¹⁸ Ebd.

der Erscheinung der ersten Chatrooms, E-Mail-Anbieter und Handys gestiegen. Diese Textsortenvielfalt macht es unmöglich, die neuen Kommunikationsformen in das Modell von Koch und Oesterreicher einzuordnen, deshalb schlägt Dürscheid (2003) vor, das Nähe-Distanz-Modell auf medialer Ebene mit Hilfe der Unterscheidung zwischen synchroner, quasi-synchroner und asynchroner Kommunikation zu erweitern und auf konzeptioneller Ebene mit Diskursarten und Textsorten zu ergänzen.¹⁹

In der mündlichen (Nachricht auf Anrufbeantworter) und schriftlichen (Fax, E-Mail, SMS) asynchronen Kommunikation gibt es keinen gemeinsamen Kommunikationsraum. Die sehr schnelle Nachrichtenübermittlung ermöglicht im Falle der Fax-, E-Mail- und SMS-Kommunikation das Wechseln von Mitteilungen in Sekundenschnelle, trotzdem können sie nicht als synchron betrachtet werden, weil bei jeder neuen Nachricht der Kommunikationskanal erneut geöffnet wird und keine direkte Rückkopplung realisierbar ist. Im Gegensatz dazu befinden sich im Falle der synchronen Kommunikation (Face-to-Face-Kommunikation, Telefongespräch) die Gesprächspartner in einem gemeinsamen Kommunikationsraum. Rückkopplung, simultanes Sprechen und Unterbrechung des Gesprächspartners sind deshalb möglich und es gibt keine zeitlichen Verzögerungen zwischen den einzelnen Turns. Beim Instant Messaging und bei der Chat-Kommunikation sind die Schreiber in einem gemeinsamen virtuellen Kommunikationsraum, was die Verwendung von Lokal- und Temporaldeiktika und eine direkte Rückkopplung ermöglicht. Da aber die Schreiber einander im Unterschied zur Face-to-Face-Kommunikation nicht unterbrechen können und die Äußerungen sich nicht überlappen können, plädiert Dürscheid dafür bei Instant Messaging und Chat-kommunikation anstatt von Synchronie von Quasi-Synchronie zu sprechen.²⁰

In Anlehnung an Koch und Oesterreicher ordnet Dürscheid Textsorten und Diskursarten in das Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit ein. Im Unterschied zu ihnen, macht sie es jedoch explizit, dass in das Nähe-Distanz-Modell keine Kommunikationsformen eingeordnet werden können, indem sie in ihrem Schema die Kategorisierungen D für Diskursarten und T für Textsorten verwendet:²¹

¹⁹ Ebd.

²⁰ Ebd.

²¹ Ebd.

	konzeptionell mündlich						konzeptionell schriftlich		
	↔								
medial mündlich	synchron	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	[...]		D _x	
medial schriftlich	asynchron	T ₁	T ₂		T ₃		T ₄	[...]	T _x
	quasi-synchron	D ₁	D ₂	D ₃	D ₄	[...]		D _x	
medial schriftlich	asynchron	T ₁	T ₂	T ₃	T ₄	[...]			T _x

Abb. 3: Erweiterung des Modells von Koch und Oesterreicher auf konzeptioneller Ebene (Dürscheid 2003: 13)

Dürscheid positionierte in ihrem Modell (s. Abb. 3) die medial mündlichen Diskursarten und Textsorten näher zum Mündlichkeitspol als die medial schriftlichen Diskursarten und Textsorten, um den Einfluss der Medialität auf die Konzeption zu berücksichtigen. Neben der Medialität wirkt auch die Synchronie auf die Konzeption: Dies wird dadurch demonstriert, dass innerhalb des medial mündlichen und innerhalb des medial schriftlichen Bereichs die Diskursarten näher am Mündlichkeitspol stehen als die Textsorten. Dürscheid legt die Position der einzelnen Diskursarten und Textsorten nicht fest, weil ihre Einordnung von ihren sprachlichen Merkmalen abhängig ist. Die sprachlichen Merkmale sind das Ergebnis der Kommunikationsbedingungen und Versprachlichungsstrategien. Abhängig von ihren sprachlichen Merkmalen sind also das Unterrichtsgespräch, das Beratungsgespräch und das Vorstellungsgespräch im medial mündlichen Bereich zwischen D₁ und D_x einzuordnen, der Unterrichts-Chat, der Beratungs-Chat und die Firmenkommunikation über IM hingegen im medial schriftlichen Bereich zwischen D₁ und D_x. T₁ bis T_x enthält im medial mündlichen Bereich z.B. die Textsorten Bahnhofs durchsage und Firmenauskunft auf einem Anrufbeantworter, im medial schriftlichen Bereich z.B. den Liebesbrief via E-Mail, den wissenschaftlichen Aufsatz und den Gesetzestext.²²

2. KONZEPTIONELLE MÜNDLICHKEIT IM DAF-UNTERRICHT

Der Berücksichtigung der Authentizität und der situationsangemessenen Sprachverwendung im Fremdsprachenunterricht kommt seit der kommunikativen Wende eine wichtige Rolle zu. Die Forderung nach Authentizität bezog sich einerseits darauf, dass sich das Lernen vermehrt an Alltagssituationen und an der Lebenswelt der Lerner orientiert, andererseits darauf, dass Ausschnitte aus authentischen Gesprächen als Lehrmaterialien verwendet werden. Der DaF-Unterricht konnte diese Forderung nicht

²² Ebd.

erfüllen. Die Vermittlung der konzeptionellen Mündlichkeit ist weiterhin eine Herausforderung, deshalb wird im Unterricht die Mündlichkeit meistens nur auf medialer Ebene von der Schriftlichkeit getrennt. Bachmann-Stein (2013) sieht die Ursache für das Scheitern der Vermittlung einer authentischen Sprache darin, dass die Kommunikationssituation im DaF-Unterricht vorherein nicht authentisch sein kann, weil die TeilnehmerInnen eine gemeinsame Sprache verbindet, die sie besser beherrschen als die Zielsprache. Reale sprachlich-kommunikative Anlässe führen selten zur Verwendung der Fremdsprache. Sie wird eher von der Unterrichtssituation bestimmt. Wenn ein authentischer Text, der sich an der Lebenswelt der Lerner orientiert, aus seinem ursprünglichen Kontext herausgenommen wird und in die Unterrichtssituation eingebettet für die Erfüllung von Lernzielen gebraucht wird, kommt es zu einer Funktionsverschiebung und damit zur Veränderung der Rezeption: Statt einer authentischen Rezeption kommt es zu einer Beobachtung. Dennoch vertritt Bachmann-Stein (2013) die Meinung, dass Lehrwerkdialoge und Hörtexte bei der Vermittlung der gesprochenen Sprache im Unterricht eine wichtige Rolle spielen, weil sie aus der Sicht der Lerner die realen Gespräche so wie sie außerhalb des Unterrichts vorkommen, simulieren. Sie formuliert in diesem Zusammenhang folgende Forderung: „Authentische Gesprächsausschnitte sollen die empirische Basis liefern, an denen sich die Lehrbücher orientieren sollten.“²³ Als authentisch bezeichnet sie die Gespräche und Gesprächsausschnitte, die auf reale Sprechsituationen zurückgehen und nicht einen didaktischen, sondern einen bestimmten echten kommunikativen Zweck erfüllen.²⁴

Vorderwülbecke (2008) untersuchte 18 Lehrwerke danach, wie die gesprochene Sprache in ihnen thematisiert wird. Daraus ließen sich relevante Schlussfolgerungen ableiten, die besagen, dass in den DaF-Lehrwerken wohlgeformte Sätze dominieren, die zwar den Normen der Schriftsprache entsprechen doch Gesprächsorganisatorische Aktivitäten (z.B. Interaktionssignale) und pragmatische Aspekte eines Gesprächs dabei vernachlässigt werden.²⁵ Vorderwülbeckes Untersuchungsergebnisse bestätigen, dass der DaF-Unterricht schriftlichkeitslastig ist, weil den SchülerInnen eine Art „Lehrbuchsprache“ vermittelt wird, die den Normen der Standardsprache entspricht. Fiehler (2013) gab die folgende Antwort auf die Frage, was man lernt, wenn man Deutsch lernt:

„Wir lernen Wörter und wie man sie zu grammatisch richtigen Sätzen kombiniert. Diese Sätze sind konzeptionell schriftlich (...). Auch wenn wir sie aussprechen (Fertigkeit Sprechen) oder wenn sie uns vorgesprochen werden (Fertigkeit Hörverstehen) – sind sie Sätze der Schriftsprache.

²³ BACHMANN-STEIN, Andrea (2013): *Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 39-58.

²⁴ Ebd.

²⁵ Ebd.

(...) Wir lernen nicht die ganze Sprache, sondern einen bestimmten Ausschnitt aus ihr: die Regeln für die Standardschriftsprache, so wie sie in schriftlichen Texten (...) vorkommt.“²⁶

Ich teile die Meinung von Fiehler (2013), dass die Lehrkräfte, die ihren SchülerInnen nur die Standardschriftsprache beibringen, das ihnen auch verdeutlichen sollten, weil es einfach nicht fair ist, sie im Glauben zu lassen, dass in den deutschsprachigen Ländern im Alltag diese Varietät gesprochen wird. Falls die Lehrenden sich dafür entscheiden, ihre LernerInnen auf die Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache aufmerksam zu machen, sollten sie ein Konzept erstellen, wann, wie und welche Erscheinungen der gesprochenen Sprache sie thematisieren wollen und ob dabei das Lernziel die Erweiterung der Kenntnisse oder die Förderung der Fertigkeiten ist. Die „sympathischste“ Lösung wäre laut Fiehler (2013), wenn die SchülerInnen sich sowohl im Schriftlichen als auch im Mündlichen „wie ein Fisch im Wasser in der Fremdsprache bewegen können.“²⁷

Es stellt sich die berechtigte Frage, wie es zur Marginalisierung der gesprochenen Sprache im DaF-Unterricht kam. Fiehler (2013, 2016) begründet mit den fünf Handicaps der gesprochenen Sprache, wieso der DaF-Unterricht schriftsprachlich geprägt ist:

1. Das Sprachbewusstsein ist in Gesellschaften, die über eine Schriftsprache verfügen, schriftsprachlich geprägt (written language bias). Das Sprechen fühlt sich leicht und automatisch an, im Gegensatz dazu bereitet die Textproduktion Schwierigkeiten, deswegen richtet sich das Augenmerk mehr auf die geschriebene Sprache.²⁸
2. Die gesprochene Sprache ist flüchtig, die Texte hingegen anschaubar und dauerhaft, was ihre Reflexion begünstigt. Das ist die Ursache dafür, dass die gesprochene Sprache im Vergleich zur geschriebenen Sprache wenig erforscht ist und der Kenntnisstand über die Spezifika der gesprochenen Sprache nicht so umfangreich ist wie im Falle der geschriebenen Sprache.²⁹
3. Die linguistischen Kategorien sind auch schriftlichkeitslastig. Die überwiegende Zahl der Analyse- und Beschreibungskategorien der Sprachwissenschaft dienen als Untersuchungsinstrumente der geschriebenen Sprache. Es existiert kein vollständig entwickeltes Kategoriensystem der gesprochenen Sprache. Deshalb bilden die Analyse- und Beschreibungskategorien der Schriftsprache die

²⁶ FIEHLER, Reinhard (2013): *Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht?* In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis.* Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 19-38.

²⁷ Ebd.

²⁸ Ebd.

²⁹ Ebd.

Grundlage für die Erfassung der gesprochenen Sprache. „Gesprochene Sprache wird durch die Brille der geschriebenen wahrgenommen, sie ist das Modell für das Verständnis von Mündlichkeit.“³⁰

4. Höheres Prestige der geschriebenen Sprache. Die Regeln der gesprochenen Sprache werden seitens der Gesellschaft als die Norm betrachtet. Die gesprochene Sprache, die von der geschriebenen Sprache abweicht, wird als fehlerhaft und chaotisch empfunden. Die Abweichungen von der Normalfall werden negativ bewertet. Ein Beweis für den hohen Prestigewert der Schriftsprache ist, dass bei der schulischen Sozialisation der Schriftspracherwerb den absoluten Vorrang gegenüber der Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit hat.³¹
5. Die Untersuchung der gesprochenen Sprache bedarf wegen ihrer Flüchtigkeit im Gegensatz zur geschriebenen Sprache technische Geräte wie z.B. Tonaufzeichnungsgeräte zur Konservierung der Gespräche. Bei der Erforschung der gesprochenen Sprache spielte deshalb die Erfindung der Rückschalttaste des Tonbandgeräts, die es ermöglichte kurze Sequenzen von Gesprächen beliebig oft nacheinander anzuhören, eine wichtige Rolle.³² Zu den aufgezeichneten Gesprächen mussten zuerst Verfahren zur Verschriftlichung entwickelt werden, bevor sie untersucht werden konnten. Erst Mitte der 60er Jahre wurde schließlich die Mündlichkeit zu einem soliden Forschungsgegenstand der Sprachwissenschaft, weil sie dank der technischen Entwicklung und der Transkriptionen zu einem seriösen Forschungsgegenstand der Linguistik werden konnte.³³

Im Laufe der letzten Jahre wurden nicht nur wegen der Schriftlichkeitslastigkeit der Sprachwissenschaft die kritischen Stimmen laut, sondern auch wegen des DaF-Unterrichts, der weiterhin von einer homogenen deutschen Standardsprache ausgeht, die von der sprachlichen Realität weit entfernt ist.³⁴ Die Problematik des schriftsprachlich geprägten Sprachbewusstseins wird im DaF-Unterricht dadurch verschärft, dass nicht nur in den Lehrwerken, sondern auch in den Grammatiken die deutsche gesprochene Sprache wenig Berücksichtigung findet. In der Duden-Grammatik wird erst ab der Ausgabe aus dem Jahr 2005 ein Kapitel der gesprochenen

³⁰ Ebd.

³¹ Ebd.

³² SCHWITALLA, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neubearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 33).

³³ FIEHLER, Reinhard (2016): *Gesprochene Sprache*. In: WÖLLSTEIN, Angelika (Hg.): *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.

³⁴ GÜNTHER, Susanne/WEGNER, Lars/WEIDNER, Beate (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 113-150.

Sprache gewidmet.³⁵ Die Forderung nach mehr Mündlichkeit und Authentizität wird von den Lehrwerken und Grammatiken nicht bzw. nicht ausreichend unterstützt. Die ausländischen DeutschlehrerInnen, die selbst nur die Standardvarietät des Deutschen beherrschen und ihre Kenntnisse über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache eher bescheiden sind, müssen sich alleine den Herausforderungen stellen, die die Vermittlung der gesprochenen Sprache mit sich bringt. Wenn einige DeutschlehrerInnen es trotzdem versuchen würden, eine authentische Sprache ihren SchülerInnen beizubringen, halten sie meistens die berechtigte Zweifel, ob die unnötige Vielfalt an Varietäten (deutsche Standardvarietät, gesprochene Umgangssprache, Regionalsprachen) ihre SchülerInnen durcheinander bringen, davon ab.³⁶ Der Umgang mit Medialität und Konzeptionalität ist im Fremdsprachenunterricht in Ungarn bisher wenig erforscht. Knipf-Komlósi (2018) führte eine Befragung mit Hilfe eines Online-Fragebogens unter ungarischen DeutschlehrerInnen zum Norm-Variation-Dilemma durch. Sie kam zur Schlussfolgerung, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten positiv gegenüber der Behandlung und Erläuterung der Variation im Unterricht steht, jedoch sie in ihrem Unterricht nicht vermitteln kann.³⁷

Die deutsche Sprache als plurizentrische Sprache mit den Zentren Deutschland, Österreich und der deutschsprachigen Schweiz und den drei gleichrangigen Standardvarietäten (deutschsprachiges Deutsch, österreichisches Deutsch und schweizerisches Deutsch) bereitet den DeutschlehrerInnen schon sowieso Kopfzerbrechen, ohne die Trennung der geschriebenen Sprache von der gesprochenen Sprache auf konzeptioneller Ebene. Es ist nicht überraschend, dass sich die meisten DeutschlehrerInnen sich schließlich dazu entschließen, sich nach den Normen der prestigereichen Standardsprache in Deutschland zu richten.

3. FAZIT UND AUSBLICK

Die Ergebnisse der Gesprochenen-Sprache-Forschung sollten in den DaF-Unterricht umgesetzt werden. Dies wird leider in Ungarn noch nicht verwirklicht. Der Fremdsprachenunterricht bleibt weiterhin schriftlichkeits-

³⁵ VORDERWÜLBECKE, Klaus (2008): *Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. In: CHLOSTA, Christoph/LEDER, Gabriela/KRISCHER, Barbara (Hgg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 79), 275–92.

³⁶ GÜNTHER, Susanne/WEGNER, Lars/WEIDNER, Beate (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochenen-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 113–150.

³⁷ KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth (2018): *Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie Lehrende darüber denken*. In: LENZ, Alexandra N./PLEWNIA, Albrecht (Hgg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 197–218.

lastig, obwohl die Berücksichtigung der Gesprochenen Sprache im Fremdsprachenunterricht auch vom Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER) gefordert wird. Es reicht nicht aus, im DaF-Unterricht aufgrund der „erstellten“ Situationen erfolgreich kommunizieren zu können, um sich später im Zielsprachenland und in Kontakt mit SprecherInnen der Zielsprache mündlich situationsadäquat ausdrücken zu können. An dieser Stelle muss man sich dessen bewusst sein, dass es Unterschiede zwischen der gesprochenen und der geschriebenen Sprache gibt, und dass es bei der Trennung von Medialität und Konzeptionalität auch Mischformen gibt, wie z.B. im Falle der computervermittelten Kommunikation. Auf eine WhatsApp-Nachricht kann man nur dann situationsangemessen reagieren, wenn man weiß, welche Strukturen erwartet werden oder welche Strukturen Tabu sind.³⁸ Bei der Förderung der kommunikativen Kompetenz sollte deshalb im Fremdsprachenunterricht nicht nur nach der Medialität unterschieden werden, sondern auch nach der Konzeptionalität und auch die konzeptionell mündlichen Strukturen aus dem Bereich der computervermittelten Kommunikation sollten dabei Berücksichtigung finden.

LITERATUR

- BACHMANN-STEIN, Andrea (2013): *Authentische gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Pro und Contra*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 39-58.
- BEHAGHEL, O. (1899/1927): *Geschriebenes Deutsch und gesprochene Deutsch. Festvortrag, gehalten auf der Hauptversammlung des Deutschen Sprachvereins zu Zittau am 1. Oktober 1899*. In: BEHAGHEL, O.: *Von deutscher Sprache. Aufsätze, Vorträge und Plauderein*. Lahr, 11-34.
- CHAFE, Wallace L. (1982): *Integration and involvement in speaking, writing, and oral literature*. In: TANNEN, Deborah (Hg.): *Spoken and Written Language: Exploring Orality and Literacy*. Norwood, NJ: Ablex (Advances in Discourse Processes 9), 35-53.
- CHAFE, Wallace L. (1985): *Linguistic differences produced by differences between speaking and writing*. In: OLSON, David R. et al. (Hg.): *Literacy, Language, and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 105-23.

³⁸ IMO, Wolfgang (2013): *<Rede> und <Schreibe>: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 59-82.

- DE MAURO, Tullio (1970): *Tra Thamus e Theuth. Note sulla norma parlata e scritta, formale e informale nella produzione e realizzazione dei segni linguistici*. In: *Bollettino del Centro di Studi Filologici e Linguistici Siciliani* (Palermo) 11: 167-179.
- DÜRSCHEID, Christa (2003): *Medienkommunikation im Kontinuum von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. Theoretische und empirische Probleme*. In: *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 38, 37-56.
https://userpages.uni-koblenz.de/~diekmann/zfal/zfalarchiv/zfal38_2.pdf
- FIEHLER, Reinhard (2013): *Die Besonderheiten gesprochener Sprache – gehören sie in den DaF-Unterricht?* In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 19-38.
- FIEHLER, Reinhard (2016): *Gesprochene Sprache*. In: WÖLLSTEIN, Angelika (Hg.): *Duden. Die Grammatik. Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9., vollständig überarbeitete und aktualisierte Aufl. Berlin: Dudenverlag, 1181-1260.
- GÜNTHER, Susanne/WEGNER, Lars/WEIDNER, Beate (2013): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht – Möglichkeit der Vernetzung der Gesprochene-Sprache-Forschung mit der Fremdsprachenvermittlung*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 113-150.
- HENNE, Helmut/REHBOCK, Helmut (2001): *Einführung in die Gesprächsanalyse*. 4., durchgesehene und bibliografisch ergänzte Auflage. Berlin/New York: De Gruyter (= de Gruyter Studienbuch).
- HENNIG, Mathilde (2016): *Mündlichkeit und Schriftlichkeit bei Otto Behaghel*. Gießen: Gießener Elektronische Bibliothek (Behagheliana 1) / zweite korrigierte Fassung.
http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2016/12077/pdf/Behagheliana_01_2016.pdf
- HENNIG, Mathilde/FEILKE, Helmuth (2016): *Perspektiven auf ‚Nähe und Distanz‘ – Zur Einleitung*. In: FEILKE, Helmuth/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 1-9.
- IMO, Wolfgang (2013): *<Rede> und <Schreibe>: Warum es sinnvoll ist, im DaF-Unterricht beides zu vermitteln*. In: MORALDO, Sandro M./MISSAGLIA, Federica (Hgg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht. Grundlagen – Ansätze – Praxis*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter (= Sprache – Literatur und Geschichte, Studien zur Linguistik/Germanistik Bd. 43), 59-82.

- KNIPF-KOMLÓSI, Elisabeth (2018): *Das Dilemma zwischen Norm und Variation im Deutschunterricht in Ungarn – und wie Lehrende darüber denken*. In: LENZ, Alexandra N./PLEWNIA, Albrecht (Hgg.): *Variation – Normen – Identitäten*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter, 197-218.
- KOCH, Peter/OESTERREICHER, Wulf (1985): *Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15-43.
- OCHS, Elinor (1979): *Planned and unplanned discourse*. In: GIVON, T. (Hg.): *Discourse and Syntax*. New York: Academic Press. (= Syntax and Semantics Bd. 12).
- OESTERREICHER, Wulf/KOCH, Peter (2016): *30 Jahre „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz“*. Zu Anfängen und Entwicklung von Konzepten im Feld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit. In: FEILKE, Helmut/HENNIG, Mathilde (Hgg.): *Zur Karriere von >Nähe und Distanz<. Rezeption und Diskussion des Koch-Oesterreicher-Modells*. Berlin/Boston: Walter de Gruyter (= Germanistische Linguistik Bd. 306), 11-72.
- SANDIG, Barbara (1972): *Zur Differenzierung gebrauchssprachlicher Textsorten im Deutschen*. In: GÜLICH, Elisabeth/RAIBLE, Wolfgang (Hgg.): *Textsorten. Differenzierungskriterien aus linguistischer Sicht*. Frankfurt a. M.: Athenäum Fischer (= Athenäum-Skripten Linguistik 5), 113-124.
- SCHWITALLA, Johannes (2012): *Gesprochenes Deutsch. Eine Einführung*. 4., neubearbeitete und erweiterte Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag (= Grundlagen der Germanistik, Bd. 33).
- SÖLL, Ludwig (1985): *Gesprochenes und geschriebenes Französisch*. 3., überarbeitete Auflage. Berlin: Schmidt (= Grundlagen der Romanistik 6).
- STEGER, Hugo et. al (1974): *Redekonstellation, Redekonstellationstyp, Textexemplar, Textsorte im Rahmen eines Sprachverhaltensmodells. Begründung einer Forschungshypothese*. In: MOSER, Hugo (Hg.): *Gesprochene Sprache*. Jahrbuch 1972 des Instituts für deutsche Sprache. Düsseldorf: Schwann, 39-97.
- THÜNE, Eva-Maria (2007): *Einleitung in die Beiträge der Arbeitsgruppe „Gesprochene Sprache“*. In: THÜNE, Eva-Maria/ORTU, Franca (Hgg.): *Gesprochene Sprache – Partikeln. Berichte der Arbeitsgruppe der Zweiten Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien* (Rom Februar 2006). Frankfurt/New York/Bern: Peter Lang, 11–17.
- http://www.aperandosini.eu/aperandosini/gesprochene_sprache_files/thune_ortu_einl_ag_gs.pdf
- VORDERWÜLBECKE, Klaus (2008): *Sprache kommt von Sprechen – Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht*. In: CHLOSTA, Christoph/LEDER, Gabriela/KRISCHER, Barbara (Hgg.): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag (= Materialien Deutsch als Fremdsprache Bd. 79), 275–292.

Grkić Ginić, Jelena–Vukičević, Nataša

THE PEDAGOGICAL FUNCTION OF FOLK DANCES IN TEACHING MUSIC IN THE FIRST FOUR GRADES OF PRIMARY SCHOOL

University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina, Serbia
e-mail: jelenagrkc@yahoo.com

INTRODUCTION

The comprehension of one's national history, its roots and traditional values, is a necessary foundation for understanding the present and the future, therefore preserving one's cultural tradition is one of the greatest national interests and an important task of the educational process.¹ Our modern lifestyle is inevitably suppressing folk tradition, so traditional values have to be consciously preserved and fostered.

Music, dance and songs are one of the most important forms through which a society preserves and transmits its values. As unique artistic forms, they managed to carry out the tasks like no other form of expression in human society. Music, dance and songs used to play a crucial role in the survival and preservation of a nation, and were used to transfer life experience and build and preserve a unique system of aesthetic and ethical values. Through a wide variety of genres and forms, it lived as a creation of oral tradition which would emerge at a special moment of inspiration of both the creator and the listener, on various occasions, performing different functions in the life of an individual and the society.

Folk dances, songs and music are very important for the preservation of national identity. They are inevitable in the upbringing and education of generations and a substantial treasure for future creators. Therefore, it is necessary to cultivate and "water" them in a new ambience, the ambience of the modern scene, thus enabling them to express their strength and beauty in another way in which the richness of intangible heritage can be presented as temporal art.² The importance of learning about one's national tradition in the educational process has been dealt with in *The Law on Fundamentals of the Education System of the Republic of Serbia*, which establishes the educational and pedagogical aims which refer to "development of personal and national identity, consciousness and a sense of belonging to the Republic of Serbia, respect and cultivating Serbian and mother tongue, tradition, Serbian culture and culture of

¹ Vukičević Nataša–Golubović-Ilić Irena–Stanojević Vladimir: *Predškolsko vaspitanje u funkciji očuvanja narodne tradicije u savremenom društvu*, In.: Emina Kopas-Vukašinović and Biljana Stojanović (eds.), Savremeno predškolsko obrazovanje: izazovi i dileme, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 2016, 168.

² Lonić, Milorad: *Koreografija: tradicionalni ples na sceni*, Novi Sad: Matica srpska, 2018, 37, 38.

national minorities, development of interculturalism, respect and preservation of national and international cultural heritage.”³

In order to build a positive attitude to traditional musical heritage, primary school students have to learn about it first. Primary education is a unique opportunity for students to acquire elementary knowledge of their traditional musical heritage. They usually learn about traditional music in primary school only, thus it is very important to build a positive attitude to folk music, since this is the period when interests crucial for their apprehension of the importance of nurturing and preservation of national spiritual heritage are conceived and directed. Already in the first half of the 20th century, while recording Serbian folk dances, Ljubica and Danica Jankovic highlighted the role they play in the education system: “the main goal is to connect, as much as possible, teaching with life, country, nation and use it to strengthen and develop aesthetic, social, national and ethical feelings. Folk dance can be a powerful tool in completion of these tasks”.⁴

In reference to the fact that by learning about traditional dances, students acquire knowledge of their own national culture, its wealth and specific features, this paper studies the multilayered function of folk dances in teaching Music Culture from the aspect of curricular requirements in the area of listening to music, and from methodological aspects of analysing and performing folk dances. By becoming familiar with the melodic and rhythmical features of folk dances and acquiring the basic elements of folk music, students develop a sense of cultural and national identity and become aware of the importance of cultivating and preserving their musical cultural heritage.

CONCEPT AND CLASSIFICATION OF FOLK DANCES

Dance is a form of expression through movement which enables a person to feel free, fulfilled and happy, which is, in fact, the reason why he/she is dancing. The main component of dance is the rhythmical movement of the human body, the arms and legs, thus expression through movement is often more clear than expression through sound. Movement emphasizes precisely the things which could not be expressed through words. Thus Zecevic⁵ defines dance as an art in which feelings are expressed in an aesthetic way through movement. Similar to tones which are expressive means in music, movements are expressive means in dance. Anger, fear and other emotions are sometimes expressed more precisely through movement than through any other expressive means.⁶ On the other hand,

³ *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, Sl. glasnik R Srbije br. 88/2017, 27/2018, 6.

⁴ Janković Danica–Janković Ljubica: *Narodne igre*, II knjiga, Beograd: Prosveta, 1937, 18.

⁵ Zečević, Slobodan: *Srpske narodne igre: poreklo i razvoj*, Beograd: Vuk Karadžić, Beograd: Entnografski muzej, 1983, 5.

⁶ Ibid. 121.

dance uses movement to communicate with the surroundings. The basic reason is the fact that movement is older than speech, thus more important for communication with the physical – living world, and the spiritual – world of ancestors, mythological creatures and gods.⁷

Folk dances originate from ritual dances, the oldest form of dance, which were performed when celebrating some holidays and important events in the life of an individual. Eventually, many rites became extinct and disappeared, but some dances which started as part of them, remained and are still performed. Although today, in the modern epoch, folk dances have primarily social and entertainment function⁸, their aim is the same – movements are intended to express human feelings and satisfy the need for beauty. This is why some authors say that dance is the “poetry of body movements”.⁹

Today, the term *traditional dance* is primarily applied to the original folk dance, and then to its more developed forms. Olivera Vasic points out that, over the past several years, there has been a “fashion” among researchers of traditional dance to use the term “social dance” for the traditional dance. In her opinion, “this term cannot be used for Serbian traditional dances because our people are not familiar with it. When the word “social dance” is heard, our people immediately visualize dances such as waltz, tango... dances whose principal formation (configuration) is dancing of two dancers of opposite sex in a very close contact. This kind of connection between dancers is not common for our traditional dances, thus the word “social dance” cannot be applied to our kolo”.¹⁰

Since there are several thousands of our folk dances, it is difficult to make a uniform and objective classification, because of the wide variety of elements which could be used as criteria for their classification. We will present the classification made by Slobodan Zecevic, PhD.

The most general classification of folk dances has been made according to their *nature* and purpose, and could be divided into two major categories:

- *ritual dances* – the dances which were performed as part of particular rituals (the ones performed in the cause of public interest (rain and fertility rites), on the occasion of important life events (birth, wedding, death) and dances related to various celebrations and holidays;

- *secular dances* – today they represent the majority of Serbian folk dances which are, considering their contents, very different (imitative and mimic, solemn and joyful, jocular, erotic and romantic, amusing, etc.).

⁷ Vasić, Olivera: *Igrački dijalekti seoskih igara Srbije u kolu*, In.: Dimitrije Golemović (ed.), Srbija: muzički i igrački dijalekti, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 2011, 91.

⁸ Zečević, 1983,10.

⁹ Nešić, Vladimir: *Muzika, čovek i društvo: socijalno-psihološki pristup*, Niš: Prosveta, 2003, 263.

¹⁰ Vasić, 2011, 95.

Formal criteria for the classification of folk dances can also be numerous:

- considering *who is dancing* – dance of children, women, men or the elders;
- considering the *formation* – group dance (*kolo*, *lesa*) and dances with a limited number of dancers (*solo*, *couples*, etc.);
- considering *music accompaniment* – dances without music, dances accompanied by a song and dances accompanied by musical instruments.¹¹

This paper will focus on *kolo* and *folk dances with singing*, since they are the most important activities in teaching Music Culture which contribute to learning about national tradition with coordination between movements and music.

KOLO AS A TYPICAL FORM OF SERBIAN DANCE

The national dance *kolo* is the most widespread and the oldest form of dance in Serbia, performed by a large number of dancers, dancing together, interlinked in a line. The term *kolo* is a Slavic name and is used among South Slavs, particularly Serbs, Croats, Slovenians (in Bela Krajina) and Muslims (in Bosnia and Herzegovina).¹² In some regions it is also known as *oro* (Greek *horos* – dance) and in time, the two terms have become synonyms. However, the term *oro/oro* dance, as Zecevic highlights, is not the most precise one since it denotes only one aspect of dance.¹³ In everyday speech in Serbia, the term which is most frequently used for *kolo* is *folklore*. Although it is not the most appropriate one¹⁴, this term has entered general usage and became generally accepted as a term for societies (folklore societies) or ensembles (folklore ensembles) which are dedicated to cultivating and performing Serbian national dances.

The importance of *kolo*, the favourite national dance in Serbia, is represented by the fact that in 2017, as a traditional dance, *kolo* was registered in the UNESCO *Representative List of Intangible Cultural Heritage of Humanity*. As a result, music from our country has become connected with music cultures from around the world, which led to a revival of the national musical identity.¹⁵

¹¹ Zečević, Slobodan: *Srpske narodne igre – priručnik za amaterske grupe*, Beograd: Savez amatera Srbije, 1981, 10.

¹² Nešić, 2003, 268.

¹³ Zečević, 1983, 8.

¹⁴ The eminent Serbian ethnomusicologist, Dragoslav Devic, said that music folklore refers to national musical creativity and includes vocal music, instrumental music, “*kolo*” dance. Music folklore encompasses traditional legacy of a nation which had been created for centuries and passed along from one generation to another. It includes forms of music creativity dating from modern times, which rely on traditional forms and which the people adopt and adapt to their present needs.

¹⁵ Čalić Maja – Djurdjanović Miomira: *Zastupljenost narodne tradicije u udžbenicima za muzičku kulturu za prvi razred osnovne škole*, In.: Ana Pešikan (ed.), Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja, Užice: Učiteljski fakultet, 2016, 465.

Kolo is a traditional, collective folk dance performed by dancers who are interlinked to form a chain, usually moving in a circular line holding hands with their arms down. It is performed to the accompaniment of music at private and public gatherings and involves all members of the local community. Cultural-artistic societies and folk dance troupes are also important bearers and practitioners of the element. Kolo has an important integrative social function, fostering collective identities at different levels in the communities. It is a symbol of national identity and bears the hallmark of local and regional communal identities. Performances during celebrations of the most important events in individuals' and communities' lives make this element very present and sustainable at all levels. Bearers and local communities ensure its visibility by organizing local, regional and national fairs, festivals and competitions, and the sustainability of the practice is also ensured by cultural and artistic societies. Learning through direct participation is the most common way of transmitting the skills and skilled dancers motivate other players, awakening in them a desire to learn and improve their own performance. Knowledge is also acquired through the regular education system and in ballet and music schools.¹⁶

Kolo usually moves in a circular line, in a closed circle (when you do not know where it begins or where it ends) or in an open circle (the same as with the closed one, but this time the chain has been interrupted at one point, so that you know where it begins and where it ends). All dancers perform movements to the same rhythm, according to the familiar pattern. Individual improvisations in the kolo are allowed as long as they remain within the basic pattern and do not overstep it.¹⁷

Besides a circular formation, there is another Serbian group dance, known as *lesa* where a chain of dancers is set in a straight line or two parallel lines and is moving left and right, back and forth. It used to be performed/started by a smaller number of dancers, but with new dancers joining in, the number of dancers increased and *lesa* curved and moved around a circle – it gradually became kolo. Solo dancing or couple dancing is rare and it is present mostly in ritual dances (*dodole*, *lazarice*, *kraljice*). These ancient dances are traces of pagan fertility and rain rituals

¹⁶ UNESCO, *Kolo, traditional folk dance*, 2017, retrieved from: <https://ich.unesco.org/en/RL/kolo-traditional-folk-dance-0127>

¹⁷ Zečević, 1983, 104.

or ancient rituals with dancing on occasions such as birth, initiation, weddings or death.¹⁸

The most prominent dancers in kolo are: *kolovodja* (the leader), at the beginning, and *kec* (the ace), at the end of kolo. *Kolovodja* is the lead dancer, the leader of kolo, and his dancing determines how kolo is going to be performed. He gives an example to other dancers and leads kolo with his attitude, behaviour and instructions, voice, gesture, or some special, specific signs.

The correlation between dancers is reflected, in the first place, in their holding hands, which depicts constant communication by touch, whether holding with one or both hands. Irrespective of the eye contact between dancers, touch is always present and thanks to it dancers “achieve the closeness deleting all boundaries of personal space, thus creating an intimate, unique space bursting with emotions based on closeness and a feeling of belonging to one and the same.”¹⁹

Learning folk dances is an indispensable part of children’s upbringing and education, because it enables the transmission of this valuable tradition to younger generations, and also because movement, rhythm, amusement and joy are useful for the physical and mental development of children. On the other hand, when children become familiar with folk art, they become aware of its artistic value and the need to preserve and cultivate it. According to Nesić²⁰ “dances are especially important for comparative studies of the “national spirit”, and their best guardians are, first of all, those endeavouring to pass it along, in its untainted and authentic form, to younger generations so that it can continue living among people as an inexhaustible source for further artistic creativity.

FOLK DANCES WITH SINGING

Vocal tradition or folk singing represents a dominant form of expression through music in Serbia. In the past, you could hardly find a man in the village who could not sing, which was supported by the fact that people sang all the time, irrespective of the purpose or importance of the occasion: when celebrating something or on daily basis in everyday life. A folk song is created by an anonymous individual, but since it is passed by word of mouth, in time it becomes a collective creation and hence the property of the community.²¹ Songs were performed to the accompaniment of instruments and dance and as such they represent the oldest form of dancing music tradition preserved up to the present day.

Traditional dances with singing had a great importance in people’s lives. They were connected with important events in the life of a

¹⁸ Zečević, 1981, 9.

¹⁹ Lonić, 2018, 22.

²⁰ Nešić, 2003, 265–267.

²¹ Golemović, Dimitrije: *Narodna muzika Jugoslavije*, Beograd: Muzička omladina, 1997, 7

family (birth of a child, baptism, wedding, healing the sick, even on occasions of death and for the dead), in nature (drought, bad weather) or community (working, hunting). The connection between music and a certain place or time gives it a clear role which fulfills a certain goal. Music was functionally connected with place, occasion and personality, with the aim to bring meaning and value to the life of an individual or community. Singing, dancing and superstitions were not only pleasure, but hard work and obligation as well.

In folk dances with singing, a man expressed his feelings through singing and dancing. Therefore, we can say that the lyrics, melody and movement (dance) are the three important characteristics which represent elementary expressive means in the art of folk dances and constitute a kind of unity. The lyrics are certainly a very important element, due to their contents as well as due to the role they played primarily in ceremonial rituals for communication with higher powers where “each word has its holy, protected meaning and position determined by the structure of the ritual.”²² In time, a song started to have another role – to amuse, bring joy and entertain. Melody is an integral part of a song which is composed in accordance with the lyrics. The creative cooperation between the lyrics and melody is the result of mutual unity. Melody is not independent, but part of the whole. Although “the lyrics are the reason thanks to which a song exists”,²³ except for the first line of a song, people forgot the rest of the text and today dance to the accompaniment of instruments. Among the songs which accompany folk dances, there are some which, instead of clearly defined lyrics, have just a melody. The lyrics are improvised on the spot, or prepared for the dance in advance.²⁴

Even though a movement can be deliberate or unintentional, instinctive, induced by various stimuli, causes or motivation, dancing to the music and song depicts clearly what words could not explain. Expression through movement is often more clear than expression through sound.²⁵ It is a form of creative expression which overwhelms a person, in a physical and spiritual sense. Neja Kos said that as a form of human expression, dancing is “in comparison to everyday “purposeful” motions (moving, working) and motion games and sport, dancing is a conscious modeling of movements in space and time. In the process of modelling, we focus on the dynamic and rhythmic structure, how energy is projected, the quality of movement, posture and moving in the space, using gravity, the “texture” of movement, focus, etc.”²⁶

²² Vasiljević, Zorislava (ed.): *Srpsko muzičko blago. Cvetnik srpskih narodnih pesama*, Beograd: Prosveta, 1996, 10.

²³ Golemović, 1997, 10.

²⁴ Zečević, 1981, 24.

²⁵ Zečević, 1983, 121.

²⁶ Lonić, 2018, 52.

Expression through movement, listening to music, singing songs, reacting to their contents, change of rhythm and dynamics, have a positive influence on the development of concentration in children. Moreover, due to the free expression through movement to the accompaniment of a song, dancing is a great way to relax, and due to its intense effects on psyche, it creates a sense of complete joy and helps to form a cheerful and healthy personality of a child. Learning about folk dances and songs will help children to learn about their nation, its history, customs and art more easily.

FOLK DANCE IN CURRICULAR CONTENT OF MUSIC CULTURE

Traditional children's dances, as pedagogical and cultural heritage, due to their undoubtful value "are present among children of all ages in all communities."²⁷ By oral transmission and lively demonstration performed by children, they have been preserved in their original form up to the present day. Alterations in the form of different linguistic expression, introduction of new elements of dance etc., represent "the necessary cleansing through generations, or rather, an adaptation to the needs of new generations of children."²⁸ In this way, new versions of traditional children's dances are created, but "the most important ones preserved their dance core."²⁹ The pedagogical function of children's traditional dances is achieved only "if the original form of dance is preserved and its aim, content, methods and means are used in the best possible way."³⁰ A teacher has to be very well acquainted with the national tradition in order to explain to children the origins of a folk song and dance which is being taught; "their music and choreography composition has to be used in their original, authentic form which implies the usage of relevant descriptions and recordings from the field of ethnomusicology and ethnochoreology."³¹

In reference to the pedagogical function and implementation of traditional children's dances in teaching children in the first four grades of primary school, we come across different classifications, according to different criteria: the influence they have on the development of various abilities in children, common dance task, the place where the dance is performed and basic dancing means. The names of particular groups of musical dances, such as dances with singing, rhythmic dances, counting-out rhymes and dances with clapping, "determine closely the content, character and function of the dance."³²

²⁷ Sikimić, Ljubica: *Dečje igre nekad i sad*, Beograd: Kreativni centar, 2003, 11.

²⁸ Ibid. 11.

²⁹ Ibid. 11.

³⁰ Ivić, 1985, in: Sikimić, 2003, 138.

³¹ Karan, Gordana, *Igra u funkciji tumačenja muzike deci najmlađeg uzrasta, Narodna pesma i igra u funkciji tumačenju dvodela*, In.: Gordana Karan (ed.), Pokret u muzičkim i scenskim umetnostima, Zbornik VIII pedagoškog foruma, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, 2006, 98

³² Sikimić, 2003, 12.

In the curriculum of the school subject Music Culture³³ learning about traditional music is emphasized as one of the main teaching tasks, but without specific activities and methodology guidelines. Besides a large number of recommended folk songs and dances with singing and listening, the Curriculum contains didactic and methodological instructions for the implementation of the above mentioned contents. Traditional dance has been especially neglected, although its implementation encompasses “all compulsory elements of working with very young learners: observation (listening to music), reproduction (singing and playing an instrument), as well as movement (using the body for reproduction as a contribution to the development of motorics and authentic expression of children through performance) and play (as the most natural state of children’s spirit which provides them with the basic meaning and stimulus for learning at this age).”³⁴ Our rich tradition of folk dances contains a large number of dances with singing intended for children. Their main characteristics are a simplicity of rhythm, melody, textual contents and dance patterns. The other significant group of traditional dances which could be performed by children in the first four grades of primary school includes “ritual dances which eventually became part of the dance repertoire performed by children.”³⁵ This category of dances is characterized by: “the exact moment during the ritual when the dance is performed, a specific place where it takes place, specific dancers, a simple dancing pattern, modest music accompaniment.”³⁶

In textbooks of some publishers for students in the first four grades of primary school there is a number of folk songs, without the annotation that it is a folk dance with singing or a description of the dance. Here are some examples of these folk dances: “Dunje ranke”, “Divna, Divna”, “Ja posejah lubenice”, “Ja posejah lan”. Folk songs in these textbooks were recommended as models for introducing certain musical terms (e.g. folk dance “Dunje ranke” as an example of a dance in duple time and major triad or teaching prima and seconda volta). The melodic and harmonic foundations are “in relation to music folklore, and rhythm to rhythmic component of folk singing, dancing and speech.”³⁷ On account of these characteristics, folk music creativity can be a foundation for the entire educational work in teaching Music Culture in primary school.³⁸ In the absence of curricular determinants and guidelines for the practical implementation of folk dances, a great deal of support to teachers can be found

³³ *Pravilnik o nastavnom planu i programu za I i II razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja*, 2013: Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br.10/04, 1/05, 3/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13, 11/14, 11/16, 15/16, 7/17

³⁴ Karan, 2006, 98.

³⁵ Ibid. 98.

³⁶ Ibid. 98.

³⁷ Vasiljević, Zorislava M.: *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd, 2000, 38.

³⁸ Plavša, Dušan: *Muzičko-pedagoške dileme i teme*, Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu, 1989, 32.

in the textbooks containing these elements. Theoretical definitions and explanations of basic elements of folk dances, as well as descriptions of the dance "Ersko kolo" and folk song "Ja posejah lubenice" are found in the textbook Music Culture for the Third Grade of Primary School, whose author is Gordana Stojanovic, while the description of most folk dances: "Ide maca oko tebe", "Berem, berem grožđe", "Ja posejah lan", "Igra kolo u pedeset i dva", was given in the textbook Music Culture for the First Grade of Primary School, whose author is Vladica Ilic.

In the process of introducing students of the first four grades of primary school to music literacy, two basic elements – pitch and rhythm – "are closely related to tonal, melodic, harmonic and rhythmic characteristics of music of a region or a country."³⁹ Taking this into account, music literacy should begin with the introduction of roots of folk singing and later continue with acquiring music terminology, which should be directed towards traditional foundations of music from European countries. The immense treasure of folk songs gives the opportunity to choose appropriate model songs, hence folk dances with singing should be used for expressing other functions, primarily for connecting music elements with movement and the development of students' motoric and kinaesthetic abilities.

In contemporary music education, "most frequently, only the aspect of learning music, i.e. music terminology is emphasized, whereby the following aspects are neglected: fostering children's abilities, expression, communication and development of their assimilation and accommodation."⁴⁰ The preservation of folk tradition is one of many pedagogical aspects of performing and listening to folk dances in teaching. Its pedagogical function is reflected in fostering music, motoric and kinaesthetic development of children, communication through music and movement, socialisation of children as well as the possibility to prepare the introduction of certain music terms and phenomena through dance and movement.⁴¹

CURRICULAR REQUIREMENTS IN THE AREA OF LISTENING TO MUSIC

By listening to folk music compositions, students become familiar with folk instruments and music from other cultures and nations, but they also learn about the implementation of elements of music folklore in artistic music. The recommended compositions encompass a large number of folk songs and dances, as well as artistic forms with folklore-based thematic components. The most important example is "Rukoveti" by Stevan Stojanovic Mokranjac. Composers of the Romantic period "made, without doubt, most progress in the development of specific creative technology,

³⁹ Vasiljević, 2000, 38.

⁴⁰ Karan, 2006, 97.

⁴¹ Ibid.

based on, more or less, idioms of folklore expression.⁴² A folklore motif of a composition, if it is originally from the nation the composer belongs to, in many cases is a recognisable sign of the composer's national identity.⁴³ This characteristic of artistic compositions should be used when modeling a lesson from methodological aspects, even when the subject is an artisitic stylization of folklore motifs or when folklore elements have different expressive meaning ("Mazurkas" by Frederic Chopin, "Hungarian Dances" by Johannes Brahms, "Slavonic Dances" by Antonín Dvořák, etc.). As folk songs and dances belong to the area of music performance, listening should be directed towards other forms which could be represented from this aspect only.

The methodological procedure for teaching about folk instruments is basically identical to the procedure for teaching about musical instruments, with necessary "connecting with the context of its implementation (as well as its creation, production, etc.)".⁴⁴ By listening to *frula* (a musical instrument which resembles a medium sized flute), the most popular and oldest folk instrument in Serbia, students should learn about its appearance, specific sound, the way it is played, and how it was used in everyday life by ordinary people. Making a *frula/svirala* out of wood was shepherds' favourite pastime while tending the cattle, and they used those instruments for playing short melodies which they composed or improvised themselves.⁴⁵ Teachers should explain to students how folk music has managed to be preserved from ancient times up to now, and that, besides folk singing by ear, playing folk instruments was important for their transmission and preservation.⁴⁶ Lessons which deal with music folklore, despite the fact they all deal with different forms of folk creativity (folk songs, folk dances, folk instruments), have common characteristics, similar articulation of contents and lesson organization. Similar contents enable putting folk music and creativity into perspective. Accompanied by the sounds of *frula*, Serbian folk dance *kolo* is performed in a line, with dancers holding hands, thus the lesson dealing with folk music should be articulated by connecting the most popular Serbian folk dance with the most popular folk instrument. The teaching aim of the lessons dealing with folk tradition is learning about music folklore, becoming familiar with their national music and cultural identity and "acquiring criteria for the recognition of authentic music creativity."⁴⁷ Taking into account the fact that students can become familiar with musical instruments by listen-

⁴² Plavša, 1989, 30.

⁴³ Plavša, 1989, 31.

⁴⁴ Ivanović, Nada: *Metodika opštег muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2007, 79.

⁴⁵ Stojanović, Gordana: *Muzička kultura za 3.razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005, 15.

⁴⁶ Stojanović, 2005, 15.

⁴⁷ Ivanović, 2007, 78.

ing to musical examples, they should be carefully prepared to perceive and experience the composition, “since students from different social backgrounds have different attitudes to the spiritual character of folk music.”⁴⁸

Preparation for listening to a composition and experiencing original folklore material implies correlation between different school subjects, the Serbian language, Science and Social Studies, Folk Tradition, which are necessary for the achievement of appropriate educational outcomes. By drawing students` attention to the context and meaning of folk music, “students develop a foundation for understanding the specific characteristics of folklore music”, which requires the implementation of “special criteria for experiencing and evaluating it.”⁴⁹ The character of folk creativity should be explained and interpreted within the context of the circumstances in which music was performed, the nature of the process of creation the folk artist had to go through, in comparison to the type of musical performance – vocal or instrumental, and the specific way that people from different geographical regions expressed themselves.⁵⁰

Students` interest in folk music and the musical expression of the village can be encouraged by providing them with facts about the life of people in villages, their work and the products of that work which we use, by showing them folk costumes and demonstrating an imaginative folk song.⁵¹

METHODOLOGICAL ASPECTS OF TEACHING AND PERFORMING A FOLK DANCE

A methodological approach to teaching folk dances implies learning the lyrics and melody of the song in the main part of the lesson, through implementation of the procedure for teaching the song by ear or according to the musical notation, and the performance of the choreography in the final part of the lesson. When teaching folk dances (or folk songs), it is necessary to draw students` attention to “the specific language a certain group of people is using”, since the dialects are actually an important characteristic of geographic regions, and understanding them contributes to a more comprehensive understanding of folk music expressiveness and folk creativity on the whole.⁵² Folklore is in its nature and essence “oriented to the territory where its origins are.”⁵³ By the implementation of folk dances with singing, we become familiar with folk customs and imitate the elders working and living in the village.⁵⁴ When choosing folk dances appropriate for young learners, “besides anticipating issues and requirements re-

⁴⁸ Plavša, 1989, 33.

⁴⁹ Ivanović, 2007, 79.

⁵⁰ Ibid.

⁵¹ Plavša, 1989, 33.

⁵² Ivanović, 2007, 80.

⁵³ Plavša, 1989, 30.

⁵⁴ Bratić, Tomislav–Filipović, Ljubica: *Muzička kultura u razrednoj nastavi*, Jagodina – Priština: Učiteljski fakultet u Jagodini -Fakultet umetnosti u Prištini, 2001, 107.

lated to the particular dance, we should consider dance performance requirements, the complexity of the rules, steps and other dance performance requirements.”⁵⁵

In order to dedicate more attention to performance elements, we should choose dances with simple music requirements. Our music folk tradition is characterized by simplicity with regard to rhythm, interesting themes which depict customs or topics from everyday life in the village, lyrics which are not too long, a small melodic range and a melody which is easy to sing and remember. Teaching the lyrics and melody of a dance is, in this respect, faster than teaching a song, thus leaving more space for demonstration and performance in the final part of the lesson.

In folk dances with singing, in comparison to other musical games with singing, “music is expressed through specific dance steps.”⁵⁶ Rhythmic movements and steps have been established in advance and the teacher demonstrates them for the students. When choosing folk dances, we should make sure that they are from the local region, from the musical region where the children grew up, and then gradually introduce folk dances from other regions.⁵⁷ Dance requirements are absolutely in accordance with the possibilities and abilities of students from the first four grades of primary school, and thus rules, difficulty and complexity of the dance, as well as the pace of performance should be adapted to them.⁵⁸ Here are some examples of simple choreographies.

Folk dance with singing “Dunje ranke” is an open mixed kolo, in which the dancers are holding hands with their arms down.⁵⁹

Description:

Two/four time

- 2 steps to the right, step-close
- 1 step to the left, step-close.
- 1 step to the right, step-close.
- 2 steps to the left, step-close.
- 1 step to the right, step-close.
- 1 step to the left, step-close.
- 4 steps to the right, step-close.
- 4 steps to the left, step-close.

Dance formation of the folk dance with singing “Ja posjeah lubenice” is an open or closed kolo. The dancers hold hands with their arms down.⁶⁰

⁵⁵ Ibid. 108.

⁵⁶ Stojanović, Gordana: *Muzičke igre*, In.: Zoran Misailović, Gabriela Kragujević (ed.), Didaktičke igre, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, 1991, 145.

⁵⁷ Stojanović, Gordana: *Nastava muzičke kulture od prvog do četvrtog razreda*, Priručnik za učitelje i studente učiteljskog fakulteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996, 65.

⁵⁸ Bratić, Filipović, 2001, 108.

⁵⁹ Ilić, Janković, 1986, 21, In.: Karan, 2006, 101.

⁶⁰ Ibid, 104.

Description:

Two/four time

4 steps to the right, step-close.

4 steps to the left, step-close.

1 step to the right, step-close.

1 step to the left, step-close.

1 step to the right, step-close.

1 step to the left, step-close.

Stomp 3 times with the right foot.

Clap 3 times with both hands.

In comparison to teaching a folk song, when teaching a folk dance, special attention should be paid to studying the manner, type and context of expression through movement in folk tradition. Besides the music aspect, folk dances have their choreography which is in compliance with the nature of the ritual and customs from which they originate.⁶¹

CONCLUSION

In order to “preserve our folk creativity from oblivion, we should bring up and educate new generations in the spirit of traditional values,” and develop their consciousness about the importance of preserving our cultural heritage through various contents and activities, simultaneously teaching them about tradition and culture of other nations.⁶² Folk dances, as part of the rich cultural tradition, depict an exceptional aptitude “of our nation to express its feelings through a multitude of various dance rhythms, movements, steps and harmony in motion, in different forms of performance.”⁶³ Having been preserved with lots of love and care, these dances “have a significant place in the education of new generations to preserve their cultural tradition, folk customs and national entity.”⁶⁴ When teaching Music Culture in the first four grades of primary school, an important segment of work is teaching students to acquire basic elements of folk music creativity and develop an awareness of the importance of cultivating and preserving musical cultural heritage represent a systematic and selective choice of contents in accordance with previous knowledge, students` possibilities and abilities, and “in relation to possibility to have the pedagogical effect on children.”⁶⁵

The development of students` sensibility to traditional values of music implies learning about the music tradition and culture of their na-

⁶¹ Ivanović, 2007.

⁶² Vukićević, Golubović-Ilić, Stanojević, 2016, 169.

⁶³ Bratić, Filipović, 2001, 175.

⁶⁴ Ibid.

⁶⁵ Kopas-Vukašinović, Emina: Književnost za decu u savremenom predškolskom i školskom programu, In.: Violeta Jovanović, Branko Ilić (eds.), *Književnost za decu u nauci i nastavi*, Zbornik radova, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2018, 388

tion, and other nations as well. Although students should primarily be introduced to the folklore of the region in which they were born in order to awaken their sense of national identity, it is also important, by becoming familiar with original folklore of other nations, to feel the spiritual attachment to the culture of other nations and countries. "Demonstrations of original folklore of other nations should be prepared in a way similar to demonstrations of foklore from the student's region."⁶⁶

The multilayered pedagogical function of folk dances is reflected in fostering the development of students` abilities – motoric and kinaesthetic, an implementation in the initial phase of music literacy, children`s socialisation and learning about and cultivating traditional music values.

LITERATURE

Bratić, Tomislav–Filipović, Ljubica: *Muzička kultura u razrednoj nastavi*, Jagodina–Priština: Učiteljski fakultet u Jagodini -Fakultet umetnosti u Prištini, 2001.

Čalić Maja–Djurdjanović Miomira: *Zastupljenost narodne tradicije u udžbenicima za muzičku kulturu za prvi razred osnovne škole*, In: Ana Pešikan (ed.), Nastava i učenje – udžbenik u funkciji nastave i učenja, Užice: Učiteljski fakultet, 2016, 463-476.

Golemović, Dimitrije: *Narodna muzika Jugoslavije*, Beograd: Muzička omladina, 1997.

Ivanović, Nada: *Metodika opšteg muzičkog obrazovanja za osnovnu školu*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2007.

Janković Danica–Janković Ljubica: *Narodne igre*, II knjiga, Beograd: Prosveta, 1937.

Karan, Gordana, Igra u funkciji tumačenja muzike deci najmlađeg uzrasta, Narodna pesma i igra u funkciji tumačenju dvodela, In: Gordana Karan (ed.), *Pokret u muzičkim i scenskim umetnostima*, Zbornik VIII pedagoškog foruma, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti u Beogradu, 2006, 97-119.

Kopas-Vukašinović, Emina: *Književnost za decu u savremenom predškolskom i školskom programu*, In: Violeta Jovanović, Branko Ilić (eds.), Književnost za decu u nauci i nastavi, Zbornik radova, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka Univerziteta u Kragujevcu, 2018, 387-397.

Lonić, Milorad: *Koreografija: tradicionalni ples na sceni*, Novi Sad: Matica srpska, 2018.

Nešić, Vladimir: *Muzika, čovek i društvo: socijalno-psihološki pristup*, Niš: Prosveta, 2003.

Plavša, Dušan: *Muzičko-pedagoške dileme i teme*, Novi Sad: Akademija umetnosti u Novom Sadu, 1989.

⁶⁶ Plavša, 1989, 34

Pravilnik o nastavnom planu i programu za I i II razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2013: Službeni glasnik RS-Prosvetni glasnik, br.10/04, 1/05, 3/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13, 11/14, 11/16, 15/16, 7/17

Sikimić, Ljubica: *Dečje igre nekad i sad*, Beograd: Kreativni centar, 2003.

Stojanović, Gordana: *Muzičke igre*, In: Zoran Misailović, Gabriela Kragujević (eds.), *Didaktičke igre*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Pedagoška akademija za obrazovanje učitelja, 1991, 145-165.

Stojanović, Gordana: *Nastava muzičke kulture od prvog do četvrtog razreda*, Priručnik za učitelje i studente učiteljskog fakulteta, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 1996.

Stojanović, Gordana: *Muzička kultura za 3.razred osnovne škole*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, 2005.

UNESCO, *Kolo, traditional folk dance*, 2017, retrived from: <https://ich.unesco.org/en/RL/kolo-traditional-folk-dance-0127>

Vasić, Olivera: *Igrački dijalekti seoskih igara Srbije u kolu*, In: Dimitrije Golemović (ed.), Srbija: muzički i igrački dijalekti, Beograd: Fakultet muzičke umetnosti, 2011, 91-178.

Vasiljević, Zorislava (ed.): *Srpsko muzičko blago. Cvetnik srpskih narodnih pesama*, Beograd: Prosveta, 1996.

Vasiljević, Zorislava M.: *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd, 2000
Vukićević Nataša–Golubović-Ilić Irena–Stanojević Vladimir: *Predškolsko vaspitanje u funkciji očuvanja narodne tradicije u savremenom društvu*, In: Emina Kopas-Vukašinović and Biljana Stojanović (eds.), Savremeno predškolsko obrazovanje: izazovi i dileme, Jagodina: Fakultet pedagoških nauka, 2016, 167-181.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, Sl. glasnik R Srbije br. 88/2017, 27/2018.

Zečević, Slobodan: *Srpske narodne igre – priručnik za amaterske grupe*, Beograd: Savez amatera Srbije, 1981.

Zečević, Slobodan: *Srpske narodne igre: poreklo i razvoj*, Beograd: Vuk Karadžić, Beograd: Entnografiski muzej, 1983.

Gönczöl, Andrea

**EDUCATIONAL READING IN PRESCHOOL WITH METHODS OF
DRAMA PEDAGOGY
COMPLEX PERSONALITY DEVELOPMENT EFFECT OF TALE**

ELTE Faculty of Teaching and Preschool, Department of Hungarian Language and
Literature, Budapest
e-mail: gonczol.a.olga@gmail.com

INTRODUCTION

The focus of the lecture is on raising the readership of pre-school children and waking their curiosity towards literature.

The author's aim is to present the methods of drama pedagogy that can provide theoretical and practical help for children's speech development, behavioural culture and emotional intelligence by kindergarten teachers; moreover, it will present practical applications of basic ethical categories, concepts, such as acceptance, openness and tolerance.

The study also discusses the practice of preparing children for reading and writing in kindergarten, especially speech perception and understanding of speech, reading comprehension, vocabulary development, and issues of prevention of reading and writing disorders. The article also gives insight into the system of processes and the relationship between music and language processing, the transfer effects of music and emphasises the role of complex art education in the preparation of reading and writing. The author also looks at the possibilities of kindergarten education for reading as well as the ways in which we can contribute to the development of the skills and abilities necessary for basic cultural techniques (especially reading and writing), bearing in mind children's age characteristics.

SPEECH HEARING

To master speech and writing, it is essential to process the main areas of speech: speech perception, speech comprehension, memory operation and control processes, based on sound hearing, speech hearing. As it is well known,¹ the hearing threshold between 20-30 dB is not significant from a medical point of view, slight deviation, hearing loss may occur, but this value may cause confusion in speech perception during mother tongue acquisition.

In speech perception unaware units, speech voices and their connections are recognized and identified. Speech comprehension is the correct recognition, interpretation and processing of words, phrases or sentences, and correct recognition of their order.

¹ Gósy Mária, *A hallástól a tanulásig*, Nikol GMK, Budapest, 2000.

There are two components of voice listening: speech recognition (phonological perception) and voice-raising (phonological awareness). Phonological Awareness refers to syllables, recognition and pronouncing of the beginning and the end of the word, the sounding of the voice, and the letter indicating the voice. Nursery games that develop auditory closeness, phonological coding, transformation perception, such as: Where do you hear the “snake sound” in the word *table*? - can be good kindergarten exercise for this. This exercise develops localization of sound, auditory closure, serial perception. Another exercise for children is patching a visual pattern (for example buds and open tulips) improves transformation perception (links picture with sound, auditory signal, motion).

The sub-processes associated with speech perception-serial perception, speech differentiation, transformation perception, visual perception, rhythm perception, perception of supra segmentations should work properly for further areas of speech understanding and memory development. The function of speech perception covers mastering articulation; recognizing sound lines, words; learning new words; learning reading techniques, writing, spelling; and learning foreign languages.

Although these sub-processes develop during the acquisition of the mother tongue, at the end of preschool there is a degree of development required to go to school. Therefore, this is great responsibility for kindergarten teachers because the institutional “foundation course” begins in preschool.

TRANSMISSION EFFECTS OF MUSIC

The perception of music and speech in hearing are the two highest levels of perception. We use the same vocal apparatus during singing and speaking. The baby prickling also includes musical characters, for the speech of adults, the different set of melodies is characteristic of infant-adult communication.²

Whereas hearing ability required for reading is not specifically related to phonemes, it is associated with musical hearing ability. Speech and music content are organized along the same acoustic properties as pitch, duration, intensity and tone. However, while the perception of pitch changes in music is emphasized, speech requires the perception of rapid changes in time.³

Based on brain imaging studies, a common neural basis of music and language-processing is assumed, for example, the positive effect of pitch-level development on decoding linguistic pitch information has been demonstrated by research.⁴

² Réger Zita, *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány*, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2002.

³ Janurik Márta, *A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában*, Magyar Pedagógia, 108. évf., 2008. 4. szám 289-301.

⁴ Uo.

As musical hearing and musical communication can correspond to the communication model's transceiver relationship, musical writing and reading can also be associated with writing and reading linguistic texts. Language affects our consciousness, as József Hámori reports on a study in Japan⁵ and demonstrates the decisive role of language. The Japanese language is richer in musical elements, so the musical cortical centre has also developed in the left hemisphere, connected to the speech centre. (This is not the case for Japanese children who grew up in an English-speaking environment in America, so it is not a genetic heritage.) Therefore, language can determine the individual up to the physical level and can play a decisive role in early language development, that is, parental and kindergarten teacher model.

Numerous studies have been linked to the impact of music transfer effects, including impact on language functions and comprehension. Research shows that adults who have received music training in their childhood can identify the emotional messages of the sentences they have spoken more accurately.⁶ According to Márta Janurik,⁷ phonological awareness and voice hearing, which play a decisive role in the development of early reading, can be developed by special music training.

When children read written texts, they read the language signs, while reading music they decode notes, and both visual and acoustic perception, spatial situations, lettering and the location of the notes are important for both operations. Márta Janurik explains that the signs of musical sounds, the location of musical notes are meaningful both horizontally and vertically, and the decoding of the musical picture requires more complex, spatial perception and processing capability when reading texts. (It should be noted that in case of decoding the font, it is not negligible to detect the spatial positioning of the letters, whether in a horizontal or vertical direction, just think of the field of vision or eye movement with dyslexics, since the visual field is either vertical or horizontal narrowing.⁸

Other authors⁹ confirm that the ability to orientate accurately between spatial conditions is essential for reading. Reading music also requires multidimensional orientation because in a traditional musical system sounds of different heights appear in five lines, four lines and extension lines.

⁵ Vö. Bódis Zoltán, *Gyermekek, nyelv, költészet*, Új Forrás, 2005/5. szám

⁶ Thompson, W.F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2004), *Decoding speech prosody: Do music lessons help?* Emotion, 4. 1. sz. 46–64.

⁷ Janurik Márta, *A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában*, Magyar Pedagógia, 108. évf., 2008. 4. szám 289-301.

⁸ Dr. Donauer Nándor, *A diszlexia mitosza – vagy az olvasás fejlesztési lehetőségei kis - és nagy- iskolás korban* (in: <http://pakvim.net/watch/PF6TD6OTLfU>, 2016. április 8.)

⁹ Buzás Zsuzsa-Maródi Ágnes, *A kottaolvasás és az orientációs képesség összefüggésének vizsgálata online tesztkörnyezetben*. in: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/18_2/gyn_2018_2_buzas_marodi_49-63.pdf)

Deficiencies in language processing also occur in music processing. It is advisable to start playing an instrument early, because instrumental games require coordination of sensory and motor skills, by which the link between the hemispheres can be strengthened.

STORYTELLING AND TEXT CREATION

The quality of voice listening affects the articulation of speech voices, the process of speech perception and speech comprehension, reading comprehension and spelling.

Today's communication and the culture of childhood are determined by the material of cultural markers,¹⁰ the picture has been given a prominent role in children's literature. The pre-school literary experience is structured by the speech of the kindergarten teacher, and for the kindergarten children - in lack of reading literacy - the teacher's acoustic pattern has a huge role and responsibility.

The pictorial symbols also transmit information, images are meaningful surfaces, and we can read a press photograph, a police drawing, a pictogram or a map. Reading emoticons is already embedded in children's communication device. This knowledge can also be used in literary and dramatic activities in kindergarten: the method of interactive / intermittent fairy tale processing¹¹ is a good game of expressing children's emotions at each stage of the fairy tale with colourful mood cards and emoticons (How can the hero feel now? How would you feel in the tale? etc.). The quality of understanding depends on the flexibility of our thinking, the richness of our mental "gallery", the knowledge of social conventions or professional sign systems. The child makes an internal picture of the hearing and prepares it (elaboration). This activity has an anxiety, tension-relieving and self-strengthening effect. This is the beginning of real education as a reader and those who cannot produce internal pictures of a text will never become true readers,¹² nor real speakers as internal images are also needed for thinking.

Reader education or the opposite of it begins in the womb: the lack of prenatal acoustic stimuli, the mother's attitude towards movement, the presence or absence of emotions, experiences, adult-adult speech interactions all have an impact on later literary habits and motivation for reading. The spread of the use of techno-media in pre-schooling raises several questions and problems. The child does not use the internal image-

¹⁰ Daróczi Gabriella, *Az óvodás korú gyermekek kognitív műveleteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval*, Könyv és Nevelés, 2014/2. szám, in: http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles_az_ovodaskoru_gyermek_kognitiv_muveletei_fejleszesi_lehetosege_irodalmi_kommunikacioval

¹¹ Szinger Veronika, *Interaktív mesemondás és meselovásás az óvodában*, Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. szám (in: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>)

¹² G. Gödény Andrea, *Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkorai esélyei és lehetőségei*, Könyv és Nevelés, 2014/ 1. sz., 32-41.

building ability, gets ready-made information, pictures, so during the listening and later reading he cannot create any internal images of the story. You just listen to or read a story that can make you enjoy what you are hearing or reading.

The comprehension of children's texts is well assisted by using forms of tale reproduction, and the use of interactive storytelling techniques. Dankóné categorizes,¹³ among others, drama, dramatization, puppetry; and childish narration. Childhood storytelling is a singular event: neither the tone, the mood, nor the circumstances of the speaker are repeated in the same context, in the same narrative structure. Children use a variety of textual writing operations during storytelling such as analysing, synthesizing, compressing and replacing. Children who listened to many tales, understood and enjoyed them can follow the model of the fairy-tale form: the use of syntactic invariants, rhetorical forms, different linguistic variables in narration.

It is very good to apply for story-telling stories of the Csimota Publisher's Design Series, which contain pictures without text. Picture books made for small children in which the story is provided by pictures must be "read" in the same way as texts: children observe the details, the succession of events, the story, the causal relationships, and the hidden content. "Readers" can "respond" to the pictures in the same way as to a text, add, or continue. The pictures in these books are not simply illustrations, but the pillars of the storyline. These books are excellent for raising interest.¹⁴ The specialty of the series is that the fairy tale was supported by several contemporary illustrators with individual techniques, style, and visual world.

One of the lecturers of ELTE TÓK researched writing skills with preschool children's textual work, involving 20 children aged 5-7.¹⁵ For her research she chose five tales from the series of design by Csimota Publisher, known by the children. The scope of the study does not allow a detailed presentation of the research, but the results of the non-representative but still noteworthy results support the fact that the linguistic experiences in childhood, regular storytelling at home and in the kindergarten have a positive effect on childre's linguistic development, comprehension and vocabulary. In children's stories we can find the stylistic elements known from fairy tales: introductory formula, final formula, fairy tales stereotypes (*Where are you, where the birds can't fly?*) and humorous expressions.

¹³ Dankó Ervinné, *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*, Okker Kiadó, Budapest, 2000.

¹⁴ (Adamkné Jászó Anna, *Gyermekekirodalom és nemzeti azonosságutat*, Matarka 2001/3. évf. 2. sz. 98-105.

¹⁵ Varga-Mukri Erika, *A mese és a teremtő gyermeki képzelet. A gyermeki szövegalkotás lehetőségei c. szakdolgozat* (ELTE TÓK, 2019)

The hero's myth can be found in all cultures, and there is a high degree of structural similarity between heroes. Several studies deal with the typology of fairy-tale heroes.¹⁶ We can play with the fairy tale heroes as well, in this study we introduce some drama pedagogical methods and practices, which are interactive forms of activity that are suitable for assessing and developing children's comprehension.

With well-known stories, you can play the following fairy tale games:

Sculpture: Which fairy tale character would you have as a model for a statue? Why? The tale *The ugly prince and the beautiful princess*, collected by Elek Benedek, can be set for the prickly, compassionate, vain, but rich and beautiful princess, or for the smart, clever and curious, but ugly prince (Elek Benedek, 1989).

Lifetime Map: We can draw the path of the selected fairy tale with on a wrapping paper fixed to a blackboard or laid on the ground;

Circular tale: This game is suitable for the topic of human qualities. We have created two characters, one is called the outer, and the other the inner properties of the child in the form of a circular tale, then we give them a name, draw them, figure out stories with them, or even cross each other's way (for example if they go to the same kindergarten group, we can tell their first day in kindergarten).

In connection with the previous topic, we can process Ervin Lázár's story, titled *The Miracle Pharmacy*. Rimapéntek's Rimai Pénthek's pharmacy can heal our bad qualities, but it is effective only if everyone recognizes their own weaknesses and asks for medication from the pharmacist. Self-knowledge games can be used well for dramatic pedagogical processing of this tale.

Fairy-continuation, Fairy-end: This game is mostly done in the unfinished or the so-called "Happy Endless Tales", but you can finish any of the well-known stories or continue the story of a tale. (For example, what happened after the wedding ceremony with princess and the prince?) The story can be played not only verbally but also by other drama pedagogical methods: for example, the finishing motifs of the tale can be played with still images or silent games.

Tale structure: during the lifeway game, we can talk about the hero's life stages, about the hero's choices: how he could continue his way differently, what would have been if he chose another path.

Story telling differently: tell the story from the perspective of the witch, dragon, helper or artefact.

¹⁶ Nagy Olga, *Hősök, csalókák, ördögök*, Kriterion, Bukarest, 1974., Jankovics Marcell, *A népmesék és a csillagos ég*, in: Csodakút, szerk.: Papp Gábor, Pontifex, Budapest, 1994., 57-124., Vlagyimir Jakovlevics Propp, *A mese morfológiája*, Osiris Kiadó, Budapest, 2005., Boldizsár Ildikó, *Varázslás és fogyókúra*, Didakt, Debrecen, 2003.

The story of the found objects: children can draw on the history of the found objects from the stories from the tales, the stories heard, their own fragments and fantasies, and with a well-directed questioning the children can make a complex drama lesson. Conversational ideas: "This umbrella, story book, teddy bear, etc. was found in the kindergarten, the school, my house, I brought it with me. What was his/her happiest moment? What was his/her saddest moment? How could he/she get into this state? How could he/she make me happy again? How can we help?" The story around different subjects always includes integration opportunities, so the areas of arts, sciences and even physical education can be integrated.

Game with objects: play the object game with well-known tales. It is important that the nature of the objects to be adapted to the type and content of the selected tale. (For example: *The piglet and the wolves* - with bathroom tools, *The salt* - with kitchen utensils, *The star-eyed shepherd* - with make-up tools or lighting fixtures, *Little Red Riding Hood* - vegetables.)

Game with kerchief: Well-known fairy tales are played with colourful cloths, children choose which shawls indicate the individual fairy tales and locations. The children-selected cloths turn into fairy-tale characters, just as we enter the drama and play a role ourselves. Object games and scarfs are actually part of the puppetry, here the internal image creation is significant (elaboration), but the child in this game replaces the character in the fairy-tale, scene, magic object, which you can imagine based on your previous experiences.

Symbolic thinking means that children can make internal representation of something not present, not directly given. The possibility of symbolic image representation can manifest in behaviour such as delayed imitation (which happens in the absence of the model), symbolic play, drawing, mental imaging (internal imitation) and the language that allows verbal revival of the phenomenon.

One of our contemporary authors, Petra Finy's *Awesome Glasses*,¹⁷ is a good match for the theme games and the development of fantasy and inner image creation, and we give some game ideas.

Children can make their own spectacular glasses out of cardboard, colour the frame, embellish the lens, and place a coloured film in place of the lens. When their glasses are ready, we can play how the things around us may change (Try out your glasses at the following locations! Gym: What is the ribbon wall, climbing rope, basketball, stool like? Group room: What are the tables, chairs, cutlery, plates, glasses like? Bathroom: How have the trees, bushes, benches, toys changed? Washbasin: How have the taps, toilets, doors, latches, etc. changed?).

Mimeticization: With older children, we can play with the literal and metaphorical (behind meaning) meaning of phrasemes or proverbs:

¹⁷ Finy Petra, *A csodálatos szemüveg*, Naphegy Kiadó, Budapest, 2011.

*Strike while the iron is hot, Drinking mice, Drinking the jug until it breaks,
The early bird gets the worm, When the cat is away the mice will play.*

Applying the methodology of drama pedagogy to learning and education encourages multidirectional openness, tolerant, democratic thinking, helps mutual understanding, and empathy. The use of drama pedagogical methods in kindergarten develops the productive and reproductive imagination of children. The tasks of kindergarten teachers: regular storytelling for children, providing experiences for children.

SPEECH AND MOVEMENT

According to Marton-Dévényi and their staff (2005), it is simply necessary to start exercising at the appropriate level of the child's stage of movement, and the perfection of movements can initiate the development of levels of communication. Graduality is important for the movement types, moving from large movements to more complex subtle movements, and the foundation is to build the sure balance (e.g. Sensory motor integration therapy as Ayres Therapy).

Sensory, intellectual, and motion processes cannot be separated at any level form the whole. All symbolic learning is based on sensory learning, analysing information from the external and internal environment, therefore, the development of motion coordination goes hand in hand with the development of learning abilities. Sensorimotor operation is the basis of the later intellect, because passive observation and reception of the environment is not enough, however, it is necessary to actively deal with the objects of the environment in order to get active knowledge from experience.¹⁸ Therefore, our brain must receive an adequate, age- appropriate stimulus to reach its full capacity.

SUMMARY

We believe that the conscious and professional application of drama pedagogical methods and tale-reproduction forms will encourage children to discover the joy of history and narrative creation, helping to improve their literacy and logical thinking. In this study, we provided examples of the use of interactive modes of action, drama pedagogical games aimed at complex personality development, furthermore, drama drafts based on the principles of project pedagogy. In our opinion, drama drafts should be given special attention in kindergarten education development, as they can stimulate preschool children to susceptibility to literature and encourage them to shape and develop their narrative activities.

¹⁸ Piaget, J.-Inhelder, B., *Gyermeklálektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2004.

BIBLIOGRAPHY

- Adamikné Jászó Anna, *Gyermekirodalom és nemzeti azonosságtudat*, Matarka 2001/3. évf. 2. sz. 98-105.
- Benedek Elek, *Magyar mese- és mondavilág 3*, Móra/Téka, Budapest, 1989.
- Bódis Zoltán, *Gyermek, nyelv, költészet*, Új Forrás, 2005/5. szám
- Boldizsár Ildikó, *Varázslás és fogykúra*, Didakt, Debrecen, 2003.
- Buzás Zsuzsa–Maródi Ágnes, *A kottaolvasás és az orientációs képesség összefüggésének vizsgálata online tesztkörnyezetben*
(in: http://gyermekneveles.tok.elte.hu/18_2/gyn_2018_2_buzas_marodi_49-63.pdf)
- Dankó Ervinné, *Irodalmi nevelés az óvodában*, Okker Kiadó, Budapest, 2004.
- Dankó Ervinné, *Nyelvi-kommunikációs nevelés az óvodában*, Okker Kiadó, Budapest, 2000.
- Daróczi Gabriella, *Az óvodáskorú gyermek kognitív műveleteinek fejlesztési lehetőségei irodalmi kommunikációval*, Könyv és Nevelés, 2014/2. szám,
in: [http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/_az_ovodaskoru_gyermek_kognitiv_muveletei_fejlesztesi_lehetosege_irodalmi_kommunikacioval](http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles_az_ovodaskoru_gyermek_kognitiv_muveletei_fejlesztesi_lehetosege_irodalmi_kommunikacioval)
- Dr. Donauer Nándor, *A diszlexia mítosza – avagy az olvasás fejlesztési lehetőségei kis - és nagyiskolás korban* (in:
<http://pakkim.net/watch/PF6TD6OTLfU>, 2016. április 8.)
- Finy Petra, *A csodálatos szemüveg*, Naphegy Kiadó, Budapest, 2011.
- Gósy Mária, *A hallástól a tanulásig*, Nikol GMK, Budapest, 2000.
- G. Gödény Andrea, *Az Olvasók Birodalma. Az olvasóvá nevelés jelenkorai esélyei és lehetőségei*, Könyv és Nevelés, 2014/ 1. sz., 32-41.
- Janurik Márta, *A zenei képességek szerepe az olvasás elsajátításában*, Magyar Pedagógia, 108. évf., 2008. 4. szám 289-301.
- Jankovics Marcell, *A népmesék és a csillagos ég*, in: Csodakút, szerk.: Papp Gábor, Pontifex, Budapest, 1994., 57-124.
- Lázár Ervin, *Bab Berci kalandjai*, Osiris, Budapest, 2006.
- Marton-Dévényi Éva–Jordanidis Ágnes, *Az Alapozó Terápia hatása*, Alapozó Terápia Alapítvány, Budapest, 2005.
- Nagy Olga, *Hősök, csalókák, ördögök*, Kriterion, Bukarest, 1974.
- Piaget, J.–Inhelder, B., *Gyermeklélektan*, Osiris Kiadó, Budapest, 2004.
- Réger Zita, *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció - nyelvi hátrány*, MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest, 2002.

- Szinger Veronika, *Interaktív mesemondás és meseolvasás az óvodában*,
Anyanyelv-pedagógia, 2009/3. szám
(in: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=184>)
- Thompson, W.F., Schellenberg, E. G. & Husain, G. (2004), *Decoding speech prosody: Do music lessons help?* Emotion, 4. 1. sz. 46–64.
- Varga-Mukri Erika, *A mese és a teremtő gyermeki képzelet. A gyermeki szövegalkotás lehetőségei* c. szakdolgozat (ELTE TÓK, 2019)
- Vlagyimir Jakovlevics Propp, *A mese morfológiája*, Osiris Kiadó, Budapest, 2005.

Ignjatović, Aleksandar–Milanović, Sandra–Marković, Živorad

**FUTURE ELEMENTARY SCHOOL TEACHER ATTITUDE
TOWARDS GIRL'S PARTICIPATION IN FOOTBALL***

Faculty of Education, University of Kragujevac, Serbia
e-mail: aleksig79@yahoo.com

INTRODUCTION

Various forms of games with ball similar to modern football can be identified in history. According to FIFA the competitive game ciju is the earliest form of football for which there is scientific evidence (¹). It occurs namely as an exercise in a military manual (¹). Documented evidence of an activity resembling football can be found in the Chinese military manual Zhan Guo Ce compiled between the 3rd century and 1st century BC (^{2,3}). The Ancient Greek and Romans are known to have played many ball games, some of which involved the use of the feet. The Roman game harpastum is believed to have been adapted from a Greek team game known as “ἐπίσκυρος” (Episkyros) (³) The Ancient Greek game of Episkyros recognized as an early form of football by FIFA (⁴).

In the 18th century football was played by most of Britain's public schools. Leading public schools played an important role in the development of the modern game of football. Football rules began to be codified in schools such as Eton and Aldenham. Other schools such as Rugby, Marlborough, Lancing, Uppingham, Malvern and Cheltenham also introduced football to the school curriculum.

Summary reports investigating domestic and international evidence on physical education (PE) and sport in primary and secondary schools all showing high popularity of football in all parts of the world. For the children aged 7-15 year, football is the most common sport activity (⁵). The School links with the clubs are most influential with football clubs (79%). Similarly, football is very popular activity during physical education classes (5).

The majority of the data are taken from the most recent PE, Sport Survey and research articles shows clear difference between enrollment of

* Acknowledgements. This study was conducted under the project “Effects of applied physical activity on locomotor, metabolic, psycho-social and educational status of the population of the Republic of Serbia” No. III47015, funded by the Ministry of Science and Technology of the Republic of Serbia – The 2011-2014 cycle of scientific projects.

¹ ["History of Football"](#). FIFA. Retrieved 29 April 2013.

² He, Jin (2001). *An Analysis of Zhan Guo Ce*. Beijing: Peking University Press. ISBN 7-301-05101-8, p. 59-82

³ <http://en.wikipedia.org/wiki/Football> Retrieved 20 April 2014

⁴ <http://www.fifa.com/classicfootball/history/the-game/origins.html> Retrieved 20 April 2014

⁵ DOCM (2013). Taking Part October 2011 to September 2012 Supplementary Child Report.

Statistical Release April 2013

boys and girls in football. Even thou the gap is closing and today 12% of youth players are females, the difference is still significant. UEFA and different experts propagate the more active and mass inclusion of females in football (6⁶). One of the FIFA mission and priority for the next four years is a foundation of women's football and encourage its growth and development. The concept is simple – that women's football has arrived as a team sport and all girls and women can play. The key factors to develop are perception and accessibility.

One of the FIFA goal is to promote the development of womens football, helping popularization of the game and to ensure that every girl who wants to play football has the opportunity to do so. Furthermore, Serbian Football Associatio is also focused on enrolment of younger children below 10 years, and the promotion of girls' football. According to FIFA data share of female football players in Serbia is on very low level (1.5% of registered male players and less then 1 % compered to all registered & unregistered male players). Its far less then European avarage of 7% of all registered players are female. Some contries report that more than 20% of their players are female, while some European countries remaind on a very low level despite significant increase in last years (7).

Football school programmes could provide young girls and boys with the opportunities to develop the values, knowledge and skills they need to lead physically active lives, build self-esteem, and to promote and facilitate physical activity in the lives of others.

METHODOLOGY

Students in final years at Faculty of Teaching University of Jagodina, Serbia participated in Survey. A total of 128 students from final year were invited to take part in the paper-based questionnaire. Research sample consisted dominantly from female participants, 117 of them or 86%, while only 11 were male students or 14%. All of them were subtends at the final year (4th) of the faculty at course for elementary teachers and preschool teachers. The anonymous questionnaire was delivered and completed after lectures. All the questionnaires were filled in the same week during last month of the summer semester. The questionnaire included questions on student's opinion and attitudes toward girls participation and enrollment in football activities. All type of question used in questionnaire were Close ended questions, that ask respondents to choose from a distinct set of pre-defined responses, with a set of multiple choice questions. In this

⁶ FIFA Women's Football Development Programmes 2012-2015. Retrieved 22.04.2014.from http://www.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/women/01/57/10/97/womensfootballdevprogr_e.pdf

⁷ UEFA Women's Football across the National Associations 2014-15 found 30.03.2018 https://www.uefa.com/MultimediaFiles/Download/Women/General/02/03/27/84/2032784_DOWNLOAD.pdf

way, closed-ended questions were used to gather quantitative data from respondents. The questionnaire consisted out of eight questions presented later in methods section, and was developed by author of this study for the purpose of this research and was not used previously.

Participants were asked to select most popular sport from four sports (football, basketball, volleyball & handball) implemented in physical education curricula. Students were asked following questions regarding football. Question 1. "Do you think that boys and girls are equally active in sports activities on P.E. classes?" with the following response options: "Yes, equally"; "No, boys are more active"; "No, girls are more active", or "I don't know". Question 2. "Do you think that boys and girls are equally interested in football?" with the following response options: "Yes, equally"; "No, boys are more interested"; "No, boys are much more interested"; "No, girls are more interested", or "I don't know". Question 3. "If you think that boys are more interested in football, what would be your opinion be the reasons for it?" with the following response options: "Football is game exclusively for the boys", "Football is not suitable for female physiology"; "Football is rough game for girls", "Football is not popular in girls", "I don't know" Question 4: "Do you think that girl's interest for the football should be increased?" with the following response options: "Yes, definitely"; "Yes, at certain level", "No, girls interest for football is sufficient at the moment", "No definitely, girls shouldn't play football" and "I; I don't know". Question 5: "If you think that girl's interests for football should be increase, what would be the best way to do it?" with the following response options: "I don't think that girls should be interested for football", "by organizing competition for the girls", "organizing classes with emphasis on adopting football technique skills", "organization and practice of elementary (small) games with football elements" and "Increased football promotion in school". Question 6: "Do you considered football as a healthy and beneficial game for girls?" with the following response options: "Yes", and "No". Question 7: "If you considered football as a healthy and beneficial game for girls, what would be the reasons for it?" with the following response options: "Health benefits"; "Better socialization" "Character development" "Game is very interesting" and "I don't know". Question 8: "If you don't considered football as a healthy and beneficial game for girls, what would be the reasons for it? with the following response options: "Negative health effects (legs esthetics)", "negative social effects (characterization as a tomboy)", "Negative Character development (conflict person)" "there are much better and more interesting activities" and "I don't know why, but it is". The study was approved by the Faculty Ethics Committee. Descriptive statistics were used to examine all data received from the study.

RESULTS

All 128 students finished questionnaire. Eighty six percent of the students were females and only 14 percents were males. To determine the future teacher's opinion on most popular sport activity among young schoolchildren four sport activity were offered. Football, basketball, volleyball and handball as games included in curricula of physical education in last decades. By students opinion football is definitely most popular activity in young schoolchildren. Seventy six percent of student believe that football is most popular sport. Figure 1. Shows the frequency of answers given for each activity on the list.

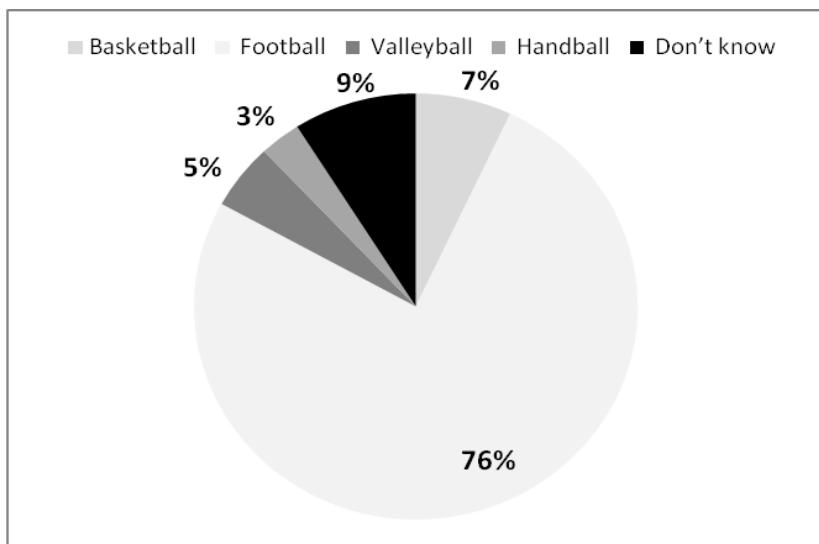


Figure 1. Most popular sport game implemented in physical education curricula in Serbia.

As seen in figure 2. Almost four out of five students believe that boys are more interested in sports activities than girls at the age 6 to 10 years. 14% of students believe that there are no gender difference in level of sport activity interests, and 7% answered that they can't decide who is more active, boys or girls.

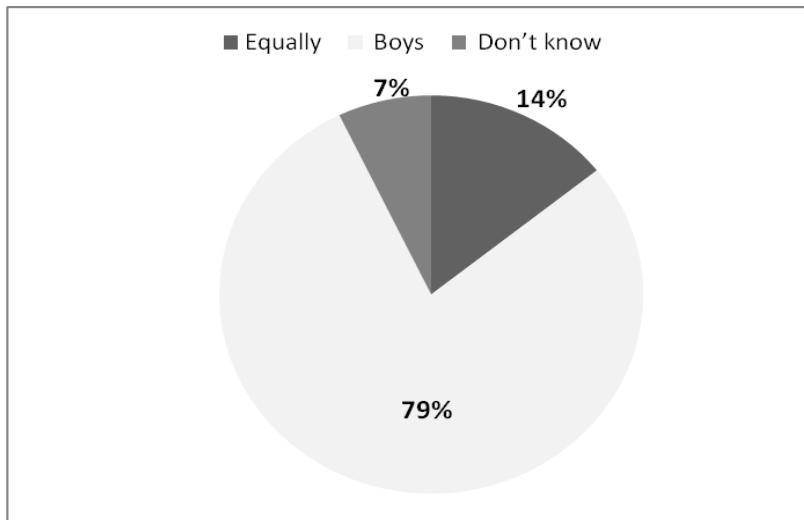


Figure 2. Student's opinion about level of participation of boys and girls in sports activities on P.E. classes?"

When comparing interest of boys and girls in football the results shows even larger gender differences. 96% of students believe that boys are generally more interested in football than girls at the age 6 to 10 years. Out of this large percentage 87% believe that boys are much more interested in football than girls, and 9% believe that boys are more interested in football. Only 3% of examined students believe that boys and girls are equally interested in football. One participant stated that girls are more interested in football than boys at the age 6 to 10 years. Results are shown in figure 3.

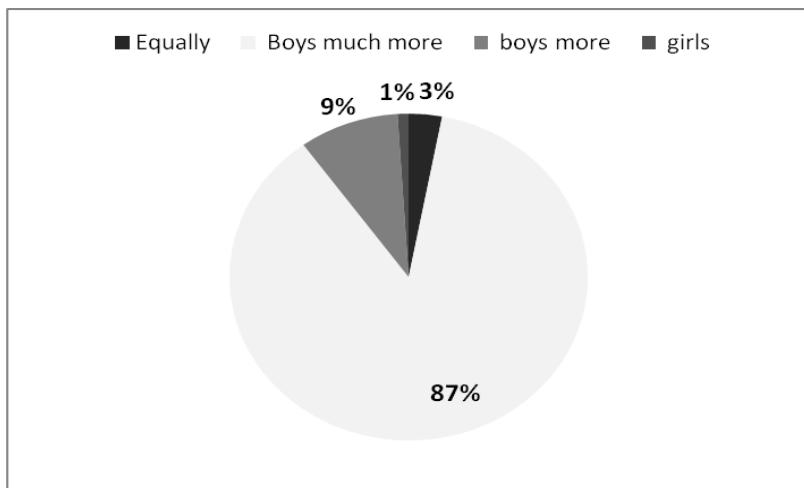


Figure 3. Student's opinion about level of interests of boys and girls in football

When examining the students opinion regarding the reasons for clear difference in football participation between genders, majority of participants (68%) believe that low popularity among girls is the main reason for this difference. 16% believe that game is too rough for the girls, 8% believe that it's not adequate for female physiology and 5% state that football is a game for boys. Results are shown in figure 4.

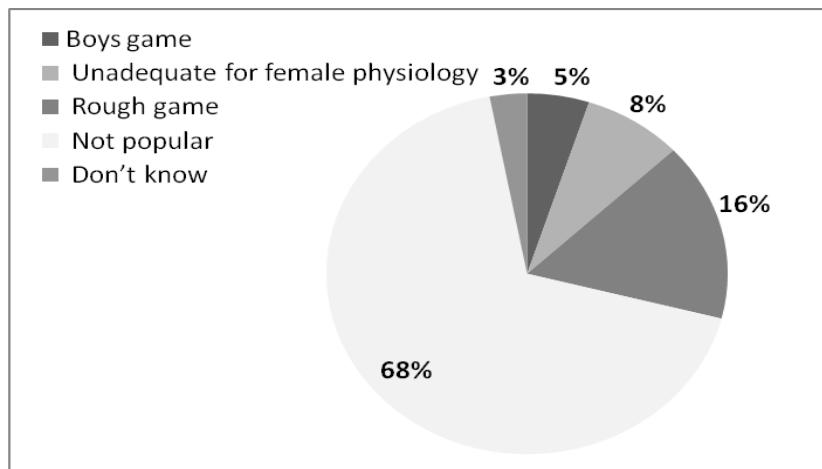


Figure 4. Reasons for clear difference in football participation between genders

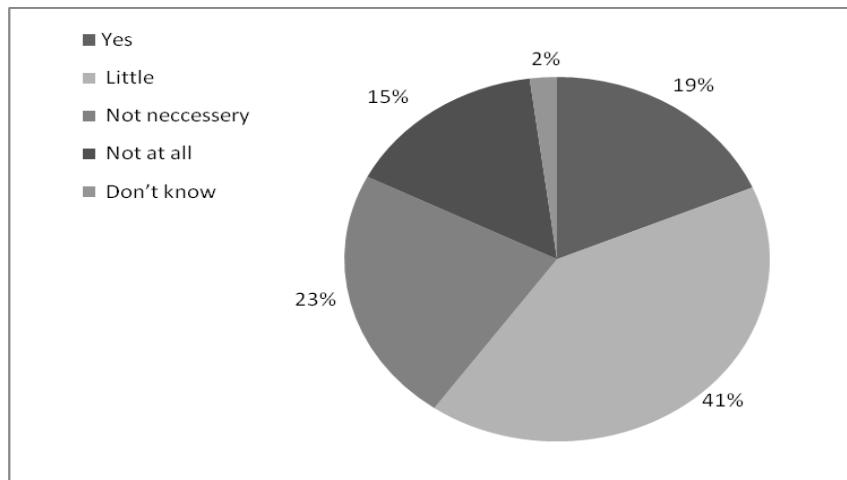


Figure 5. Is there a need for the increase of girl's interest for the football?

There were no one dominate answer when examining opinions regarding the potential increase of girls interests for the football as presented in previous questions (Results are shown in figure 5). More than half of examinees think that girl's interests for football should be increased

in certain point. Forty one percent think that there is space for same increase, and nineteen percent think that girl's interests for football should be definitively increased. Twenty three percents are opinion that there is no need for the increase of girl's interests in football while fifteen percent think that there is no need for it. Student's opinion is that best way to increase girl's interest for football is organizing the competitions between them (41%), 23% believe that the best way to do it is with organization of classes with emphasis on adopting football technique skills, and 15% believe in organization and practice of elementary (small) games with football elements. (Results are shown in figure 6.)

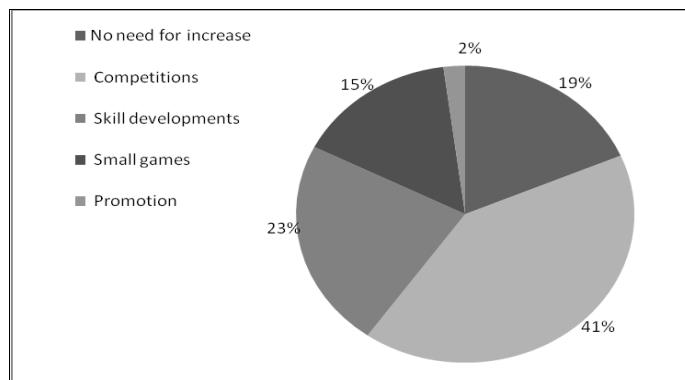


Figure 6. Best way to increase girl's interest for the football

On the question regarding the opinion with the health aspects of football as a game, and its influence on girls health, 77% answered that they consider football as useful and beneficial activity for girls, while 21% answered negatively. Only 2 % have no straight opinion about health aspects of football on girls.

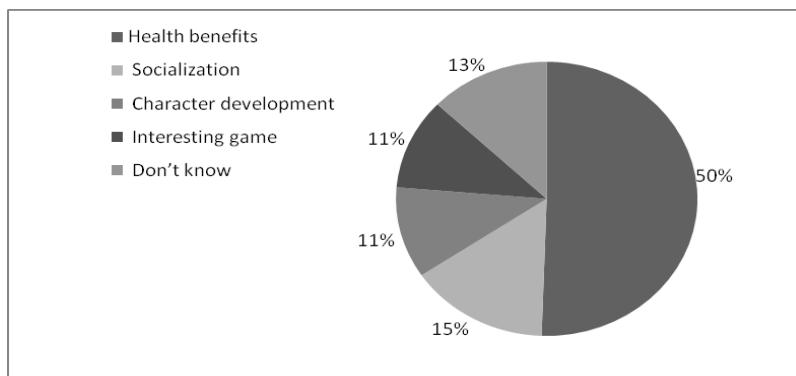


Figure 7. Main reasons for consideration of football as a useful and beneficial game for girls

The main reasons for positive influence of football (shown in figure 7.) are on the first place health reasons (50%), follows by socialization (15%) and character development (11%). And finally, students that don't consider football as a useful and beneficial activity for girls find the main reasons in negative health effects expressed in legs esthetics (34%); "negative social effects (characterization as a tomboy) (8%), Negative character development (conflict person) (15%) and in belief that there are much better and more interesting activities then football for girls (17%). Large number of students can't find exact reason why football is not useful and beneficial activity for girls but strongly believe that they are right. Results are shown in figure 8.

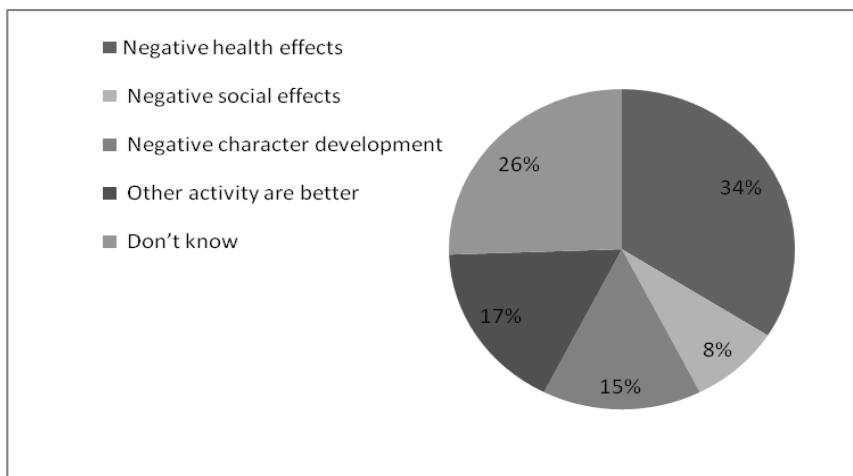


Figure 8. Main reasons for consideration of football as an unapplicable activity for girls.

DISCUSSION

Several studies^{8,9} examined level, intensity or attitudes of physical activity in girls. In the study of Sun et al. it was found that boys have higher resting metabolic rate compared to girls. Also, differences between sexes in the relation between physical activity and current body fat were observed in different populations.¹⁰ Sport leisure activity over the past year correlated negatively with percentage of body fat in boys but not girls.⁹ More

⁸ Sun M, Gower BA, Nagy TR, Trowbridge CA, Dezenberg C, Goran MI. (1998). Total, resting, and activity-related energy expenditures are similar in Caucasian and African-American children. *Am J Physiol*, **274**:E232–7.

⁹ DeLany, J. P. Bray, G. A., Harsha, D. W., & Volaufova, J. (2002). Energy expenditure in preadolescent African American and white boys and girls: the Baton Rouge Children's Study. *Am J Clin Nutr*; **75**:4 705-713.

¹⁰ Fontvieille, A.M., Kriska, A., Ravussin, E. (1993). Decreased physical activity in Pima Indian compared with Caucasian children. *Int J Obes Relat Metab Disord*; **17**:445–52.

worrying there are evidence for a decline in physical activity in girls before puberty.¹¹ The gender difference in Total energy expenditure changes over time was explained by a 50% reduction in physical activity (kcal/day and hours/week) in girls between the ages of 6.5 and 9.5.¹⁰ This result is consisted with those of Višnjić et al. found that in Serbia girls were less involved in sport than boys.¹²

Previously mentioned research is indicating that there is a clear need for increased physical activity of girls.^{11,13,14}

As one of the solution for this reduction of physical activity in girls could be introduction of new games and activities or popularization of existing games that are not so popular in girls. Football game is one of the most popular among boys in many countries,^{11, 13, 15} The evident popularity of the football documented in researches is also observed by students involved in this study. The results of the questionnaire clearly show that football is most popular sport and that the boys are much more interested in this kind of the activity.

However, there were no one dominate answer when examining opinions regarding the potential increase of girls interests for the football. Only 19% of future Elementary school teachers strongly believe that girls participation in football should be increased. On the other hand there are 15% of the strong opponents of the girls participation in football. These results are showing that majority of the future teachers don't have clear point regarding the girls participation in football indicating that they don't have sufficient data to form their opinion regarding the subject.

Competitions or inclusion of more football based elementary games that naturally uses competitive elements are the best ways for the increase girl's participation in football by most of the future teachers participating in the study. The 19% of the participants stay strong with the opinion that there is no need for additional activity that should popularize girl's football. However, results of the research by Gneezy's¹⁶ showed that boys and girls do not respond the same way to competition. Competition often increases performance for boys, but it doesn't always increase performance

¹¹ Goran, M., Gower, B., Nagy, T., & Johnson, R. (1998). Developmental changes in energy expenditure and physical activity in children: evidence for a decline in physical activity in girls before puberty. *Pediatrics*, 101(5), 887-891.

¹² Višnjić, D. Ilić, J., Martinović, D. & Marković M. (2011). Gender And Age Differences In The Achievements And Motivation For Engagement In Physical Education In Elementary School. *Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport / Science, Movement And Health Vol. XI, ISSUE 2 Supplement*, 562 – 568.

¹³ Radojević, J., Ilić, J., Višnjić, D. Jovanović, S. Popularity Of Sport Among Pupils Of Primary Schools In Serbia. *Problems of education in the 21st century Volume 36*, 2011.

¹⁴ Ignjatovic, A., Veselinovic, N., & Stojanovic, J. (2006). Participation of school children age 10-15 in sport activities in city of Niš. *Fizicka Kultura*, 34 (2):

¹⁵ United States Government Accountability Office. 2012. GAO. Report to Congressional Requesters School-Based Physical Education and Sports Programs.

¹⁶ Gneezy, U., M. Niederle, and A. Rustichini "Performance in competitive environments: Gender differences," *Quarterly Journal of Economics*, August 2003, p. 1049-1074.

for girls. The opponent is also important factor. If the competition is including only girls then there might be an improvement in performance, although not large.

Majority of subjects considers football as useful and beneficial game for girls, but still there are considering number of future students that believe that football could have negative health effects, negative social effects and negative character development. A number of studies provide some support for the positive effects of football in particular, indicating that positively aspects of personal development among youth, such as self-esteem, goal-setting, and leadership.¹⁷ Up to our knowledge there are no scientific facts that support negative effects of football on physiological, psychological, and sociological status of girls. Female soccer is one of the fastest growing sports but still with limited scientific data on how players respond to the physical stress imposed by a soccer game in female subjects. With the current trend of decreasing levels of activity as girls get older, and a widening disparity between girls' and boys' physical activity behavior it's necessary to find ways to promote and popularize physical activity in girls.

¹⁷ Gould, D. & Carson, S. "Personal Development through Sport," in Hebestreit, H., & Bar-Or, O. (eds.), *The Encyclopedia of Sports Medicine - The Young Athlete*, (p. 287-301) (Oxford: Blackwell Science, 2008)

REFERENCES

- "History of Football". FIFA. Retrieved 29 April 2013.
- He, Jin (2001). *An Analysis of Zhan Guo Ce*. Beijing: Peking University Press 59–82.
- <http://en.wikipedia.org/wiki/Football> Retrieved 20 April 2014
- <http://www.fifa.com/classicfootball/history/the-game/origins.html> DOCM (2013). Taking Part October 2011 to September 2012 Supplementary Child Report. Statistical Release April 2013
- FIFA Women's Football Development Programmes**
- http://www.fifa.com/mm/document/footballdevelopment/women/01/57/10/97/womensfootballdevprogr_e.pdf
- UEFA Women's Football across the National Associations 2014–15
https://www.uefa.com/MultimediaFiles/Download/Women/General/02/03/27/84/2032784_DOWNLOAD.pdf
- Sun M, Gower BA, Nagy TR, Trowbridge CA, Dezenberg C, Goran MI. (1998). Total, resting, and activity-related energy expenditures are similar in Caucasian and African-American children. *Am J Physiol*, 274: E232–7.
- DeLany, J. P. Bray, G. A., Harsha, D. W., & Volaufova, J. (2002). Energy expenditure in preadolescent African American and white boys and girls: the Baton Rouge Children's Study. *Am J Clin Nutr*; 75:4 705-713.
- Fontvieille, A.M., Kriska, A., Ravussin, E. (1993). Decreased physical activity in Pima Indian compared with Caucasian children. *Int J Obes Relat Metab Disord*;17:445–52.
- Goran, M., Gower, B., Nagy, T., & Johnson, R. (1998). Developmental changes in energy expenditure and physical activity in children: evidence for a decline in physical activity in girls before puberty. *Pediatrics*, 101(5), 887-891.
- Višnjić, D. Ilić, J., Martinović, D. & Marković M. (2011). Gender And Age Differences In The Achievements And Motivation For Engagement In Physical Education In Elementary School. Ovidius University Annals, Series Physical Education and Sport / Science, Movement And Health Vol. XI, ISSUE 2 Supplement, 562–568.
- Radojević, J., Ilić, J., Višnjić, D. Jovanović, S. Popularity Of Sport Among Pupils Of Primary Schools In Serbia. Problems of education in the 21st century Volume 36, 2011.
- Ignjatovic, A., Veselinovic, N., & Stojanovic, J. (2006). Participation of school children age 10-15 in sport activities in city of Niš., *Fizicka Kultura*, 34 (2):

United States Government Accountability Office. 2012. GAO. Report to Congressional Requesters School-Based Physical Education and Sports Programs.

Gneezy, U., M. Niederle, and A. Rustichini "Performance in competitive environments: Gender differences," Quarterly Journal of Economics, August 2003, p. 1049–1074.

Gould, D. & Carson, S. "Personal Development through Sport," in Hebe-streit, H., & Bar-Or, O. (eds.), *The Encyclopedia of Sports Medicine - The Young Athlete*, (p. 287-301) (Oxford: Blackwell Science, 2008).

Jurčević, Zorica

UČINKOVITOST POUČAVANJA HRVATSKOGA JEZIKA U HRVATSKIM ŠKOLAMA U MAĐARSKOJ

Privatna umjetnička gimnazija, Zagreb
e-mail: zoricaffx@gmail.com

UVOD

Prema podatcima Središnjeg državnog ureda za Hrvate izvan Republike Hrvatske,¹ u Republici Mađarskoj djeluju četiri hrvatska vrtića i četiri hrvatske osnovne škole u Budimpešti, Santovu, Pečuhu i Sambotelu, četiri dvojezične osnovne škole (Martinci, Petrovo Selo, Koljnof i Bizonja) te dvije hrvatske gimnazije sa sjedištima u Budimpešti i Pečuhu. Osim spomenutih škola, hrvatski jezik kao zasebni predmet uče i učenici 40-ak škola te 30-ak vrtičkih grupa na području Mađarske. Također, visoko obrazovanje na hrvatskom jeziku moguće je na Katedri za kroatistiku i slavistiku u Pečuhu, Katedri za filologiju na Sveučilištu ELTE u Budimpešti, Katedri za hrvatski jezik i književnost u Sambotelu te na Visokoj učiteljskoj školi u Baji.

Navedeni podatci svakako ukazuju na prisutnost hrvatske manjine u Mađarskoj te potrebu za očuvanjem identiteta kroz, prvenstveno, učenje i prenošenje jezika. Procjene o broju Hrvata u Mađarskoj variraju, pa tako u radu Jadranke Grbić iz 1994. godine pronalazimo podatak da u Mađarskoj živi oko 90 000 Hrvata,² na stranicama Državnoga ureda za Hrvate izvan Republike Hrvatske³ stoji procjena od 40 000 do 50 000, ali i podatak da se prema mađarskim službenim statistikama iz 2001. godine samo 29 965 stanovnika Mađarske izjasnilo Hrvatima. Nadalje, prema podatcima sa službene stranice Središnjeg državnog ureda za Hrvate izvan Republike Hrvatske 26 774 stanovnika, prema popisu stanovništva iz 2011. godine, izjasnilo se Hrvatima, od čega 13 716 smatra hrvatski jezik materinskim. Usporedno s tim, prilikom izjašnjavanja o materinskom jeziku tijekom istraživanja komunikacijskih kompetencija učenika hrvatskih škola u Mađarskoj 2016. godine, o kojemu će biti riječi u sljedećemu poglavljju, najveći broj ispitanika (75,9%) materinskim jezikom smatra mađarski, 13,8% navodi da im je materinski jezik hrvatski, a srpski jezik smatra materinskim 3,4%. Samo 3,4% ispitanika ističe da su im hrvatski i mađarski sumaterinski jezici, a 1,7 % ispitanika uz hrvatski kao

¹ <https://hrvatiizvanrh.gov.hr/hrvati-izvan-rh/hrvatska-manjina-u-inozemstvu/hrvatska-manjina-u-madjarskoj/743>. Središnji državni ured za Hrvate izvan RH. Pristupljeno 23. 4. 2019.

² Grbić, Jadranka: „Mnogostruki identitet: Primjer Hrvata u Mađarskoj“. Zagreb: Stud. ethnol. Croat., Vol. 6. 1996., str. 123.

³ <http://www.mvep.hr/hr/hmiu/hmiu/madarska/>, Državni ured za Hrvate izvan RH. Pristupljeno 23. 4. 2019.

materinski navodi još neki strani jezik (engleski, njemački, srpski, slovenski).

Primjetna je, i očekivana, dominacija mađarskoga jezika, s čime se susreću i učitelji u školama koji se moraju snalaziti u specifičnome tipu nastave za koji, u najvećoj mjeri, nisu kvalitetno metodički osposobljeni. Budući da je pitanje možemo li danas u Mađarskoj uopće govoriti o hrvatskom kao materinskom jeziku, poučavanje hrvatskoga jezika suočava se s neučinkovitošću te zahtijeva nove i suvremenije pristupe, što pokazuje i istraživanje komunikacijskih kompetencija učenika 2016. godine.

ISTRAŽIVANJE I REZULTATI

Istraživanje komunikacijskih kompetencija provedeno je od rujna do prosinca 2016. godine, u sklopu pisanja diplomskoga rada studentice Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Lane Jager, pod nazivom „Komunikacijska kompetencija u hrvatskome jeziku kod učenika hrvatskih škola u Mađarskoj“.⁴ Istraživanje je uključilo tri hrvatske škole (Pečuh, Budimpešta i Santovo) te školu u Baji gdje se hrvatski jezik poučava kao predmetni, odnosno strani jezik. Ciljana skupina bili su osmi razredi pa se njih istraživalo u Budimpešti, Santovu i Baji, te se istražio 2. razred pečuške gimnazije kako bi se utvrdio predviđeni napredak u komunikacijskim kompetencijama. Test „Komunikacijskih kompetencija“ napisale su stručnjakinje Učiteljskoga fakulteta Sveučilišta u Zagrebu Dunja Pavličević-Franić, Katarina Aladrović-Slovaček i Tamara Gazdić-Alerić (2012), te su navedeni test predviđjeli za istraživanje u četvrtim razredima. Međutim, istraživanje je prebačeno u osme i više razrede zbog poznavanja realnosti situacije u hrvatskim školama u Mađarskoj. Istraživanje je obuhvatilo sve razine hrvatskoga jezika, a postignuti rezultati ukazuju na vrlo slabe komunikacijske kompetencije učenika hrvatskih škola u Mađarskoj, što pokazuje i podatak da su učenici u prosjeku ostvarili rezultat od 51,56%.

Iz provedena istraživanja Lane Jager vidljivo je kako je najslabije riješena razina bila morfološka (sa svega samo 34,55% riješenosti), gdje je uočeno da učenici imaju problema s deklinacijom općenito, no prvenstveno s deklinacijom zamjenica (npr. *mojom domovini* umjesto *mojoj domovini*; *tom temu* umjesto *tu temu*; *taj dana* umjesto *tog dana* itd.), što slijedi i problematika deklinacije imenica, rednih brojeva (npr. *dva, dvije emisija* umjesto *druga emisija*), stupnjevanja pridjeva (npr. *dobriji, bolje, dobra* umjesto *dobar i bolji*) te provođenja glasovnih promjena (npr. *čamac – čamacu, majka – majki*). Veliki problemi uočeni su i u poznavanju tvorbe glagolskih vremena, npr. *Ana jesti pticu. Lana*

⁴ Jager, Lana: „Komunikacijska kompetencija u hrvatskome jeziku kod učenika hrvatskih škola u Mađarskoj“. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2016.

išla igrati sanjke. Ptica jeduje u snijeg jer hladno je bilo. Djevojčica sjedi i jediti ptice, a ništa manje problematično nije ni slaganje riječi u rodu, broju i padežu, npr. jedan mali ptica, jednog hladnog noći, fine orasi, Lana je bio sretna. Zrak je bilo fino i toplo a cvijeće su dobro mirisali.

Iako su rezultati riješenosti na sintaktičkoj razini bili najbolji (73,3%) ipak se i tu istaknuo problem, jer se pokazalo da čak 33,4% učenika nije znalo složiti jednostavnu rečenicu od zadane riječi. Još veći problem primjećen je na leksičkoj razini gdje čak 62,5% učenika nije znalo napisati gramatički točnu vlastitu rečenicu i odrediti denotativno značenje zadanih riječi. Tome svemu treba nadodati i da 36% učenika nije bilo u stanju napisati nekoliko jednostavnih rečenica na temelju ponuđenih slika u zadatku pisanja kratkoga sastavka. Nadalje, samo dvoje učenika (od njih ukupno 58) uspjelo je postići B2 razinu komunikacijskih kompetencija.

U rezultatima riješenosti testa po školama, 2. razred pečuške gimnazije očekivano je ostvario najbolje rezultate, a bajski 8. razred najlošije, dok je primjetno da Santovo uvelike zaostaje za Budimpeštom i Pečuhom.

Moguće uzroke slabih rezultata mogli bismo možda pronaći već u odgovorima samih učenika koji su na pitanje o tome što bi valjalo poboljšati u hrvatskoj nastavi odgovarali: „...da bi razredi trebali biti podijeljeni po znanju hrvatskoga jezika i ne sadržavati slabije učenike“, „da bi trebalo više pričati na hrvatskom jeziku“, „da bi učitelji trebali normalno pričati hrvatski“, „da ne bi svi trebali mađarelati u školi“, „da nakon osam godina učenja hrvatskoga jezika mogu složiti jednu normalnu rečenicu“. Unutar tih odgovora pronalazimo potrebu za većom učeničkom komunikacijom na hrvatskome jeziku pa se postavlja pitanje o kvaliteti i kvantiteti razvijanja njihovih kompetencijskih vještina tijekom nastavnoga procesa. Tijekom svojega trogodišnjega lektorskoga mandata, unutar kojega sam posjećivala škole i promatrala nastavne sate, primjetila sam prvenstveno dva problema, koja su potvrđili i sami učitelji.

Prvi primjetni problem su udžbenici koji nisu prilagođeni trenutnoj situaciji hrvatskoga jezika u Mađarskoj, što kazuju i sami učitelji koji se njima služe. Primjerice, čitanka i radna bilježnica Zlate Gergić, koje se koriste u razrednoj nastavi, izdane su davnih 90-ih godina kada je situacija u poznavanju hrvatskoga jezika bila ipak bolja, pa su i tekstovi unutar navedene čitanke bili primjereni(ji). Danas, kako i sami učitelji ističu, većina tekstova nije prilagođena trenutnom učeničkom poznavanju hrvatskoga jezika, često su prevelika opsega te su teško iskoristivi za kvalitetno i učinkovito poučavanje. Stoga smatraju da bi udžbenike i priručnike trebalo obogatiti novim idejama, pristupima i kreativnim metodama rada. To potvrđuje i podatak da čak 50% ispitanika u istraživanju smatra udžbenike samo dobrima, a niti jedan od ispitanika ne ocjenjuje udžbenike ocjenom odličan.

Drugi primjetni problem su zastarjelost i neučinkovitost metoda poučavanja, u kojima dominira metoda prevodenja tekstova na mađarski jezik te učenja riječi napamet, bez dosljedne prisutnosti komunikacijskih zadataka koji potiču razvijanje komunikacijskih kompetencija. Prevodenjem hrvatskih tekstova na mađarski jezik razvija se samo pasivno poznavanje jezika, dok je cilj učenja jezika uvijek sposobnost njegova aktivnoga korištenja. Iako su učitelji uglavnom zadovoljni radom, ističu nedostatak kvalitetnih stručnih metodičkih usavršavanja na hrvatskome jeziku, što naglašavaju kao veliku potrebu. Također, ističu kako je teško poučavati u razredima u kojima djeca nemaju podjednako jezično predznanje jer je riječ o nastavnomu radu u specifičnim uvjetima s učenicima različitoga jezičnoga predznanja, motivacije i potreba, što bi zahtijevalo individualni pristup svakome učeniku. Nažalost, niti udžbenici niti načini rada nisu tome prilagođeni. Dodatan problem je i to što u hrvatskim vrtićima djeca većinom nisu izložena hrvatskome jeziku u dovoljnoj mjeri da bi ga prirodno usvojila, pa u prvi razred dolaze s malom razinom poznavanja jezika, u vidu slabo razvijenih komunikacijskih kompetencija, iako je mozak upravo u predškolskoj dobi najpodatniji za usvajanje drugoga jezika.

Svakako, problemi su i što danas nema više autohtonih Hrvata koji ne govore mađarski jezik, roditelji već ne govore samo ili uopće hrvatski jezik, a ako ga i znaju, najčešće ga ne prenose vlastitoj djeci, nego odgovornost učenja jezika prepuštaju vrtiću i školi. Također, primjetno je i da Hrvati kao manjina iskazuju sve manje zanimanja za hrvatski kao materinski jezik (ako se on uopće poima danas kao materinski).

U radu Ernesta Barića „O nekim posebnostima u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika pripadnika hrvatske manjine u Mađarskoj“⁵ iz 2002. godine pronalazimo sličnu problematiku i zaključke jer se ističe da je uporaba hrvatskoga jezika u Mađarskoj svedena na ograničene sfere života, što škole dovodi do pitanja što i kako predavati na nastavi hrvatskoga jezika. Također, spominje se i podatak kako je 2002. godine u škole uveden predmet narodopis s ciljem usvajanja sadržaja o hrvatskoj kulturi radi jačanja hrvatskoga identiteta i samosvijesti hrvatske manjine u Mađarskoj. Međutim, iako se kulturni identitet Hrvata u Mađarskoj održava različitim manifestacijama poput prela, hrvatskih jezičnih kampova, folklora, obilježavanja hrvatskih blagdana, obljetnica i sl., primjetno je da jezični identitet opada, a jezik se poima kao „jedna od najvažnijih komponenti koje određuju etnički, pa i kulturni identitet“⁶. Stoga je pitanje očuvanja hrvatskoga jezika u Mađarskoj istovremeno i pitanje održanja hrvatskoga identiteta. Budući da rezultati provedena istraživanja ukazuju na problem funkcionalnoga korištenja hrvatskoga

⁵ Barić, Ernest: „O nekim posebnostima u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika pripadnika hrvatske manjine u Mađarskoj“. Osijek: Dijete i jezik danas, 2002.

⁶ Grbić, Jadranka: Ibid., str. 122.

jezika, a odgojno-obrazovne ustanove trenutno u najvećoj mjeri imaju ulogu njegova poučavanja, potrebno je usmjeriti sve napore kako bi se hrvatski jezik u navedenim ustanovama učinkovitije poučavao. Učenje jezika smatra se „sastavnim dijelom čovjekove socijalizacije i temeljem za oblikovanje identiteta“,⁷ pa je potrebno razvijati učeničke komunikacijske kompetencije kako bi se ne samo bolje integrirali unutar hrvatske manjine nego pritom i razvijali osjećaj poistovjećenja s hrvatskim identitetom.

MOGUĆA RJEŠENJA

Osim već spomenutih potreba za novim udžbenicima i priručnicima te stručnim metodičkim usavršavanjima, čini se da je trenutno velika potreba za stručnim usavršavanjima s tematikom o poučavanju hrvatskoga kao stranoga jezika. Naime, većina djece koja danas upisuju hrvatske škole u Mađarskoj dolazi s malim ili nikakvim poznavanjem hrvatskoga jezika pa se učitelji susreću sa specifičnom situacijom, gdje hrvatski jezik moraju poučavati više-manje kao strani; čak ne ni kao drugi, a kamoli materinski jezik. Potrebno bi, stoga, bilo metodički sposobititi učitelje te osuvremeniti metode poučavanja kako bi učenje hrvatskoga jezika bilo učinkovito, s ciljem postizanja razvijenih komunikacijskih kompetencija. Upravo to naglašava Pavličević-Franić kada kaže da je temeljna svrha svake dobre i učinkovite nastave materinskoga jezika „stvaranje komunikacijski kompetentne osobe razvijenoga jezičnoga znanja i osobe koja se može suvereno izražavati na jednome ili više djelatnih jezičnih idioma“.⁸

O komunikacijski kompetentnim osobama progovara i dr. sc. Sanda Lucija Udier, viša lektorica Croaticuma⁹ Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, koja u svome radu „Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika“¹⁰ donosi raznolike oblike poučavanja vokabulara kako bi se postigla komunikacijska kompetencija u učenika. Naglašava da posebnu pažnju treba posvetiti redu uvrštavanja novih riječi u nastavu, slijedeći načela čestoće, postupnosti, jednostavnosti i konkretnosti. Odnosno, često korištene riječi bi se trebale uvoditi prije manje često korištenih riječi, jednostavne prije složenih, konkretne prije apstraktnih itd. Autorica navodi da je pri učenju i usvajanju riječi bitno izlaganje učenika istim riječima, tj. njihovo ponavljanje, kako bi se povećala mogućnost njihova pamćenja. Međutim, također ističe da zbog ograničenosti te kratkotrajnosti nastavnoga sata izloženost vokabularu vjerojatno neće biti velika pa niti konačan rezultat neće biti usvojenost. Nadalje, ističe i da se najbrže i najlakše pamte imenice, zatim pridjevi, a

⁷ Minnich, Robert u: Grbić, Jadranka: *Ibid.*, str.123.

⁸ Pavličević-Franić, Dunja: „*Jezikopisnice - Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnom diskursu*“. Zagreb: Alfa, 2011.

⁹ Croatium - Centar za hrvatski kao drugi i strani jezik.

¹⁰ Udier, Sandra Lucija: „*Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika*“, Zagreb: Lahor, 2009.

najteže glagoli te ukazuje na podatak da učenici na nižim razinama učenja pamte riječi prema zvuku, a učenici na višim razinama prema značenju.

Rad nudi i primjere sredstava poučavanja jezika kako bi se učeniku pomoglo da stekne vještine i strategije razvijanja te usvajanja vokabulara, poput izlaganja autentičnom jeziku (čitanjem i slušanjem), proizvodnje riječi (npr. parafraziranje: *mamin brat* umjesto *ujak*), korištenja vizualnih sredstava u nastavi (slike, slikovne kartice, podsjetnici za vokabular na panoima, crtanje po ploči, spajanje slike i riječi i sl.) ili stvarnih predmeta i pokreta (npr. mimika i kretnje pri učenju glagola) itd. Istaknuto je i kako su uvježbavanja vokabulara objašnjavanjem i definiranjem najmanje učinkoviti postupci na nižim razinama poučavanja jer učenik može znati značenje riječi, ali ne ju i objasniti pa postoji opasnost od demotivacije. Stoga na kraju naglašava ulogu učitelja koji mora posebnu pažnju posvetiti pripremi za nastavni sat te uvoditi riječi postupno, obrađujući ih tako da budu zastupljene flektivna, ortoepska i ortografska, sintaktička, kolokacijska i pragmatična razina, jer da bi netko naučio jezik, mora ovladati svim njegovim razinama. Također, potrebno je ponavljanje i uvježbavanje te provjeravanje ovlađanosti vokabularom jer to potiče učenike na ozbiljnije učenje, pa je jasna važnost učitelja koji mora pomno osmišljavati nastavne sate kako bi postigao određenu razinu usvojenosti riječi.

Primjer učinkovita poučavanja vokabulara i razvijanja učeničkih kompetencija jest i autorica istraživanja „Komunikacijskih kompetencija“ Lana Jager, koja je školsku godinu 2017./2018. provela radeći u prvome razredu OŠ Sambotel, bez poznavanja mađarskoga jezika. Budući da je učenike svakodnevno izlagala hrvatskome jeziku te poučavala hrvatski jezik suvremenim i kreativnim pristupima (o kojima govori i Udier), učenici su bili u stanju ne samo pratiti nego i aktivno sudjelovati u nastavnim satima studentske prakse koji su bili izvođeni bez korištenja mađarskoga jezika. Takav model pokazuje da je moguće učinkovito poučavati hrvatski jezik, usmjerujući se na komunikaciju i komunikacijske situacije, u kojima će naglasak biti na funkcionalnosti i uporabnosti jezika.

ZAKLJUČAK

Rezultati istraživanja ukazuju na nužne promjene u nastavnom procesu, koji bi se trebao usmjeriti na komunikacijsko-funkcionalni pristup poučavanja hrvatskoga jezika. To ističe i Pavličević-Franić koja naglašava da se komunikacijom dolazi do gramatike, a ne obrnuto.¹¹ Budući da su učitelji u najvećoj mjeri trenutno oni koji prenose hrvatski jezik budućim generacijama, potrebno je poslušati njihove potrebe te ih opremiti

¹¹ Pavličević-Franić, Dunja: „Komunikacijom do gramatike - Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika“. Zagreb: Alfa, 2005.

prvenstveno suvremenim te metodički kvalitetnim udžbenicima i priručnicima koji će usmjeriti poučavanje hrvatskoga jezika prema poticanju i razvijanju komunikacijskih kompetencija. Također, potrebna su i stručna metodička usavršavanja učitelja kako bi se učinkovitijim metodama rada povećala razina usvojenosti hrvatskoga jezika, jer „samo uz odgovarajuće obrazovane učitelje i profesore institucionalna višejezičnost od utopije može postati šansom za djecu“. ¹² Njegovanje materinskoga jezika i jezične kulture ima veliku važnost u višejezičnoj zajednici jer je time prisutan kulturni i etnički identitet, tj. pomoću jezika „pojedinac stječe kulturu svoje grupe i identificira se s njom“.¹³ Stoga je iznimno bitno očuvati upravo jezik kako bi, na kraju krajeva, opstala i hrvatska manjina u Mađarskoj.

LITERATURA

- Barić, Ernest: „O nekim posebnostima u nastavi hrvatskoga kao materinskoga jezika pripadnika hrvatske manjine u Mađarskoj“. Osijek: Dijete i jezik danas, 2002.
- Filipan-Žignić, Blaženka: „Rana višejezičnost (ni)je utopija“. Dijete i Jezik danas: Dijete i višejezičnost. Osijek: Sveučilište u Osijeku. Učiteljski fakultet u Osijeku, 2006, str. 206.
- Grbić, Jadranka: „Upotreba materinjeg jezika i etnički identitet kod Hrvata u Mađarskoj (privatna i javna komunikacija)“. Zagreb: Zavod za istraživanje folklora, 1990, str. 336.
- Grbić, Jadranka: „Mnogostruki identitet: Primjer Hrvata u Mađarskoj“. Zagreb: Stud. ethnol. Croat., 1994.
- Jager, Lana: „Komunikacijska kompetencija u hrvatskome jeziku kod učenika hrvatskih škola u Mađarskoj“. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, 2016.
- Minnich, Robert (1989): „Govoriti slovensko – biti Slovenac. Jezikovni kodi in samopodobe: nekaj primerjav med kanalsko dolino in Zilsko daljino“, Traditiones u: Grbić, Jadranka (1994).
- Pavličević-Franić, Dunja: „Komunikacijom do gramatike - Razvoj komunikacijske kompetencije u ranome razdoblju usvajanja jezika“. Zagreb: Alfa, 2005.

¹² Filipan-Žignić, Blaženka: „Rana višejezičnost (ni)je utopija“. Dijete i Jezik danas: Dijete i višejezičnost. Osijek: Sveučilište u Osijeku. Učiteljski fakultet u Osijeku, 2006, str. 206.

¹³ Grbić, Jadranka: „Upotreba materinjeg jezika i etnički identitet kod Hrvata u Mađarskoj (privatna i javna komunikacija)“. Zagreb: Zavod za istraživanje folklora, 1990, str. 336.

Pavličević-Franić, Dunja: „Jezikopisnice - Rasprave o usvajanju, učenju i poučavanju hrvatskoga jezika u ranojezičnom diskursu“. Zagreb: Alfa, 2011.

Udier, Sandra Lucija: „Pristup obradi leksičkih jedinica u nastavi hrvatskoga kao drugoga i stranoga jezika“, Zagreb: Lahor, 2009.

Internetski izvori:

<https://hrvatiizvanrh.gov.hr/hrvati-izvan-rh/hrvatska-manjina-u-inozemstvu/hrvatska-manjina-u-madjarskoj/743> Središnji državni ured za Hrvate izvan RH. Pриступљено 23. 4. 2019.

<http://www.mvep.hr/hr/hmiu/hmiu/madarska/>, Državni ured za Hrvate izvan RH. Pриступљено 23. 4. 2019.

Jurec, Marica

PRIMJENA MICROBITA U RAZREDNOJ NASTAVI

OŠ Zrinskih Nuštar Petra Zrinskog 13 32221 Nuštar Hrvatska

e-mail: marica.jurec1@gmail.com

"Od rođenja do danas, ljudi su znatiželjna i razigrana bića, pokazuju spremnost za učenje, za istraživanje i ne zahtijevaju poticaj za to."
(Ryan i Deci, 2000)

UVOD

Programiranje je način komunikacije s računalom. Programirati znači računalu napisati detaljne naredbe što treba raditi. Osoba koja programira treba osmisliti dobar slijed naredbi kako bi računalo iste razumjelo i izvršilo ih zadanim redoslijedom. Slijed naredbi nazivamo program. Micro:bit je maleno računalo koje je vrlo pristupačno za programiranje. Učenici od najranije dobi s lakoćom pišu programe za micro:bit i rado ih koriste u nastavi.

Cilj ovog rada je pokazati primjenu micro:bita u razrednoj nastavi.

DOLAZAK MICRO: BIT RAČUNALA U HRVATSKU

BBC, Microsoft i dr. partneri razvili su micro:bit, maleno računalo s velikim mogućnostima. U Hrvatsku ga je početkom 2017. donio Institut za razvoj i inovativnost mladih (IRIM). U vrlo kratkom roku prikupili su sredstva za kupovinu tisuća micro:bita koje su donirali školama.

U 2018. već se oko 100 000 djece upoznalo s micro:bitom i njegovim mogućnostima. Na korištenje ih je dobilo 85% učenika 6. razreda OŠ, a mogu se posuditi i u knjižnicama u cijeloj Hrvatskoj.

Tijekom 2019. IRIM u suradnji s Rotary klubom Zagreb Centar i Rotary District 1913 pokreće projekt: „STEM revolucija – razredna nastava!“ U projektu se planira donirati micro:bite za korištenje u razrednoj nastavi. U ožujku su održane edukacije u tri županije u Republici Hrvatskoj i donirani su micro:biti zainteresiranim školama u količini dvostrukoj od najbrojnijeg razrednog odjela u toj školi i jedan za učiteljicu.

Micro:bit je zasad jedinstvena platforma za razvoj digitalnih kompetencija bez prave konkurenčije. Prilagođen je djeci i potpuno siguran za korištenje. Vrlo je pristupačan za programiranje svima, pa i onima koji o programiranju nemaju nikakvo znanje, a izvrsno je sredstvo koje pridonosi većoj motivaciji i boljem interesu učenika za svladavanje različitih nastavnih sadržaja. Mogućnosti za korištenje su beskrajne – od

upravljanja robotom do glazbenih instrumenata, kalkulatora, kockica za igru i još mnogo toga. Za programiranje nije potreban nikakav poseban softver. Dovoljno je koristiti bilo koji web preglednik. Programirati se može u Blocksu, Javascriptu, Pythonu, Scratchu i drugim programima.

Osim vrlo jednostavnog načina programiranja micro:bita njegova prednost je i u velikom broju senzora koji omogućuje njegovo korištenje kako u osnovnim, tako i u srednjim školama u gotovo svim predmetima (Hrvatski i strani jezik, Matematika, Fizika, Kemija, Biologija, Glazbena kultura, Tjelesna i zdravstvena kultura, Informatika, Likovna kultura i mnogim drugima).

Korištenjem micro:bita mlađi učenici ulaze u svijet programiranja i uče računalni način razmišljanja, stariji učenici mogu osmišljavati različite programe koji mogu biti korisni školi i društvu, učitelji, nastavnici i profesori ga mogu upotrijebiti za različite nastavne aktivnosti dok ga znanstvenici, inženjeri i iskusni programeri mogu koristiti u izvedbi projekata i drugih aktivnosti. Možemo reći da potiče kreativnost i želju za učenjem.

Na stranicama Instituta za razvoj i inovativnost mladih (IRIM)¹ nalaze se brojni materijali koji se mogu koristiti u nastavi i izvannastavnim aktivnostima, a oni ih redovito nadopunjaju.

MICRO:BIT – MINI RAČUNALO

Micro:bit je malena pločica koju pokreće procesor 32-bit ARM Cortex 16K RAM 16 MHz.

Na prednjoj strani nalazi se LED zaslon kojeg čini 25 svjetlećih dioda koje se mogu pojedinačno programirati. Na njemu se prikazuje tekst, brojke ili sličice. Micro:bitom se upravlja pomoću dvije tipke, A i B koje se također mogu zasebno programirati. Donji dio pločice predviđen je za spajanje dodatnih elektroničkih komponenti ili senzora. Ima 3 analogno/digitalna priključka, 20 priključaka za vanjske elemente, uzemljenje i izlaz 3V.

Micro:bit ima i brojne ugrađene senzore kao što su senzor za temperaturu, svjetlosni senzor, akcelerometar, kompas i žiroskop. U njega je ugrađen i bluetooth modul što omogućuje komunikaciju micro:bita s drugim micro:bitima, mobilnim telefonima i drugim uređajima koji koriste Bluetooth tehnologiju.

Za napajanje micro:bita potrebne su 2 AAA baterije koje se spremaju u poseban spremnik i spajaju na za to predviđen priključak na pločici.

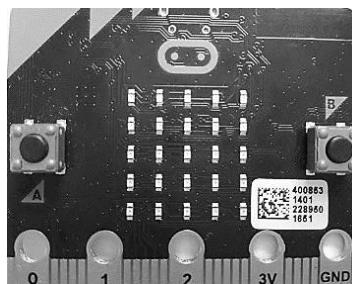
S računalom se micro:bit spaja pomoću microUSB kabela.

¹ <https://izradi.croatianmakers.hr/bbc-microbit-uvodna-stranica/>

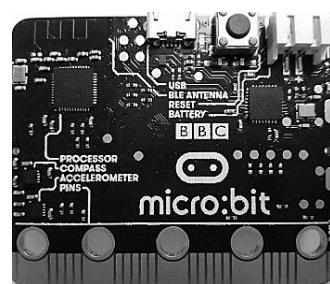
Iako nema kućište i sve su mu komponente otvorene sasvim je siguran za korištenje. Radi s niskim naponom pa nema opasnosti od strujnog udara.



Slika 1. micro:bit



Slika 2. prednja strana micro:bita



Slika 3. stražnja strana micro:bita

PROGRAMIRANJE MICRO: BITA

Micro:bit za rad treba minimalno operativni sustav Windows 7 ili noviji, Apple OS X 10.6 ili noviji i Linux 3.0. Uredaj će možda raditi i na starijim računalima, ali ako se pojave poteškoće svakako treba ispuniti ove minimalne uvjete.

Micro:bit se programira na besplatnom online uređivaču (engl. Editoru) koji se nalazi na stranici <https://makecode.microbit.org/>. Možemo koristiti JavaScript Bloks (vizualni uređivač) ili JavaScript i Python (tekstualni uređivači). Za učenike mlađeg uzrasta odličan je izbor vizualni uređivač JavaScript Bloks. Vrlo je sličan programiranju u Scratchu i učenici ga vrlo brzo svladaju. Jednom kada smo otvorili online uređivač i poveznicu si spremili na naše računalo sva daljnja programiranja možemo provoditi offline. Naravno, „offline programiranje se odnosi na programe koji se nalaze na našem računalu“²

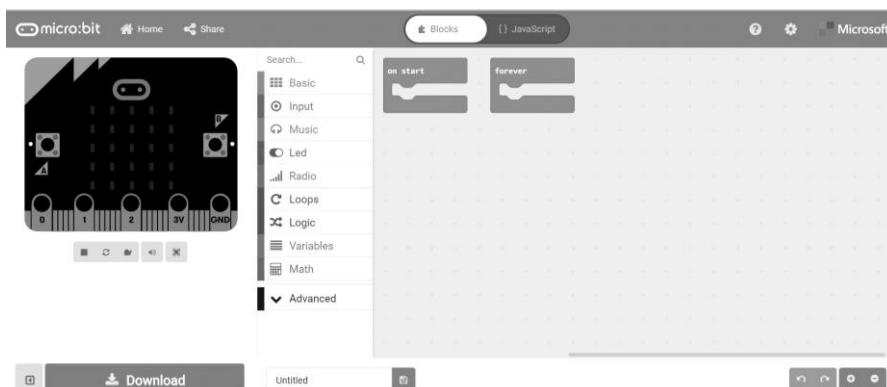
² Lesničar, Mirna: BBC micro:bit i njegova primjena u razrednoj nastavi. diplomski rad, Sveučilište u Puli, 2018.

Naredbe su podijeljene u kategorije i označene različitim bojama što je velika pomoć početnicima u programiranju. Programira se slaganjem različitih blokova. Svaki blok označava jednu naredbu koju micro:bit treba izvršiti. Blokovi se na površinu za programiranje slažu pomoću „povuci i ispusti“ (eng. „drag and drop) tehnike koristeći miš računala.

Osim površine za programiranje i prostora s naredbama podijeljenim u kategorije, sučelje za programiranje ima i dio na kojem se nalazi online simulator micro:bita koji u svakom trenutku prikazuje program kojeg smo izradili. Na taj način vrlo jednostavno pratimo što smo programirali, radi li program kako smo zamislili i što bi trebalo promijeniti.

Naravno, neke naredbe koje uključuju korištenje vanjskih elemenata ili uređaja ili je potrebna komunikacija s drugim uređajima neće biti prikazane na simulatoru.

„Ali, micro:bit uređaj nije napravljen da bi se učilo programiranje, već da bi se za stvari koje su vam važne počela koristiti tehnologija. Programiranje se uči usput. O programskim petljama ćete naučiti gotovo slučajno jer želite napraviti da micro:bit pleše i pjeva, a pjesma ima stihove i kitice koje se ponavljaju. Ovaj pristup pomaže da dobijemo nove programere svih dobi.“³



Slika 4. online uređivač za programiranje micro:bita

SPREMANJE PROGRAMA NA RAČUNALO

Nakon što smo izradili program potrebno ga je spremiti na računalo, a zatim učitati na micro:bit. Programu dajemo naziv, a zatim ga preuzimamo i spremamo na željeno mjesto na našem računalu. Format spremljene datoteke je „.hex“ format. Program se sprema u obliku microbit-naziv programa.hex.

³ Halfacree, Gareth: BBC micro:bit službeni priručnik. Dobar plan, Zagreb, 2018.

PREBACIVANJE PROGRAMA NA MICRO:BIT

Kako bismo program prebacili na micro:bit prvo je potrebno micro:bit spojiti s računalom pomoću microUSB kabela. Osim za prenošenje podataka, kabel služi i za napajanje, tako da micro:bit ne treba baterije za rad dok je spojen s računalom. Računalo micro:bit prepoznaće kao vanjsku memoriju (poput USB flash diska, vanjskog tvrdog diska, SD kartice i sl.). S računala na micro:bit željeni program prebacimo vrlo jednostavno, pomoću „povuci i ispusti“ (eng. „drag and drop) tehnike koristeći miš računala, pomoću „kopiraj i zaliđeji“ (eng. „copy/paste“) tehnike ili uobičajenim načinom – desnim klikom na izvršnu datoteku otvoriti dodatni izbornik i odabratи naredbu „Pošalji“ (eng. „Send to“) program na micro:bit. Micro:bit pokazuje da se program učitava paljenjem žute LED diode. Nakon što se program učita na micro:bit, automatski se pokreće. Na micro:bitu može biti pohranjen samo jedan program, tako da se učitavanjem novog briše stari program koji je na njemu već bio.

UREĐIVANJE I DIJELJENJE PROGRAMA

Program koji smo napravili vrlo jednostavno možemo urediti i izmijeniti. Na početnoj stranici uređivača (<https://makecode.microbit.org/>) nalazi se naredba Import. Klikom na nju otvara se prozor u kojem pronađemo i odabiremo naš spremljeni program koji se zatim otvara u uređivaču.

Program koji smo napravili možemo podijeliti s drugima kako bi ga oni mogli koristiti u istom obliku ili ga izmijeniti prema svojim potrebama. Pri tome ćemo koristiti naredbu Share. Kada objavimo program (eng. Publish) generirat će se poveznica koju možemo podijeliti s drugima. Osim toga ponuđena nam je i ugradnja koda (Embed) na web stranicu, blog ili nešto slično. Možemo ugraditi Code, Editor ili Simulator. Učenicima možemo na web stranicu ugraditi Simulator te oni mogu koristiti programe na micro:bitu bez da ga imaju kod kuće. A možemo im ponuditi i da nešto što smo mi napravili ili samo započeli oni dovršavaju i mijenjaju ugradnjom Editora u web stranicu ili blog ili da samo preuzmu program na svoj micro:bit i koriste ga.

PRIMJENA BBC MICRO:BITA U RAZREDNOJ NASTAVI

Micro:bit se u razrednoj nastavi s učenicima može koristiti na dva načina. Prvi je način da učitelji pripreme programe i učitaju ih na micro:bit te organiziraju aktivnosti za učenike koji će ih koristiti. Drugi je način da učenici sami osmišljavaju programe za svoje micro:bite.

U oba slučaja rad s micro:bitom vrlo je jednostavan i ne zahtijeva puno utrošenog vremena za pripremu.

MICRO:BIT I MATEMATIKA

Matematika je predmet u kojem micro:bit može imati možda i najviše mogućnosti za primjenu od svih ostalih predmeta i međupredmetnih tema. Moguće je napraviti program koji će učenicima pritiskom na tipku A pokazati dva nasumično odabrana broja u rasponu kojeg sami odredimo, a učenici zatim trebaju te brojeve usporediti, zbrojiti, oduzeti, pomnožiti ili podijeliti. Nakon riješenog zadatka u bilježnici ili na ploči ili usmeno pritiskom na tipku B pokazat će se točan rezultat. Na ovaj način učenici riješe mnogo više zadataka nego kada im budu zadani u udžbeniku ili drugom pisanom radnom materijalu i više su motivirani jer smatraju to igrom.

MICRO:BIT I HRVATSKI JEZIK

Moguće je napraviti program koji će nasumično prikazivati slova abecede, velika ili mala. Pri tome treba znati kako micro:bit na svom zaslonu ne može prikazati hrvatska slova s dijakritičkim znakovima (č, č, đ, š, ž). Kada se na zaslonu pojavi slovo, učenik treba smisliti riječ koja ima zadano slovo na početku, u sredini ili na kraju. Može smisliti rečenicu u kojoj svaka riječ počinje zadanim slovom. Može se organizirati natjecanje – tko će smisliti više riječi sa zadanim slovom u određenom vremenu ili iskoristiti za poznatu igru „Gradova i sela“.

Na sličan se način može programirati micro:bit da slučajnim odabirom na zaslonu prikaže riječ s liste koju smo sami kreirali. Učenici mogu te riječi samo čitati, mogu ih koristiti za smišljanje rečenica, zapisivati ih u bilježnicu ili nešto slično.

Micro:bit može na zaslonu prikazati i cijele rečenice, pa učenici mogu na taj način oživjeti svoje lutke, likove iz priča i sl.

Za uvježbavanje vrsta rečenica možemo programirati micro:bit da prikazuje nasumičnim odabirom rečenični znak (., ! ili ?). Učenici trebaju smisliti i reći ili zapisati odgovarajuću rečenicu.

Brojne su mogućnosti u primjeni micro:bita u početnom učenju jezika.

MICRO:BIT I PRIRODA I DRUŠTVO

U nastavi prirode i društva micro:bit možemo koristiti u različitim istraživačkim zadacima i pokusima. Micro:bit može biti:

Termometar – senzor temperature na micro:bitu namijenjen je praćenju temperature procesora, a ne prostora te je kao takav nedovoljno precizan. Ako je program za prikaz temperature jednostavan i ne zahtijeva mnogo rada procesora tada možemo biti sigurni da je temperatura procesora 2°C viša od temperature prostora i jednostavno micro:bit koristiti kao

termometar. Ako zadržimo prst na procesoru uočit ćemo kako temperatura na micro:bitu raste.

Mjerač svjetlosti – senzor za svjetlost na micro:bitu može nam koristiti pri učenju uvjeta života i biljke te promatrati kako raste biljka u uvjetima slabog, a kako u uvjetima dobrog osvjetljenja pri čemu jačinu svjetlosti ispitujemo micro:bitom.

Kompas - očitanjem jačine magnetskog polja u tri dimenzije micro:bit može odrediti pravac u kojem je orijentiran u odnosu na magnetski sjever. Kako bi micro:bit točno radio kao kompas, nakon programiranja, a prije prve upotrebe potrebno ga je kalibrirati kako bi se program pravilno izvršavao.

Sustav za zalijevanje – spajanjem micro:bita, senzora za vlagu i pumpe za vodu možemo napraviti automatski sustav za zalijevanje biljke. Senzor za vlagu koji se nalazi u zemlji uz korijen biljke šalje podatke micro:bitu koji po potrebi pali i gasi pumpu za vodu te na taj način biljci daje vode točno onoliko koliko joj je potrebno.

Strujni krug – micro:bit se može programirati da reagira na zatvoreni strujni krug na način da se na ekranu prikaže x ako krug nije zatvoren, a + ako je krug zatvoren. Spajanjem micro:bita i određenog predmeta učenici vrlo jednostavno mogu zaključiti koji materijali provode, a koji ne provode struju.

MICRO:BIT I GLAZBENA KULTÚRA

Micro:bit omogućuje sviranje određenih tonova te je prikladan za skladanje različitih melodija. Kako bi se melodija mogla čuti, na micro:bit je potrebno spojiti neki uređaj za reprodukciju glazbe kao što su npr. zvučnik ili slušalice.

Micro:bit može svirati melodije koje su već unaprijed pripremljene u njegovoj memoriji i nalaze se u bloku Music, a možemo i sami stvoriti nekakvu melodiju. U sučelju za programiranje, odabirom naredbe *Play tone* pojavi nam se simulator klavijature na kojoj vrlo jednostavno biramo željenu notu (ton). Osim note, biramo i njezinu duljinu trajanja.

Osim skladanja, micro:bit može učenicima zadati određeni ritam kojeg treba ponoviti ili melodiju koju treba odsvirati na drugom instrumentu (klavijaturi, ksilosofonu i sl.) Na taj način učenici mogu međusobno zadavati zadatke i vježbati na zabavan način.

MICRO:BIT I TJELESNA I ZDRAVSTVENA KULTÚRA

U micro:bit je ugrađen akcelerometar. On mjeri relativno ubrzanje u tri ravnine: x, y i z. Zahvaljujući tom senzoru micro:bit može prepoznavati pokrete, može znati u kojem je položaju, licem prema gore, prema dolje, nagnut na jednu stranu ili je možda doživio „slobodan pad“ te sukladno tome prilagođava prikaz na zaslonu.

To nam može biti korisno na nastavi Tjelesne i zdravstvene kulture kako bismo izmjerili jačinu udarca lopte nogom, jačinu bacanja lope rukom, izbrojali koliko je učenik u određenom vremenu napravio pretklona trupom („trbušnjaka“) i sl.

MICRO:BIT I IGRE

Kviz ABC – micro:bit možemo programirati tako da pritiskom na tipku A pokaže na ekranu slovo A, da pritiskom na tipku B pokaže na ekranu slovo B, a da istovremenim pritiskom na tipke A i B pokaže na ekranu slovo C. Na taj način možemo s učenicima odigrati kviz i ponoviti nekakvo gradivo ili se zabaviti pri čemu mi zadajemo pitanja, a učenici pritiskom na tipke micro:bita odgovaraju.

Igrača kockica – micro:bit možemo programirati da nam zamijeni igraču kockicu pri čemu prava kockica ima najviše 6 točkica, dok mi možemo programirati micro:bit da nam prikaže do najviše 25 točkica koliko ima LED dioda na zaslonu. Protresanjem micro:bita on nasumičnim odabirom prikazuje broj točkica u zadanom rasponu.

Brojač – micro:bit možemo programirati da nam broji određene podatke, zbraja ih i pamti. Tako učenici mogu za svaki točno riješen zadatak pritisnuti tipku A i na kraju vidjeti koliko su zadataka točno riješili. Možemo ga koristiti i kao semafor u natjecateljskim igramama da nam zbaraja koliko je koja ekipa dala golova, koševa, prikupila bodova i slično.

„Točkica lovi točkicu“ je igra u kojoj igrač - svijetleći piksel (točkica na dnu zaslona micro:bita) lovi drugi svijetleći piksel (točkicu koja „pada“ s vrha zaslona micro:bita). Igrač se pomiče lijevo-desno pomoću tipki A i B na micro:bitu i pokušava uloviti svijetleći piksel koji mu se približava.

ZAKLJUČAK

Iako maleno, micro:bit je računalo s velikim mogućnostima. Pogodno je za primjenu od prvog razreda osnovne škole u svim nastavnim predmetima i izvannastavnim aktivnostima.

Primjenom micro:bita u nastavi povećava se motiviranost učenika za rješavanje različitih zadataka, potiče ih se na logičko razmišljanje i bolje razumijevanje i usvajanje nastavnih sadržaja. Igre se mogu koristiti u redovnoj nastavi, dopunskoj i dodatnoj nastavi, na Večeri matematike i sličnim događanjima. Osobito mogu biti motivirajuće za učenike s posebnim potrebama.

Programirati micro:bit vrlo je jednostavno i to mogu raditi i sami učenici. Uče se razmišljati na drugačiji način, programiraju, a da toga nisu niti svjesni niti time opterećeni.

U svom dokumentu posvećenom pismenostima 21. stoljeća UNESCO među 6 pismenosti koje nazivaju pismenostima opstanka, preživljavanja (eng. Survival literacies) uvrštava i računalnu pismenost. Koristeći micro:bit od samog početka školovanja svakako pridonosimo razvoju i računalne, ali i osnovne, medijske, informacijske i drugih pismenosti opstanka.

LITERATURA

- Halfacree, Gareth: *BBC micro:bit službeni priručnik*. Dobar plan, Zagreb, 2018.
- <https://croatianmakers.hr/hr/stem-revolucija-razredna-nastava/>
- <https://izradi.croatianmakers.hr/bbc-microbit-uvodna-stranica/>
- <https://microbit.org/hr/guide/>
- <https://pcchip.hr/ostalo/tech/bbc-microbit-sto-je-to-i-cemu-sluzi/>
- <https://www.jutarnji.hr/komentari/strucnjak-za-poucavanje-djece-u-stem-podrucju-za-jutarnji-zasto-koristimo-bbc-microbit-kao-temelj-za-razvoj-digitalnih-kompetencija/6666570/>
- Lesničar, Mirna: *BBC micro:bit i njegova primjena u razrednoj nastavi*. diplomski rad, Sveučilište u Puli, 2018.
- Pandurić, Tomislav: *micro:bit*. Alfa, Zagreb, 2018.

Kerekes, Gábor

BAIRISCHE DIALEKTREIME IM DEUTSCHUNTERRICHT

ELTE-BTK, Germanisztikai Intézet, Budapest
mumahu@yahoo.de

1. UNGARndeutsche MUNDARTEN IM PRIMARBEREICH: ANFORDERUNGEN UND DIDAKTISCHE STOLPERSTEINE

Der Bedarf nach didaktisierten ungarndutschen schöngestigten literarischen Werken sowie nach ungarndeutscher Volksdichtung ist im Primarbereich in letzter Zeit durch eine Vielzahl von Workshops und aus diesen hervorgegangenen Sammelbänden und Handreichungen¹ gedeckt. Wohl auch aus dem Grunde, weil die Minderheitenpädagogen der von den Curricula geforderten Behandlung von ungarndutschen Mundarten durch die Bearbeitung von gedruckten, lektorierten und von Experten begutachteten Texten Genüge leisten. Wie werden aber die Lernziele im Bereich der diatopischen Varianz der deutschen Mundarten in Ungarn in den Lehrplänen des Primarbereichs festgelegt? Im Folgenden wird auf die Präsenz ungarndutscher Mundarten nur im Kompetenzmodell des zweisprachigen Deutschunterrichts eingegangen, ihre Bezüge zu anderen Curricula des Primarbereichs finden sich bei Márkus².

Das *Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn*³ beinhaltet in vier Teilkompe-

¹ MÁRKUS Éva: „Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was.“ Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitäteneinkindergartenInnen und -grundschullehrerInnenbildung. Trezor Verlag, Budapest, 2007.; MÁRKUS Éva: *A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei*. (= Die Perlen der ungarndutschen Kinderliteratur) In: KOLOSAI Nedda / M. PINTÉR Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tősége)*. Komáromi Nyomda, Budapest, 2016a. 164–173.; MÁRKUS Éva: „Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was.“ Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitäteneinkindergartenInnen und -grundschullehrerInnenbildung. Trezor Verlag, Budapest, 2007.

<http://mek.oszk.hu/08800/08816/08816.pdf>; KLEIN, Ágnes / MÁRKUS Éva (szerk.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndutschen Nationalitäteneinkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe*. Bolko-Print Kft., Pécs, 2017. Im Weiteren: KLEIN / MÁRKUS.

² MÁRKUS Éva: *A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban*. (= Deutsche Mundarten im ungarndutschen Nationalitätenunderricht.) In: MÁRKUS Éva–TRENTINNÉ BENKŐ Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata, Konferenciaelőadások és háttéranyalma*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014. 322–329. MÁRKUS Éva: *Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban*. (= Ungarndeutsche Mundarten im Nationalitätenunderricht der Grundschulen.) In: MAJOR Éva–TÓTH Etelka (szerk.): *SZAKPEDADÓGIAI KÖRKÉP II. Idegennyelv-pedagógiai tanulmányok*. (= Bölcsészeti- és Művészettudományok 3.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 2015. 96–115.; MÁRKUS Éva: *Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban?* (= Welche Rolle spielen die Mundarten im ungarndutschen Nationalitätenunderricht?) In: Gyermeknevelés, 4. Jg/1, 2016b. 152–157.

³ FLÓDUNG Mária / FREY Mária / GERNER-KREMMER Rosemarie / HOCK-ENGLENDER IBOLYA / MANZ Alfred / PAUL Rainer / STECKL-BOLDIZSÁR Katalin / ZWICKL Erzsébet:

tenzbereichen – im Bereich der sprachlichen Handlungskompetenz, der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz, linguistischer Kompetenz und in der deutschunterrichtsspezifisch orientierten Methodenkompetenz – jene „Kann-Beschreibungen“, über welche Schüler am Ende der 4., 6., 8., 10. und 12. Klasse hinreichend verfügen sollen, um mit Erfolg versetzt zu werden (bzw. am Ende der 12. Klasse die Abiturprüfung in Deutsch vorbereitet anzutreten). Das KM beinhaltet keine Angaben dazu, wie – durch welche Materialien, Texte, in welcher Tiefe, in welchem Zeitrahmen, in welcher Sozialform – die angegebenen Lehr- und Lernziele erreicht werden sollten. Es werden lediglich nach einem thematisch geordneten Raster bzw. mit konzentrisch aufsteigender Progression jene Schwerpunkte angegeben, in denen sich die Schüler im jeweiligen Jahrgang (weiter-)entwickeln sollten.

Die ungarndeutschen Mundarten in Form von Volksdichtung erscheinen bis zum Ende des Primarbereichs (d.h. bis zum Ende der 6. Klasse) in zwei Kompetenzbereichen: innerhalb der landeskundlich-interkulturellen und der linguistischen Kompetenz. Diese Zuordnung ist insofern nicht verwunderlich, da Sprichwörter, Kinderreime und lustige Kurzgeschichten einerseits literarische Formen und Textsorten sind, die jenes dichterische Schaffen tragen, welches die Lebensgefühle und Lebensweisheiten einer Sprechergemeinschaft zum Ausdruck bringt. Andererseits ist die Sprache der ungarndeutschen Sprichwörter und Kinderreime eine geographisch begrenzte, durch das bäuerliche Milieu oft auch sozial geprägte Sprachform, die primär durch ihre Aussprache, sekundär durch ihre Lexik⁴ von der deutschen Standardsprache abhebt, die an den Minderheitenschulen vermittelt wird.

Im KM findet sich am Ende der 4. Jahrgangsstufe innerhalb der landeskundlich-interkulturellen Kompetenz im Unterkapitel B.d.2 (Kulturelles Leben und Medien) Folgendes: „Sprichwörter, Sprüche, Reime und Gedichte (schwerpunktmaßig regional oder ungarndutsch)“, im Unterkapitel B.g.1 (Deutsche Sprache) ferner: „themenbezogene und ortsgebundene mundartliche Ausdrücke“ sowie innerhalb der linguistischen Kompetenz im Unterkapitel C.c (linguistische Kompetenz / Aussprache und Intonation): „im örtlichen Dialekt einzelne Wörter verstehbar aussprechen, einzelne gebräuchliche feste Wendungen oder Reime annähernd richtig aussprechen und intonieren“.⁵ Letzteres gilt auch für die Jahrgangsstufe 6 bzw. im Unterkapitel B.g.1 (landeskundlich-interkulturelle Kompetenz / deutsche Sprache) wird für die Sechsklässler darü-

Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn. Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest, 2010. Im Weiteren: KM.

⁴ KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth: *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn.* Franz Steiner, Stuttgart, 2011. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte, Bd. 145.)

⁵ KM 2010, o.S.

ber hinaus noch festgehalten, dass der Schüler über Orientierungswissen im Bereich „mundartliche Ausdrücke und ihre standardsprachlichen Entsprechungen“ verfügen soll.⁶

Die Form der Konfrontierung der Schüler mit der sprachlichen Vielfalt der ungardeutschen Dialekte – d.h. durch kurze Sprichwörter und Reime in der lokalen Mundart – entspricht den kognitiven und affektiven Gegebenheiten der Kinder im Primarbereich. Die Didaktisierung mundartlicher Texte für den Primarbereich ist dennoch mit einigen Schwierigkeiten verbunden, da die Schüler – die Rezipienten des mundartlichen literarischen Materials – in verschwindend geringem Maße über Dialektkompetenzen verfügen, da sie überwiegend auf Ungarisch sozialisiert werden.⁷ Die Dominanz der ungarischen Einsprachigkeit wird durch den Eintritt der Kinder in das zweisprachige (deutsch-ungarische) Schulwesen⁸ durch ihre Einbindung in die Beschäftigungen der lokalen deutschen Vereine⁹ sowie durch die positive Einstellung der Eltern gegenüber der deutschen Sprache¹⁰ zwar zugunsten des Deutschen stark geändert, doch bleibt die Erschließung der Mundarttexte für die Kinder schwieriger als die Erschließung ihrer standardsprachlichen Entsprechungen. Deshalb ist es ratsam, zur Behandlung der Mundarttexte ihre standardsprachlichen Entsprechungen hinzuzunehmen, und die Texterschließung durch ihre standardsprachlichen Pendants anzugehen.

Der Lernprozess entsteht durch die Interaktion von Schülern und Lehrern. Auch Lehrer haben ihre Probleme mit ungardeutschen Mundarttexten: Stammen sie nicht aus derselben Siedlung (demselben Dorf) wie die Schüler bzw. der zu behandelnde Mundarttext, ist es oft für sie schwierig, die Unterschiede zwischen der Mundart (in der der zu behandelnde Text verfasst ist) und der Standardsprache zu erklären. Aus diesem Grunde ist es von erstrangiger Bedeutung einerseits lokale Textsammlungen zusammenzustellen, andererseits diese Textsammlungen auf ihre dia-

⁶ Ebd.

⁷ KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth / MÜLLER Márta: *Zwischen Vitalität und Aufgabe: Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn*. Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. Band 26, 2018. 51–67.

⁸ MÜLLER Márta: *Zur aktuellen Lage des ungardeutschen Bildungswesens*. In: Elisabeth, KNIPF-KOMLÓSI / Peter, ÖHL / Attila, PÉTERI / Roberta, V. RADA (Hgg.): *Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest*. ELTE Germanistikai Intézet, Budapest, 2013. 375–380.

⁹ BRENNER KOLOMAN: *Deutsche Minderheit(en) und Institutionen*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest, 2018.

¹⁰ KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth / MÜLLER Márta (i.D.): *Deutsche sind hilfsbereit, aber verschlossen. Affektive Komponenten der Einstellung ungardeutscher Jugendlicher zur deutschen Sprache und ihrer Sprecher*. In: KEGYES Erika / KRISTON Renáta (Hgg.): *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt. Konferenzband der 25. Internationalen GeSuS-Fachtagung in Miskolc/Ungarn*. 2019. MISKEI, Réka (i.D.): *Spracheinstellungen angehender Grundschullehrerinnen*. In: KEGYES Erika / KRISTON Renáta (Hgg.): *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt. Konferenzband der 25. Internationalen GeSuS-Fachtagung in Miskolc/Ungarn*. 2019. MISKEI Réka / MÜLLER Márta (i.D.): *Einstellungen von jüngeren und älteren Ungardeutschen zur deutschen Sprache und zu ihren Sprechern*. In: FÖLDÉS Csaba (Hg.): *Kontaktvarietäten des Deutschen im Ausland*. Gunter Narr, Tübingen, 2019.

lektale Korrektheit zu überprüfen und durch standardsprachlichen Übertragungen und Anmerkungen zum Laut- und Wortstand zu ergänzen.

2. ZUSAMMENSTELLUNG LOKALER REIM- UND SPRICHWORTSAMMLUNGEN: EINE HISTORIOGRAPHIE

Ein sehr schönes Beispiel für die Erarbeitung einer Sammlung lokaler Reime und Sprichworte ist der 2017 erschienene Band *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar*¹¹, der das Ergebnis der Zusammenarbeit von Werischwarer Bürgern darstellt, wobei Laien, Kindergärtnerinnen, Grundschullehrer sowie an der ELTE Lehrende gemeinsam an der Zusammentragung, der Auswertung, der Transkription und der Übersetzung des Materials ins Hochdeutsche arbeiteten.

Im Falle von Werischwar war der erste Schritt für die Dokumentation des lokalen mundartlichen Sprachschatzes für Unterrichtszwecke die von Andrusch-Fóti und Müller 2009 gemeinsam verfassten Bücher *Iwan kauncn joa!*¹² und *Kriaz kaut!*¹³, die beide sich auf bahnbrechende Weise der Ortsmundart widmeten, diese auch in schriftlicher und durch die Audioblage auch in mündlicher Form¹⁴ für die nächsten Generationen zu bewahren suchten.¹⁵

Die Wirkung der beiden Dialektbücher, die über deutsche sprachliche Phänomene geführte Kolumnen in der lokalen Monatszeitschrift von Werischwar (Werischwarer Zeitung) sowie der aktive bairische Stammisch von autochthonen Mundartsprechern spielten – neben der anerkennungswerten Tätigkeit der deutschen Selbstverwaltung, der Kindergartenpädagoginnen und Deutschlehrer vor Ort und den deutschen Kulturvereinen – sicherlich eine Rolle bei der Erstärkung der sprachlichen Vitalität, die dazu führte, dass Werischwar 2009 als erste ungarndeutsche Siedlung die alten Straßennamen in allen Fällen auf separaten Straßen-

¹¹ KEREKES Gábor / MÜLLER Márta (szerk.): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar*. Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung von Werischwar, Pilisvörösvár, 2017. Anregungen kamen vom Bürgermeister der Stadt, István Gromon, und von der Deutschen Nationalitätenselbstverwaltung von Werischwar (Vorsitzender: László Sax), letztere hatte auch die organisatorisch-drucktechnische Seite des Projekts in der Hand.

¹² ANDRUSCH-FÓTI Mária / MÜLLER Márta: *Iwan kauncn Joa. Über das ganze Jahr. Ein Dialektbuch für Werischwar*. Szent István Társaság, Budapest, 2009.

¹³ ANDRUSCH-FÓTI Mária / MÜLLER Márta: *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch*. Szent István Társaság, Budapest, 2009.

¹⁴ LAZRI Judit / MÜLLER Márta / STECKL-BOLDIZSÁR Katalin: *Koaniks tååd eewich: Über den Versuch, einen kleinen Ausschnitt der Werischwarer Ortsmundart zu archivieren*. In: DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet / PROPSZT Eszter (Hgg.) *Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten: Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged*. Grimm Könyvkiadó, Szeged, 2011. 227–238.

¹⁵ Mit der Werischwarer Ortsmundart aus ausgesprochen linguistischer Sicht beschäftigte sich als erster Karl Manherz in seiner Dissertation *Deutsche Mundarten im Pilisch-Gebirge*. In: Manherz, Karl (Hg.): *Ungarndeutsche Studien 3*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, S. 6–147. Ihm folgte von einer Arbeit von Müller: *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätze in Werischwar/Pilisvörösvár*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest, 2011.

schildern – mit weißer Schrift auf blauem Grund – an all jenen Orten kenntlich machte, wo die alten deutschen Namen noch eruierbar waren (etwa 600 Tafeln in 26 Straßen, Gassen und Plätzen). Als Ergebnis dieser Bemühungen erschienen im Werischwarer Stadtbild die deutschen Straßennamen in der bis dahin in Ungarn noch nie dagewesenen Form als Doppelnennung, nämlich in hochdeutscher Form und der Transkription des Namens im Dialekt.¹⁶ Hierdurch wurde die Transkription als Hilfsmittel in Werischwar ein Bestandteil des Alltags, indem sie an den Häusern tagtäglich zu sehen ist, wodurch sie inzwischen auch für die linguistisch nicht interessierten Einwohner der Stadt kein Exotikum mehr darstellt. Übrigens nahm man davon auch landesweit Kenntnis, wie davon Debatten im Internet zeugen – wenn auch hier die Sachkenntnis der Debattierenden etwa vage war.¹⁷

Ein sehr spektakulärer Beweis für das in der Zwischenzeit sich auch auf das Wissenschaftliche verlagernde Interesse am Ungarndutschen stellte jene Konferenz in Werischwar dar, auf der 2012 auch Wissenschaftler der ELTE und der Ungarischen Akademie der Wissenschaften vor einem überfüllten Festsaal Vorträge hielten.¹⁸

In der Folgezeit artikulierten Kindergärtnerinnen der Stadt ihren Wunsch, dass es für sie eine große Hilfe wäre, wenn sie ein zuverlässiges Buch hätten, aus dem sie sich für ihre Beschäftigungen mit Werischwarer Reimen vorbereiten könnten. Hiernach folgte eine Sammeltätigkeit mehrerer Dutzend Kindergärtnerinnen und Grundschullehrer sowie anderer örtlicher Gewährspersonen und es entstand zunächst ein Manuskript von etwa 500 Seiten, das die Grundlage für die Weiterarbeit darstellte.

Das Konvolut der Einzelseiten beinhaltete in sprachlicher, inhaltlicher und qualitativer Hinsicht ein sehr heterogenes Material: Die standarddeutschen Texte mussten von den Mundarttexten, und dann innerhalb des Bereichs der Mundarttexte mussten die bairischen, für Werischwar relevanten Texte von den nichtbairischen Texten getrennt werden, die für das Buch keinerlei Relevanz besitzen.

Als nächster Schritt folgte mit dem Ziel der Schaffung einer einheitlichen Verschriftungsform die Anfertigung von phonetischen Transkriptionen mit den Buchstaben des deutschen Alphabets. Zur möglichst guten Handhabbarkeit des fertigen Buches sollte weitgehend auf Sonderzeichen verzichtet werden, was schließlich auf die Weise gelang, indem nur das Sonderzeichen: å sich als unverzichtbar erwies. Es musste also das in vielen Niederschriften auffindbare gemischte Alphabet aus ungarischen und deutschen Buchstaben ebenso berichtigt wie die Schreibweise der

¹⁶ MÜLLER Márta: *Die ostdonaubairischen Gassen- und Straßennamen in Werischwar in Geschichte und Gegenwart*. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 2017/167. 437–451.

¹⁷ <https://m.nyest.hu/hirek/rossz-szomszedsag-svab-bajor-atok> (gesehen am 22.2.2014)

¹⁸ KEREKES Gábor / MÜLLER Márta (szerk.): *Traditionspflege und Erneuerung: Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert*. Ad Librum, Budapest, 2012.

tatsächlichen Artikulation angeglichen werden. Ein falscher oder fehlerhafter Wortgebrauch wurde hierbei ebenfalls behoben.

In mehreren Fällen gab es bairische sprachliche Phänomene, Wörter, Wendungen, die derart speziell waren, dass diese auf leicht verständliche Weise erklärt, kommentiert werden mussten, teilweise mit Verweisen auf die Fachliteratur. Nachdem das Manuskript vorlag, erfolgte das Lektorieren durch Professor Károly Manherz von der ELTE und hiernach folgte eine weitere lektorierende Durchsicht, nach der das Manuskript in seine endgültige Form gebracht werden konnte.

Das endgültige Buch präsentiert jeweils einen Reim oder Spruch auf einer Doppelseite, indem zunächst auf der Seite links zuerst die buchstabengetreue Wiedergabe der Originalaufzeichnungen steht, die im Prinzip nur von Werischwarer Deutschen gelesen werden kann. Darunter steht, auf der Seite links unten, die korrigierte, mit deutschen Buchstaben geschriebene Transkription des bairischen Textes. Diese Variante kann von jedem gelesen werden, der die deutsche Rechtschreibung und Aussprache kennt. Und schließlich findet sich auf der Doppelseite rechts oben die standarddeutsche Übertragung für jene Leser, die kein bairisch können.

Um ein konkretes Beispiel anzuführen:

So lesen wir auf Seite 148 die Niederschrift und die korrigierte Verschriftung:

Nach der handschriftlichen Aufzeichnung der Sammler

*Száix mój száix, szán száix und dreszig,
iszt ta léara nau szau fleszig,
szán ti khinda nau szau tum,
kéd ti vixn, umadum.*

Korrigierte Verschriftung

*Saiks moi saiks saan saiksundträäsik
Is ta Leara nau sau flääsik?
Saan ti Khinda nau sau tum?
keed ti Wichsn, umadum.*

Auf der gegenüberliegenden Seite findet sich dann die standard-deutsche Übersetzung, in diesem Fall mit einer Erklärung, die auf das Grimmsche Wörterbuch verweist:

Deutsche Übertragung

*Sechs mal sechs sind sechsunddreißig
Ist der Lehrer noch so fleißig?
Sind die Kinder noch so dumm?
geht die Wichse*], umherum.*

*Wichse = 'Prügel', 'Ohrfeige' (Grimm, s.v. *Wichs[e]*).

3. VERWENDUNGSMÖGLICHKEITEN DIALEKTALER MUNDART-DICHTUNGEN IM DEUTSCHUNTERRICHT

Behandelt man kürzere literarische Textsorten – wie z.B. Reime – im Deutschunterricht, soll man bei ihrer Auswahl vor Augen halten, dass sie altersgemäße Inhalte vermitteln, den Schülern ästhetisches Vergnügen bereiten und sie auf ethische Themen aufmerksam machen sollen. Auch die mündlich tradierten Kinderreime der Ungarndeutschen halten in einprägsamer Form Lebenserfahrungen fest, die uns Einblicke in den Alltag der Kinder aus der Zeit von vor dem Zweiten Weltkrieg gewähren. Die Didaktisierung von mundartlichen Kinderreimen differiert von dem Weg, den man bei der Interpretation von Gedichten, die der Kunstdichtung zuzuordnen sind,¹⁹ beschreitet. Folkloristische literarische Erzeugnisse können nicht in Verbindung gebracht werden mit der schöpferischen Kraft einer einzigen Person (des Dichters/Autors). Ferner können sie auf der Zeitachse nicht eindeutig untergebracht werden, da man nicht feststellen kann, wann und wo genau entstanden sind. Eine weitere Herausforderung bei der Interpretation von ungarndeutschen Mundarttexten im Primarbereich stellt der Umstand dar, dass sie für den zweisprachigen Unterricht didaktisiert werden sollen, insofern soll ihre Interpretation auch Elemente des fremdsprachlichen Texterschließens beinhalten.

Anregungen zur Behandlung von mundartlichen Gedichten von ungarndeutschen Autoren findet man u.a. bei Klein, Juhász, Radvai, Leinwetter, Hasenfratz, Mirk, Balázs-Lukács / Müller²⁰ und Kerekes.²¹ Im Weiteren soll an einem Kinderreim exemplifiziert werden, wie mundartliche Volksdichtungen in den unteren Klassen der Grundschule behandelt werden können.

Als erstes soll das Interesse für das Thema der Lernsequenz – für das Thema des zu behandelnden Kinderreims – in den Schülern geweckt werden. Für diese Phase (die in der Grundschulpädagogik als Motivation, in der Sprachpädagogik als Einstieg bezeichnet wird) empfehlen sich kurze und leichte Aufgaben, deren Lösung den Kerngedanken oder ein Schlüsselwort des zu behandelnden Gedichtes ergibt wie Assoziogramme

¹⁹ STROBEL, Jochen: *Gedichtanalyse: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015. BURDORF, Dieter: *Einführung in die Gedichtanalyse*. J. B. Metzler, Stuttgart, 2015.

²⁰ KLEIN Ágnes: *Ungarndeutsche Kinderliteratur durch Autoren und Werke*. In: KLEIN / MÁRKUS. 10–19. JUHÁSZ Márta Klára: *Mundartliteratur im Deutschunterricht - aber was und wie?* In: KLEIN / MÁRKUS. 20–28. RADVAI Teréz: *Bewegte Kinderliteratur mit ungarndutschen Spielliedern und Spielreimen*. In: KLEIN / MÁRKUS. 29–39. LEINWETTER Magdalna: *Josef Michaelis' Werke für Kinder im Unterricht*. In: KLEIN / MÁRKUS. 72–84. HASENFRATZ Kinga: *Schwäbische Kinderlieder im Unterricht in der Grundschule*. In: KLEIN / MÁRKUS. 85–87. MIRK Júlia: *Ungarndeutsche Kinderspiele in der Gemeinde Werischwarz und Umgebung*. In: KLEIN / MÁRKUS. 151–173. BALÁZS-LUKÁCS Katalin / MÜLLER Márta: *Lyrikdidaktik und Mundarttexte*. In: KLEIN / MÁRKUS. 42–57.

²¹ KEREKES Gábor: *Im Widerstreit der Traditionen: Die Rolle des Dialekts in der ungarndeutschen Literatur*. In: Hannes PHILIPP / Andrea STRÖBEL (Hgg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südeuropa: Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung*. Verlag Friedrich Pustet, Regensburg, 2017. 347–360.

(Wortigel, Mind-Maps) oder Kreuzworträtsel. Als Einstieg eignen sich auch visuelle Impulse, d.h. Bilder. Bilder als Einstiegsimpulse können auch manipuliert werden, indem die Schüler nur einen Teil oder nur ein Stück des gesamten Bildes sehen und erraten müssen, was wohl auf dem fehlenden Teil zu sehen ist.

Der Motivation folgt die Zielsetzung der Lernsequenz, in der die Schüler erfahren, womit sie sich im Folgenden beschäftigen werden (*Heute werden wir einen ganz besonderen Kinderreim erlernen, den bereits eure Großeltern gekannt haben.*).

In der dritten Phase werden jene Wörter und Wendungen spielerisch den Schülern erklärt, die für sie im zu behandelnden Reim unbekannt sind. Durch die Wortschatzentlastung erreicht man ein leichteres und schnelleres Textverstehen. Zur Bedeutsamkeit dieses Phase sowie konkrete Anregungen zu spielerischen Wortschatzaufgaben findet man bei Manz²² und Kemény-Gombkötő.²³

Im vierten Schritt wird der Kinderreim auf Standarddeutsch den Schülern vorgesagt, um darauf folgend die Schüler danach zu fragen, welche Gefühle und Gedanken in ihnen der Reim geweckt hat.

Im fünften Schritt wird das verstehende Lesen geübt: Den Reim lesen nun die Schüler still durch, und der Inhalt wird von Zeile zu Zeile besprochen. Dem verstehenden Lesen folgt das übende Lesen, d.h. dass er Reim entweder nach Gedankengängen oder nach Rollen verteilt oder nach Verszeilen laut vorgelesen wird. Am lauten Vorlesen können die Schüler nicht nur einzeln teilnehmen, man kann das Vorlesen nach der Zusammensetzung der Lernergruppe (zuerst die Jungen, dann die Mädchen od. umgekehrt) oder nach der Sitzordnung (zuerst der rechte Flügel, dann der linke) variieren. Bewegungsverben beinhaltende oder Handlungen beschreibende Reime können pantomimisch dargestellt werden wie zum Beispiel im Falle folgenden Reims:

*In Werischwar und Sanktiwan
ist das der Brauch:
Die Mädchen stellen sich auf die Gasse
und kratzen ihren Bauch.*

²² MANZ Adelheid: *Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Beiträge zum DaF- und DFU-Unterricht.* In: MANZ Adelheid / KEMÉNY-GOMBKÖTŐ Krisztina (szerk.) *Német Tanítók XVIII. Nyári Akadémiaja – XVIII. Sommerakademie für Deutschlehrer. Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Beiträge zum DaF- und DFU-Unterricht.* Eötvös József Főiskola, Baja-Ludwigsburg, 2010.

²³ KEMÉNY-GOMBKÖTŐ Krisztina: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung im DaF-Unterricht.* In: MANZ Adelheid / KEMÉNY-GOMBKÖTŐ Krisztina (szerk.) *Német Tanítók XVIII. Nyári Akadémiaja – XVIII. Sommerakademie für Deutschlehrer. Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Beiträge zum DaF- und DFU-Unterricht.* Eötvös József Főiskola, Baja-Ludwigsburg, 2010. 20–24.

Dem Reim oben entsprechend können die Jungen in der ersten Hälfte ein Spalier, und dadurch eine imaginäre Gasse bilden, und die Mädchen stellen sich zwischen die zwei Reihen der Jungen und handeln dem Inhalt des Reims entsprechend.

Nach dem verstehenden Lesen folgt die Phase der reproduktiven und produktiven Aufgaben. Man kann zum Reim einen Lückentext ergänzen lassen, aus einer Bilderreihe jenes aussuchen, das nicht zum Reim passt, den Reim in Stücke zerschneiden und aus den Textpuzzles den Reim wieder rekonstruieren, am Reim Änderungen vornehmen: Nicht in Werischwar und Sanktiwan, sondern in anderen Ortschaften geschieht die Handlung des Reims, oder nicht die Mädchen sind die Akteure, sondern die Jungen, oder man kratzt sich nicht den Bauch, sondern den Kopf usw. Diese Änderungen können ebenfalls pantomimisch der Lernergruppe vorgelesen werden und die Mitschüler müssen erraten, wie die geänderte Verszeile auf Deutsch lautet. Diejenigen Aufgaben eignen sich zu reproduktiven Aufgaben, bei deren Lösung die Schüler noch Hilfe heranziehen können, z.B. dadurch, dass sie den Originaltext sich anschauen, Wörter im Wörterheft nachschlagen, einander oder die Deutschlehrerin fragen. Die Reproduktivität dieser Aufgaben bezieht sich darauf, dass ihre Lösung überwiegend auf den Wortbestand des Reims bzw. auf dessen Wortfelder beruht.

Produktive Aufgaben zeichnen sich dadurch aus, dass man bei ihrer Lösung die eigenen Gedanken selbstständig – oder nur in Ausnahmefällen mit Hilfestellung – auf Deutsch formuliert, und sie den behandelten Reim zur Grundlage nehmend die Schüler zum produktiven Sprachgebrauch in Wort oder Schrift bewegen. Im Falle des Reims oben kann man den Inhalt in Prosa wiedergeben, wobei die Schüler der im Reim beschriebenen Szene eine Vorgeschichte und eine Weiterführung anhängen. Mit dem Reimpaar Brauch/Bauch lässt sich ein neuer Reim schreiben. Einfacher ist jene Aufgabe, in der die Schüler dem Reim einen Titel geben oder die Mädchen charakterisieren müssen.

Mit der Lösung der produktiven Aufgaben ist die Lernsequenz der lyrischen Texterschließung abgeschlossen. Da die Primarschüler über rudimentäre Mundartkenntnisse verfügen, lohnt es sich, sie mit der dialektalen Form des Reims erst nach dem Abschluss der standarddeutschen Reiminterpretation bekannt zu machen. Sie lautet folgenderweise:

*In Wearischwa und in Sandiowan
is täis ta Pråach:
Ti Maal stöinj si af Koosn
und krotsn ianen Påach.*

Die Schüler sollen mit der dialektalen Form zunächst durch die Lehrpräsentation oder durch authentische Sammleraufnahmen in Berührung kommen: Nach dem Anhören des Dialektreims soll wieder Bezug ge-

nommen werden auf die emotionalen Eindrücke bzw. auf das globale Verstehen der Schüler: *War der Reim lustiger? Schwieriger? Fremder? Bekannter? Was hast du verstanden? Welche Wörter hast du erkannt?* Der Dialektreim soll nun von Zeile zu Zeile langsam wiederholt werden, wobei die Schüler die entsprechende standarddeutsche Zeile mitlesen dürfen. Als nächstes sollen die Schüler den verschrifteten Dialektreim mit dem standarddeutschen Vergleichen und jene Wörter finden, die von der standarddeutschen Form abweichen. Schließlich erfolgt das Auswendiglernen des Dialektreims: Entweder Top-down oder Bottom-up, d.h. die erste Zeile wiederholend, dann die erste und zweite Zeile wiederholend usw., bzw. die letzte Zeile wiederholend, die letzte und vorletzte Zeile wiederholend, die letzte, vorletzte und vor-vorletzte Zeile wiederholend usw.

4. ZUSAMMENFASSUNG UND AUSBLICK

Im vorliegenden Beitrag setzten wir uns mit ungarndutschen Dialektreimn im Primarbereich aus (sprach)pädagogischer Sicht auseinander. Die Behandlung von mundartlichem Material ist an den deutschen Minderheitenschulen in Ungarn curricular festgelegt. Zur Behandlung werden jedoch oft überregionale Textsammlungen verwendet, weil es an lokalen Materialsammlungen fehlt, wobei die Präsenz der ungarndutschen Mundarten im Primarbereich sich eher auf lokales Sprachmaterial beschränken sollte. Es bringt wenig, wenn Schüler in bairischen Gegenden Ungarns sich fränkische Reime aneignen müssen, weil diese Reime in überregional herausgegebenen Quellen zu finden sind, ohne dass sie sich mit Reimen aus der eigenen lokalen Mundart befassen zu können. In erster Linie sollten sie lokales Dialektmaterial kennen lernen, und in der da-raffolgenden Schulstufe fremdes. Der Bedarf an authentischen lokalen Dialektreimsammlungen ist daher nicht zu übersehen.

In dieser Hinsicht stellt die bairisch-standarddeutsche Reimsammlung *Kinderreime und Sprüche aus Werischwarz* ein Vorbild für alle Ortsgemeinschaften und Minderheitengrundschulen dar. Diese Sammlung ist durch die Zusammenarbeit zahlreicher Minderheitenpädagogen sowie Experten der ELTE entstanden, um einerseits einen Ausschnitt des lokalen Sprachschatzes von Werischwarz zu dokumentieren, andererseits um Deutsch-als-Minderheiten-Sprachlehrern vor Ort bei der Suche nach geeignetem Material unter die Arme zu greifen. Doch kann die zweisprachig konzipierte Reimsammlung als Beispiel weiterer Sammlungen in anderen (nicht nur bairischen) Siedlungen dienen sowohl hinsichtlich ihres Aufbaus, ihres Inhalts als auch ihrer verwendeten Dialekttranskription.

Die jüngste Generation lernt die deutsche Standardsprache unter schulischen Bedingungen.

Durch das Festhalten der Werischwarer Kinderreime in Buchform trägt zwar zur folklorisierenden Sprachbetrachtung bei, aber über die Dokumentation und ihre Verwendbarkeit im Deutschunterricht hinaus ist

der Band auch eine wahre Fundgrube an Material für Diplomarbeiten und wissenschaftliche Beiträge, die phonetische, grammatische, dialektologische oder auch kulturhistorische, literarische Fragestellungen behandeln. Dialektologische Untersuchungen sind ebenso möglich wie die Analyse der Inhalts der Sprüche und Reime, etwa die Betrachtung der Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen deutschen und ungarischen Kinderreimen hinsichtlich ihres Aufbaues, der Handlung und der in ihnen vorkommenden Motive.

Im zweiten Teil unserer Abhandlung wurde darauf eingegangen, wie Dialektreime für den Deutschunterricht didaktisiert werden können – zunächst in ihrer standarddeutschen, und danach in ihrer dialektalen Form. Sollen Deutschlerende Lust zur Zusammenstellung lokaler Dialektreimsammlungen und zu ihrer Behandlung im Unterricht bekommen haben, so hat vorliegender Beitrag sein wichtigstes Ziel erreicht.

LITERATUR

- ANDRUSCH-FÓTI Mária / MÜLLER Márta: *Iwan kauncn Joa. Über das ganze Jahr. Ein Dialektbuch für Werischwar.* Szent István Társaság, Budapest, 2009.
- ANDRUSCH-FÓTI Mária / MÜLLER Márta: *Kriaz kaut! Grüß Gott! Ein Werischwarer Dialektbuch.* Szent István Társaság, Budapest, 2009.
- BALÁZS-LUKÁCS Katalin / MÜLLER Márta: *Lyrikdidaktik und Mundarttexte.* In: KLEIN / MÁRKUS. 42–57.
- BRENNER Koloman: *Deutsche Minderheit(en) und Institutionen.* ELTE Germanistisches Institut, Budapest, 2018.
- BURDORF, Dieter: *Einführung in die Gedichtanalyse.* J. B. Metzler, Stuttgart, 2015.
- FLÓDUNG Mária / FREY Mária / GERNER-KREMMER Rosemarie / HOCK-ENGLENDER IBOLYA / MANZ Alfred / PAUL Rainer / STECKL-BOLDIZSÁR Katalin / ZWICKL Erzsébet: *Wurzeln und Flügel. Kompetenzmodell für den Deutschunterricht der bilingualen deutschen Nationalitätenschulen in Ungarn.* Landesselbstverwaltung der Ungarndeutschen, Budapest, 2010.
- HASENFRATZ Kinga: *Schwäbische Kinderlieder im Unterricht in der Grundschule.* In: KLEIN / MÁRKUS. 85–87.
- <https://m.nyest.hu/hirek/rossz-szomszedsg-svab-bajor-atok>
- JUHÁSZ Márta Klára: *Mundartliteratur im Deutschunterricht – aber was und wie??* In: KLEIN / MÁRKUS. 20–28.
- KEMÉNY-GOMBKÖTŐ Krisztina: *Wortschatzarbeit und Bedeutungsvermittlung im DaF-Unterricht.* In: MANZ Adelheid / KEMÉNY-GOMBKÖTŐ Krisztina (szerk.) *Német Tanítók XVIII. Nyári Akadémiája – XVIII. Sommerakademie für Deutschlehrer. Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht.* Beiträge zum

- DaF- und DFU-Unterricht.* Eötvös József Főiskola, Baja-Ludwigsburg, 2010. 20–24.
- KEREKES Gábor / MÜLLER Márta (szerk.): *Kinderreime und Sprüche aus Werischwar.* Deutsche Nationalitätenselbstverwaltung von Werischwar, Pilisvörösvár, 2017.
- KEREKES Gábor / MÜLLER Márta (szerk.): *Traditionspflege und Erneuerung: Perspektiven der deutschen Nationalität in Ungarn im 21. Jahrhundert.* Ad Librum, Budapest, 2012.
- KEREKES Gábor: *Im Widerstreit der Traditionen: Die Rolle des Dialekts in der ungarndeutschen Literatur.* In: Hannes PHILIPP / Andrea STRÖBEL (Hgg.): *Deutsch in Mittel-, Ost- und Südeuropa: Geschichtliche Grundlagen und aktuelle Einbettung.* Verlag Friedrich Pustet, Regensburg, 2017. 347–360.
- KLEIN Ágnes: *Ungarndeutsche Kinderliteratur durch Autoren und Werke.* In: KLEIN / MÁRKUS. 10–19.
- KLEIN, Ágnes / MÁRKUS Éva (szerk.): *Ungarndeutsche Kinderliteratur in Theorie und Praxis. Didaktische Handreichung für Pädagog_innen zum Unterricht der ungarndeutschen Nationalitätenkinderliteratur im Kindergarten und in der Primarstufe.* Bolko-Print Kft., Pécs, 2017. <http://udpi.hu/de/aktuelles/214-ungarndeutsche-kinderliteratur-in-theorie-und-praxis>
- KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth / MÜLLER Márta (i.D.): *Deutsche sind hilfsbereit, aber verschlossen. Affektive Komponenten der Einstellung ungarnderdeutscher Jugendlicher zur deutschen Sprache und ihrer Sprecher.* In: KEGYES Erika / KRISTON Renáta (Hgg.): *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt. Konferenzband der 25. Internationalen GeSuS-Fachtagung in Miskolc/Ungarn.* 2019.
- KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth / MÜLLER Márta: *Zwischen Vitalität und Aufgabe: Dynamische Aspekte in der Sprache der deutschen Minderheit in Ungarn.* Jahrbuch des Bundesinstituts für Kultur und Geschichte der Deutschen im östlichen Europa. Band 26, 2018. 51–67.
- KNIPF-KOMLÓSI Elisabeth: *Wandel im Wortschatz der Minderheitensprache. Am Beispiel des Deutschen in Ungarn.* Franz Steiner, Stuttgart, 2011. (Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik Beihefte, Bd. 145.)
- LAZRI Judit / MÜLLER Márta / STECKL-BOLDIZSÁR Katalin: *Koaniks tååd eewich: Über den Versuch, einen kleinen Ausschnitt der Werischwarer Ortsmundart zu archivieren.* In: DRAHOTA-SZABÓ Erzsébet / PROPSZT Eszter (Hgg.) *Über Sinn oder Unsinn von Minderheiten-Projekten: Konferenzband des Lehrstuhls für Deutsch als Minderheitenkultur an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät „Gyula Juhász“ der Universität Szeged.* Grimm Könyvkiadó, Szeged, 2011. 227–238.

- LEINWETTER Magdolna: *Josef Michaelis' Werke für Kinder im Unterricht*. In: KLEIN / MÁRKUS. 72–84.
- MANHERZ, Karl: *Deutsche Mundarten im Pilisch-Gebirge*. In: MANHERZ, Karl (Hg.): *Ungarndeutsche Studien 3*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1986, S. 6–147.
- MANZ Adelheid: *Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Beiträge zum DaF- und DFU-Unterricht*. In: MANZ Adelheid / KEMÉNY-GOMBKÖTŐ Krisztina (szerk.) *Német Tanítók XVIII. Nyári Akadémiaja – XVIII. Sommerakademie für Deutschlehrer. Selbstbestimmtes Lernen. Wortschatzarbeit im Deutschunterricht. Beiträge zum DaF- und DFU-Unterricht*. Eötvös József Főiskola, Baja-Ludwigsburg, 2010.
- MÁRKUS Éva: „*Ene bene Tintenfass, geh' zur Schul' und lerne was.*” *Eine Text- und Aufgabensammlung zur „Ungarndeutschen Kinderliteratur“ für die Studenten der NationalitätenkindergärtnerInnen und -grundschullehrerInnenbildung*. Trezor Verlag, Budapest, 2007.
- MÁRKUS Éva: *A német nemzetiségi gyermekirodalom gyöngyszemei*. (= Die Perlen der ungarndeutschen Kinderliteratur) In: KOLOSAI Nedda / M. PINTÉR Tibor (szerk.): *A gyermekkultúra jelen(tőség)e*. Komáromi Nyomda, Budapest, 2016a. 164–173.
- MÁRKUS Éva: *A német nyelvjárások szerepe a német nemzetiségi oktatásban*. (= Deutsche Mundarten im ungarndeutschen Nationalitätenunterricht.) In: MÁRKUS Éva–TRENTINNÉ BENKŐ Éva (szerk.): *A korai idegen nyelvi fejlesztés elmélete és gyakorlata. Konferenciaelőadások és háttérpublikumok*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest, 2014. 322–329.
- MÁRKUS Éva: *Magyarországi német nyelvjárások az általános iskolai német nemzetiségi oktatásban*. (= Ungarndeutsche Mundarten im Nationalitätenunterricht der Grundschulen.) In: MAJOR Éva–TÓTH Etelka (szerk.): *SZAKPEDADÓGIAI KÖRKÉP II. Idegennyelvpedagógiai tanulmányok*. (= Bölcsészeti- és Művészettudományok 3.) Eötvös Loránd Tudományegyetem, Budapest, 2015. 96–115.
- MÁRKUS Éva: *Milyen szerepet játszanak a nyelvjárások a német nemzetiségi oktatásban?* (= Welche Rolle spielen die Mundarten im ungarndeutschen Nationalitätenunterricht?) In: Gyermeknevelés, 4. Jg/1, 2016b. 152–157.
- MIRK Júlia: *Ungarndeutsche Kinderspiele in der Gemeinde Werischwar und Umgebung*. In: KLEIN / MÁRKUS. 151–173.
- MISKEI Réka / MÜLLER Márta (i.D.): *Einstellungen von jüngeren und älteren Ungarndutschen zur deutschen Sprache und zu ihren Sprechern*. In: FÖLDES Csaba (Hg.): *Kontaktvarietäten des Deutschen im Ausland*. Gunter Narr, Tübingen, 2019.

- MISKEI, Réka (i.D.): *Spracheinstellungen angehender Grundschullehrerinnen*. In: KEGYES Erika / KRISTON Renáta (Hgg.): *Sprachen, Literaturen und Kulturen im Kontakt. Konferenzband der 25. Internationalen GeSuS-Fachtagung in Miskolc/Ungarn*. 2019.
- MÜLLER Márta: *Lexikalisch-semantische Merkmale der Handwerk-Fachwortschätzte in Werischwar/Pilisvörösvár*. ELTE Germanistisches Institut, Budapest, 2011.
- MÜLLER Márta: *Die ostdonaubairischen Gassen- und Straßennamen in Werischwar in Geschichte und Gegenwart*. Zeitschrift für Dialektologie und Linguistik 2017/167. 437–451.
- MÜLLER Márta: *Zur aktuellen Lage des ungarndeutschen Bildungswesens*. In: Elisabeth, KNIPF-KOMLÓSI / Peter, ÖHL / Attila, PÉTERI / Roberta, V. RADA (Hgg.): *Dynamik der Sprache(n) und Disziplinen: 21. internationale Linguistiktage der Gesellschaft für Sprache und Sprachen in Budapest*. ELTE Germanisztikai Intézet, Budapest, 2013. 375–380.
- RADVAI Teréz: *Bewegte Kinderliteratur mit ungarndeutschen Spielliedern und Spielreimen*. In: KLEIN / MÁRKUS. 29–39.
- STROBEL, Jochen: *Gedichtanalse: Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 2015.

Kiš-Novak, Darinka–Šoštarek, Lucija

SANITARNI PROBLEMI ROMSKIH NASELJA U MEĐIMURJU

Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet, Odsjek u Čakovcu,
Čakovec, Hrvatska
Medimursko veleučilište u Čakovcu, Čakovec, Hrvatska
e-mail: darinka.kis-novak@ufzg.hr

UVOD

Sanitacija je kontrola fizikalnih čimbenika u ljudskom okolišu koji mogu harmonizirati razvitak, zdravlje i održivost, predstavlja pojam koji je usko vezan uz zdravlje ili unaprjeđenje zdravlja te higijenske uvjete (kontrola mnogih bolesti, posebno prijenosa zaraznih bolesti, opskrba zdravstveno ispravnom vodom, sigurno pripremanje hrane, higijensko odlaganje ljudskih i životinjskih izlučevina, učinkovita drenaža površinskih voda, odgovarajuće odlaganje i skladištenje krutog otpada, osobna higijena i higijena domaćinstva te održavanje stambenog objekta)¹.

U kontroli mnogih bolesti, posebno prijenosa zaraznih bolesti, važnu ulogu imaju: opskrba zdravstveno ispravnom vodom, sigurno pripremanje hrane, higijensko odlaganje ljudskim i životinjskim izlučevina, učinkovita drenaža površinskih voda, odgovarajuće odlaganje i skladištenje krutog otpada, osobna higijena i higijena domaćinstva te održavanje stambenog objekta. Siromaštvo pokazuje određeni postotak stanovništva koji živi ispod standarda potrebnih za život, što uključuje određena novčana sredstva za kupnju hrane, zdravu vodu za piće te osnovne uvjete za bezbrižno stanovanje i dostupnost infrastrukture². Romsko stanovništvo je prepoznatljivo kao ranjiva skupina kojoj je potrebna pomoć kod ostvarivanja nekih osnovnih prava.³

PODRUČJE, CILJ ISTRAŽIVANJA I METODOLOGIJA

Naselje Gornji Kuršanec smješteno je na jugozapadnom dijelu Međimurske županije u općini Nedelišće. Izdvojeni je dio naselja u općini Nedelišće. Samo naselje nalazi se u blizini rijeke Drave, tj. u blizini Varaždinskog jezera. Udaljenost Gornjeg Kuršanca od grada Čakovca iznosi oko 9 kilometara, a od grada Varaždina oko 7 kilometara. Naselje Gornji Kuršanec ima 793 stanovnika, a izdvojeni romski dio naselja,

¹ PUNTARIĆ D.; MIŠKULIN M.; BOŠNIR J. i suradnici: *Zdravstvena ekologija*, Medicinska naklada, Zagreb, 2012

² BAGIĆ D.; Burić I.; DOBROTIĆ I.; Potočnik D.; ZRINŠČAK S.: *Romska svakodnevница u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu*. UNICEF, 2014

³ Državni zavod za statistiku. *Popis stanovništva 2011. Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama, popis 2011.*

https://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/H01_01_04_zup20.html

Kuršanec, broji oko 100 stanovnika romske nacionalnosti i prema procjenama čine 1,82% romskog stanovništva Međimurske županije⁴. Područje naseljava većinom romska populacija, a većina građevina je izgrađena bespravno na zemljištima državnog vlasništva. U naselju je izgrađeno šesnaest nelegalnih objekata, gradilo se izvan predviđenog građevinskog područja⁵. Izgled naselja kreće se od baraka pa se do kvalitetno izgrađenih prizemnica sa potkrovljem. Materijali od kojih su izrađene kuće su opeka, beton, crijeplj i salonit ploče. U tablici 1. možemo vidjeti dostupnost određene infrastrukture u naselju.⁶

Tablica 1. *Opći prikaz infrastrukture na području naselja Gornji Kuršanec.*

Infrastruktura i prometnice				
Električna energija	Vodovod	Kanalizacija	Plin	Javna rasvjeta
DA	NE	NE	NE	DA
Fiksna telefonija	Organizirani odvoz otpada	Prilaz prometnica	Prometnice unutar naselja	
BEZ PODATAKA	DA	MAKADAM	MAKADAM	

U Kuršancu 2010. godine počeo je s radom Romski obiteljski centar uz pomoć sredstava grada Čakovca i EBRD-a (engl. *European Bank for Reconstruction and Development*) u kojemu se održavaju razni edukacijski sadržaji vezani za djecu predškolske i školske dobi.⁷ Što se tiče samog naselja, postoji stambeni dio naselja i dječji vrtić u Romskom obiteljskom centru; ostale obrazovne ustanove smještene su u drugim naseljima, kao što je to slučaj i kod zdravstvene funkcije koja je smještena

⁴ *Atlas romskih naselja Međimurske županije*, 2014 <http://www.atlas-romskihnaselja.hr/UNDP-HR-ATLAS-ROMA-MEDJIMURJE-2014.pdf> (21.8.2017.)

⁵ Međimurska županija. Upravni odjel za prostorno uredjenje, gradnju i zaštitu okoliša. *Izvješće o stanju okoliša Međimurske županije*, Čakovec, 2014

⁶ Međimurska županija. Upravni odjel za prostorno uredjenje, gradnju i zaštitu okoliša. *Izvješće o stanju okoliša Međimurske županije*, Čakovec, 2014

⁷ *Atlas romskih naselja Međimurske županije*, 2014 <http://www.atlas-romskihnaselja.hr/UNDP-HR-ATLAS-ROMA-MEDJIMURJE-2014.pdf> (21.8.2017.)

u dijelu naselja gdje postoji većinski dio stanovništva.⁸ Istraživanje je provedeno u mjesecu travnju 2017. godine u naselju Kuršanec gdje djeluje Romski obiteljski centar, a u kojem je djeci omogućen produženi boravak. Centar pohađa šezdeset (plus minus 5) djece pa je poslano i toliko obavijesti o anketiranju roditelja. Odazvalo se 27 ispitanika, a anketiranje se provodilo u dva navrata. Istraživanje se provodilo putem pismenih anketa koje su služile kao metoda prikupljanja podataka. Anketa je podijeljena na pet područja: stanovanje, osobna higijena, zdravlje, otpad i ostalo. Zbog nepismenosti većeg broja ispitanika, ankete su se čitale naglas, a odgovori ispitanika zapisivali, odnosno zaokruživali, uz napomenu da je anketa anonimna. Od ukupnog broja ispitanika 14 osoba je ženskog spola, a 13 muškog. Dob ispitanika kreće se od 19 do 50 godina. Srednju školu pohađalo je 7 ispitanika, osnovnu 14, dok 5 ispitanika nije završilo ni jedan stupanj obrazovanja. Među ispitanicima jedna osoba ima stručno osposobljenje za pomoćnog prodavača. Cilj istraživanja bio je saznati koji su najčešći sanitarni problemi naselja, u kakvim uvjetima stanuju, zadovoljavaju li ti isti uvjeti potrebu pojedinca, vodi li pojedinač svakodnevnu brigu o osobnoj higijeni, imaju li pristup pitkoj vodi i na koji način te koliko im je važno vlastito zdravlje. Anketu su provodile autorice rada. Ankete je bilo potrebno čitati te odgovore ispitanika zapisivati odnosno zaokruživati, uz napomenu da je anketa anonimna i da se koristi u svrhu istraživanja i završnoga rada na Međimurskom veleučilištu u Čakovcu.

REZULTATI

U dalnjem dijelu rada prikazani su neki rezultati: rezultati o uvjetima stanovanja i brizi o vlastitom zdravlju tj. najčešćim bolestima u obitelji. Iz odgovora dobivenih anketnim upitnikom može se zaključiti kako objekti romskog naselja Gornji Kuršanec nisu adekvatni za život jer ni po kvaliteti ni po dimenzijama ne odgovaraju potrebama stanara.⁹ Broj prostorija ukazuje na prenapučenost stambenih objekata zbog velikog broja ukućana.

Sedam ispitanika, od 27, čiji se broj članova kućanstva kreće od 4 do 13 osoba odgovara da živi u jednoj prostoriji. Jedan ispitanik odgovara da je broj prostorija u stambenom prostoru veći od broja članova kućanstva, a jedan da je broj prostorija jednak broju članova. U provedenom istraživanju 15 ispitanika nema WC unutar vlastitog stambenog prostora. Slično slučaj je i kod posjedovanja kupaonice/tuša

⁸ *Atlas romskih naselja Međimurske županije*, 2014 <http://www.atlas-romskihnaselja.hr/UNDP-HR-ATLAS-ROMA-MEDJIMURJE-2014.pdf> (21.8.2017.)

⁹ *Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine* (2012). Zagreb, Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina. <http://www.zagreb.hr/UserDocsImages/archiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf>

unutar stambenog objekta koju ima 54 % ispitanika, 25 % ispitanika kupaonicu/tuš ima izvan stambenog objekta što znači da je voda hladna, a 21 % njih koristi ostale načine za pranje.

Bez obzira na to što je većina ispitanika odgovorila da nema WC unutar stambenog prostora, zbog čega se pretpostavlja i nemogućnost postojanja umivaonika za pranje ruku koji je smješten u blizini zahoda, na pitanje „Perete li ruke nakon obavljenog WC?“ svi su ispitanici odgovorili potvrđno. Pranje ruku je vrlo važan čimbenik za zdravlje jer se dodirom mogu prenijeti zarazne bolesti, bolesti prljavih ruku.

U provedenoj anketi roditelje se pitalo vezano i uz zdravstvo i pojavljivanje najčešćih bolesti u obiteljima ispitanika. Na pitanje „Imate li obiteljskog liječnika“, dobiveni rezultati pokazuju kako 85% ispitanika ima, a 15% nema vlastitog liječnika. Na pitanje „Jeste li ikad posjetili zubara“, 26% ispitanika to nikad nije učinilo, dok je 74% ispitanika obavilo stomatološki pregled barem jednom u životu. Na pitanje „Jeste li ste u mogućnosti kupiti lijek kada je to potrebno?“, 89% daje odgovor da, a 11% ispitanika nije u mogućnosti. Na pitanje „Vodite li djecu redovito na cijepljenje?“, 96% ispitanika vodi djecu redovito na cijepljenje, a 4% roditelja ne obavlja tu dužnost. Odgovori na anketno pitanja „Koje su najčešće bolesti u Vašoj obitelji?“, najviše ispitanika boluje od prehlade (27%) i gripe 11%, dok 13% ispitanika nema nikakvih bolesti u obitelji. Ostale bolesti vidljive su iz priložene tablice, tablica 2.

Tablica 2. Najčešće bolesti u obiteljima ispitanika

Bolesti	Broj ispitanika	Udio postocima (%)
Prehlada	12	27%
Gripa	5	11%
Astma	3	7%
Proljev	1	2%
Upala grla	2	4%
Viroza	12	2%
Zubobolja	1	2%
Temperatura	3	7%
Nema bolesti u obitelji	6	13%

Odvoz komunalnog otpada u naselju Gornji Kuršanec je organiziran i obavlja ga poduzeće GPK ČAKOM d.o.o., četiri puta mjesečno. Svaki ispitanik koristi kantu komunalnog poduzeća za odlaganje otpada¹⁰.

¹⁰ Izvješće o provedbi mjera gospodarenja otpadom grada Čakovca za 2016. (2017.) http://www.cakovec.hr/dokumenti/sjednice/2017/gv/gv22/nakon/gv22_8c.pdf

RASPRAVA I ZAKLJUČAK

Većina stanovnika romskog naselja Gornji Kuršanec živi u siromaštvu bez obzira što se na taj problem gleda kao da je to dio njihova života. Loša kvaliteta stambenog prostora i prenapučenost imaju negativne posljedice na zdravlje i dobrobit pojedinca. U tom siromaštvu najviše su pogodjena djeca. Ispitanici kojima se WC nalazi izvan stambenog objekta (63 %) koriste tzv. poljski zahod koji nisu uređeni na prikladan način te su leglo bakterija i virusa koji najčešće uzrokuju crijevne zaraze. Nacionalna strategija uključivanja Roma za razdoblje od 2013. do 2020. godine trebala bi umanjiti neke od spomenutih sanitarnih problema. Do ulaska u Europsku uniju, Republici Hrvatskoj bila su na raspolaganju sredstva iz pretpri stupnih fondova, a kroz program IPA (Instrument pretpri stupne pomoći Europske unije). U pripremnom razdoblju osobita pozornost usmjerenja je procesu izrade Nacionalnog programa reformi, te programiranju za finansijsku perspektivu 2014-2020, te a prikladan način uključivanja ciljeva, mjera i aktivnosti Nacionalne strategije i Akcijskog plana u relevantne dokumente, kako bi se osigurala mogućnost širokog spektra intervencija do 2020. g.

Svako dijete ima pravo na obrazovanje, zdravlje, život u obiteljskom okruženju i prikladnim uvjetima stanovanja. Potrebno je naglasiti da je osnovno zdravstveno osiguranje zakonski dostupno svim Romima koji imaju građanski status Republike Hrvatske na isti način i pod istim uvjetima kao i ostalim građanima.

LITERATURA

- PUNTARIĆ D.; MIŠKULIN M.; BOŠNIR J. i suradnici. *Zdravstvena ekologija*. Medicinska naklada, Zagreb, 2012.
- BAGIĆ D.; BURIĆ I.; DOBROTIĆ I.; POTOČNIK D.; ZRINŠČAK S. *Romska svakodnevница u Hrvatskoj: prepreke i mogućnosti za promjenu*. UNICEF, 2014.
- Državni zavod za statistiku. *Popis stanovništva 2011. Stanovništvo prema narodnosti po gradovima/općinama, popis 2011.*
https://www.dzs.hr/Hrv/censuses/census2011/results/htm/H01_01_04/H01_01_04_zup20.html
- Atlas romskih naselja Međimurske županije*. 2014. <http://www.atlas-romskihnaselja.hr/UNDP-HR-ATLAS-ROMA-MEDJIMURJE-2014.pdf>
- Međimurska županija. Upravni odjel za prostorno uređenje, gradnju i zaštitu okoliša. *Izvješće o stanju okoliša Međimurske županije*, Čakovec, 2014.
- Nacionalna strategija za uključivanje Roma, za razdoblje od 2013. do 2020. godine* (2012). Zagreb, Ured za ljudska prava i prava nacionalnih manjina.
<http://www.zagreb.hr/UserDocsImages/arhiva/Nacionalna%20strategija%20za%20uklju%C4%8Divanje%20Roma%202013-2020.pdf>
- Izvješće o provedbi mjera gospodarenja otpadom grada Čakovca za 2016. (2017.)*
http://www.cakovec.hr/dokumenti/sjednice/2017/gv/gv22/nakon/gv22_8c.pdf

Klein, Ágnes

ZWEI SPRACHEN IM KINDERGARTEN

Universität Pécs Fakultät für Kulturwissenschaften, Pädagogik und
Regionalförderung Institut für Pädagogik, Pécs
e-mail: klein@kpvk.pte.hu

1. VORTEILE DES ZWEISPRACHERWERBS IM KINDERGARTEN

Die Kindergartenzeit gehört zu den wichtigsten Phasen im Sinne der intellektuellen, sozialen und emotionalen Förderung. Der Spracherwerb in der Kindheit besitzt Überlegungswert auch im Sinne der Zeit- und Erwerbsökonomie, wenn die Umwelt entsprechend gestaltet ist¹. Pearson² betont, dass Kinder, die in der frühen sensitiven Periode eine zweite Sprache zu erwerben beginnen, größere Chancen auf einen Erfolg haben.

Frühstarter haben nämlich wegen des impliziten Erwerbs in den Bereichen Sprechen³ und Selbstvertrauen, sowie in der erhöhten Sprachaufmerksamkeit⁴ klare Vorteile. Sie sind auch hochmotiviert, denn sie erfuhren noch keine negative Meinung über ihre Sprachbegabung, sowie haben sie sich ein gewisses Repertoire an Routinen angeeignet, hinsichtlich der Herangehensweise an den Erwerb von Fremdsprachen. Der Zeitfaktor spielt in der Begründung für den frühen Start auch eine wichtige Rolle. Es liegt auf der Hand, dass einem Kind – wenn die Qualität und Quantität der zweiten Sprache stimmt – viel mehr Zeit für den Erwerb dieser zweiten Sprache zur Verfügung steht im Falle eines frühen Beginns. Des Weiteren erhält die zweite Sprache ihren Fremdsprachenstatus noch nicht, so sprechen wir über einen Erwerbsprozess, der instinktiv und imitativ abläuft⁵.

Um kommunizieren zu können, müssen wir eine Sprache erlernen, und um die Sprache zu erlernen, müssen wir kommunizieren. Für die Kindergartenkinder und Grundschulkinder ist dieser Grundsatz wichtig, es lastet wie ein Kommunikationsdruck auf ihnen. In der für sie angenehmen Umgebung äußern sie sich ohne Hemmungen, kreativ und sorgenfrei, sogar in der zweiten Sprache. Die sprachlichen Schwierigkeiten werden

¹ OKSAAR, Els: *Zweitspracherwerb*. Kohlhammer, Stuttgart, 2003.

² PEARSON, Zurer Barbara: Children with two languages. In: Bavin, Edith L. (Hg.) *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 2009:308.

³ PILYPAITYTE,Lina: *Möglichkeiten und Grenzen des frühen Fremdsprachenlernens*. Vortrag auf der Tagung *Frühes Fremdsprachenlernen - Gute Praxis*. Goethe Institut, Budapest. <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/ffs/deindex.htm> (abgeladen: Juli 2011)

⁴ OOMEN-WELKE, Ingelore :Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: BREDEL, Ursula (Hg.) *Didaktik der deutschen Sprache*. Schöningh UTB, Paderborn, 2003.

⁵ FRÖHLICH-WARD, Leonora: Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: BAUSCH, Karl-Richard— CHRIST, Herbert— KRUMM, Hans-Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB Francke Verlag, Tübingen-Basel, 2003:198.

durch Sprachschöpfungen, nonverbale Mittel (Gestik und Mimik) und onomatopoetische Wörter überbrückt (z. B: *der Hund waut.*), aber auch mit Wortschöpfungen (*der Biber-bibr*), die die Aussprache der zweiten Sprache imitieren.⁶

Dies bedeutet aber nicht, dass die Kinder im Unterschied zu Pubertierenden oder Erwachsenen ohne Anstrengung eine zweite Sprache erlernen würden. Sie lernen nicht schneller oder leichter, einfach nur anders.⁷ Einen Grundstein des frühen Spracherwerbs bildet die Kontinuität und die Dauer des Spracherwerbs. Erhebungen beweisen den Vorteil des frühen Beginns, wenn sich die Kinder längerfristig mit der Sprache beschäftigen. Bei Kindern, die aus welchem Grund auch immer, den Prozess abbrachen, verschwanden die Ergebnisse.⁸

Wichtig ist noch zu erwähnen, dass es zwischen den Kindern individuelle Unterschiede gibt. Kinder können auf den Spracherwerb verschiedenen reagieren. Es gibt Kinder, die sich auch mit einem geringen Wortschatz gerne äußern, und es gibt introvertierte Kinder, die sich lange in der stillen Phase wohl fühlen. Wir können aber behaupten: Obwohl das Kind die Sprache für sich selbst organisieren muss, können Erzieherinnen, Pädagogen oder Fachleute im Lernprozess den Kindern sehr viel helfen.⁹

2. ZWEITSPRACHERWERB SCHRITTWEISE

Die kognitiven und sprachlichen Fähigkeiten, die in der ersten Sprache erworben wurden, bilden die Grundlage des Zweitspracherwerbs.¹⁰ Hier geht es nicht um die Ausbildung von zwei Systemen, sondern um das Einbauen eines zweiten Systems in das erste, bereits funktionierende.¹¹ Mit anderen Worten wird die zweite Sprache in die erste integriert. Das Kind erwirbt eine weitere Sprache in diesem Fall, doch die Sprechfähigkeit eignete es sich schon während des Erwerbs der ersten Sprache an.¹² So wird das Kind die zweite auf seine erste Sprache bauen, und die erste Sprache, auch die Methode des Erwerbs, wird auf die zweite Sprache auf positive oder auf negative Weise auswirken.¹³

⁶ PEITZER-KARPF, Annemarie –ZANGL, Renate: *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Narr Verlag, Tübingen, 1988:50

⁷ NAUWERCK, Patricia: *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Fillibach Verlag, Freiburg, 2005:45.

⁸ FRÖHLICH-WARD, s.o.2003:199-200.

⁹ PEITZER-KARPF, Annemarie: Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit. In: Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H.J. (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB Francke Verlag, Tübingen-Basel, 2003: 448.

¹⁰ PEITZER-KARPF, s.o. 2003:445

¹¹ PEITZER-KARPF, s.o. 2003:446

¹² OKSAAR, s.o. 2003

¹³ BUTZKAMM, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke, Tübingen, 2002:26.

In diesem Alter verwenden die Kinder die Sprache noch konkret, der Gegenstand oder die Tätigkeit bildet mit dem Begriff, der mit ihnen verknüpft ist, eine Einheit. Später löst sich diese Einheit und die Sprache, die Bedeutung gewinnt mehr an Dominanz. Gerade im Kindergartenalter erhält die Sprache ihren wichtigsten Charakter: die Kinder sind in der Lage sich immer mehr auf die Informationen zu konzentrieren, während der emotionale Aspekt stufenweise in den Hintergrund rückt. Die zweite Sprache, die im Kindergarten zu der ersten Sprache hinzukommt, wird durch die erste Sprache angeeignet: Gegenstand, Tätigkeit → Begriff in der Muttersprache → Begriff in der Zweitsprache

Die Kinder assoziieren beim Zeigen und Benennen eines Gegenstandes, bei der Ausführung einer Tätigkeit auf den Begriff in der Muttersprache, der dazu nicht einmal ausgesprochen werden muss, denn die Verbindung wurde bis zu diesem Alter der Kinder ausgebaut. An diesen Begriff, unterstützt durch die Handlung, den Gegenstand oder Zustand, knüpft sich der deutsche Begriff an. Am Anfang des Spracherwerbs versuchen die Kinder den fremdsprachlichen Ausdrücken oft sehr kreativ eine Bedeutung zu geben auf Grund der Wortbetonung oder Ähnlichkeiten in der Aussprache, ungeachtet der eigentlichen Wortbedeutung.

Dann fällt der Unterschied zwischen beiden Sprachen zuerst auf den Ebenen Phonetik (Aussprache) und Lexik (Wortschatz) auf, das dehnt sich auf die anderen Ebenen aus, bis eine bestimmte Sprachbewusstheit entsteht.¹⁴ Der Zweitspracherwerb bedeutet eigentlich die Aneignung von Begriffen und die Vervollständigung des Verstehens dieser Begriffe. (Nehmen wir als Beispiel das Wort *Baum*: man kann verschiedene Baumarten kennen, Kirschbaum, Nussbaum, Tannen/Christbaum usw.) Allerdings nur dann, wenn zum Sprach(en)erwerb genug Input vorhanden ist. Je mehr Begriffe und je genauer die Bedeutung dieser Begriffe bekannt sind, desto besser kann das Kind in der neuen Sprache agieren¹⁵.

Ebenso wichtig ist das Sammeln von Schablonen (Satzmodellen-Inputsätzen), die in großen Mengen gespeichert, dann verarbeitet werden. Während des kindlichen Lernprozesses unterstützt und hilft diese Sammlung von Satzmodellen bei der Analyse, und am Ende des Prozesses stehen grammatische Kategorien, Regeln und Muster zur Verfügung.¹⁶ Es läuft folgenderweise ab: Das Kind erkennt, dass es um ein konkretes Verb austauschbare Wörter gibt. Es entwirft ein konstruktives Muster, das es zum Teil mit lexikalischen Elementen ausfüllt, zum Teil beinhaltet das Muster leere Stellen. (z.B. Papa legt die Puppe auf den Tisch. → _ legt _ _). Diese Stellen können mit verschiedenen Wörtern gefüllt werden, dann durch andere ersetzt werden

¹⁴ Oomen-Welke, s.o. 2003

¹⁵ LOOS, Roger: *Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten*. Don Bosco, München, 2004.

¹⁶ BICKES, Hans-PAULI, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. Wilhelm Fink, Paderborn, 2009

und manche von ihnen sind des Öfteren verwendbar.¹⁷ Bis es aber soweit ist, vergeht viel Zeit mit Übung. Die Erwachsenen können diesen Prozess unterstützen, indem sie die Sätze der Kinder vervollständigend, nachfragend oder bestätigend wiederholen,¹⁸ aber auch werden den Kindern Wörter im Sinnzusammenhang z.B. in Sätzen beigebracht oder noch besser, sie werden in Sätzen geübt und gefestigt.

K: rot Auto (Es zeigt auf den Gegenstand)

E: Möchtest du das rote Auto haben? Ja? Hier bitte. Spiel damit.

K: Auto spielen.

E: Ja, du spielst mit dem Auto.

Zur Vervollkommnung und zur Aneignung der Grammatik ist die kontinuierliche Vermehrung des Wortschatzes unerlässlich,¹⁹ doch der wird in Form von Sätzen als Input im Sinne des kindgemäßen Spracherwerbs entwickelt. Diese Jahre sind die Jahre des impliziten (unbewussten) Lernens, aber um den Übergang in die Schule zu erleichtern, sollten die Kinder auch mit den kindergerechten Formen des expliziten (bewussten) Lernens bekannt gemacht werden. Unter diesem Aspekt können mehrere Faktoren, wie die Förderung des Sprachbewusstseins (z.B. Wortgrenzen feststellen), die Ausweitung der Diskursfähigkeit (Dialoge entwickeln), aber auch das Nacherzählen und Berichten die kognitiv-sprachlichen Fähigkeiten entwickeln. Dadurch kann der nächste Entwicklungsgrad herbeigeführt werden, der die Kontextabhängigkeit stufenweise ablöst, natürlich bei bekannten Wörtern, Sätzen.

3. PRINZIPIEN DES ZWEITSPRACHERWERBS IM KINDERGARTEN

3.1. *Sprich mit mir!*

Mit dem Eintritt in den Kindergarten sind die Kinder in der Lage, in ihrer Muttersprache Sätze mit drei-vier Wörtern zu bilden. Ihr expressiver Wortschatz beträgt 900-1000 Wörter, während ihr rezeptiver Wortschatz schon 2000-3000 Wörter umfasst.²⁰ Nachdem Kinder die magische Grenze von in etwa 50 Wörtern überschritten haben, sind sie in der Lage, Sätze bilden zu können. Zuerst natürlich kurze Einwortsätze und allmählich erweitern sich die Sätze in Länge und Komplexität schrittweise.

Zu Beginn des Erwerbs einer Sprache ist das Verstehen wichtig, denn damit fängt der Prozess an, unabhängig davon, um die wievielte Sprache es geht. Später ist es aber wichtig, dass das Kind in eine Situation kommt, in der es in einem Diskurs die Sprache auch gebrauchen kann.

¹⁷ Bickes-Pauli, s. o. 2009:73

¹⁸ Loos, s. o. 2004:16

¹⁹ BUTZKAMM, Wolfgang-BUTZKAMM, Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen*. Francke. Tübingen, 2008.

²⁰ PLÉH Csaba: A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (Hg.): *A magyar nyelv*. Akadémiai, Budapest, 2006

Ohne dies können sich die produktiven Fertigkeiten nicht entwickeln, bleiben auf einem bestimmten Niveau.

Im Kindergarten werden von den vier sprachlichen Fertigkeiten zwei entwickelt: das verstehende Hören und das Sprechen, also die mündlichen Fertigkeiten, diese aber auf allen Sprachebenen. Das heißt: Die Kinder bekommen wie im Mutterspracherwerb Inputsätze in einer eindeutigen Situation, wo eine Handlung usw. mit einem Text begleitet wird, woraus die Kinder die Bedeutung der einzelnen Wörter eindeutig erraten können. In dieser Situation sind Phonetik, Lexik, Satzbau im Text gebettet untrennbar und ganzheitlich vorhanden. Sucht man nach erfolgreichen Methoden im Zweitspracherwerb, dann sind diejenigen erfolgreich, die das ganze Sprachsystem fördern.²¹ Die Quantität und Qualität des sprachlichen Inputs spielen eine wesentliche Rolle: „learning by doing“: Man sollte nicht nur hören, sondern auch sprechen. So lange Kinder nicht als Adressaten erscheinen, kann keine Konversation, keine Interaktion entstehen. Ohne Interaktion ist kein wirkliches Sprachenlernen möglich. Die Kinder sollten auch individuell wahrgenommen werden, und man sollte sich ihnen auch einzeln, nicht nur in der Gruppe zuwenden. Es genügt nämlich nicht, das Kind einer fremdsprachigen Umgebung auszusetzen, solange es nicht als Adressat erscheint.²² Es ist am besten, zu den Kindern Blickkontakt herzustellen, dadurch kann die Aufmerksamkeit des Kindes erreicht werden. Die Kinder sollten häufig individuell angesprochen werden in kurzen, grammatisch korrekten Sätzen. Kinder brauchen den Kontakt zu Erwachsenen, zu deren Sprache, die den spezifischen Bedürfnissen der Kinder angepasst wird.

Beispiel: E: Möchtest du Tee? (Erzieherin zeigt den Tee) Tee?

E: Das ist ein Haus. (Erzieherin zeigt ein Bild) Das Haus hat zwei Fenster.

Kinder organisieren die Sprache für sich selbst, sie müssen sie ausprobieren, sprechen. Das Kind soll in eine Interaktion einbezogen werden oder noch besser, man kann mit Kindern gemeinsam eine Interaktion entwickeln, dabei wird Input gegeben und Output in der Zielsprache erwartet.

Die Perzeption (Sprachverständigen) geht der Produktion (Sprechen) voran,²³ lenkt diese, die Entwicklung der Produktion ist aber ein viel längerer Prozess.²⁴

Neben der Quantität ist auch die Frage der Qualität von großer Bedeutung, also wie, mit welchen Methoden die Sprache vermittelt wird. Die Kinder erwerben die Sprache in ähnlichen Situationen wie sie ihre

²¹ KLEIN, Ágnes: *Meine ersten deutschen Wörter: Eine Empfehlung für Wortschatzvermittlung im Kindergarten*. Szekszárd, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, 2014.

²² JAMPERT, Karin: *Schlüsselsituation Sprache*. Leske-Budrich, Opladen, 2002

²³ NAUWERCK, s.o. 2005

²⁴ WODE, Henning – GIROTTI, Irene: *Evaluierung zur Entwicklung des Deutschen. Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur im italienischen Kindergarten*. Alpha&Beta Verlag, Meran, 2008

erste Sprache erwarben, also ohne Erklärungen und Übersetzungen, nur aus den durch den Kontext entstehenden Bedeutungen. Dieser Vorgang kann mit verschiedenen Hilfsmitteln wie Bildern, Realien, Tätigkeiten unterstützt werden. Die Sprache ist in den alltäglichen Tätigkeiten integriert, angefangen von der Begrüßung durch die Beschäftigungen bis zur Verabschiedung der Kinder. Die Kinder eignen sich die Sprache holistisch, auf eine vielseitige und abwechslungsreiche Art an, wodurch ihr Wortschatz alle Segmente des Kindergartenlebens abdeckt. Der kompetente Erwachsene schafft einen Rahmen, in dem sich über den Gegenstand und die Tätigkeit ein gemeinsames Verstehen entwickelt, das gemeinsam erarbeitet wird. Zu diesem Rahmen gehört, das Interesse des Kindes zu wecken, ein gemeinsames Ziel zu artikulieren, die Veranschaulichung, das Ausweiten der kindlichen Äußerung oder ihre Korrektion, aber auf jeden Fall eine Rückkopplung. Die Erwachsenen gestalten bewusst den Spracherwerbsprozess mit einem, den Kindern angepassten Input, der den Kindern das Filtrieren des Inhalts und die Imitation der sprachlichen Form ermöglicht.²⁵

Von der Seite des Kindes bedarf es viel Zeit, Vertrauens und Sicherheitsgefühls; von der Seite der Erzieherin Ausdauer und Geduld, um das Kind dazu zu veranlassen, das sichere erste „Haus“ (die erste Sprache) zu verlassen, und an einem (Mini)Dialog teilzunehmen. Es ist wichtig, das Selbstvertrauen der Kinder zu stärken.

3.2. Motivation

Wichtig sind die starke Motivation und das Handeln während des Spracherwerbs. Die Motivation und die Begabung sind die wichtigsten Faktoren, die spätere Sprachkenntnisse garantieren. Begabung betrachten die Forscher als eine Eigenschaft, die während des Spracherwerbs entwickelt werden kann.²⁶ Die Motivation der Kinder aufrecht zu erhalten für eine Sprache, die nur im Kindergarten existiert, ist keine leichte Aufgabe. Man muss eine Situation schaffen, wo das Kind das Gefühl hat, dass sich die Mühe der Sprachaneignung lohnt, wo alle zwei Sprachen eine Funktion haben, wofür sich der Erwerb der zweiten Sprache für das Kind hier und jetzt lohnt. Die Motivation zum Erwerb einer zweiten Sprache entsteht einfach durch das Sprechen, durch die Kommunikation in der zweiten Sprache, zwischen Kind und Bezugspersonen.

²⁵ LENGYEL, Drorit: *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2009: 181, 250.

²⁶ EDELENBOS, Peter-JOHNSTONE, Richard-KUBANEK Angelika: *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1)*. Brüssel: Europäische Kommission (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm), 2006. Abgeladen: 03.03. 2010.

3.3. Methoden und Wege

Im Kindergarten gibt es zwei Wege der gelenkten Sprachaneignung, mit deren Hilfe die Kinder an eine zweite Sprache herangeführt werden. Die intensivste Methode ist die Immersion (z.B. nach der Methode *eine Sprache – eine Person*), in der die Kinder die zweite Sprache in einem hohen Anteil kennen lernen können, und sie erreichen auch höhere Kenntnisse während des Erwerbs. Der Verlauf des Erwerbs ist dem Erstspracherwerb ähnlich, denn er verläuft spiralartig, auf die progressiven Phasen der Sprachaneignung folgt eine kurze Phase des Stillhaltens. Bei den Angebotsmodellen ist die Entwicklung curricular und linear. Das Verwenden abwechslungsreicher Methoden, die Sicherung einer hohen Motivation, genug quantitativer und qualitativer Inputs und die Methoden der produktiven Sprachförderung sind für das Gelingen von jedem dieser Erwerbsformen maßgebend.

Die Kreativität und Vielfältigkeit der sprachlichen Förderung korreliert signifikant mit dem Wortschatzwachstum der Kinder. Das heißt: je abwechslungsreicher, interessanter, mit einer größeren Methodenvielfalt der sprachliche Stoff den Kindern angeboten wird, mit desto größerer Sicherheit werden sie ihn erwerben. Vor allem sollen hier die Spiele mit der Förderung der Grobmotorik, mit der Förderung der Sinnwahrnehmung herangezogen werden. Bewegungsspiele, Reime, Lieder usw. helfen beim Einprägen der neuen Worteinheiten. Dies bezieht sich auch auf die Wiederholung, die ebenfalls vielfältig, motivierend, die neuen Kenntnisse festigend geplant werden soll, eventuell können die neuen Wörter in den Alltag eingebaut werden. Eine Lernkontrolle mit Hilfe von einer Handpuppe zum Beispiel ist auch eine Wiederholung und eine Bestätigung für die Erzieherin selbst. Zu den, von den Kindern erfolgreich erworbenen sprachlichen Elementen, zur Erweiterung des sprachlichen Lexikons gehören die Synonyme, die Fragen, die Korrekturen, die metasprachlichen Aspekte und der Einsatz der Erstsprache. Darüber hinaus besteht ein enger Zusammenhang, der Erstsprache ähnlich, zwischen dem Wachstum vom Wortschatz und der Entwicklung der grammatischen und lexikalischen Kenntnisse.²⁷

Die Sprachförderung der Kinder soll in die alltägliche pädagogische Arbeit integriert werden, die im Kindergarten viel einfacher als in der Schule zu lösen ist, denn jede Handlung und Tätigkeit, die alltägliche Arbeit, die Rituale, Spiele, Anregungen, können durch die Sprache begleitet werden. Der Spracherwerb im Kindergarten sollte im Zeichen der *künstlichen Natürlichkeit*, die im Voraus gestalteten Sprechsituationen nutzend, ablaufen, den Kindern das Gefühl der Spontaneität gebend, ähnlich dem Erstspracherwerb. Die Kindergärtnerin

²⁷ JEUK, Stefan: *Erste Schritte in der Zweisprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweispracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Fillibach, Freiburg, 2003:270.

plant zwar alles im Voraus, doch für die Kinder schaut es wie selbstverständlich aus. Die Erzieherinnen sollen die Situationen erkennen und bewusst gestalten, indem sie die Sprachaneignung der Kinder bewusst lenken und begleiten. Wenn der Kindergarten der Schauplatz für den Zweitspracherwerb ist, und die Kinder dort eine zweite Sprache oder eine Fremdsprache erwerben sollten, muss berücksichtigt werden, dass sie zur Begegnung mit dieser Sprache nur den Kindergarten als Schauplatz haben, denn meistens kann die weitere (hier fremdsprachliche) Umgebung nicht einbezogen werden.

Ein Kind zum Sprechen zu bringen, während es den Inhalt noch nicht versteht, fördert den Spracherwerb aus. Die Wörter werden eher in Tätigkeiten eingebettet, und verschiedene Kanäle zur kinderzentrischen Klärung der Inhalte einbezogen. Kinder folgern aus dem Kontext auf den Inhalt der Wörter, und bei der Unterstützung dieses Prozesses ergeben nicht nur die gemeinsamen, mit der Sprache begleiteten Tätigkeiten, sondern auch die gemeinsame Bilderbuchbetrachtung oder Diaprojektion eine gute Möglichkeit zum Enträtseln der Wortbedeutungen. Deshalb sollten die sprachlichen Tätigkeiten viel mehr auf die Gestaltung von interaktiven Konstellationen und Aktivitäten ausgerichtet werden. Durch einen zielgerichteten Aufbau können Situationen entstehen, die einen kommunikativen Druck auf die Kinder ausüben. Auf diese Weise könnte erreicht werden, den Kindern das Gefühl zu geben, dass es für sie wichtig ist, sich in der zweiten Sprache zu äußern. Das bedingt von der Seite der Erzieherinnen den sozialen und dialogischen Kern des Erwerbs in den Mittelpunkt zu stellen, sowie ergänzend eine individuelle Förderung zu verwirklichen.

ZUSAMMENFASSUNG

Als Zusammenfassung kann festgestellt werden, dass das folgende Bedingungsgefüge für einen erfolgreichen sukzessiven Zweitsprachenerwerbs ausschlaggebend ist: das Alter, die kognitive Reife, die Intensität und die Andauer des Kontakts zur Zweitsprache, die Methoden ihres Transfers, die Möglichkeiten zum Sprachgebrauch im, aber auch außerhalb des Kindergartens.²⁸ Nach welchen Methoden sich auch immer der Verlauf in diesen Fällen vollzieht, wird die Fortsetzung darüber entscheiden, wie gut sich die Sprache bei den Kindern ausbauen wird.

²⁸ WODE—GIROTTI, s.o. 2008:121-124

LITERATUR

- BICKES, Hans–PAULI, Ute: *Erst- und Zweitspracherwerb*. Wilhelm Fink Verlag, Paderborn, 2009.
- BUTZKAMM, Wolfgang: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Francke, Tübingen, 2002.
- BUTZKAMM, Wolfgang–BUTZKAMM, Jürgen: *Wie Kinder sprechen lernen*. Francke, Tübingen, 2008.
- EDELENBOS, Peter–JOHNSTONE, Richard–KUBANEK, Angelika: *Die wichtigsten pädagogischen Grundsätze für die fremdsprachliche Früherziehung. Sprachen für die Kinder Europas. Forschungsveröffentlichungen, gute Praxis und zentrale Prinzipien. Endbericht der Studie EAC 89/04 (lot 1)*. Brüssel: Europäische Kommission (http://ec.europa.eu/education/index_en.htm), 2006. abgeladen:
- FRÖHLICH-WARD, Leonora: Fremdsprachenunterricht im Vorschul- und Primarbereich. In: Bausch, Karl-Richard–Christ, Hans–Krumm, Hans–Jürgen (Hg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. UTB Francke, Tübingen–Basel, 2003.
- JAMPERT, Karin: *Schlüsselsituation Sprache*. Leske–Budrich, Opladen, 2002.
- JEUK, Stefan: *Erste Schritte in der Zweitsprache Deutsch. Eine empirische Untersuchung zum Zweitspracherwerb türkischer Migrantenkinder in Kindertageseinrichtungen*. Fillibach, Freiburg, 2003.
- KLEIN ÁGNES: *Meine ersten deutschen Wörter: Eine Empfehlung für Wortschatzvermittlung im Kindergarten*. Szekszárd, Pécsi Tudományegyetem Illyés Gyula Kar, 2014.
- LENGYEL, Dorit: *Zweitspracherwerb in der Kita. Eine integrative Sicht auf die sprachliche und kognitive Entwicklung mehrsprachiger Kinder*. Waxmann, Münster/New York/München/Berlin, 2009.
- LOOS, Roger: *Spracherwerb. Sprachförderung im Kindergarten*. Don Bosco, München, 2004.
- NAUWERCK, Patricia: *Zweisprachigkeit im Kindergarten*. Fillibach, Freiburg, 2005.
- OKSAAR, Els: *Zweitspracherwerb*. Kohlhammer, Stuttgart, 2003.
- OOMEN-WELKE, Ingelore: Entwicklung sprachlichen Wissens und Bewusstseins im mehrsprachigen Kontext. In: Bredel, Ursula (Hg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Schöningh UTB, Paderborn, 2003.
- PEARSON, ZURER Barbara: Children with two languages. In Bavin, Edith (Hg.): *The Cambridge Handbook of Child Language*. Cambridge University Press, Cambridge, 2009.

PELTZER-KARPF, Annemarie: Frühkindliche Erziehung zur Zweisprachigkeit. In Bausch, K. R., Christ, H. & Krumm, H.J. (szerk.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Francke, Tübingen-Basel, 445-449.

PELTZER-KARPF, Annemarie-ZANGL, Renate: *Die Dynamik des frühen Fremdsprachenerwerbs*. Narr, Tübingen, 1988.

PILYPAITYTE, Lina: *Möglichkeiten und Grenzen des frühen Fremdsprachenlernens. Vortrag auf der Tagung Frühes Fremdsprachenlernen - Gute Praxis*. Goethe Institut, Budapest. <http://www.goethe.de/ins/hu/bud/lhr/ffs/deindex.htm> (abgeladen: Juli 2011)

PLÉH Csaba: A gyermeknyelv. In: Kiefer Ferenc (Hg.): *A magyar nyelv*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 2006.

WODE, Henning-GIOTTO, Irene: *Evaluierung zur Entwicklung des Deutschen. Annäherung an die deutsche Sprache und Kultur im italienischen Kindergarten*. Alpha&Beta Verlag, Meran, 2008.

www.erzieherin.de/assets/files/paedagogischepraxis/Bilingualitaet

Knipf-Komlósi, Elisabeth

HERAUSFORDERUNGEN BEI DER VERMITTLUNG DES WORTSCHATZES IM DAF-UNTERRICHT

ELTE Germanistisches Institut, Budapest
e-mail: knipfe@freemail.hu

Für Lehrende des Deutschen oder einer anderen Fremdsprache ist es eine Binsenwahrheit, die bereits für die Studierenden in der Ausbildung auf Lehramt vermittelt wird, dass nämlich ohne Wortschatzkenntnisse und ohne einen entsprechenden Umgang mit der Lexik einer Sprache die Kommunikation sowohl in der Fremdsprache als auch in der Muttersprache sehr schwer oder aber mit wenig Erfolg durchzuführen ist. Wie auch Löschermann (1986) formuliert:

„Der gegenstandsadäquate und situationsgerechte Sprachgebrauch wird in entscheidendem Maße vom Einsatz der lexikalischen Einheiten bestimmt.“ Darunter ist auch zu verstehen, dass lexikalische wie grammatische Kenntnisse gleichermaßen Schlüsselbegriffe im Fremdsprachelernen und -lehren darstellen und eine gleichwertige Rolle im Kommunikationsprozess spielen. In meinem Beitrag möchte ich die Wichtigkeit des Lexikologie-Unterrichts in der Lehrerausbildung unterstreichen und zeigen, wie zentral die Entwicklung der Wortschatz-kompetenz in der Lehrerausbildung ist. Damit verbunden sollen auch einige Überlegungen zum Wesen der lexikalischen Kompetenz, häufig auch als Wortschatzkompetenz genannt, erörtert werden. Meine Überlegungen sind begründet durch meine langjährigen Erfahrungen, die ich in der Lehreramtsausbildung (Sekundarstufe 1. und 2, Gymnasialebene) in meiner universitären Laufbahn und an Lehrerfortbildung-sveranstaltungen angesammelt habe.

In meinem Beitrag werde ich auf folgende Schwerpunkte eingehen: zunächst werde ich aus einer lexikologischen Perspektive auf den Wortschatz blicken und einige Grundbegriffe der Lexikologie wachrufen, um in einem nächsten Schritt die Begrifflichkeit „lexikalische Kompetenz“ und „Wortschatzkenntnis“ etwas näher und aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten. In einem dritten Kapitel möchte ich neue Herausforderungen in der Entwicklung des Wortschatzes unserer Tage zeigen, die mit der Wortschatzvermittlung im Unterricht eng zusammenhängen. Mit einem kurzen Fazit schließe ich die Ausführungen.

1. WÖRTER, WORTBDEUTUNG, WORTSCHATZ, WAS LERNT MAN DA?

Der Teilbereich der Sprache, der sich mit Wörtern und dem Wortschatz beschäftigt, ist die Lexikologie, die primär die Einheiten des Wortschatzes, der Form nach die Wörter, die Mehrworteinheiten und auch kommunikative Formeln, deren Bedeutung(en) und Verwendung(en) erforscht,

wobei alle drei genannten Aspekte gleichrangig zu betrachten sind. Sprache kann nur in Anbetracht dieser drei Aspekte: Form, Bedeutung und Verwendung funktionieren und auch im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden. Deshalb ist es auch erstaunlich, dass in der Fremdsprachen-Lehrerausbildung schwerpunkt-mäßig die Grammatik, die Grammatikvermittlung, die Methoden der Vermittlung der Grammatik im Rampenlicht stehen. Obwohl in den letzten zwei Jahrzehnten Aspekte der Wortschatzvermittlung und auch die Wortschatzfragen in Fachdiskussionen erscheinen, scheint mind. dem Lexikologen der Unterricht von Wortschatz immer noch nicht genügend Aufmerksamkeit im Fremdsprachenunterrichts zu bekommen. Aus einem bestimmten Aspekt ist diese Vorgehensweise vielleicht zu verstehen, denn der Unterricht von systematisch zusammengefassten grammatischen Regeln ist mit weniger Schwierigkeiten verbunden als der vielleicht meist offene und flexible Teilbereich der Sprache, die Lexikologie. Mit der vielfältigen Einsetzbarkeit, Verwendbarkeit von Wörtern, erweitert um die Veranschaulichung der großen Variation im Sprachgebrauch der deutschsprachigen Länder, stößt man oft auf Schwierigkeiten, die eine unübersichtliche Systematik der Wortschatzarbeit den Studierenden vermitteln können. Nicht mehr wegzudenkender Teil des Curriculums der Lexikologie in der Auslandsgermanistik ist ein Schwerpunkt des plurizentrischen Charakters der deutschen Sprache, der auch sprachhistorische und soziolinguistische Hintergrundkenntnisse voraussetzt.

Bei der Beschäftigung mit Wörtern geht es zwar grundsätzlich um die Form und den dazu geordneten Inhalt, doch bekommt die Inhaltsseite im Unterricht viel mehr Beachtung, insbesondere wenn man an den Fremdsprachenunterricht in den vier ersten Klassen der Grundschule denkt. In dieser Anfangsphase des Deutschunterrichts werden nämlich überwiegend morphologisch einfache Wörter, sog. Grundwörter noch spielerisch erlernt und gespeichert. Es geht ja hier um den Bereich des Grundwortschatzes der Sprache, um eine feste Grundlage der Lexik. Unter Grundwortschatz ist eine Ansammlung von Wörtern, die Bezeichnungen für Körperteile, Nahrungsmittel, Farbbezeichnungen, Pflanzen, Tiere, Bäume sind, zu verstehen. In einer anderen, sprachdidaktischen Lesart dieses Begriffes geht man davon aus, dass es um eine Ansammlung der am häufigsten gebrauchten Wörter geht. Diese bilden dann den Grundstock des mentalen Lexikons der Lernenden, den sie allmählich, im Laufe der Jahre des Deutschlernens auf- und ausbauen, extensiv wie intensiv. Die im mentalen Lexikon bereits angesammelten Wörter – wenn sie einmal dort verankert sind – können von den Lernenden, den SprecherInnen und SchreiberInnen jederzeit abgerufen, aktiviert, also erfolgreich verwendet werden. Diese Grundwörter werden auch Teil der später wichtigen Kenntnisse, die wir im Bereich Kultursemantik fassen, die eine Semantik darstellt, die das Weltbild der Lernenden in ihren Beschreibungen erfassen will.

Was ist nun unter einem Wortwissen, produktiv und rezeptiv, zu verstehen? Grundsätzlich sind drei Ebenen beim Erlernen von Wörtern wichtig:¹ die Formebene, die als Wortform medial mündlich (phonisch) oder schriftlich (graphisch) repräsentiert wird, unter diesem Aspekt stehen auch die Graphemik, die Graphem-Phonem-Korrespondenz, sowie die Kombinatorik der Grapheme im Blickfeld. Als zweite Ebene fokussieren wir die Inhaltsebene, d.h. die Bedeutungsfrage (Semantik), die eine externe und eine interne Perspektive hat. Diese Ebene, selbst komplex und dynamisch, ist die Voraussetzung für eine adäquate, situationsgerechte Verwendung (Grammatik, Pragmatik) von Wortschatzeinheiten, in mündlicher oder schriftlicher Form. Eine vereinfachte Skizze über die Dimensionen der Beschreibungsebenen des Wortes soll diese Gliederung veranschaulichen.²

Beschreibungsbenen des Inhalts der Wörter

interne Dimension	externe Dimension
a) Polysemie Mehrdeutigkeit (Lesarten eines Wortes)	a) paradigmatische Dimension Sinnrelationen (z.B. Synonymie)
b) der interne Aufbau des Wortes Stereotype Prototypen etc.	b) syntagmatische Dimension z.B. Kollokationen, Assoziationen

Näher erläutert geht es bei der internen Sicht auf das Wort darum, ob wir es mit einer Mono- oder Polysemie des Einzelwortes zu tun haben, bzw. ob es sich um eine Form mit mehreren nicht zusammenhängenden Bedeutungen, um eine bloße Formgleichheit (Homonyme) handelt.

Aus externer Sicht betrachten wir die syntagmatische Ebene, die Möglichkeiten der Kombinatorik von Worteinheiten zu größeren Konstruktionen einerseits, andererseits ist ein relevanter Aspekt die paradigmatische Ebene, d.h. was für Bedeutungsrelationen die Wörter untereinander eingehen können, wie z.B. die Synonymie, die Antonymie, Meronymie, die schon in den Bereich der Wortverwendung zeigen und die richtige, angemessene Wortwahl steuern. Ein aus der Perspektive des Fremdspracheunterrichts – selbst auf universitärer Ebene – komplexes Phänomen bildet in einer fortgeschrittenen Phase die Unterscheidung und Bewusstmachung zwischen Homonymie und Polysemie und deren Relation mit dem betreffenden Kontext, wie in einfachen Sätzen: *Das Pferd*

¹ Tschirner, Erwin: Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband Berlin: de Gruyter, 2010. 242.

² in Anlehnung an Lutzeier 1995: 47.

macht ihm Schwierigkeiten, in welchem Satz die Überfülle an Lesarten das Problem ergibt. Geht es um das Pferd als Tier, ist die Schachfigur gemeint oder geht es hier um das Turngerät?³ Der Aspekt der Verwendung birgt selbstverständlich noch weitere Probleme bei Bedeutungsbeschreibungen bei einer strikten Verwendung eines rein sprachlichen Ansatzes z.B. bei metaphorischen und metonymischen Lesarten.

Es geht hier um Sichtweisen, um aufeinander abgestimmte Lern-Etappen in der Beschäftigung mit dem Wortschatz und den Wortschatzeinheiten, die bereits eine bestimmte Wortschatzkenntnis, d.h. auch schon einen angemessenen Umgang mit Texten, voraussetzen. So sind wir nun bei der Beleuchtung der Frage der Wortschatzkenntnis angelangt. Was für Konsequenzen hat all das Gesagte für die Entwicklung der lexikalischen Kompetenz?

2. KOMPONENTEN DER BEGRIFFE WORTSCHATZKENNTNISSE, LEXIKALISCHE KOMPETENZ

Die beiden Begriffe werden in der Alltagssprache aber auch oft in Fachkreisen synonym verwendet, doch scheint der erste Begriff 'Wortschatzkenntnisse' eher allgemeinsprachlich anzumuten und hinsichtlich seiner Bedeutung enger zu sein, doch gut geeignet zur Beschreibung der Kenntnisse von Anfängern im Fremdsprachenerwerb-sprozess, wohingegen der zweite eher auf fortgeschrittene Lernende bezogene komplexere Begriff der 'lexikalischen Kompetenz' inhaltlich mehrere Komponenten umfasst als der erstere Begriff.

Wie bereits angangs erwähnt, spielt als Teil eines jeden Fremdsprachenunterrichts von der Anfangsstufe die Wortschatzvermittlung eine zentrale Rolle. Allgemeinsprachlich spricht man beim Fremdsprachenlernen über die Wortschatzvermittlung der Lernenden, gemeint sind damit die ersten Begegnungen und wahrgenommenen Erfahrungen, Eindrücke mit der Einheit Wort und nicht etwa mit den Einheiten Laut oder Morphem. Auch Sätze und kommunikative Formeln sind Teil dieses Erfahrungsbereichs, doch wenn Wortschatzkenntnisse fehlen, kann man mit Sätzen – d.h. gleich mit mehreren unbekannten Wörtern – schwer etwas anfangen. Die Dreierachse von Form – Bedeutung – Verwendung bilden zwar die Grundkomponenten der zu untersuchenden Begriffe, doch können diese Grundkomponenten noch in weitere kleine Komponenten aufgefächert werden, die in verschiedenen Konzeptionen ihren Niederschlag gefunden haben, in denen lediglich die Aspekte des Wortschatzes wie Semantik, Morphologie und Syntax, d.h. die deklarative Ebene des Wortwissens hervorgehoben wird. Traditionell ausgeklammert blieb die prozedurale Ebene, der komplexe Aspekt der Wortverwendung. In späteren Auffassungen wird versucht, den Aspekt der Wortverwendung in den Vordergrund zu

³ Lutzeier, Peter Rolf: *Lexikologie*. Stauffenburg Einführungen, 1995. 55.

stellen bzw. auch einen bewussten Umgang mit lexikalischen Einheiten und die damit verbundenen Konnotationen und Assoziationen zu fokussieren, woraus eine ganze Liste von Fähigkeiten entstanden ist. Exemplarisch:

- die Fähigkeit, die lexikalische Einheit in der schriftlichen Form oder der mündlichen Realisierung zu erkennen, sie in einer gegebenen Situation zu reproduzieren,
- die Fähigkeit der Assoziation der lexikalischen Einheit u.a. mit einem Gegenstand bzw. einer Konzeption,
- die Fähigkeit, die lexikalische Einheit korrekt (auch im mündlichen Gebrauch) einzusetzen, korrekt aufzuschreiben,
- die Fähigkeit, die lexikalische Einheit in korrekten Verbindungen (Kollokationen) zu gebrauchen,
- die Anwendung der lexikalischen Einheit auf einer korrekten stilistischen Ebene,
- die Bewusstheit der mit der lexikalischen Einheit verbundene Konnotationen und Assoziationen⁴

Ergänzt wurden die Begriffe um eine psycholinguistische Sicht, die u.a. betont, dass die Wortschatzentwicklung ein langer Prozess ist, in dem verschiedene Stadien durchlaufen werden und auf die Heterogenität des Wortschatzes, der Wörter aufmerksam gemacht wird.⁵ Mit Erscheinen des GER (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen 2001) erscheinen auch viele neue Definitionsversuche für die lexikalische Kompetenz, die im GER einen festen Platz innehat.⁶ z. B. plädiert für eine moderne und erweiterte Konzeption der lexikalischen Kompetenz, indem sie diese ergänzt um Teilkompetenzen wie die lexikalischen Kompensationsstrategien, z. B. bei Nichtkenntnis eines Wortes greift der Lernende zu Paraphrasierungen oder zu Synonymen, Antonymen, um das bekannte Konzept zu versprachlichen. Eine wichtige Rolle spielen auch die Wörterbuchgebrauchsstrategien – übrigens auch Teil des Curriculums der universitären Lehre – was impliziert, dass der Lernende auf einsprachige Wörterbücher zurückgreifen kann, um das Wort in einem neuen Kontext gebrauchen zu können. Schließlich ist in dieser Konzeption auch neu, dass im Wortschatzlernen eine metakognitive Wortschatzlernstrategie erwähnt wird, in der das Wortschatzlernen durch den Lernenden geplant, organisiert und einem Monitoring unterzogen werden kann.⁷ Glücklicherweise kann darüber berichtet werden, dass in den heutigen Curricula der Uni-

⁴ Wallace 1982 nach Targonska/Stork 2014: 26-27.

⁵ vgl. Nagy/Scott 2000 nach Targonska/Stork 2014: 28.

⁶ Targonska, Joanna: Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In: Glottodidactica 37 2011. 124.

⁷ Targonska, Joanna-Stork, Antje: Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird. In: Zielsprache Deutsch 2014. 41, 1, S. 32.

versitäten im Unterricht der Lexikologie und die o.g. Fähigkeiten und Strategien bereits Einzug gefunden haben.

Erfreulich sind die Versuche, dass einer ziemlich undifferenzierten, auf das Erlernen bzw. die Beherrschung von Vokabeln reduzierten Definition im GER nun eine umfassendere, feinmaschige Definition von Ulrich gegenüber steht:⁸

„Lexikalische Kompetenz oder Wortschatzkompetenz ist die Fähigkeit eines Menschen, auf eine ausreichend große Zahl mit jeweils ausreichenden Informationen versehener Lexeme im mentalen Lexikon zugreifen zu können, die für kognitives und kommunikatives Handeln Voraussetzung sind. Eine erworbene umfassende Kompetenz ermöglicht einerseits abstraktes Denken auf hohem Niveau, andererseits rasches und volles Verstehen mündlicher wie schriftlicher Ausdrücke sowie einen geschmeidigen, situationsangemessenen Ausdruck im Gespräch und beim Schreiben“

Eine differenzierte Begriffstbestimmung dieses komplexen Begriffs ist noch nicht abgeschlossen, denn mit der Entwicklung und dem Wandel in der Sprache/Fremdsprache tauchen neue Erkenntnisse, neue Fragen auf, die im Fremdsprachenlernprozess Berücksichtigung finden müssen. Solche sind z.B. die Fokussierung auf Fragen der Wortschatzlernstrategien, die Bewusstmachung der Aspekte der Wortbildung, der Kollokationen, die Rolle und die Funktionen der Phraseologismen und Chunks im Fremdsprachenlernprozess. Somit ist ein Neudenken und der Einbezug neuer Sichtweisen nötig, wenn es zur Revision des Begriffs kommt, wobei drei wichtige Argumente bereits genannt wurden: „die Strategiegebundenheit des Fremdsprachenlernens, die Gradualität des Wissens der Lernenden sowie die Funktionalität des Wissens (und daraus abgeleitete Forderung nach einem hierarchischen Aspekt)“⁹

3. NEUERE WANDELPROZESSE IM DEUTSCHEN UND IHRE RELEVANZ FÜR DEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Wenden wir uns nun den neuen Herausforderungen in der deutschen Sprache, die mehrere Aspekte des Wortschatzes gleichzeitig tangieren. Aus den zuletzt genannten drei Argumenten für einen feinkörnigeren Begriff der lexikalischen Kompetenz folgt auch, dass wir den Gegenstand, den Wortschatz selbst, ständig unter die Lupe nehmen müssen. Sprache wandelt sich ständig und diese Veränderungen sind auf allen Sprachebenen, doch am schnellsten im Wortschatz wahrzunehmen. Man pflegt auch

⁸ Ulrich, Winfried: Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011. 132.

⁹ Targonska, Joanna-Stork, Antje: Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird. In: Zielsprache Deutsch 2014. 41, 1, S. 34.

zu sagen, dass der Wortschatz wie ein Seismograph auf alle gesellschaftlich-sozialen Veränderungen am schnellsten reagiert. In der Gegenwart erleben wir hautnah, was für Auswirkungen und Folgen die Rolle der Sprache und Kommunikation der neuen Medien auf uns, Sprachbenutzer und auf unseren Sprachgebrauch übt. Hierbei kommen die neueren Entwicklungstendenzen und gleichzeitig auch die linguistischen Herausforderungen hinsichtlich des Wortschatzes zum Vorschein, die aufs engste verflochten sind mit anderen Phänomenen der Sprachebenen, mit der Wortbildung, der Syntax, der Semantik (z.B. Kurzwortbildung und Abkürzungen, Flexionsverfall, Nebensatzstellung im Deutschen, jugendsprachliche Erscheinungen in der Standardsprache, Weglassen von Präpositionen und Artikeln, hochinteressante Wortneubildungen u.v.a. mehr). Bei diesen Veränderungen geht es letztendlich auch um die Frage, was die Sprachgemeinschaft als Norm akzeptiert, was in der Sprachgemeinschaft als angemessen gilt? Diese Fragen sind nicht leicht zu beantworten, denn im Zusammenhang mit den in einem gegebenen Zeitpunkt geltenden Normen und Werten der Sprachgemeinschaft spielen primär auch die Einstellung und Bewertung der SprecherInnen zu den gesellschaftlichen und sprachlichen Wandelprozessen, zum Sprachgebrauch der Gemeinschaft, eine wesentliche Rolle.

Trotz der in den letzten Jahren oft verlautbarten Kritik 'der Verlotterung der deutschen Sprache', zeigen diese sprachlichen Veränderungen eine Dynamik auf, sie werden von der Sprachgemeinschaft gebraucht und nehmen mittlerweile einen festen Platz in der Alltagskommunikation ein. Sie sind als neue Fragestellungen für Lernende, Lehrende und alle SprachbenutzerInnen der Gegenwart eine Herausforderung.

Von den zahlreichen Herausforderungen in der Entwicklung des deutschen Wortschatzes sollen exemplarisch nur einige hervorgehoben werden. So kann im Bereich des Wortschatzes von einer „Ausbreitung des Internetwortschatzes in die Allgemeinsprache“ gesprochen werden (vgl. Stenschke 2005: 53). Dieses Phänomen zeigt sich zunächst in der Übernahme von Anglizismen und deren Produktivität, wie *attachement*, *account*, *Social Media*, in den zahlreichen hybriden Komposita im Deutschen wie *Highspeed-Internetanschluss*, *Cyberslang* oder den bereits eingedeutschten Verben wie *googeln*, *surfen* etc. Mit der rasanten Entwicklung der IT- und Computertechnologie kommt es auch zu einer rasanten Entwicklung, zu einer Erweiterung des dazu benutzten Wortschatzes, der wenn auch teilweise international (neben Deutsch wird oft auch Englisch als Fremdsprache erlernt), doch erlernt werden muss.

Tendenzen der Sprachökonomie zeigen sich vor allem in den vielfältigen Formen der Abkürzungen und Kurzwörter, die bei ihrer Entschlüsselung oft zu einem Rätselraten werden können, doch mit der Zeit zu gängigen Wörtern werden: z.B. *FAQ*, *lol*, *Podcast*, *WLAN* etc.

Auch das sich ständig ändernde, innovative und oft provokative Vokabular der Jugendsprache von heute ist nicht zu übersehen. Die Funktionen dieser Wortneubildungen in der Jugendsprache sind eindeutig, dass damit eine Distanz zu den Erwachsenen, eine Abweichung von dem Gewohnten signalisiert wird. Damit im Zusammenhang taucht die Frage auf, inwieweit jugendsprachliche Wortneuerungen, Code switching-Formen, Bricolagen etc. in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden sollen, geht es doch um Lernende des Deutschen, deren Muttersprache nicht Deutsch ist und die in einem anderen Land mit anderer Landessprache sozialisiert wurden, doch auf ihren Auslandsreisen, in Kontakt mit Gleichaltrigen mit der deutschen Jugendsprache konfrontiert werden. Die jugendsprachlichen Ausdrücke im Deutschen werden von den DaF-Lernenden vor allem aus dem Grunde nicht verstanden, weil die Kenntnis des gesellschaftspolitischen Hintergrunds für die Lernenden (oft auch für Lehrende) nicht bekannt sind. Aus einer pragmatischen Sicht sind zwei Tendenzen wichtig, die z.Z. in der Jugendsprache wirksam sind. Neuland (2008) weist in der Beschreibung der Entwicklung der Jugendsprache darauf hin, dass erstens eine Destandardisierung im Sprachgebrauch der Jugendlichen zu konstatieren ist, d.h. es kommt in der Jugendsprache zu intendierten Abweichungen von der Allgemeinsprache und zweitens tritt etwas verspätet und vermittelt durch die Medien eine Restandardisierung ein, die Verbreitung dieser neuen Formen in einer breiten Öffentlichkeit, auch in der Standardsprache. Das heißt für den Fremdsprachenunterricht, dass auf der entsprechenden höheren Stufe des Fremdsprachenlernens auch zum Verstehen und Interpretieren bestimmter Texte, Textsorten der Umgang (phonisch wie graphisch) mit jugendsprachlichen Texten erwünscht und erwartbar ist. Dieser Umstand ist durchaus motivierend für Jugendliche die Deutsch als Fremdsprache erlernen, weil sie durch die Themen ihrer Altersklasse selbst betroffen sind, Interesse dafür haben und wahrscheinlich auch in ihrer Muttersprache ähnliche Phänomene antreffen.

Als Fazit könnte festgehalten werden: Die Wortschatzkompetenz determiniert die Entwicklung aller Sprachfertigkeiten, wie Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung und auch die Entwicklung der Sprachfähigkeiten in zahlreichen anderen Kompetenzen. Es gilt also, diesem Teilbereich der Sprache, dem Wortschatz und seinen Bestandteilen im Fremdsprachenunterricht eine gesonderte Aufmerksamkeit zu widmen.

LITERATUR

- Löschmann, Martin: *Effiziente Wortschatzarbeit*. Alte und neue Wege. Frankfurt am Main. Peter Lang. 1986.
- Lutzeier, Peter Rolf: *Lexikologie*. Stauffenburg Einführungen, 1995.
- Neuland, Eva: *Jugendsprache*. Eine Einführung. Tübingen/Basel 2008. (=UTB 2397)
- Schlobinski, Peter/Siever Thorsten: Sprachliche Kommunikation in der digitalen Welt. Eine representative Umfrage, durchgeführt von forsa. In: Der Sprachdienst 4-5/18, Jg.62, Juli-Oktober, 2018. S.168-173.
- Siever, Thoersten: Sprachökonomie in den „Neuen Medien“. In: DUDEN. Von hdl bis cul8er. Sprache und kommunikation in den Neuen Medien. Hrsg. von der Dudenredaktion und der Gesellschaft für deutsche Sprache. 2005. (=Thema Deutsch Band 7). S. 71-88.
- Stenschke, Oliver: Internetfachsprache und Allgemeinwortschatz. In: DUDEN. Von hdl bis cul8er. Sprache und kommunikation in den Neuen Medien. Hrsg. von der Dudenredaktion und der Gesellschaft für deutsche Sprache. 2005. (=Thema Deutsch Band 7). S. 52-70.
- Targonska, Joanna–Stork, Antje: Lexikalische Kompetenz revisited – Warum eine neue Diskussion zu einem alten Begriff benötigt wird. In: Zielsprache Deutsch 2014. 41, 1, S. 21-38.
- Targonska, Joanna: Lexikalische Kompetenz – ein Plädoyer für eine breitere Auffassung des Begriffs. In Glottodidactica 37 2011. 117- 127.
- Tschirner, Erwin: Wortschatz. In: Krumm, Hans-Jürgen/Fandrych Christian/Hufeisen, Britta/Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. 1. Halbband Berlin: de Gruyter, 2010. 236-245.
- Ulrich, Winfried: Das Verhältnis von allgemeiner Sprachkompetenz und Wortschatzkompetenz. In: Pohl, Inge/Ulrich, Winfried (Hrsg.): Wortschatzarbeit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 2011.127-132.

Konstantinović, Katica

MATEMATIČKE IGRE U RAZREDNOJ NASTAVI

Osnovna škola (primary school) Nikole Tesle, Vinkovci (Mirkovci) Croatia
e-mail: katica.konstantinovic@skole.hr

"Djeca će lakše shvatiti matematiku ako ju prvo budu držala u rukama."
(nepoznati autor)

UVOD

Nekada su se djeca puno češće igrala različitih društvenih igara. Ili su slagala karte te tako razvijala memoriju i logičko zaključivanje. Danas su takve igre rijetko zastupljene. Dakako, postoje, no nisu ni nalik igram koje su djeca nekada igrala. Djeca se danas također igraju no igra je računalna i uglavnom je nabijena adrenalinom i igrac ne mora kritički promišljati niti logički zaključivati jer, ako u takvoj igri pogriješiš, jednostavno možeš „umrijeti“ i započeti igru ispočetka.

U dugogodišnjem radu s djecom sam primijetila kako se djeca ne znaju samostalno igrati. Ako se i igraju, igru brzo završe uglavnom zbog svađe. Ako ja vodim igru i sprječavam moguće svađe, tada djeca uživaju u svim oblicima igre koji postoje.

Moja kćer je sada srednjoškolka, no kad se tek upisala školu, puno je lakše savladavala gradivo kad sam joj pretvorila u igru. Samostalan „ozbiljan“ rad joj nije bio primamljiv.

Iako skoro cijeli život radim s djecom moje vlastito dijete me je potaknulo da učenicima prilagodim nastavu da se u razredu osjećaju sretno i zadovoljno i da se mogu igrati do mile volje. Tijekom godina izradila sam puno različitih društvenih igara koje su tematski vezane uz gradivo koje obrađujem na nastavi.

Došla sam do toga da za skoro pa svaku nastavnu temu imam barem jednu igru koju možemo odigrati. Izradila sam „velike igre“ (društvene igre) različite tematike koje možemo igrati svi skupa kako bismo ponovili određeni dio gradiva. Imam i samostalne didaktičke igre koje mogu igrati učenici pojedinačno kao i igre za rad u paru pa i u skupinama.

Sve igre koje izrađujem su mi od iznimne i važnosti i vrijednosti. Posebno pazim kako bih svaku od igara zaštitila od mogućeg uništavanja. Imam svoj printer u boji i plastifikator pa se trudim plastificirati što je više moguće materijala jer volim da ono što napravim, bude trajno. Tijekom godina sam uspjela kupiti i skupiti jako puno igraćih kockica, figurica i ostalih materijala potrebnih za izrađivanje i igranje igara. Čak imam

pomoć i jednog lokalnog kafića čiji djelatnici skupljaju čepove koje često koristim u izradi igrica.

U ovom radu ћu predstaviti neke od društvenih igara koje rabim pri vježbanju i utvrđivanju gradiva iz predmeta Matematika.

Cilj moga cijelokupnog rada je približiti matematiku učenicima te omogućiti svakom učeniku da ju shvati i zavoli.

MATEMATIČKE IGRE U PRVOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

U prvom razredu s učenicima učimo zbrajati i oduzimati u skupu prirodnih brojeva do 20. Ovo je najvažnije razdoblje jer ako učenici do kraja prvog razreda uspiju automatizirati zbrajanje i oduzimanje, većina problema će brzo nestati. Za učenike sam osmisnila više igara kako bi prvo vježbali zbrajanje i oduzimanje jednoznamenastih brojeva pa polako proširili znanje na skup prirodnih brojeva do 20. Najlakše je u tom periodu igrati se dvjema igračima kockicama sa 6 strana.

Igra: Deset



Slika 5 - igra: Deset

Uzela sam 60 čepova s raznoraznih boca. S vanjske strane sam nalijepila naljepnice koje sam uzela iz stare likovne mape moje kćeri, a u unutarnju stranu svakoga čepa sam zalijepila po jedan broj od 1 do 9. Na četiri čepa s unutarnje strane sam, umjesto brojke, nalijepila okruglu naljepnicu u boji.

Kako igramo?

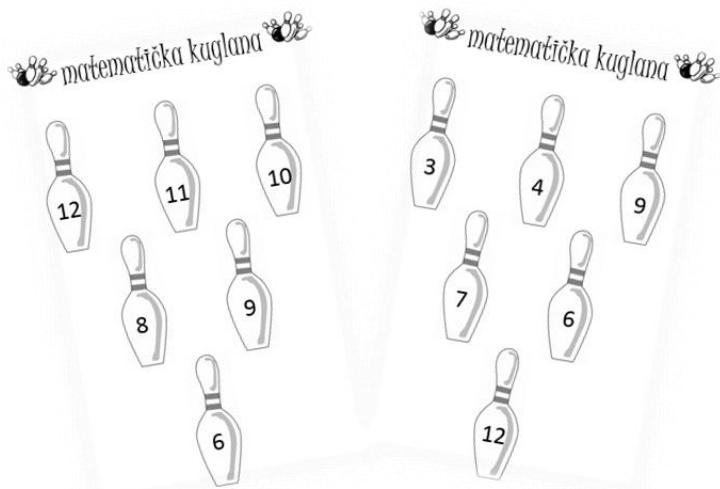
Sve čepove okrenemo tako da se brojevi ne vide. Igrači naizmjenično okreću po jedan čep. Ako okretanjem nađe dva ili tri broja koji zbrajanjem daju broj 10, igrač glasno povikne: „Deset!“ Igrači zajedno provjeravaju točnost zadatka. Ako je točno, igrač uzima čepove sebi te igru nastavlja okrećući sljedeći čep. U slučaju da igrač okreće čep na kojemu se umjesto brojke nalazi naljepnica, tada mora u igru vratiti sve dotad prikupljene čepove (tako da se brojevi ne vide), a čep bez broja ostavlja sebi. Igru igramo dok možemo zbrajanjem dobivati broj 10. Pobjednik je onaj tko

prikupi više čepova. Igru možemo igrati i bez čepova na kojima nema brojeva, no tada izostaje napetost u igri.

Cilj igre je što prije pronaći broj 10 zbrajanjem. No, može se i promijeniti ciljni broj. Na primjer, zbrajanjem dobiti broj 8 i sl.

Mojim je učenicima ova igra bila jako zanimljiva i igrali su se kad god su za to imali priliku. Uvelike im je olakšala i ubrzala proces automatizacije zbrajanja brojeva do 10.

Igra: Kuglanje



Slika 6- igra: Kuglanje

Ideju za ovu igru pronašla sam na internetu. Svaki igrač treba imati jednu igraču ploču/kuglanu. Izradila sam dvadeset različitih ploča tako da u isto vrijeme može igrati toliko igrača.

Na ploči se nalazi šest čunjeva i na svakome je isписан broj od 2 do 12. Na jednoj ploči se ne mogu nalaziti dva jednakaka čunja, tj. dva jednakaka broja. Igrači imaju i žetone za prekrivanje čunjeva.

Za igranje su potrebne dvije igrače kockice od po šest strana. Prvi igrač baci kockice i zbroji dva dobivena broja. Dobiveni zbroj traži na svojoj „kuglani“. Ako pronađe broj, prekriva ga jednim žetonom. Igru nastavlja sljedeći igrač.

Pobjednik je onaj igrač koji prvi prekrije sve čunjeve na svojoj ploči, odnosno igrač koji je „srušio“ sve čunjeve.

Za igranje ove igre obično uparujem učenika koji brzo računa s učenikom koji je malo sporiji. Primijetila sam kako je to iznimski poticaj sporijim učenicima koji se uz pomoć vršnjaka vrlo brzo opuštaju te poboljšavaju svoje matematičke sposobnosti.

Igra: Pecanje

Pred kraj prvoga razreda, kada su učenici već usvojili zbrajanje i oduzimanje brojeva do 15 (a neki i do 20), izradila sam ovu igre za moje učenike.



Slika 7 - igra: Pecanje

Puno šarenih papirnatih ribica, a na tijelu svake je ispisan jedan zadatak zbrajanja ili oduzimanja. Ribice sam ispisala na pisaču u boji i svakoj, na usta, stavila jednu spajalicu („klamericu“). Izrezivanje ribica je bio najveći (vremenski najdulji) izazov, no kad sam vidjela osmjehe – isplatio se.

Kratki bambusov štap sam probušila i provukla komadić užeta. Na kraju užeta sam zavezala drvenu perlicu s magnetom. Ribice sam stavila u plastičnu posudu koju smo nazivali (po potrebi): akvarij, bara, jezero.

Kako se igramo:

- u parovima – jedan učenik peca ribe, a drugi učenik računa zadatke. Imaju tri minute vremena za pecanje. Pobjednik je onaj par učenika koji su u zadanom roku upecali i riješili najviše zadataka (a da su točni)
- u skupinama od po tri ili četiri učenika – jedan učenik peca ribicu, a ostali rješavaju. Učenik koji prvi riješi zadatak je idući ribič
- samostalno – svaki učenik je „kupio“ ili „upecao“ 10 ribica. Rješavaju zadatke u pisankama. Nakon što riješe, ribice puštaju u akvarij kako bi dobili druge zadatke.

Uz činjenicu da učenici uče uz igru, međusobno si pomažu, uvažavaju međusobne razlike, jedni druge poučavaju, bodre i podržavaju.

MATEMATIČKE IGRE U DRUGOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

U drugom razredu učimo tablicu množenja koja mora biti naučena napamet i u potpunosti automatizirana do kraja drugog razreda. Upravo zbog toga sam osmisnila jako puno igara vezanih uz množenje brojeva te

sam uz pomoć kolegice pokrenula projekt imena „Broj do broja – umnožili se svi“ kojemu se priključilo još mnogo mojih kolegica učiteljica iz Hrvatske i susjednih zemalja.

Za tu priliku imam izrađeno jako puno igara koje se isključivo baziraju na množenju i dijeljenju brojeva.

Ovom će igrom učenici na zabavan način vježbati usmeno oduzimanje brojeva.

Igru mogu igrati dva to četiri igrača. Svaki igrač ima svoju figuricu. Svi igrači počinju sa starta obilježenog brojem 57.

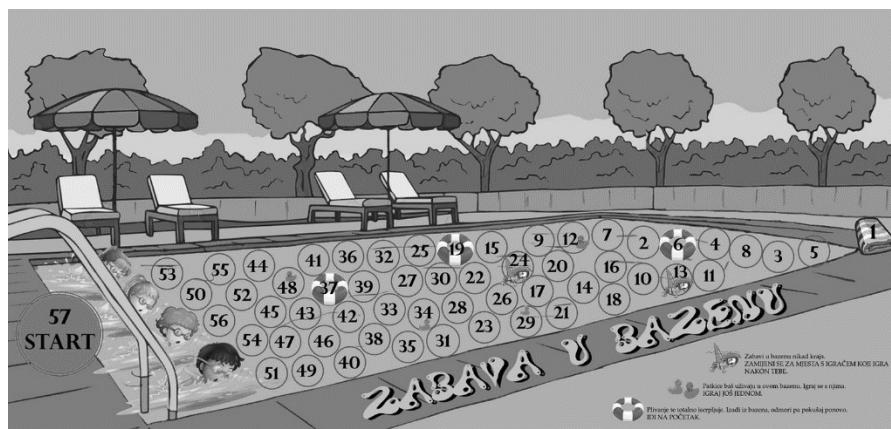
Igru će započeti onaj igrač koji bacanjem kockice dobije najveći broj. (Nije potrebno dobiti 6 kako bi se figurica uključila u igru.)

Prvi igrač baca kockicu i broj koji dobije, oduzet će od broja koji se nalazi na polju na kojemu se figurica nalazi. Npr. igrač je na polju 57 i dobio je broj 4. Oduzimanjem brojeva dobio je 53. Svoju figuricu postavlja na polje s brojem 53. Igru nastavlja sljedeći igrač.

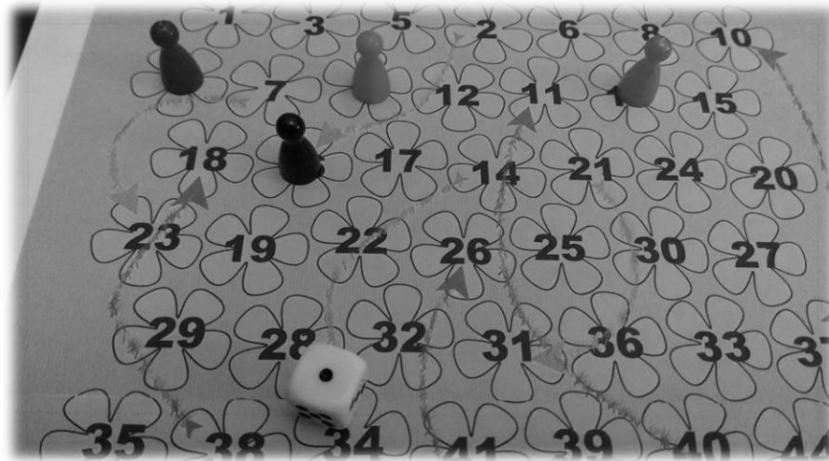
Dva igrača ne mogu biti na istom polju istovremeno. Igrač koji bi trebao stati na polje koje je već zauzeto jednostavno propušta krug, odnosno, ostaje na svom početnom polju. Npr. igrač se nalazi na polju 14 i trebao bi pomaknuti figuru na polje 11, no ono je zauzeto. Igrač će ostati na polju broj 14, a u idućem krugu igre bacat će kockicu dva puta.

Ukoliko igrač stane na polje na kojemu se nalazi žuta patkica, ima priliku bacati kockicu još jednom. Ako igrač stane na polje s obručem za spašavanje, mora se vratiti na početak igre. Kako je nemoguće preći igrače koji nisu stali na ovo polje, igrači koji moraju ići ispočetka, igraju s dvije kockice od šest strana ili mogu igrati kockicom od 12 ili 20 strana (dodekaedar ili ikosaedar). Polje s perajom morskoga psa nalaže igraču da zamijeni mjesto s igračem koji igra nakon njega.

Cilj je što prije doći do ručnika koji je označen brojem 1.



Slika 8 - igra: Zabava u bazenu



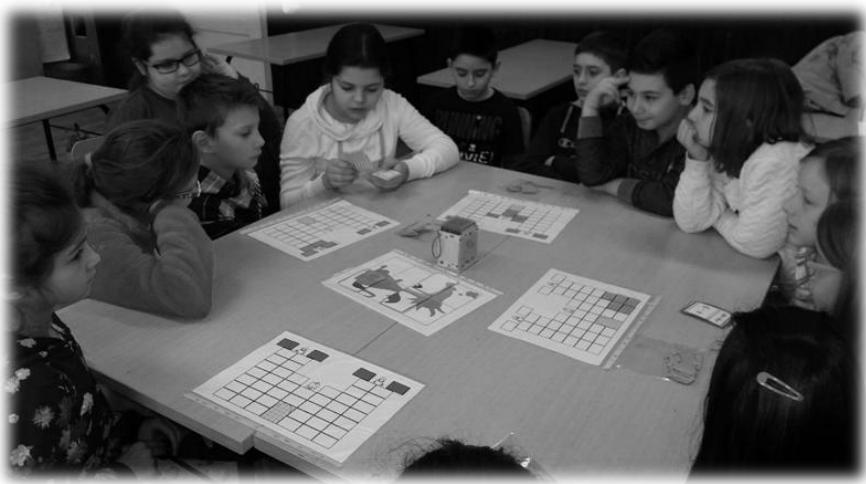
Slika 9 - igra: *Marljive pčelice*

Igru sam zamislila kao pomoć pri automatizaciji zbrajanja dvoznamenkastog i jednoznamenkastog broja. No, moguće ju je i „okrenuti“ pa vježbati oduzimanje brojeva.

Potrebitno je imati figuricu za svakog igrača (do 4 igrača) i jednu igraču kockicu.

Svaki igrač ima figuricu u jednoj boji. Igru započinje igrač koji je bacanjem kockice dobio najveći broj. Na ploči ne postoji polje „start“ pa igrač baca kockicu i staje figuricom na polje na kojem piše broj kojega je igrač dobio bacanjem kockice. Npr. igrač baca kockicu i dobije broj 5. Figuricu tada postavlja na cvjetić s brojem 5.

Nakon što je svaki igrač „zauzeo“ jedan cvijet, započinje zbrajanje. Igrač baca kockicu. Broj kojega je dobio na kockici pribraja broju koji piše na cvjetiću na kojem se nalazi. Broj koji je dobio zbrajanjem je polje na koje će se pomaknuti. Npr. igrač je bacio kockicu i dobio broj 5, a stoji na cvjetiću s brojem 6. Zbraja ta dva broja i dobiva 11. Na ploči traži cvjetić s brojem 11 te stavlja svoju figuricu na to polje. Ukoliko igrač figuricu postavi na polje s narančastim ili ljubičastim strelicama, tada ih slijedi i postavlja svoju figuricu na polje do kojega ga vodi strelica. Pobjednik će biti onaj igrač koji prvi dođe do košnice. Kako bi došao do košnice, treba zbrajanjem dobiti točno broj 49.



Slika 10 - igra: Zmaj i vitezovi

Tablicu množenja treba vježbati i ponavljati stalno sve dok ju djeca ne nauče napamet. Među igrama koje radim za automatizaciju tablice množenja izdvojila bih dvije baš (meni osobno) posebne.

Za ovu igru je potrebno imati igraču ploču s dvorcem koju će imati svaki igrač ili skupina, „cigle“ za izgradnju dvorca, ploču s uspavanim zmajem i setove karata za igranje igre: karte sa zadatcima te 8 karata koje prikazuju budnoga zmaja.

Malo više vremena mi je trebalo za obradu i izradu karata, no, u konačnici mi se isplatilo jer su učenici zavoljeli ovu igru.

Učenike sam podijelila u četiri skupine i svaka skupina je dobila ploču s dvorcem i paketić ciglica u bojama. U sredini stola nalazi se ploča s uspavanim zmajem i kutija puna karata. Izradila sam ukupno 90 karata među kojima je 8 karata koje prikazuju budnoga zmaja te 8 karata s dvorskim ludama. Dvorskim ludama zadajemo razne zadatke prije početka igre.

Npr. ako izvučeš dvorsku ludu, smiješ uzeti 4 cigle ili moraš dvije cigle dati igraču koji ti se nalazi s desne strane ili propuštaš krug igre ili vraćaš jednu ciglu, ..., mogućnosti je bezbroj. Ostale karte su sa zadatcima koji su podijeljeni u četiri skupine prema zahtjevnosti. Karta sa jednostavnijim zadatkom, npr. $2 \cdot 2$ „daje“ jednu ciglu, a zadatak tipa $8 \cdot 9$ četiri cigle. Cilj igre je izgraditi dvorac prije nego što se zmaj probudi.

Igrač izvlači kartu iz kutijice. Ukoliko je zadatak, izgovara ga glasno, rješava i ako točno rješi, uzima onolikو cigala koliko na karti piše i njima popločava svoj dvorac. Sljedeći igrač izvlači kartu. Ukoliko igrač izvuče kartu koja prikazuje dio zmaja, tu kartu stavlja na ploču sa uspavanim zmajem. Igru nastavlja sljedeći igrač. Kada se izvuče svih osam karata koje predstavljaju zmaja u dijelovima i kada se cijela slika zmaja složi, smatra se da se ZMAJ PROBUDIO i igra završava.

Pobjednik može biti onaj igrač koji je za gradnju upotrijebio više ciglica. Ukoliko zmaj i dalje spava, pobjednik je onaj koji prvi izgradi cijeli dvorac.

Igra: Zec Lupko i njegove mrkvice



Slika 11 - igra: Zec Lupko i mrkvice

Za igranje je potrebna okrugla ploča za igranje, karte s umnošcima brojeva do 100, dvije figurice za igranje. Igra je za dva do šest igrača.

Karte nemam u digitalnom formatu već sam ih ručno ispisala flomasterima u boji. Uspjela sam si nabaviti (a zahvaljujući dobrim ljudima) dosta „praznih karata“, odnosno, bijelih, na rubovima zaobljenih kartončića koji izgledaju poput igraćih karata pa sam po njima crtala i pisala brojeve flomasterima. Na karte sam ispisivala brojeve koji mogu biti umnošci dvaju brojeva od 1 do 10: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 20, 21, 24, 25, 27, 28, 30, 32, 35, 36, 40, 42, 45, 48, 49, 50, 54, 56, 60, 63, 64, 70, 72, 80, 81, 90 i 100.

Neke od brojeva sam po dva puta pisala tako da bih u konačnici imala više karata za igru. Na četiri karte sam nacrtala mrkvu – te karte su džokeri. Ukupno imam 54 igraće karte.

Za kretanje po ploči potrebne su dvije figurice, neovisno o tome koliko igrača igra. U mojoj igri skakuću Lupko i njegova draga zečica.

Karte treba promiješati i staviti ih pored okrugle ploče za igru. Pored karata nalaze se i obje figurice. Svaki igrač si uzima po pet karata i njih samo on može vidjeti. Igru započinje najmlađi igrač (ili po dogовору).

Prvi igrač stavlja jednu kartu (po želji) u središte ploče za igranje, a figurice postavlja na polja tako da figurice predstavljaju dva faktora koji daju umnožak na karti. Npr. igrač izbacuje kartu s brojem 42, a figurice postavlja na polja 7 i 6 (jer je $7 \cdot 6 = 42$).

Igru nastavlja sljedeći igrač koji zatim izbacuje kartu koja ima veze s brojevima na kojima se nalaze figurice. Npr. figurice su na poljima 6 i 7. Igrač bi trebao izbaciti kartu na kojoj se nalazi ili višekratnik broja 6 ili broja 7. Recimo da igrač ima kartu s brojem 12. Izbacuje kartu u sredinu, a figuricu koja se nalazi na polju 7 premješta na polje s brojem 2. Sada je na sredini ploče karta s brojem 12, a figurice se nalaze na poljima 2 i 6 jer je $2 \cdot 6 = 12$.

Ukoliko igrač nema kartu koji bi mogao izbaciti, vuče jednu iz špila, a igru nastavlja sljedeći igrač. Zbog jedne karte se smije pomaknuti samo jedna figurica. Obje figurice je dozvoljeno premještati u jednom potezu ukoliko igrač ima kartu s mrkvom, odnosno džoker-kartu. Samo kada je izbačena džoker-karta, dozvoljeno je pomaknuti obje figurice.

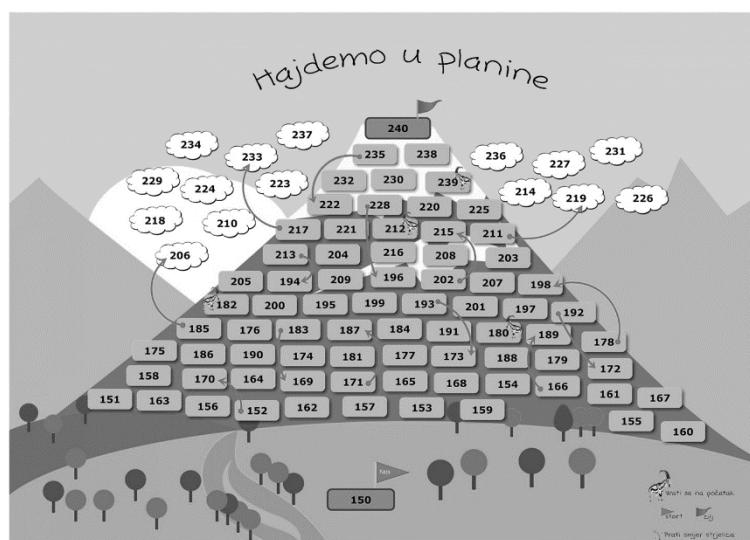
Igra završava kad prvi igrač potroši sve karte iz ruke.

Ukoliko ponestane karata za izvlačenje, a igra nije gotova, dozvoljeno je karte iz sredine promješati i staviti sa strane za izvlačenje.

MATEMATIČKE IGRE U TREĆEM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

Matematika se u trećem razredu uvelike oslanja na gradivo obrađeno u drugom razredu, a temelj svega je usmeno zbrajanje i oduzimanje do 20 zbog pisanog zbrajanja i oduzimanja koje se uči u trećem te tablica množenja koja mora biti automatizirana jer će u protivnom učenici imati poteškoća pri pisanim množenjima i dijeljenju jednoznamenkastim brojem. Za učenike 3. i 4. razreda imam dosta igara koje razvijaju logičko razmišljanje te uporabu više računskih radnji odjednom.

Igra: Hajdemo u planine



Slika 12 - igra: Hajdemo u planine

Igru sam nazvala „Hajdemo u planine“ inspirirana mojim dragim priateljima koji se trude barem jednom mjesечно uspeti se na neko od naših brojnih gora i planina.

Za igranje je potrebna figurica za svakog igrača, dvije igrače kockice ili jedna kockica s 12 ili 20 strana, ploča za igranje te papir i olovka za zapisivanje rezultata (nije nužno potrebno, ali može se koristiti) Igrati se mogu dva do četiri igrača.

Za kretanje po ploči bacaju se dvije kockice. Svi igrači kreću s podnožja brda, s polja broj 150.

Igru započinje najmlađi igrač ili onaj čiji je datum rođenja najmanji broj. (Nije potrebno dobiti broj 6 kako bi se igra započela.)

Prvi igrač baca kockice i dobiveni broj s kockica pribraja broju s polja na kojem se nalazi. Npr. igrač je na početnom polju broj 150, a bacanje kockica dobio je broj 11. Zbrajanjem tih brojeva dobio je broj 161. Na ploči pronalazi polje s brojem 161 i prekriva ga figuricom.

Sljedeći igrač tada baca kockice te dobiveni broj pribraja broju koji se nalazi na polju na kojem se on nalazi.

Da bi pobijedio, igrač se mora popeti na sam vrh planine, odnosno zbrajanjem treba dobiti točno broj 240.

Ukoliko igrač stane na polje crvene boje, divokoza ga baca s litice te se treba ponovo početi penjati s polja broj 150. Ukoliko igrač stane na polje iz kojega počinje crvena ili plava strjelica, kreće se u smjeru kojega ona pokazuje.

Dva igrača ne bi trebala biti istovremeno na istom polju. Ukoliko igrač želi stati na polje koje je već zauzeto, tada se dogovara s igračem koji se već nalazi na tome polju. Ukoliko igrač želi stati na „zauzeto“ polje, tada „predaje“ jedan svoj krug igraču pored čije će figurice stati. Dakle, igrač na čije je polje stao još jedan igrač u idućem krugu igra dva puta. Ukoliko igrač ne želi stati na „zauzeto“ polje, jednostavno ostaje na polju na kojemu je i bio.

Učenici kojima zbrajanje ide malo teže i sporije mogu na papir zapisivati brojeve te ih tako zbrajati (pisano ili usmeno).

Igra: Zeko hop

Ovo je igra za dva do tri igrača. Svaki igrač ima svoju figuricu, olovku i papir za računanje. Po poljima se kreće pomoći jedne igrače kockice.

Cilj igre je uvježbavanje pisanih dijeljenja s ostatkom. Igrač staje na polje te broj s polja dijeli brojem kojega je dobio bacanjem kockice. Pomiče se za ostatak od dijeljenja tih dvaju brojeva.

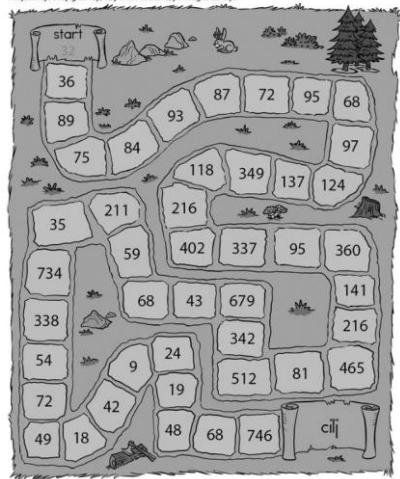
Ostatak od dijeljenja je nešto što učenici često zaboravljaju te mu ne pridodaju važnost. Ovom igrom dajem naglasak baš na potrebu uvažavanja ostatka pri dijeljenju.

Kako se na kockici nalazi i brojka 1 kojom ne „želimo“ dijeliti, dogovorom s igračima određujemo broj (npr. 7 ili 8).

- igra za 2 do 3 igrača,
- pribor: kockica i figurica za svakog igrača, papir i olovka za računanje

Igrač odabire polje s brojem (glavi broj koji se nalazi na startu (32). Potrebno je da za osnivo mjesto unaprijed koliki je ostatak prilikom dijeljenja. Tada igrač sljedeći izračun.

Pobjednik je onaj igrač koji, uz pomoć ostataka, prvi stigne do cilja.



Igra: Potraga za ostacima

Igra za dva igrača.
Potrebno je jedna kockica i ukupno 20 žetona (u dvije boje - za svakog igrača po jednu boju).

Igrač izabire polje u kojeg će staviti žeton, bacati kockicu na koju će dobiti polje prema dijelu brojem kojega je dobio na kockici. Ostatak od dijeljenja upisuje u tablicu zaigranju.

Igra traje deset krugova, dok igrač ne upotrijebi sve žetone. Tada zbrojava ostatke koje su dobio igračevi. Igrač s većim zbrojem ostataka je pobjednik.

25	810	154	74	981	152
589	14	37	256	35	802
745	10	77	63	658	746
81	409	250	83	98	87
522	45	612	30	214	870
118	632	407	48	175	333



Igra je za dva igrača. Svaki igrač ima deset žetona u jednoj boji, olovku i papir za pisanje. Igrač odabire bilo koji broj na polju, zapisuje ga na papir te ga pokriva žetonom. Zatim bacu kockicu. Brojem kojega je dobio dijeli odabrani broj i upisuje ostatak.

Igru nastavlja sljedeći igrač odabirom svoga broja te bacanjem kockice.

Igra se igra u deset krugova. Po završetku će igrači zbrojiti svojih deset ostataka.

Pobjednik je igrač koji ima najveći zbroj ostataka.

Dakako, nećemo dijeliti brojem 1

pa ćemo dogovorom odrediti da, ako se kockicom dobije broj 1 dijeli brojem 7 ili 8 ili 9.

MATEMATIČKE IGRE U ČETVRTOM RAZREDU OSNOVNE ŠKOLE

U četvrtom razredu objedinjujemo sve četiri računske radnje te vježbamo redoslijed izvođenja istih.

Igra: Idemo u krug

Za igru je potrebna igrača ploča na jednom listu papira, figurica za svakog igrača (6 učenika može igrati odjednom), jedna igrača kocka od 10, 12 ili 20 strana te 5 ili 6 igračih kockica od šest strana

Svaki igrač ima figuricu jedne boje. Sve figurice se postavljaju na polje „start“. Figurice se pomiču u smjeru suprotnom od kazaljki na satu.

Svi učenici igraju u isto vrijeme tako da nije potrebno određivati tko će prvi zaigrati, no, mogu se dogovoriti tko će prvi bacati kockice. Prvo se baca kockica od 20 strana. Ta kockica određuje ciljani broj. Postavlja se u sredinu igrače ploče kako bi svi igrači mogli vidjeti ciljani broj. Nakon što se odredi ciljani broj, jedan igrač baca pet kockica (ili šest).

Rabeći sve četiri računske radnje, od što više dobivenih brojeva s kockica, igrači pokušavaju dobiti ciljani broj.

Npr. ciljani broj je 7. Bačene su kockice i dobiveni su brojevi: 6, 6, 5, 2, 2. Broj 7 moguće je dobiti na više načina: $5+2$ ili $(6+6)-5$ ili $(6+6-5) \cdot (2:2)$

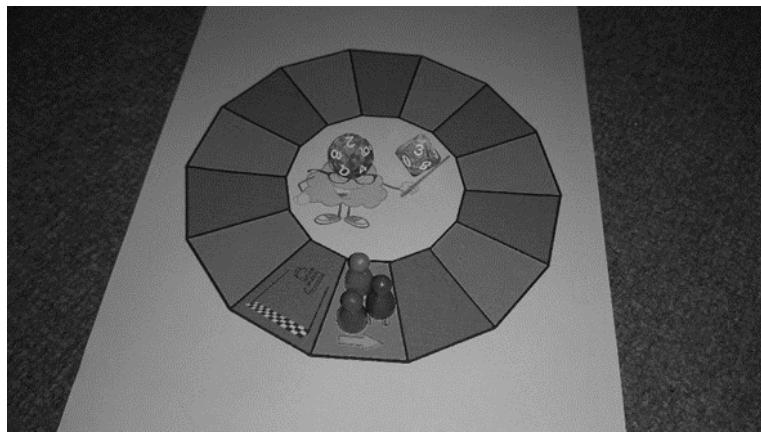
Potrebno je iskoristiti što više kockica jer se figurica pomiče za broj iskorištenih kockica. Pa će se figurica iz prvoga primjera pomaknuti za dva polja, figurica iz drugog primjera za 3, a figurica iz posljednjeg primjera će se pomaknuti za 5 polja.

Dakle, prvo se baci kockica za ciljani broj koja se položi u središte igrače ploče. Zatim se bacaju kockice (pet ili šest komada). Tada igrači počinju računati („u glavi“, ništa se ne zapisuje). Prvi igrač koji smatra da ima ciljani broj tj, zbrajanjem, oduzimanjem, množenjem i/ili dijeljenjem je dobio rezultat, izvukuje „Imam!“.

Igra tada staje. Igrač koji je zaustavio igru treba reći koliko je kockica iskoristio. Ukoliko se nijedan drugi igrač ne javi s više upotrijebljenih kockica, prvi igrač pokazuje način dolaska do ciljanog broja. Ukoliko je igrač točno prikazao broj, pomiče svoju figuricu naprijed za onoliko mesta koliko je kockica iskoristio.

Igra se nastavlja bacanjem kockice za ciljani broj, a zatim se bacaju ostale kockice.

Ova se igra svidjela mojim učenicima. Kažu da je jako napeto i u trenutcima teško jer „stane mozak“ u stresnoj situaciji. Al nisu htjeli prekinuti. Igrali su cijeli sat. U početku u skupini od 6 učenika, a ona su formirali dvije skupine od po tri igrača.



Slika 13 - igra: *Idemo u krug*

Igra: Brojke bez slova

U vrijeme kad sam ja bila mlađahna, na TV programu je jedno od počasnih mjesta zauzimao kviz imena Brojke i slova.

Kviz „Brojke i slova“ uvijek sam rado gledala te se pokušala „boriti“ s natjecateljima. Kviz je odavno otišao u TV zaborav, no ja ideju ovoga kviza često koristim u nastavi.

Moja igra brojki se temelji na nekad popularnom kvizu. Prvi put sam ju predstavila učenicima 4. razreda na Večeri matematike jer volim imati vlastite igre, a obožavam učenike malko gurati preko njihovih granica. Tj. raditi s njima izvan okvira obične matematike.

Zamisao igre je dosta jednostavna. Postoji troznamenkasti ciljani broj do kojega treba doći (ili što bliže njemu) rabeći sve četiri računske radnje, a pomoću svega šest zadanih brojeva.

Igru mogu igrati samo jedan igrač, više skupina igrača pa čak i cijeli razred. Potrebno je imati spinner s brojevima od 1 do 9, dva dodekaedra s brojevima, ploču za pisanje, marker za bijelu ploču, krpicu za brisanje, papir i olovku za svakog igrača te pješčani sat.

Kazaljka na spineru se zavrти tri puta. Tri dobivena broja zapisana redom, jedan pored drugoga, čine ciljani troznamenkasti broj. Budući da su dva dodekaedra s različitim brojevima, svaki od njih treba baciti tri puta i dobivene brojeve zapisati u za to predviđena polja.

Kada je ploča za igranje popunjena brojevima, igra može započeti. U ovome trenutku okrećemo pješčani sat.

Svaki igrač ima papir i olovku (mogu pisati i u bilježnicu). Od 6 dobivenih brojeva, upotrebom svih četiriju računskih radnji, potrebno je dobiti ili ciljani broj ili broj koji je što bliže ciljanom broju. Svaki broj može se koristiti samo jednom.

Ukoliko igrač uspije dobiti točan ciljani broj, ima pravo zaustaviti igru te prezentirati svoj račun ostalim igračima pred pločom. Ukoliko je točno, igrač osvaja bod.

Ukoliko je vrijeme isteklo, a nitko nije došao do ciljanog broja, tada se traži onaj igrač koji ima broj najbliži ciljanom broju. Ukoliko rješenje točno prezentira pred pločom, dobiva bod.

Po završetku kruga, krpicom izbrisemo brojke koje smo pisali, ponovo vrtimo spinner i bacamo dodekaedre.



Slika 14 - igra: Brojke bez slova

Igra: Geometrija

Kako mi se u učionici ne bi događalo da učenici kvadar imenuju pravokutnikom ili kvadrat kockom, spojila sam običnu društvenu igru na ploči s igrom bingo i dobila zabavu.

Ispisala sam na komad papira geometrijske likove te ispisala što im je zajedničko, a što nije. Neki imaju zakrивljene crte, neki izlomljene. Neki imaju 3 vrha, neki četiri. Kutovi su pravi, šiljasti, tupi, ... Na kraju sam ispisala dvadeset različitih karakteristika koje sam potom upisala u besplatni online generator bingo kartica (<http://myfreebingocards.com/bingo-card-generator>).

Pomoću ove aplikacije izradila sam dvije vrste bingo listića: onih sa ukupno 9 pojmova i sa ukupno 16. Aplikacija nudi i mogućnost od 25 pojmova, ali bi mi za ovu igru bilo previše.

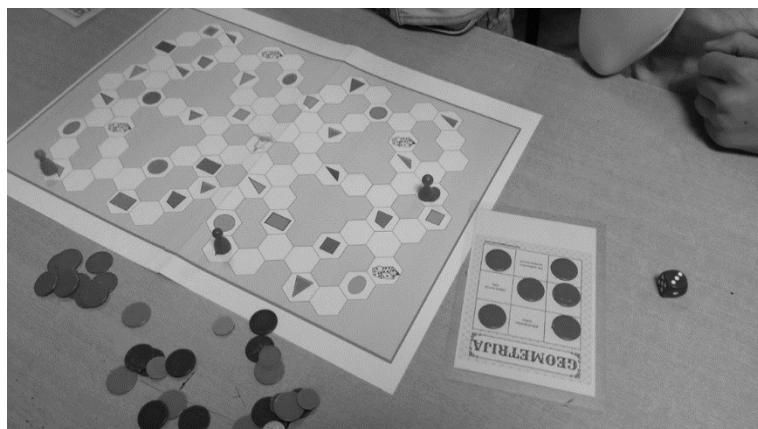
Za igranje su potrebne bingo kartice, žetoni za prekrivanje pojmova, figurice za igranje, jedna kockica za igranje, ploča za igranje. Igru sam zamislila za dva do četiri igrača. Imam ukupno 28 kartica što znači da igru možete igrati u razredu koji broji do 28 učenika. Poželjno ih je podijeliti u skupine od po četiri i svakoj skupini dati ploču za igranje. Svaki igrač ima svoju bingo karticu, 9 ili 16 žetona za prekrivanje pojmova i figuricu za igranje.

Igru započinje igrač po prethodnom dogovoru. Igrači startaju s polja na kojemu se nalazi šestar.

Prije samog početka, igrač će pročitati pojmove koji se nalaze na njegovojo bingo kartici kako bi znali u kojem se smjeru trebaju kretati.

Kad stane na polje s geometrijskim likom, igrač proučava njegove osobine te ih uspoređuje s pojmovima ispisanim na bingo kartici. Ukoliko nađe osobinu koja se podudara s likom, prekriva tu žetonom. Npr. igrač je na polju s krugom, a na kartici piše „zakriviljena crta“. Tada će taj pojam prekriti žetonom.

Pobjednik je onaj igrač koji prvi prekrije sve pojmove s bingo kartice. Po ploči je dozvoljeno kretati se u svim smjerovima no u jednom bacanju nije dozvoljeno stati dva puta na isto polje. Npr. igrač je dobio broj 4 pa pomiče figuricu dva puta naprijed pa dva puta nazad tako da ostane na istom polju s kojega je i krenuo.



Slika 15 - igra: Geometrija

ZAKLJUČAK

Često u svoj rad ubacujem različite igre jer ih djeca vole i vrlo pozitivno reagiraju na bilo kakav oblik igre. Dakako, škola nije mjesto zaigranje no, ako se igra pravilno rabi, može samo koristiti radu i napretku.

Tijekom protekli četiri godine sam se sa svojom generacijom učenika dosta igrala te uvidjela kako su igre polučile zaista dobrim rezultatom. Predmetni nastavnici sad o učenicima toga razreda imaju samo riječi hvale. Aktivni su, kreativni, međusobno se poštuju, uvažavaju i pomažu. Uredni su, složni i kreativni.

S učenicom iz te generacije išla sam i na Županijsko natjecanje iz matematike na kojemu je ona ostvarila 1. mjesto. Igru treba uklopiti u nastavu što je češće moguće jer igrom djeca izgrađuju karakter, jačaju samopouzdanje te su motiviranija za rad.

Ideje za neke od igara sam pronašla na internetu. No, sve sam igre preuredila tako da odgovaraju potrebama mojih učenika. U početku mi je pomagao Internet, a sad već imam i puno autorskih igara kojima su moji učenici oduševljeni.

Neke od svojih radova objavila sam i na web stranicama Školskog portala Školske knjige na kojima imam vlastitu kolumnu imena „Kreativni kutak učionice“. Ove godine u sklopu kolumnе ide i videoblog u kojem su vizualna pojašnjenja pravila određenih igara.

Kopas-Vukašinović, Emina–Mihajlović, Aleksandra

**ASSUMPTIONS OF PROFESSIONAL COMPETENCES OF FUTURE
PRESCHOOL TEACHERS¹**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina, Serbia
e-mail: emina.kopas@pefja.kg.ac.rs

THEORETICAL APPROACH TO THE PROBLEM

Professional competences of future preschool teachers are the key determinants for the quality of education and care work in preschool institutions. They are directly determined by *The Strategy of Education Development in Serbia by 2020* (Official Gazette of the Republic of Serbia, number 107/12)² and *Standards of Professional Competences of Preschool Teachers and their Professional Development (2018)*³. They are also determined by the quality of education of future preschool teachers in the system of institutional university education.

Contemporary scientific knowledge on the quality of university education confirms a need for development of a competent preschool teacher whose professionalism includes responsible, independent and creative work in educational and care practice. Such professionalism is socially conditioned, variable and developing. The roles of university teachers for innovating teaching process are clearly defined. These roles include providing resources for quality education, efficient communication with those who are taught, permanent modulating of teaching practice according to the requirements of modern education⁴. Development of professional competences of preschool teachers includes a process and systematic work. Such work is determined by teachers' professional

¹ This article is the result of the projects *From encouraging initiative, cooperation and creativity in education to new roles and identities in society* (No. 179034), *Improving the quality and accessibility of education in modernization processes in Serbia* (No 47008), *Social crises and contemporary Serbian literature and culture: national, regional, European and global framework* (No 178018), financially supported by the Ministry of Education and Science Republic of Serbia (2011-2017), the result of the cooperation projects *Assumptions and possibilities of developing innovative models of teaching in the function of accomplishing transparency of university education and raising the competitiveness in the national and international market of knowledge*, which is realized and financed by University of Kragujevac, Faculty of Education, Jagodina (Republic of Serbia) and University of Primorska, Faculty of Education, Koper (Republic of Slovenia) for the period 2017-2019.

² Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine , "Sl. glasnik RS", br. 107, 2012.

³ Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R. Srbije, 2018.

⁴ Kopas-Vukašinović, Emina: *Mogućnosti inoviranja nastavnog procesa u sistemu univerzitetskog obrazovanja*. Uzdanica, Vol. XIV, Br. 1, 2017. 7-15;
Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom području visokog obrazovanja (2005). Helsinki: Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju. Retrieved July 20, 2018 from the World Wide Web: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG_loc.pdf;
Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine (2012), "Sl. glasnik RS", br. 107.

knowledge, values and ethical code, accompanied with institutional support to their development.⁵

According to the *Standards of Professional Competences of Preschool Teachers and their Professional Development* (2018) preschool teachers' competences are determined by the rules of preschool education care and they are divided into three areas: 1) direct work with children; 2) developing of cooperation and joint learning; 3) development of professional practice. These standards are made in order to be used by preschool teachers for „assessment of self – competences, planning and monitoring their professional development, aimed for their professional practice“.⁶ In relation to *direct work with children* teachers are expected to create a safe and supporting surrounding where a child will grow and develop, to encourage and strengthen a child in various situations, develop relations of connection and trust. It is also significant to develop a child's confidence and independence and monitor its advancement, according to the principle of wholeness and integrity. For these and other abilities, a preschool teacher needs knowledge on holistic nature of a child's development and on different strategies of children's learning. He/she also needs knowledge on various sciences, art and culture, as a source of content in developing education and care program, as well as knowledge on communication and participation of children, their health, care and social protection. When speaking about *development of cooperation and joint learning*, preschool teachers' competences imply their ability to question and build their own practice, values and beliefs about children and their learning. They should cooperate with colleagues and other qualified people towards further developing of their own pedagogical and methodical knowledge.

In relation to competences for *developing of professional practice* preschool teachers are supposed to organize their work according to modern theories of development and learning of a preschool child and current program conceptions. A preschool teacher must be ready to critically review and develop his/her practice through his/her own research and self – reflexion. It is also significant for him/her to use various strategies of monitoring, recording and evaluating of education and care work and to plan and develop the program based to them. A preschool teacher is expected to be able for continual adapting and changing the program, according to the requirements of modern scientific – technological, pedagogical, social and cultural changes and to have an open approach in modern education.⁷ Related to this context a preschool teacher should develop his/her own abilities on which he/she will respect children's cultural, language, social and other diversities, develop intercultural dialogue

⁵ Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018.

⁶ Ibid. 2.

⁷ Yuan, Li By-Powell, Stephen: *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education*. Greater Manchester: The University of Bolton, 2013.

and inclusive practice in preschool institution. A preschool teacher is expected to be ready and motivated to promote preschool educational practice, and to notice possible problems and possibilities for changes in the practice. For these and other abilities he/she needs knowledge on objectives and principles of preschool education and care, as well as the functions of preschool institution and program. He/she also needs knowledge on possibilities of planning and developing the program, as well as on its monitoring, evaluating and recording. He/she also needs knowledge on respecting diversities in a children's group.⁸ For all the mentioned abilities and knowledge of preschool teachers, which are determined by their competences, it is needed to create conditions for their acquiring and developing, initially in the system of university education, and later by professional development.

We can assume that education of future preschool teachers, through a highly professional work of university teachers and an organized professional practice, determines understanding and recognizing of their own professional competences even during studies. In this context a university teacher really is a significant assumption for improving the quality of university education and for the development of professional competences of future preschool teachers. The research, which was organized in the faculties of pedagogical sciences in Koper (Slovenia) and Jagodina (Serbia) in 2017, was conducted for the purpose of finding out the way in which students determine a teacher as a part of improving university teaching. The results of the research confirm that students consider a university teacher as a determinant for quality teaching and as an important role model. Implication of various teaching methods and forms of teaching work, a clearly defined lesson objective, selected contents and possibilities of their applications in practice, determine the quality of work both of teachers and students. Students point out that their interests are determined by the quality of a teacher's preparation for the lesson and his/her abilities to find out the ways of engaging them. They consider that work responsibility of a teacher is a significant determinant for development of his/her professional competences. Work responsibility of a teacher implies his/her regular organizing of teaching, timely answering students their questions and being available to students in the time planned for consultations.⁹ It was also confirmed that the application of innovative teaching

⁸ *Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja*. Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018;
Klemenović, Jasmina: *Savremeni predškolski programi*. Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2009;
Kopas-Vukašinović Emina-Jovanović, Violeta: *Sociokulturalni model kognitivnog razvoja predškolskog deteta*. In: Snežana Marinković (ur.), Jezik, kultura, obrazovanje. Užice: Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu, 2018. 413-424.

⁹ Kopas-Vukašinović, Emina–Lepičnik-Vodopivec Jurka: *Teacher as a Conception of Enhancing the Quality of University Education*. In: Emina Kopas-Vukašinović and Jurka Lepičnik-Vodopivec (eds.), *Innovative Teaching Models in the System of University Education: Opportunities,*

models (such as for example lesson study) in university education had a positive influence on some aspects of developing professional competences of future preschool teachers.¹⁰

The engagement of future preschool teachers and their experiences gained in the course of their studies (such as participation in various research and project based activities, and preparation of individual research tasks), play a significant role in the development of their professional competences. Hence, we considered it significant to question the students' attitudes: a) about the prerequisites for the development of their professional competences in the system of university education; b) about various acts in a teacher's work, in which students recognize the quality of it, which contributes to the development of students' professional competences.

RESEARCH METHODOLOGY

The *aim* of the research was to find out what the most important prerequisites are that influence development of professional competences of future preschool teachers during the course of their studies. Five major prerequisites were identified and ranked by the preservice preschool teachers. Therefore, the *main research question* was to determine which prerequisites student teachers recognized as the most important for their future work. The *second research question* was to investigate which prerequisites were the most rated in regard to the year of study and if there was a consensus among student teachers on which prerequisites were the most influential.

The present study was conducted at the Faculty of Education in Jagodina, University of Kragujevac, Serbia. The sample consisted of 104 student teachers, among which 53 were in Year 2 and 51 in Year 4 of their study at Preschool Teacher Education Programme, which lasts four years.

In this research a descriptive method and the scaling procedure were used. The rating scale, created by the authors, contained 5 items. Preservice teachers were asked to rank a list of requirements that influenced their professional competences, from the most important to the least important. A 5-point rating scale was used to provide answers, where "1" meant "the most important" and "5" meant "the least important". Data collected were analysed using Statistical Package for Social Sciences (SPSS). In order to answer the question whether participants demonstrated a differential rank-ordered preference a Friedman test was performed. To

Challenges and Dilemmas. Jagodina: Faculty of Education; Koper: Faculty of Education, 2018. 23–38.

¹⁰ Mihajlović, Aleksandra-Milikić, Milan: *Lesson Study on Pre-Service Kindergarten Teachers' Mathematics Teaching Anxiety*. In: Emina Kopas-Vukašinović and Jurka Lepičnik-Vodopivec (eds.), Innovative Teaching Models in the System of University Education: Opportunities, Challenges and Dilemmas. Jagodina: Faculty of Education; Koper: Faculty of Education, 2018. 107–120.

evaluate the importance of items among the student teachers, the Kendall's coefficient of concordance (W) was used to rank the items. A lower mean rank indicated the greater importance of the item and its opposite. The Kendall's coefficient of concordance represents a measure of the extent of agreement or disagreement among raters of the obtained rankings. The value of Kendall's W is positive and ranges from zero to one (one denotes perfect agreement among raters of the rankings and zero denotes maximum disagreement).

RESULTS AND DISCUSSION

The first research question was to explore how student teachers rated the presented prerequisites they were exposed to during their studies in terms of relevance for the development of their future professional competences. In the rating scale, the items with the following prerequisites were offered: 1) relevance and applicability of university curriculum contents; 2) well-organized teaching practice; 3) involvement in action and other types of research (organized and conducted by university teachers); 4) joint participation in project-based activities (at the Faculty of Education and other institutions); and 5) pedagogical influence of university teachers as role models. The prerequisites described in items 1 – 5 are recognized as determinants of professional competences of future preschool teachers in the document titled *Standards of Professional Competences of Preschool Teachers and their Professional Development*. The mean ranks are given in Table 1.

Table 1. Prerequisites that influence professional competences of future preschool teachers

Prerequisites	Overall	
	Mean Rank	Rank
Relevance and applicability of curriculum contents	2.55	2
Well-organized teaching practice	2.08	1
Involvement in research (action and other types)	3.75	5
Participation in project-based activities	3.73	4
Pedagogical influence of university teachers	2.89	3

Friedman test indicated that our items were rated differently by student teachers in overall, $\chi^2(4) = 89.595$, $p < 0.01$, so the null hypothesis that the population distribution of five ratings variables are identical is refused. *Well-organized teaching practice* was ranked as the most important prerequisite influencing professional competences of future preschool teachers. This was followed by *relevance and applicability of curriculum contents* and *pedagogical influence of university teachers*. The second part

of this research question was to determine to what extent all raters agreed on their rankings of prerequisites. Kendall's W ($W = 0.215$) suggests that there is low degree of concordance among raters. In the nonparametric statistical approach, a strong agreement or consensus exists for $W \geq 0.7$, a moderate agreement for $W = 0.5$, and a weak agreement for $W < 0.3$.¹¹

In order to find out which pairs of items were different the Dunn-Bonferroni's pairwise post hoc test was carried out. The findings indicated that there were significantly more favorable rankings of *well-organized teaching practice* over *pedagogical influence of university teachers, participation in project-based activities, involvement in research* ($p < 0.01$), as well as of *relevance and applicability of curriculum contents* and *pedagogical influence of university teachers* over *involvement in project-based activities* and *participation in research* ($p < 0.01$).

The second research question was to find out which prerequisites were the most rated in regard to the year of study. The Mean Ranks are presented in Table 2.

Table 2. Prerequisites that influence professional competences of future pre-school teachers in regard to the year of study

Prerequisites	Year 2		Year 4	
	Mean Rank	Rank	Mean Rank	Rank
Relevance and applicability of curriculum contents	2.64	2	2.46	2
Well-organized teaching practice	2.42	1	1.73	1
Involvement in research	3.45	4	4.06	5
Participation in project-based activities	3.70	5	3.75	4
Pedagogical influence of university teachers	2.79	3	3.00	3

Year 2 students rated *well-organized teaching practice* as the most important prerequisite, followed by *relevance and applicability of curriculum contents* and *pedagogical influence of university teachers*, and this was consistent across both categories of student teachers. The items *participation in research* and *involvement in project-based activities* were rated as less important. The results of Friedman test ($\chi^2(4) = 25.570$, $p < 0.01$) pointed out that all items were rated differently, so the null hypothesis was rejected. To assess the group consensus among Year 2 student teachers, Kendall's W was calculated and a low level of agreement was found ($W = 0.121$).

¹¹ Garcia-Crespo, Angel-Colomo-Palacios, Ricardo-Soto-Acosta, Pedro-Ruano-Mayoral, Marcos: A qualitative study of hard decision making in managing global software development teams. Information Systems Management, 27(3), 2010. 247–252.

The Dunn-Bonferroni's pairwise post hoc test was performed to investigate which pairs of items were different. We determined that there were significantly more favorable rankings of the items *well-organized teaching practice* over *pedagogical influence*, *involvement in project-based activities*, *participation in research* ($p < 0.01$), as well as of *relevance and applicability of curriculum contents* over the items *involvement in project-based activities* and *participation in research* ($p < 0.01$), and of the item *pedagogical influence* over *participation in research* ($p < 0.01$).

As it can be noticed from the Table 2, Year 4 students also rated the item *well-organized teaching practice* as the most relevant prerequisite, while the items *relevance and applicability of curriculum contents* and *pedagogical influence* were rated less important. The items that were rated as the least important were *involvement in project-based activities* and *participation in research*. Friedman test indicated that five items were rated differently, $\chi^2(4) = 73.5637$, $p < 0.01$, so the null hypothesis that the population distribution of five ratings variables are identical was refused. Kendall's W ($W = 0.361$) suggests that there is moderate level of agreement among Year 4 student teachers.

The results of Dunn-Bonferroni's pairwise post hoc test indicated that there were significantly more favorable rankings of the item *well-organized teaching practice* over *involvement in project-based activities* and *participation in research* ($p < 0.01$), and of the items *relevance and applicability of curriculum contents* and *pedagogical influence* over *involvement in project-based activities* ($p < 0.01$).

Examination of data suggests that there is consensus on which prerequisites influence the most the development of professional competences of future preschool teachers. The level of agreement among the Year 2 students is low, while among the Year 4 student it is moderate. These findings are somewhat expected considering the fact that Year 2 students do not have any teaching experiences at all. They spend only a limited amount of time during their practice in kindergarten (two weeks at kindergarten in Year 1 and four weeks in Year 2), and this practice consists of only observing lessons of experienced preschool teachers without engaging in these activities on their own. Furthermore, Year 2 students had not yet attended any courses in general and subject specific didactics, therefore they did not yet possess knowledge of adequate pedagogies, different teaching and learning strategies and methods, and knowledge how to transfer the subject matter. The Year 4 students, on the other hand, spend complete Year 4 not just observing, but also preparing and teaching lessons in kindergarten. They are exposed to experiential learning in the classroom. A direct contact with pupils gives them opportunities to learn by doing and by reflecting on this experience during debriefing sessions afterwards. So, student teachers have an opportunity to both learn to teach and to learn by teaching. They apply in real settings the content knowl-

edge gained during the course of their studies. Besides, Year 4 student teachers are encouraged by their mentors to work cooperatively during debriefing sessions in order to improve their lessons and teaching competences. They also have a chance to work one-to-one with their mentor when developing and preparing lesson plans. All this relates to the fact that student teachers recognize teaching practice, but also applicability and relevance of curriculum contents, as the most important requirements for developing professional competences for future work. We have to take into account that university teacher educators do not only have the role of supporting student teachers' learning about teaching, but they also model the role of the teacher through their own teaching.¹² Therefore, the fact that student teachers recognize the pedagogical influence of their university teachers as one more very important prerequisite, implies that it must not be overlooked.

CONCLUSION

The aim of the research was to investigate which requirements for the development of professional competences are recognized by preservice preschool teachers as a major prerequisite for their work in preschool institutions. The findings confirm that the well-organized teaching practice plays the most important role in preparation of future preschool teachers for their professional work. Among other important prerequisites student teachers recognize the relevance and applicability of curriculum contents and pedagogical influence of university teachers. These findings indicate that more attention should be given to the enhancement and modernization of teaching practice and to the implementation of some new approaches which could benefit to the better preparation of future preschool teachers (such as lesson study, microteaching, etc.). On the other hand, we cannot neglect the importance of teacher as a role model, which means that university teachers that educate future teachers should use more of student-centered and innovative teaching approaches. The results also suggest that there should be more activities which involve student teachers participation in action and other types of research, as well as more opportunities for them to take part into project-based activities, both at the Faculty and at other institutions.

¹² Korthagen, Fred – Loughran , John – Lunenberg, Mieke: *Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators*, Teaching and Teacher Education, 21(2), 2005. 107–115.

REFERENCES

- Garcia-Crespo, Angel–Colomo-Palacios, Ricardo–Soto-Acosta, Pedro–Ruano-Mayoral, Marcos: *A qualitative study of hard decision making in managing global software development teams.* Information Systems Management, 27(3), 2010. 247–252.
- Klemenović, Jasmina: *Savremeni predškolski programi.* Novi Sad: Savez pedagoških društava Vojvodine. Vršac: Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača, 2009.
- Kopas-Vukašinović, Emina–Jovanović, Violeta: *Sociokulturni model kognitivnog razvoja predškolskog deteta.* In: Snežana Marinković (ur.), Jezik, kultura, obrazovanje. Užice: Pedagoški fakultet Univerziteta u Kragujevcu, 2018. 413-424.
- Kopas-Vukašinović, Emina: *Mogućnosti inoviranja nastavnog procesa u sistemu univerzitetskog obrazovanja.* Uzdanica, Vol. XIV, Br. 1, 2017. 7–15.
- Kopas-Vukašinović, Emina–Lepičnik-Vodopivec, Jurka: *Teacher as a Conception of Enhancing the Quality of University Education.* In: Emina Kopas-Vukašinović and Jurka Lepičnik-Vodopivec (eds.), Innovative Teaching Models in the System of University Education: Opportunities, Challenges and Dilemmas. Jagodina: Faculty of Education; Koper: Faculty of Education, 2018. 23–38.
- Korthagen, Fred–Loughran, John–Lunenberg, Mieke: *Teaching teachers: Studies into the expertise of teacher educators.* Teaching and Teacher Education, 21(2), 2005. 107–115.
- Mihajlović, Aleksandra–Milikić, Milan: *Lesson Study on Pre-Service Kindergarten Teachers' Mathematics Teaching Anxiety.* In: Emina Kopas-Vukašinović and Jurka Lepičnik-Vodopivec (eds.), Innovative Teaching Models in the System of University Education: Opportunities, Challenges and Dilemmas. Jagodina: Faculty of Education; Koper: Faculty of Education, 2018. 107–120.
- Pravilnik o Standardima kompetencija za profesiju vaspitača i njegovog profesionalnog razvoja.* Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018.
- Standardi i smjernice za osiguranje kvaliteta u Evropskom području visokog obrazovanja.* Helsinki: Evropsko udruženje za osiguranje kvaliteta u visokom obrazovanju, 2005. Retrieved July 20, 2018 from the World Wide Web: http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG_loc.pdf
- Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine,* "Sl. glasnik RS", br. 107, 2012.
- Yuan, Li By–Powell, Stephen: *MOOCs and Open Education: Implications for Higher Education.* Greater Manchester: The University of Bolton, 2013.

Krtanjek, Đurđica

ČITANJEM ZAPOČNI DAN – PROJEKTOM DO ČITANJA

Učiteljica razredne nastave u Osnovnoj školi Franje Serta Bednja,
Republika Hrvatska
e-mail: krtanjekdjurdjica@gmail.com

IZBOR PROBLEMA

Učenici u prvi razred dolaze s različitim predznanjem i različito usvojenim predčitalačkim vještinama.

„Problemi u čitanju pogađaju oko 25 % učenika osnovne škole, a broj djece s teškoćama u ovladavanju čitanja raste iz godine u godinu. Čitanje je najvažnija vještina suvremenog čovjeka, složena aktivnost koja se sastoji od nekoliko vještina koje se postepeno razvijaju. Da bi dijete naučilo čitati mora za svaki glas u riječi naučiti dogovorene znakove/slova i kako se šifrira svaki glas u riječi pomoću tog znaka. Naizgled jednostavna, razumljiva i automatska aktivnost za dijete je veoma složen proces u kojem je jednostavniji zadatak svladavanje tehnikе čitanja, a teže i zahtjevниje razumijevanje pročitanoga.“¹

Ovoga, već i nakon jedne generacije prvašića, postaje svjesna svaka učiteljica/učitelj, a kamoli ne netko s tridesetogodišnjim iskustvom!

Planirajući rad u mom budućem prvom razredu najviše sam promišljala upravo o svladavanju čitanja, toj temeljnoj vještini koju moji đaci trebaju savladati. I sjetila se pritom

svih „muka“ koje su pojedini bivši đaci imali sa svladavanjem tehnikе čitanja. Njihovih „muka“, ali i onih roditeljskih, pa i mojih, učiteljskih.

Kako učenicima približiti čitanje, postići da im sama ta „radnja“ ne bude mrska i odbojna? Jer upravo to, averzija prema čitanju i nekakav već donesen stav u školu da je čitanje muka i tlaka, prema mom nemalom iskustvu dodatno otežava najprije svladavanje same tehnikе čitanja, a onda i čitanje s razumijevanjem, a na kraju i samo učenje kao proces!

ISTRAŽIVANJE PROBLEMA

Citajući različite materijale, članke i literaturu vezanu uz temu usvajanja čitanja, a imajući na umu i vlastito iskustvo poučavanja, došla sam do zaključka da je stvaranje poticajne i ugodne okoline za čitanje prvo za što se trebam pobrinuti! Kako smo te godine, na žalost, upisali samo devetero učenika u prvi razred, moja učionica postala je pogodna za realizaciju nečega o čemu već godinama razmišljam i „sanjam“! Da ona ne bude isključivo „školski“ prostor, već da uređenjem postane djeci blizak, „domaćinski“, prostor u kojem će se oni lakše i brže prilagoditi svemu

¹ ČUDINA OBRADOVIĆ, Mira: *Igram do čitanja*. Školska knjiga, Zagreb, 2002.

onome što polazak u školu nosi sa sobom. Svoje sam zamisli i prvi "kostur" budućeg projekta iznijela svojoj ravnateljici, gđi. Sanji Majcen koja je, kao i uvijek do sada, pokazala razumijevanje i podršku za novine i inovativnost i odobrila materijalna sredstva kojima sam kupila namještaj potreban za uređenje jednog "čitalačkog" kutka u učionici.

„Čitanje je pomagalo koje pomaže učenicima u bogaćenju jezičnog izraza, poboljšanju pisane i usmene komunikacije, a time i osobnog uspjeha u školi.“² Dakle, nema učenja bez čitanja!

Osim razvoja mentalnih sposobnosti učenika i edukativne uloge čitanja utječemo i na djetetov pogled na svijet te mu pomažemo da se nosi s raznim izazovima u životu. Prema Civardi i suradnici, čitajući djetetu uvodimo dijete u čudesnu pustolovinu tijekom koje se susreće s veoma raznolikim inspirativnim i intrigantnim likovima, djeci pomažemo da oslobode svoju sposobnost stvaralaštva, da se usredotoče na svoje misli, razvijaju moć koncentracije i vizualizacije te da nauče više o osjećajima, da nauče više o svojim snagama i slabostima, o tome što vole i što ne vole te da sama sebe dožive punije. „Čitanje, osim što potiče razvoj dječje mašte, ono pomaže djeci da dožive pun raspon vlastitih osjećaja.“³

PLANIRANJE PROJEKTA

Paralelno s uređivanjem učionice krenulo je i planiranje projekta. Projekta kojemu bi krovni cilj bio razvijanje ljubavi prema čitanju, ma kako to patetično zvučalo! Da bi se isti mogao ostvariti, projektom „Čitanjem započni dan“ željela sam ostvariti sljedeće ciljeve temeljene na Okvirnom nacionalnom kurikulumu iz Jezično-komunikacijskog kurikulumskog i Umjetničkog područja:

Učenici će:

- steći potrebne razine slušanja, govorenja, čitanja i pisanja ključne za učenje, rad i život, tj. razviti sposobnost komunikacije u različitim situacijama;
- naučiti jezikom izraziti vlastite misli, osjećaje, ideje, stavove i prikladno jezično reagirati u međudjelovanju sa sugovornicima u različitim situacijama razvijajući (samo)poštovanje;
- razviti opažanje pomoću više osjetila, koncentraciju, sklonosti, radozonalost, spontanost, samostalnost i društvene vještine te, na temelju toga, razvijati individualnost i samosvojnost i želju za cjeloživotnim učenjem.

Realizacijom tih kurikulumskih ciljeva učenici će ostvariti sljedeće ishode:

² LASIĆ LAZIĆ, J., LASZLO, M., BORAS, D.: *Informacijsko čitanje*. Zagreb, 2008.

³ CIVARDI, A., DUNBAR, J., PETTY, K., SOMERVILLE, L.: *Čarobne svjetiljke: priče koje čitate svojem djetetu kako bi potaknuli mir, povjerenje i kreativnost*. Planetopija, Zagreb, 2015.

- razlikovati spontano slušanje i slušanje s namjerom jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih, zbog vlastitoga zanimanja i potrebe u svakodnevnom životu,
- prepoznati i izdvojiti ključne riječi, ideje i jezična obilježja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih,
- steći zanimanje i pozitivan odnos prema slušanju u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje, s obzirom na dob,
- steći kulturu slušanja u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje, s obzirom na dob,
- steći zanimanje i pozitivan odnos prema čitanju u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje, u skladu s dobi,
- steći kulturu čitanja u međudjelatnoj didaktičkoj situaciji i izvan nje, s obzirom na dob,
- prepoznati važnost jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih, u svakodnevnom životu,
- procijeniti svoj izbor i razloge zadovoljstva čitanja jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih,
- usvojiti temeljne okvire za izgrađivanje valjana osobnoga izbora za čitanje jednostavnih neknjiževnih i književnoumjetničkih tekstova, zadanih i samostalno odabranih,
- vlastitim riječima izreći sviđa li im se ili ne sviđa kakvo umjetničko ostvarenje ili aktivnost te objasniti svoj odgovor,
- iskazati pozitivan odnos prema umjetničkom stvaralaštvu i aktivnostima.





REALIZACIJA PROJEKTA

Projekt je ostvaren na način da smo svakodnevno, prije početka redovite nastave, čitali najviše 10 minuta na prvom školskom satu. Najprije sam čitala ja, ali i naši gosti čitači – pedagoginja i knjižničar, a kasnije, u drugom polugodištu, čitali su i učenici, oni koji su to htjeli. A htjeli su svi! To je bila najbolja potvrda ostvarenja krovnog cilja projekta.

Promišljajući o tekstovima koje ćemo čitati, odlučila sam da ćemo se odmaknuti od popisa lektire za 1. razred jer ćemo nju i onako obrađivati kroz nastavu Hrvatskog jezika. Tako smo pročitali slikovnicu Hrvatskog Crvenog križa, Mišica Milica, Zdenko slovojed Željke Horvat-Vukelja, Zmajevi i vukodlaci Zvonimira Baloga, Dječak u zvjezdanim čizmama Larise Mravunac i Sanje Rešček, dvije pjesme o jeseni na prvi dan jeseni (Vera Zemunić: Jesenska skitnja i Josipa Ključević: Jesen) te Piki i Argo Maje Gluščević.



Kako je izgledalo naše svakodnevno čitanje? Svaki naš prvi nastavni sat započeli bismo tako da smo sjeli u naš kutak, udobno se smjestili i započeli razgovor o onome što smo prethodni dan pročitali, tj. analizirali smo pročitano te sam na taj način provjerila razumijevanje pročitanog. (Video)⁴

Svakim danom taj razgovor je bivao sve sadržajniji i učenici su vrlo dobro reagirali na pitanja i povezivali događaje. Valja ovdje naglasiti i onaj, za njihovu dob naglašen, interes za slikovnim, odnosno svaka ilustracija bila im je vrlo zanimljiva i morala sam im pokazati svaku. Samoinicijativno su oni tada komentirali ilustraciju i uspoređivali je s onim što su prethodno čuli. Na taj način koristili smo dijaloško čitanje u kojem se izmjenjuju faze čitanja i faze razgovora o pročitanom tekstu i slikama, pogotovo kod razjašnjenja moralnih dvojbi i usvajanja pozitivnih i poželjnih modela ponašanja. Takvo, poticajno čitanje korisnije je jer podrazumijeva djetetovo aktivno sudjelovanje za razliku od pasivnog slušanja kada dijete samo mirno „sluša“. Autori Zimmermann i Hutchins (2009) ističu važnost postavljanja pitanja tijekom čitanja te navode kako postavljanje pitanja pomaže pojasniti ideje i poboljšati razumijevanje te su neophodna za kreiranje i jačanje dijaloga s tekstrom.

Učenici su bili vrlo posvećeni slušanju moga čitanja, koncentrirani i detaljni u opisu i analizi pojedinih ilustracija te je veoma interesantno bilo promatrati njihove izraze lica pri tome. Naravno, opširna djela čitali smo i nekoliko dana na način da sam ih čitala po sadržajnim cjelinama vodeći računa o tome da prekidam čitanje na onim „napetim“ djelovima kako bi učenici bili motivirani i zainteresirani za nastavak čitanja.

ZAKLJUČAK

Jako sam zadovoljna svojim đacima i rezultatima našega projekta. Prvi dokaz ostvarenja planiranih ishoda bio je kad su se prvi učenici ohrabrili i čitali umjesto mene krajem školske godine. Sljedeće školske godine su bili vidljivi brojni pozitivni učinci te naše cjelogodišnje aktivnosti:

- savladana je tehnika čitanja i kod većine postignuta razina izražajnosti,
- nitko od učenika nema teškoće s razumijevanjem pročitanog,
- učenici aktivno sudjeluju u interpretaciji tekstova,
- redovito čitaju lektirne naslove,
- stečena je kultura čitanja,
- stečena je i kultura slušanja.

Projektom smo potaknuli ostvarenje svih razina književnog čitanja,⁵ prije svega jezične razine koja zahtijeva od učenika razaznavanje jezičnih jedinica, tj. obraćanje pozornosti na slovnicu, rječnik i red riječi u

⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=lITKOZlneq0&feature=youtu.be>

⁵ JAKOBSON, Roman, Closing Statement: *Linguistics and Poetics* (ed. Thomas SEBOEK), 1960.

rečenicama, a također i značenjske razine koja zahtijeva od učenika razumjeti osnovno, ali i preneseno značenje riječi. Na taj način smo otvorili put dosizanja ustrojne i kulturne razina književnog čitanja.

Razvijanjem motivacije i volje za čitanjem, razvijamo nužnu vještina za sve školske aktivnosti, jer čitanjem nam sve informacije postaju dostupne.

Na taj način omogućili smo ostvarenje mota svoga projekta:

„Znati čitati znači imati ključ koji otvara sva vrata. Voljeti čitati znači otključavati uvijek nova i nova vrata koja ode prema znanju, dobrobiti i samopouzdanju.” (Ž. Horvat Vukelja)

LITERATURA

- CIVARDI, A., DUNBAR, J., PETTY, K., SOMMERVILLE, L.: *Čarobne svjetiljke: priče koje čitate svojem djetetu kako bi potaknuli mir, povjerenje i kreativnost*. Planetopija, Zagreb, 2015.
- ČUDINA-OBRADOVIĆ, M.: *Igrom do čitanja: Igre i aktivnosti za razvijanje vještina čitanja*. Školska knjiga, Zagreb, 2003.
- ČUDINA-OBRADOVIĆ, M.: *Psihologija čitanja od motivacije do razumijevanja*. Golden marketing-Tehnička knjiga, Zagreb, 2014.
- JAKOBSON, R., Closing Statement.: *Linguistics and Poetics* (ed. Thomas Seboek), 1960.
- LASIĆ LAZIĆ, J., LASZLO, M., BORAS, D.: *Informacijsko čitanje*. Zagreb, 2008.
- ZIMMERMANN, S., HUTCHINS, C.: *Sedam ključeva čitanja s razumijevanjem: Kako pomoći djetetu da čitaju i razumiju pročitano!* Ostvarenje, Buševec, 2009.

Legac, Vladimir

KREATIVNOST U JEDNOJEZIČNIH I DVOJEZIČNIH UČENIKA ENGLESKOG KAO STRANOG JEZIKA

Faculty of Teacher Education, University of Zagreb Otokara Kersovanija 2 HR-40000
Cakovec Croatia
e-mail: vladimir.legac@gmail.com

UVOD

Ovaj je rad prikaz jednog istraživanja provedenog u Hrvatskoj. Njime se istražuju razlike u kreativnosti kao jedne od individualnih razlika i usmjerenje je na otkrivanje potencijalnih razlika u tom čimbeniku između jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskog jezika. Postoji nekoliko razloga zašto je ova tema zanimljiva autoru kao glotodidaktičaru.

Od 2. polovice 20. st. bilingvizam postaje zanimljiv kontaktnoj lingvistici, mnogi se psiholozi njime također bave, a mnogi su rezultati njihovih istraživanja zanimljivi za primjenjenu lingvistiku. Istraživanja bilingvizma u zadnjih pedeset godina daju neke naznake o mogućoj prednosti bilingvalnih osoba u učenju jezika. Literatura o dvojezičnosti navodi sljedeće potencijalne prednosti dvojezičnih osoba za učenje stranih jezika: ranije su svjesni proizvoljnosti jezičnoga znaka, više mogu usredotočiti pozornost na određenu informaciju jer mogu isključiti redundantan dio obavijesti i oslobođiti radnu memoriju i lakše se mogu snaći u novim situacijama.¹

U primjenjenoj je lingvistici jedan od trendova u istraživanju individualnih razlika ispitivanje varijabli koje su se pokazale značajnim u psihologiji². Prema spomenutoj autorici kreativnost je glotodidaktičarima zanimljiva upravo zbog činjenice što se ona više ne tumači kao rijetka pojava prisutna samo u izuzetno nadarenih ljudi, već se na nju gleda kao na posebnu vrstu uređenja kognitivnih, motivacijskih, društvenih obilježja i karakteristika ličnosti koje su prisutne u svakome pojedincu. Onaj prvi oblik kreativnosti (izuzetna nadarenost) je irelevantan za milijune prosječnih ljudi koji uče strane jezike. Međutim, učinci ovoga drugog oblika kreativnosti ne mogu biti zanemareni u modernome poučavanju stranih jezika. Albertova ovo svoje mišljenje potkrepljuje navodeći mađarske i svjetske autore koji drže da su glavne komponente kreativnosti normalno distribuirane u populaciji. Daljnje opravdanje da bi kreativnost

¹ Bialystok Ellen: *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001

² Albert Ágnes: Learner Creativity as a Potentially Important Individual Variable: Examining the Relationships between Learner Creativity, Language Aptitude and Level of Proficiency. In.: Nikolov Marianne–Horváth József (eds.): UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics. Lingua Franca Csoprt, Pécs, 2006. 77-98

mogla biti čimbenik koji utječe na učenje stranoga jezika nalazimo kod Sternberga³ prema kojem kreativnost implicitno uključuje imaginaciju, nekonvencionalnost, spremnost na rizik, fleksibilnost te stvaranje novih klasifikacija i sistematizacija znanja. Ne negirajući važnost individualnoga čimbenika sposobnosti za učenje stranog jezika, Albertova ističe da nam taj čimbenik ne daje naslutiti da će neki ljudi moći učiti strane jezike, dok neki drugi to neće biti u stanju, već da se on odnosi samo na brzinu učenja.

KREATIVNOST I VAŽNIJA ISTRAŽIVANJA KREATIVNOSTI

Fenomen ljudske kreativnosti počeo se intenzivnije istraživati sredinom prošloga stoljeća⁴. Prijelomni trenutak bilo je čuveno predavanje Joy Paul Guilforda koje je održao 1950. godine na vrhuncu svoje duge i plodonosne karijere u svojstvu predsjednika Američkoga psihološkog udruženja na Pennsylvania State Collegeu. Već i sam naslov toga predavanja "kreativnost" šokirao je slušatelje, a za to su postojala prema Sawyeru⁵ tri razloga. U to vrijeme vrhunca biheviorizma psiholozi su proučavali samo ponašanje koje se moglo vidjeti, a odbijali su razmatrati stvari koje su se događale unutar mozga. Drugi istaknuti pristup bio je Freudova psihoanaliza. Njezini su pristaše na kreativnost gledali kao podsvjesnu aktivnost koja je poput maske prekrivala neizražene i nagonske želje. Treći je razlog bio zbog toga što su na izuzetnu kreativnost psiholozi tada gledali kao na sporedni proizvod visoke inteligencije. Međutim, Guilford⁶ drži da se kreativni talent ne može dovoljno adekvatno protumačiti kvocijentom inteligencije. Isti je autor sastavio listu kognitivnih procesa uključenu u kreativnost. Ti procesi uključuju osjetljivost na probleme, kreativnu fluentnost proizvodnje, sposobnost iznalaženja novih ideja, fleksibilnost uma, sposobnost sažimanja ali i raščlanjivanja, reorganizaciju i redefiniranje organiziranih cjelina, visok stupanj kompleksnosti konceptualne strukture i evaluaciju.

Iako jedan govor preko noći nije mogao promijeniti jednu čitavu znanstvenu disciplinu, on je kako ističe Sawyer,⁷ došao u pravo vrijeme na pravome mjestu. To je vrijeme kada su SAD gospodarska velesila koja izvozi raznorazne proizvode diljem svijeta. U to su vrijeme u toj zemlji svi radili za velike korporacije, koje su bile izrazito učinkovite, hijerarhijski organizirane te su strogo propisivale ponašanje pa čak i način odijevanja svojih djelatnika. U vrijeme utrke na svim poljima s tadašnjim Sovjetskim Savezom, neki su postali zabrinuti zbog novog "doba konformizma" koje nije dopuštalo da do izražaja dođu sposobnosti mnogih pojedinaca. Nadalje, u to vrijeme hladnoga rata američka je CIA trebala odabratи najbolje ljude za razne specijalne zadatke. U njihovom odabiru

³ Sternberg Robert J.. Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom. Journal Of Personality and Social Psychology, 1985. 49. 607-627

važnu ulogu imali su psiholozi. Nove Guildfordove ideje naišle su tako na plodno tlo. Tijekom 1950-ih svake je godine publicirano više radova na tu temu nego prije toga u četvrt stoljeća.

Somolanji i Bognar navode kako danas postoji stotinjak definicija kreativnosti i ovaj nam podatak potvrđuje koliko je ovaj pojam još uvijek prilično zagonetan⁸. Svaka bi definicija kreativnosti kao jedinstvenoga pojma trebala jednako dobro objasniti rade Michelangela, Marie Curie, Einsteina, Mozarta i Rogera Watersa iz Pink Floyda, ali i rad nekog kuhara koji peče izvrsne kolače. Kreativnost kao pojam, kao što vidimo, uključuje čitav niz različitih ali povezanih komponenti: kreativnu osobu, kreativnu izvedbu ili proizvod, kreativnu situaciju, kerativni proces i kreativnu sposobnost ili potencijal.

Istaknuto mjesto u proučavanju kreativnosti zauzimaju radovi koji se bave karakteristikama ličnosti kreativnih pojedinaca, njihovim intelektualnim sposobnostima, znanju i motivaciji. U vezi karakteristika ličnosti smatramo potrebnim spomenuti jedan dio Carsonova⁹ popisa karakteristika po kojima se kreativni pojedinci razlikuju od nekreativnih osoba:

- otvorenost “unutarnjim” i “vanjskim” iskustvima
- sposobnost mišljenja koje ide protiv logike
- senzitivnost / osjetljivost
- ustrajnost
- pronalaženje reda u zrcici
- često pitanje: “Zašto?”
- relativna odsutnost represije ili supresije
- tolerancija na dvomislenost
- spremnost rasti i mijenjati se

Od intelektualnih sposobnosti Arar i Rački¹⁰ spominju njih nekoliko. Jedna od važnih odnosi se na pronalaženje problema te sposobnost njegovoga prezentiranja, definiranja i redefiniranja. Isti autori ističu da kreativne osobe znaju kada upotrijebiti divergentno, a kada konvergentno mišljenje te da je izmjenjivanje ovih načina mišljenja optimalna strategija za kreativnost.

⁴ Somolanji Ida–Bognar Ladislav: Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima. Život i škola, 2008. 19. 87-94

⁵ Sawyer R. Keith: Explaining Creativity: The Science of Human Innovation. Oxford University Press USA, New York, 2006

⁶ Guilford Joy Paul: Creativity. American Psychologist 1950. 5. 444-454

⁷ Ibid., 1

⁸ Ibid., 1

⁹ Carson David K.: The Importance of Creativity in Family Therapy: A Preliminary Consideration. The Family Journal, 1999. 7. 326-334

¹⁰ Arar Ljiljana–Rački Željko: Prriroda kreativnosti. Psihologische teme, 2003. 12. 3-22

Vezano uz povezanost kreativnosti i opće inteligencije važni su Lubartovi¹¹ nalazi:

- kreativni pojedinci pokazuju tendenciju da po inteligenciji budu iznad prosjeka populacije, često s kvocijentom inteligencije iznad 120
- korelacija je između inteligencije i kreativnosti (mjerenoj divergentnom produkcijom) prilično varijabilna – od nule do umjerenog pozitivne korelacije, a
- tipične su korelacije između opće inteligencije i kreativnosti oko 20.

Todd Lubart¹² opisuje i povezanost znanja sa kreativnosti. Prema njemu njegovo

je mjesto i uloga sljedeća:

- bez znanja teško je uočiti probleme kao i razumjeti njihovu prirodu
- osoba koja ima znanje neće otkriti nešto što je već poznato
- uz pomoć znanja kreativna će se osoba moći udaljiti od aktualnoga stava i uvesti novinu
- uz pomoć znanja kreativan će pojedinac proizvesti visoko kvalitetan proizvod koji će biti dobro prihvaćen
- uz pomoć znanja kreativna će osoba iskoristiti slučajne pojave kao izvore ideja
- znanje omogućuje kreativnoj osobi da svoje kognitivne sposobnosti usmjeri na procesiranje novih ideja jer su temelji već poznati.

Feldman i suradnici¹³ (1994) navode da je eksperimentalni rad pokazao da je intrinzična motivacija, odnosno želja da se proizvede rad sam radi sebe, a ne zbog neke vanjske nagrade, karakterističniji u kreativnih pojedinaca nego u manje kreativnih osoba. Zanimljiv eksperiment provela je Teresa Amabile¹⁴ sa 72 odraslih pjesnika. Pjesme napisane pod ekstrinzičnom motivacijom bile su manje kreativne nego one napisane pod intrinzičnim uvjetima. Arar i Rački¹⁵ spominju da osim visoke intrinzične motivacije i ekstrinzična motivacija nije zanemariva. Srednji su nivoi ekstrinzičnih motivatora važni za kreativni rad. To je naročito slučaj u fazama rješavanja problema koje su dosadne i zamorne.

Posljениh se godina sve više prihvata činjenica da kreativnost nije osobina samo manjega broja izuzetnih ljudi već da svaki čovjek ima tu osobinu, koja može biti do različite mjere razvijena ili nerazvijena, ali isto tako korištena i neiskorištena. Zbog toga se danas teži promjeni

¹¹ Lubart Todd I.: Creativity, In.: Sternberg, J. Robert (eds.): Thinking and Problem Solving. Academic Press, San Diego, Ca., 1994. 289-332

¹² Ibid.

¹³ Feldman David H.-Csikszentmihalyi Mihaly-Gardner Howard: Changing the World: A Framework for the Study of Creativity. Prager, Westport, CT. -London, 1994

¹⁴ Amabile Teresa M.: Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers. Journal of Personality and Social Psychology, 1983. 48. 393-399

¹⁵ Ibid., 3.

školovanja budućih nastavnika u smislu da ono bude između ostalog čim više u funkciji razvoja i oslobođanja kreativnih potencijala studenata, jer se drži da će budući nastavnici biti u stanju tu osobinu razvijati kod svojih učenika jedino pod uvjetom da su i sami razvili svoju osobnu kreativnost.¹⁶ Dryden i Vos¹⁷ upozoravaju na zapanjuću činjenicu da se kreativne tehnike ne poučavaju u većini škola iako su one na više načina naš ključ za budućnost. Posebno ističu kako se školski testovi temelje na načelu prema kojem svako pitanje ima samo jedan točan odgovor, a najveća otkrića u životu dolaze, međutim, iz potpuno novih odgovora.

Na ovome mjestu valja spomenuti Rolanda Cartera¹⁸ koji također zastupa mišljenje da kreativnost nije ograničena samo na nekolicinu izuzetnih ljudi i koji je izuzetno zanimljiv jezikoslovcima. Ovaj je britanski profesor pokazao kako kreativnost nije ograničena na pisani tekst i nije privilegij manje grupe ljudi već ju možemo naći u širokoj lepezi svakodneve komunikacije što je zorno ilustrirao na primjerima CANCODE korpusa; riječ je o korpusu koji je bio zajednički projekt izdavača Cambridge University Press i Sveučilišta u Nottinghamu, a koji je obuhvatio veliku zbirku govornoga engleskog snimanu na stotinama lokacija diljem Britanije u širokome nizu situacija.

Kao i za svaku drugu pojavu, znastvenici su težili pronaći instrumente za mjerjenje kreativnosti. Postupke za mjerjenje kreativnosti Hocevar i Bachelor¹⁹ svrstali su u osam metoda mjerjenja kreativnosti:

- testovi kognitivnih sposobnosti
- upitnici stavova i interesa
- inventari ličnosti
- biografije / biografski inventari
- procjene osobe od strane učitelja, vršnjaka i nadređenih
- eminentnost
- samoprocjene kreativne aktivnosti i postignuća
- procjene uzoraka rada

Najpoznatiji test kreativnosti je Torranceov test koji je nastao kao modifikacija Guilfordovih testova divergentnoga mišljenja. Ti se testovi sastoje od relativno jednostavnih verbalnih i figuralnih zadataka, a

¹⁶ Bognar, Ladislav–Bognar Branko: Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavničke profesije. In.: Babić N. (eds.): Kompetencije i kompetentnost učitelja: Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku. Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayer–Kherson State University, Osijek–Kherson, 2007. 1-8

¹⁷ Dryden Gordon–Vos Jeannette: Revolucija u učenju: Kako promijeniti način na koji svijet Uči. Educa, Zagreb, 2001

¹⁸ Carter Ronald. Language and Creativity. The Art of Common Talk. Routledge, London–New York., 2004

¹⁹ Hocevar Dennis–Bachelor Patricia: A Taxonomy and Critique of Measurements Used in the Study of Creativity. In.: Glover John A.–Ronning Royce R. –Reynolds Cecil (eds.): Handbook of Creativity Research. Plenum: New York, 1989. 53-75

najpoznatiji je zadatak neuobičajene uporabe, primjerice "Navedite što više mogućih, zanimljivih i neobičnih načina uporabe konzerve". Subtestovi Torrancevog testa mjere fluentnost, fleksibilnost, originalnost i elaboraciju. Osim testova divergentnoga mišljenja za mjerjenje se kreativnosti koristi i nekoliko kognitivih testova, među kojima je i test udaljenih asocijacija. Oba su testa doživjeli kritike. Drugome se zamjera da samo mjeri jedan dio kreativnosti i da je previše povezan s inteligencijom te da često pokazuje niske korelacije s kreativnim postignućima.²⁰ Prvome se najviše zamjera preveliko fokusiranje na mjerjenje logičkih i analitičkih kompetencija uz istovremeno zanemarivanje kreativnih reakcija.²¹

KREATIVNOST I UČENJE STRANIH JEZIKA

Prema Swainovoj²² kreativnost je postala važna za učenje stranih jezika primarno zbog novih komunikacijskih metoda u učenju stranih jezika koje uključuje zadatke u kojima se od učenika vrlo često zahtijeva uporaba imaginacije. Takvi zadatci koji uključuju imaginaciju i stvaranje novih ideja mogu pružiti kreativnim učenicima više mogućnosti za vježbu te rezultirati njihovim bržim uspjehom u svladavanju stranoga jezika upravo zbog toga što će im vježbe biti razumljivije.

I danas je vjerojatno još uvijek najvažniji instrument za mjerjenje sposobnosti za učenje stranih jezika Test sposobnosti za učenje modernog jezika Modern Language Aptitude Test, MLAT.²³ Od sposobnosti za učenje jezika važno je spomenuti:

- sposobnost fonetskoga kodiranja
- sposobnost učenja napamet
- gramatičku osjetljivost i
- sposobnost induktivnoga učenja jezika.

Kod prve se radi o sposobosti identificiranja različitih glasova, stvaranje asocijacija između tih glasova i simbola koji ih predstavljaju te sposobnosti zapamćivanja tih asocijacija. Druga se odnosi na sposobnost brzoga i učinkovitoga učenja asocijacija između simbola i značenja te na zadržavanje tih asocijacija. Treća podrazumijeva sposobnost prepoznavanja gramatičkih funkcija riječi i ostalih lingvističkih jedinica u rečeničnim strukturama. Četvrta je sposobnost zaključivanja o pravilima

²⁰ Ibid., 3, Arar-Rački: 2003.

²¹ Ibid., 4 Carter

²² Swain Merrill: Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Developme. In.: Susan M. Gass–Carolyn G. Madden (eds.) Input in Second Language Acquisition. Newbury House, Rowley, Ma., 1985. 235-253

²³ Carroll John B. & Sapon Stanley: The Modern Language Aptitude Test. Psychological Corporation, San Antonio, Tx., 1959

koja upravljaju jezičnim materijalima na osnovu uzoraka materijala iz kojih se može doći do takvih zaključaka.²⁴

Vezano uz testove sposobnosti valja spomenuti Grigorienko i suradnike²⁵ i njihovu CANAL-F teoriju o sposobnosti za učenje stranoga jezika. Riječ je o Testu kognitivne sposobnosti razumijevanja novog u usvajaju stranoga jezika. On nam je zanimljiv zbog isticanja da su za uspjeh u učenju stranih jezika važne sposobnosti selektivnoga dekodiranja, selektivne usporedbe, selektivnoga prijenosa i selektivne kombinacije koje funkcioniraju na sva četiri nivoa jezične obrade, tj. na leksičkom, morfološkom, semantičkom i sintaktičnom. Ovaj na teoriji zasnovan test uključuje dva tipa zadataka pamćenja (neposrednog i naknadnog) koje se koristi za testiranja kodiranja, pohranjenja i dozivanja informacija. Rješavanje ovakvih zadataka ima puno sličnosti s rješavanjem problemskih zadataka. Albertova²⁶ drži da su upravo procesi selektivnoga kodiranja, selektivna komparacija, selektivni prijenos i selektivne kombinacije zajednički procesi kako za sposobnost za učenje stranih jezika tako i za kreativnost.

OPIS ISTRAŽIVANJA

Cilj je ovoga istraživanja bio istražiti kreativnost u jednojezičnih i dvojezičnih učenika engleskoga kao stranog jezika. Polazna hipoteza bila je sljedeća: Kreativnost će u dvojezičnih učenika biti viša nego u jednojezičnih učenika. Opravdanost smo temeljili na potencijalnim prednostima dvojezičnih osoba iz istraživanja provedenih u posljednjih pedesetak godina koje smo naveli u Uvodu ovoga rada. Uzorak se sastojao od ukupno 128 učenika: 55 dječaka i 73 djevojčice. Svi su bili oko 14 godina starosti i završavali su 7. razred osnovne škole. Bili su podijeljeni u dvije skpine: jednojezičnu (71 ispitanik) i dvojezičnu (57 ispitanika). Obje su skupine bile podijeljene i u dvije podskupine: jednojezični ispitanici s engleskim kao prvim stranim jezikom (41 ispitanik) i s engleskim kao drugim stranim jezikom (30 ispitanika); dvojezični s engleskim kao prvim stranim jezikom (30 ispitanika) i kao drugim stranim jezikom (27 ispitanika). Prvi su strani jezik učili od 1., a drugi od 4. razreda. Jednojezični su ispitanici dolazili iz četiriju škola u tri županije. Dvojezični su ispitanici imali ili češko-hrvatsku ili talijansko-hrvatsku jezičnu kombinaciju. Kao instrument poslužio je vlastiti upitnik o kreativnosti kojeg donosimo u nastavku.

²⁴ Carroll John B.: Twenty-Five Years of Research in Foreign Language Aptitude. In.: Karl C. Diller (eds.): Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude, Newbury House, Rowley, Ma., 1981. 83-118.

²⁵ Grigorienko Elena L.-Sternberg Robert J.-Ehrman Madeline E.: A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test. Modern Language Journal 2000. 86. 390-405

²⁶ Ibid., 1

„U zadatku br. 1 zaokruži sve riječi koje možemo povezati s oba pojma u zadatku i navedi zašto? Prethodno pogledaj primjer.

PRIMJER: Koje od ovih riječi možemo povezati i s RAČUNALOM i s KUĆOM?

- a) miš b) poštanski sandučić c) prozor d) krov e) Times New Roman
f) telefon
(zaokruži sve moguće odgovore)
-

Možemo zaokružiti odgovor a), a na crtlu ćemo napisati objašnjenje: zato jer može živjeti u kući i sastavni je dio računala.

Ne možemo zaokružiti odgovor d). Ovaj odgovor ne možemo zaokružiti jer je krov samo sastavni dio kuće, ali ne i računala. Ovo objašnjenje ne treba pisati na crtlu. Objašnjenja pišemo samo za odgovore koje smo zaokružili.

1. Koje od ovih riječi možemo povezati i s PODMORNICOM i s FOTOAPARATOM?

- a) vodootporan b) film c) leća d) baterija e) vrata
f) jaje
g) hobotnica
(zaokruži sve moguće odgovore)
-

2. Za što sve možemo upotrijebiti CIGLU?

(napiši čim više odgovora)

U narednim zadatcima napiši cijele izraze prema sljedećem modelu (slova označavaju početna slova u riječi):

Model zadatka: $7 = D \cup T$ točan odgovor: 7 je dana u tjednu.
objašnjenje: D je početno slovo u riječi DAN, a T je početno slovo u riječi TJEDAN. Postoji izraz: 7 DANA U TJEDNU.

3. $365 = D \cup G$

4. $0 = T \cup L$

5. $24 = S \cup D$

6. 12= M u G

U zadatku br. 7 napiši čim više riječi koje će uvijek započinjati na zadnja dva slova iz prethodne riječi kao što je prikazano u primjeru:

PRIMJER:

majmun – unuk – ukus – uskok – okopati, itd.

Objašnjenje: Riječ MAJMUN završava na slova u i n. To su morala biti prva slova u narednoj riječi i napisali smo UNUK. Ta riječ završava na u i k. To su opet morala biti prva slova u narednoj riječi i napisali smo UKUS, itd.

7. Prema gore navedenim uputama napiši čim više riječi u nizu od kojih će prva biti riječ

mlažnjak - _____

OPIS REZULTATA ISTRAŽIVANJA

Od ukupno sedam zadataka koliko je bilo uvršteno u upitnik o kreativnosti, njih je pet bilo zatvorenog tipa (zadaci 1, 3, 4, 5 i 6), a dva otvorenog tipa (zadaci 2 i 7). Prvi je zadatak bio zadatak udaljenih asocijacija, dok se u drugome zadatku radilo o zadatku divergencije, neobične uporabe, odnosno slobodne proizvodnje. Za glotodikatkičara su zanimljiviji ostali zadaci u kojima se radilo o zadacima kreativnost s obzirom na leksičku i leksičko-morfološku tvorbu. Zadaci 3 do 6 bili su zadaci šifriranja, odnosno dekodiranja. Učenik mora prepoznati riječi prema početnim slovima fiksnih izraza u hrvatskom jeziku. U sedmom se zadatku radilo o zadatku primjene principa. Potrebno je bilo uočiti zadnja dva slova te pronaći uvijek novu riječ koja započinje upravo s ta dva slova. Cilj je bio pronaći čim veći broj leksema u takvom nizu.

Tablica 1 nam pokazuje da je aritmetička sredina u prvom zadatku viša u dvojezičnih ($\bar{x} = 1,94$ uz standardnu devijaciju od 1,16), nego u jednojezičnih ispitanika ($\bar{x} = 1,76$, uz standardnu devijaciju od 1,13). U obje skupine imamo ispitanike koji nisu ostvarili niti jedan bod u ovom zadatku. Jednojezični su ispitanici zabilježili ispitanika s većim brojem maksimalno ostvarenih bodova (jednojezični – 6, dvojezični – 5).

Tablica 1: Deskriptivna statistika 1. zadatka upitnika o kreativnosti za obje skupine ispitanika

	jednojezični ispitanici	dvojezični ispitanici
aritmetička sredina	1,76	1,94
standardna devijacija	1,13	1,16
najmanja vrijednost	0	0
najveća vrijednost	6	5

Zanemarimo li razliku od 0,02 u aritmetičkoj sredini (jednojezični: $\bar{x}=2,87$ uz standardnu devijaciju od 1,85; dvojezični: $\bar{x}=2,89$, uz standardnu devijaciju od 1,84), možemo zaključuti da su rezultati u drugom zadatku gotovo identični (*Tablica 2*). U obje skupine imamo ispitanike koji nisu ostvarili niti jedan bod kao i ispitanika s istim brojem maksimalno ostvarenih bodova koji je bio 10.

Tablica 2: Deskriptivna statistika 2. zadatka upitnika o kreativnosti za obje skupine ispitanika

	jednojezični ispitanici	dvojezični ispitanici
aritmetička sredina	2,87	2,89
standardna devijacija	1,85	1,84
najmanja vrijednost	0	0
najveća vrijednost	10	10

Iz dolje priložene tablice (v. *Tablicu 3*) razvidno je kako naši ispitanici nisu imali poteškoća s 3., 5. i 6. zadatkom. Poteškoća u 4. zadatku imali su i dvojezični ispitanici, no u jednojezičnoj skupini nije zabilježen niti jedan ispitanik s točnim odgovorom. Sve u svemu možemo zaključiti da naši ispitanici nisu imali problema s dekodiranjem leksema iz fisknih izraza u hrvatskom jeziku.

Tablica 3: Postotak točnih odgovora za zadatke 3-6 upitnika o kreativnosti za obje skupine ispitanika

	jednojezični ispitanici	dvojezični ispitanici
zadatak broj 3	97,2	100
zadatak broj 4	0	59,6
zadatak broj 5	95,8	100
zadatak broj 6	93	98,2

Tablica 4 pokazuje nam da je aritmetička sredina u prvom zadatku viša u dvojezičnih ($\bar{x}=11,88$ uz standardnu devijaciju od 7,99), nego u jednojezičnih ispitanika ($\bar{x}=10,37$, uz standardnu devijaciju od 7,96). U

jednojezičnoj skupini postoji ispitanik koji nije dobio niti jedan bod u ovom zadatku. Najmanji broj bodova u dvojezičnoj skupini bio je jedan ostvaren bod. Jednojezični su ispitanici zabilježili ispitanika s puno većim brojem maksimalno ostvarenih bodova (jednojezični – 44, dvojezični – 31). Možemo zaključiti kako su u obje skupine ispitanici bili uspješni u rješavanju ovog zadatka leksičko-morfološke tvorbe.

Tablica 4: Deskriptivna statistika 7. zadatka upitnika o kreativnosti za obje skupine ispitanika

	jednojezični ispitanici	dvojezični ispitanici
aritmetička sredina	10,37	11,88
standardna devijacija	7,96	7,99
najmanja vrijednost	0	1
najveća vrijednost	44	31

Statistčika je značajnost (v. *Tablicu 5*) između jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika postupkom *t*-testa u ovoj varijabli utvrđena samo za podgrupu engleskoga kao prvoga stranog jezika ($t=3,28, p<0,01$). Razlika između aritmetičkih sredina nije statistički značajna kada sagledamo cjelokupne skupine jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika ($t=1,57, p>0,05$). Ona nije statistički značajna niti za razlike između aritmetičkih sredina za podgrupu engleskoga kao drugoga stranog jezika ($t=0,77, p>0,05$). Ne postoji niti statistički značajna razlika po spolu za sve dječake i djevojčice ($t=1,230, p>0,05$).

Tablica 5: Razlike između aritmetičkih sredina za kreativnost (t-test)

	broj	aritm. sredina	standardna devijacija	t	p
svi jednojez. ispitanici	71	17,85	8,70	1,57	0,118
svi dvojez. ispitanici	57	20,30	8,85		
jednojez. – 1. str. j.	41	15,10	6,69	3,28	0,002
dvojez. – 1. str. j.	30	20,9	8,20		
jednojez. – 2. str. j.	30	21,6	9,79	0,77	0,448
dvojez. – 2. str. j.	27	19,63	9,63		
svi dječaci	55	17,84	8,46	1,23	0,221
sve djevojčice	73	19,77	9,05		

Zaključak i primjenjeno-lingvističke implikacije relevantne za školski kontekst učenja stranoga jezika

Dobiveni su rezultati djelomično potvrdili polaznu hipotezu: „Kreativnost će u dvojezičnih učenika biti viša nego u jednojezičnih učenika.“ Dvojezični su učenici bili kreativniji samo kad je riječ o učenicima prvog stranog jezika. Iz toga bi se moglo zaključiti da kreativnost više dolazi do izražaja na višoj razini učenja. Iz nalaza našeg

istraživanja vidljivo je da su dvojezični ispitanici bili bolji u zadatcima šifriranja i dokodiranja i primjene principa koji su važni za učenje stranih jezika. Nalaz istraživanja nas upućuje i da bismo trebali dopustiti učenicima dvojezično odrastanje i školovanje gdje je god to moguće. Postoji i jedno ograničenje vezano uz ovo istraživanje. Zbog manjeg uzorka ovakvo bi se istraživanje trebalo ponoviti u Hrvatskoj i u drugim zemljama prije nego što se donesu krajnji zaključci o razlikama u kreativnosti između jednojezičnih i dvojezičnih ispitanika.

BIBLIOGRAFIJA

- Albert Ágnes: *Learner Creativity as a Potentially Important Individual Variable: Examining the Relationships between Learner Creativity, Language Aptitude and Level of Proficiency*. In: Nikolov Marianne–Horváth József (eds.): *UPRT 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics*. Lingua Franca Csoport, Pécs, 2006. 77-98.
- Amabile Teresa M.: *Motivation and Creativity: Effects of Motivational Orientation on Creative Writers*. Journal of Personality and Social Psychology, 1983. 48. 393-399.
- Arar Ljiljana–Rački Željko: *Priroda kreativnosti*. Psihologejske teme, 2003. 12. 3-22.
- Bialystok Ellen: *Bilingualism in Development: Language, Literacy & Cognition*. Cambridge University Press, Cambridge, 2001
- Bognar, Ladislav–Bognar Branko: *Kreativnost učitelja kao značajna kompetencija nastavnice profesije*. In: Babić N. (eds.): *Kompetencije i kompetentnost učitelja: Zbornik radova s međunarodnog znanstvenog kolokvija održanog 18. i 19. travnja 2007. u Osijeku*. Filozofski fakultet Sveučilišta J. J. Strossmayer–Kherson State University, Osijek–Kherson, 2007. 1-8.
- Carroll John B.: *Twenty-Five Years of Research in Foreign Language Aptitude*. In: Karl C. Diller (eds.): *Individual Differences and Universals in Language Learning Aptitude*, Newbury House, Rowley, Ma., 1981. 83-118.
- Carroll John B. & Sapon Stanley: *The Modern Language Aptitude Test*. Psychological Corporation, San Antonio, Tx., 1959.
- Carson David K.: *The Importance of Creativity in Family Therapy: A Preliminary Consideration*. The Family Journal, 1999. 7. 326-334.
- Carter Ronald. *Language and Creativity. The Art of Common Talk*. Routledge, London–New York, 2004.
- Dryden Gordon–Vos Jeannette: *Revolucija u učenju: Kako promijeniti način na koji svijet Uči*. Educa, Zagreb, 2001.
- Feldman David H.–Csikszentmihalyi Mihaly–Gardner Howard: *Changing the World: A Framework for the Study of Creativity*. Prager, Westport, CT.–London, 1994.
- Grigoriенко Elena L.–Sternberg Robert J.–Ehrman Madeline E.: *A Theory-Based Approach to the Measurement of Foreign Language Learning Ability: The Canal-F Theory and Test*. Modern Language Journal 2000. 86. 390-405.
- Guilford Joy Paul: *Creativity*. American Psychologist 1950. 5. 444-454.
- Guildford Joy Paul: *Intelligence, Creativity and Their Educational Implications*. Robert R Knapp, San Diego, Ca., 1968.
- Hocevar Dennis–Bachelor Patricia: *A Taxonomy and Critique of Measurements Used in the Study of Creativity*. In: Glover John A.–

- Ronning Royce R. –Reynolds Cecil (eds.): *Handbook of Creativity Research*. Plenum: New York, 1989. 53-75.
- Lubart Todd I.: Creativity, In: Sternberg, J. Robert (eds.): *Thinking and Problem Solving*. Academic Press, San Diego, Ca., 1994. 289-332.
- Somolanji Ida–Bognar Ladislav: *Kreativnost u osnovnoškolskim uvjetima*. Život i škola, 2008. 19. 87-94.
- Sawyer R. Keith: *Explaining Creativity: The Science of Human Innovation*. Oxford University Press USA, New York, 2006.
- Sternberg Robert J.. *Implicit Theories of Intelligence, Creativity, and Wisdom*. Journal Of Personality and Social Psychology, 1985. 49. 607-627.
- Swain Merrill: *Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Developme*. In: Susan M. Gass–Carolyn G. Madden (eds.) *Input in Second Language Acquisition*. Newbury House, Rowley, Ma., 1985. 235-253.

Legac, Vladimir–Mikulan, Krunoslav–Pogány, Csilla

**READERS' PERCEPTION OF "DUAL VOICE": A READING
EXPERIMENT WITH HUNGARIAN AND CROATIAN SPEAKERS
READING A LITERARY TEXT IN ENGLISH**

Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb–Eötvös József Főiskola, Baja
e-mail: vladimir.legac@gmail.com

INTRODUCTION

In literature there are three basic ways to report on someone's speech or thoughts:

1. Direct discourse (DD):

Franklin said: "Pamela is very beautiful!"

2. Indirect discourse (ID):

Franklin said that Pamela was very beautiful!

3. Free indirect discourse (FID):

Franklin was talking with his colleague in the office. Oh, what a beautiful girl Jenny was! Perhaps he should ask her out?

The term "discourse" in all three cases encompasses both speech and thought. Fludernik¹ calls this a "tripartite schema" with free indirect discourse situated "half-way between indirect and direct discourse, [appearing] to be an alternative to either". This schema "has [...] been 'canonized' in both literary and linguistic studies" (*ibid.*). The reality is somewhat more complicated and that fact is accepted by both Fludernik and other scholars. It was first mentioned by German and French linguists at the beginning of the twentieth century. The term has since appeared in a variety of forms: *free indirect speech*, *free indirect style*, *narrated monologue*, *erlebte Rede*, *style indirect libre* and others.² According to Calvo and Webber free indirect discourse "has the particular attraction for writers in that it blurs the distinction between narrator's and character's voice"³ for, we might postulate, in indirect discourse the voice of the narrator takes over, thus depriving the readers of any investment on their part, and in direct discourse the separation of the character and the narrator is too strict, with quotation marks serving as obstacles to the flow of text. The narrational presence of free indirect discourse is not only present in the use of vocabulary and idiom which makes it different from direct speech. This presence of the narrator is also communicated through the composition of the sentences and longer passages and through the context. Ambiguity for the reader primarily arises because of the seemingly con-

¹ Fludernik, M. *The Fictions of Language and the Languages of Fiction: The Linguistic Representation of Speech and Consciousness*. London and New York: Routledge. 1993. 275.

² cf. Pascal, 1977: 8-32, Vettters, 1994: 179.

³ Calvo, C. and Webber, J. J. *The Literature Workbook*. New York: Routledge, 1998.128.

stant emergence of interweaving elements of the narrational and subjective elements in free indirect discourse texts. The following text, taken from Jane Austen's *Pride and Prejudice* in which Elizabeth has just heard about her sister Lydia's elopement with Wickham, can serve as a good example of free indirect discourse:

She had never perceived, while the regiment was in Hertfordshire, that Lydia had any partiality for him; but she was convinced that Lydia had wanted only encouragement to attach herself to anybody. Sometimes one officer, sometimes another, had been her favourite, as their attentions raised them in her opinion. Her affections had been continually fluctuating, but never without an object. The mischief of neglect and mistaken indulgence towards such a girl! – oh how acutely did she now feel it.⁴

The first sentence of the text first indirectly reports Elizabeth's thoughts, and then it proceeds to enter her mind as she considers her sister's behaviour. The text suggests to the reader that her perspective is present in 'Sometimes one officer, sometimes another, had been her favourite, as their attentions raised them in her opinion' and 'Her affections had been continually fluctuating, but never without an object'. After this by using verbs of perception ('had never perceived') and cognition ('was convinced') Austen gives a hint that the character's point of view will follow. However, consideration of the two characters and their behaviour in the novel up to this point would suggest that these are Elizabeth's opinions of her younger sister. And then in the final sentence, there are clearer indications of the elder sister's point of view. This sentence demonstrates some of the most commonly cited markers of a character's point of view, including the interjection 'oh!', the exclamation marks, the evaluative words and phrases 'mischief of neglect', 'mistaken indulgence', and 'such' and the present time deictic word 'now'. With otherwise typical characteristic in free indirect discourse, these are combined with the third person and past tense of indirect report. The result of all this is the apparently paradoxical combination of the adverb of the present time 'now' and the past tense of 'did she feel'. This combination of one or more of the 'expressive features' which represent the character's point of view, with the third person and past tense of narrative report is often cited as an example that has led some critics of free indirect speech to claim that it promotes a 'dual voice'. The three authors of this article were interested to find out whether Croatian and Hungarian students as non-native speakers of English would be able to recognize instances of 'dual voice' in the above mentioned passage so they decided to conduct an experiment.

⁴ Austen, J.: *Pride and Prejudice*. Harmondsworth: Penguin. 1996. [1813]. 227.

DESCRIPTION OF STUDY

BASIS OF THE READING EXPERIMENT AND AIMS OF THE STUDY

Our reading experiment was based on a similar one conducted by Bray (2007) with a group of students in Scotland. The same excerpt from the novel *Pride and Prejudice* by Jane Austin was used, but in this experiment the participants were not Scottish university students and native speakers of English, but Croatian and Hungarian non-native students studying English to become primary school teachers of English as a foreign language.

The study aimed to answer the following three research questions:

- RQ1: Do readers hear a “dual voice” when reading passages of free indirect discourse?
- RQ2: What kinds of “contexts” influence the identification of point of view?
- RQ3: Are there any differences in the results obtained between native speakers of Croatian reading the original literary text in English and native speakers of Hungarian reading the original literary text in English?

METHODOLOGY – INSTRUMENT

Only one instrument was used for this experiment. It was a self-constructed questionnaire that had two variants: a Croatian and a Hungarian one. Both of them consisted of instructions, a passage from Jane Austen's *Pride and Prejudice*, and two questions – a multiple choice with four alternatives (a), (b), (c) and (d) and an open end question. Both questions in the Croatian variant of the questionnaire were in English and both questions in the Hungarian variant of the questionnaire were in Hungarian. Students answered the questions in the respective languages: the Croatian group in English and the Hungarian one in Hungarian. In both variants it was stated that the experiment that they were going to take part in had been designed to test how point of view affected the reading process and that they would be asked to read the above mentioned passage only once and to answer the two questions. The first was a multiple-choice question with four possible answers.

The respondents had to answer whose voice was represented in sentence 4, i.e. whether it was Elizabeth's alone, the narrator's alone, both Elizabeth's and the narrator's or whether it was impossible for them to decide whose voice was represented. The second open end question asked the respondents to elaborate on their reasons for their answer to the first question. They were invited to identify the features of language which had led them to their selection. They were encouraged to write down on the page the crucial features on which they had based their choice. Additionally, they were told that they did not need to write in full sentences or be exhaustive and that they should not spend more than five minutes on the whole experiment.

PARTICIPANTS

A total of 68 students took part in the study. They were divided into two groups: Croatian and Hungarian. Croatian participants were 38 university students from the Faculty of Teacher Education of the University of Zagreb. The Hungarian group consisted of 30 students from Eötvös József Főiskola in Baja. At the time of data collection they were all between 18 and 25 years old. Students from Zagreb were in their second year of the 5-year-integrated master's degree study programme studying to become elementary school teachers and students from Baja were enrolled in a four-year integrated teacher training study programme and were from all the four years. Over ninety percent of them were female. This is not unusual as for several decades now the overwhelming majority of the primary school teachers both in Croatia and in Hungary teaching in grades 1-4 have been women. Students from both countries were studying English as one of their majors to become qualified teachers of English in elementary schools. After their graduation they all expected to become qualified teachers of all core subjects taught in lower grades of elementary schools in their respective countries. Most participants in Baja and in Zagreb had been learning English for at least nine years before they enrolled at their institutions and were considered to be advanced level students of English.

PROCEDURE

In Croatia the data were collected during the last week of the summer term in mid-June 2014, whereas the data collected from Hungarian respondents was organized in December 2014. At both locations students were openly informed about the purpose of the study, and they were all willing to take part in the experiment. The researchers also orally mentioned all the information that the respondents would later read in the instructions from the questionnaire. They were then asked to read the instructions and to give sincere answers, as the researchers guaranteed them anonymity. The whole procedure (explanation of the aim of the experiment, expression of students' willingness to take part in it, explanation of the instruction, distribution of the questionnaires and their collection from the respondents) did not last more than quarter of an hour at both locations of the experiment.

ANALYSIS OF RESULTS AND DISCUSSION

All the data were analyzed by means of SPSS 17.0 for Windows.

Research question I

The first aim of the researchers in this study was to find out whether or not readers hear a 'dual voice' when reading passages of free indirect discourse. As it can be clearly seen from Table 1 'dual voice' is heard by more than one quarter of the participants in both of the studied groups.

The alternative (c) – which was Elisabeth's and the narrator's voice – i.e. the alternative that includes two constituents: voice of one of the characters as well as the narrator's voice was chosen by 10 students of 38 in total or 26.32% in the Croatian group and 8 students of 30 in total or 26.67% in the Hungarian group. This percentage is much less lower than in case of the alternative (b). Exactly half of the students in the Croatian group (19 students of 38 in the sample) and more than a half of the students in the Hungarian group (17 of 30 in the sample or 56.66%) opted for the narrator's voice. The alternative (a), which stood for Elizabeth's voice alone, ranked third in the Croatian group (7 students or 18.42%) and fourth in the Hungarian group (2 students or 6.67%). One tenth of the students in the Hungarian group (3 students) thought it was impossible to decide whose voice was represented in sentence 4. The percentage of those who agreed with this opinion was twice as low in the Croatian group (5.26%, i.e. only two students). The authors compared the results of this survey with the results obtained with the native speakers of English in a survey by a distinguished researcher of free indirect discourse (Bray, 2007, p. 43). The participants in Bray's study were 32 students from the Scottish University of Sterling. They read the same passage and were asked the same questions. A considerably higher percentage of students in his study opted for 'dual voice' (43.75%). It still meant that fewer than half of the respondents claimed to hear a 'dual voice' in sentence 4. The same percentage of participants in Bray's survey heard Elizabeth's 'voice' alone (43.75%), four subjects (12.5%) said they heard only the narrator's voice, while there was not a single student who thought it was impossible to decide whose voice was represented. The authors' conclusion from this comparison was that native speakers of Croatian and Hungarian are less prone to construct a 'dual voice' when reading a text in English as a foreign language than native speakers of English reading a text in their mother tongue.

Table 1: Students' Answers to Question No. 1

Voice represen- ted in sentence 4	<i>Croatian group</i>		<i>Hungarian group</i>	
	Num- ber of circled answers	Percen- tage of circled answers	Num- ber of circled answers	Percen- tage of circled answers
(a) – Elizabeth's alone	7	18.42	2	6.67
(b) – The narrator's alone	19	50	17	56.66
(c) – both Elizabeth's and the narrator's	10	26.32	8	26.67

(d) – It is impossible to decide	2	5.26	3	10
Total	38	100	30	100

Research question 2

The second research question, RQ2, focused on identifying the kind of ‘contexts’ that influence the identification of point of view. The authors thought that the best possible way to get some insight into the process of students’ identification of those contexts was to ask them directly to write down the features of language that had led them to select the alternatives in the first question.

Of those who claim to have heard a ‘dual voice’ in the Croatian group more than a half mention the use of pronouns and punctuation (dash and exclamation mark). Some of them concluded that the use of dash must indicate the change of subject. Others emphasized that the use of the determiner “such” and the use of the interjection “oh” in the same sentence pointed to the change of subject from the first to the third person. On the other hand, some participants thought that the first part of the fourth sentence represented Elizabeth’s voice, while the second part after the dash was the narrator’s voice. One participant wrote that the use of the exclamation mark in the last sentence “had told her that the narrator might have realized something”. Some participants in the study did not mention any linguistic reasons for their view. One participant thought that the whole paragraph was written in Elizabeth’s voice but she saw psychological reasons for the inclusion of the narrator. She thought that the narrator was placing herself into the Elizabeth’s character in the second part of the sentence. Another participant thought that the first part of the sentence was an expression of Elizabeth’s social status by the narrator whereas the second part was an expression of her direct awareness of it. This interpretation might indicate that this student had some problems in understanding certain vocabulary items in this sentence or that he or she was reading too much into it because of his or her vivid imagination.

Of those who thought they heard a ‘dual voice’ in the Hungarian group exactly one half mentioned the use of pronouns and subjects. Others, like students in the Croatian group, emphasized that the use of the determiner “such” and the use of the interjection “oh” in the same sentence pointed to the change of subject from the first to the third person. One student concluded that the narrator’s description of Elizabeth’s feelings suggested the inclusion of Elizabeth’s own words.

Reasons mentioned for choosing alternative (b) in the Croatian group were primarily the use of pronouns and punctuation. Participants emphasized that they lacked first person references and quotation marks. They claimed that if it had been Elisabeth’s voice, the words would have been put into the inverted commas or there would have been some other

‘sign’ indicating the change of the point of view. Several participants underlined the pronoun “she” to emphasize their point. One participant mentioned “the previous context” as a reason for choosing alternative (b). Despite having circled alternative (b), one student still had some doubts. She mentioned the use of pronouns and “maybe punctuation” (put in brackets) as her reason for choosing this alternative, but she expressed her uncertainty by writing that it “is a bit confusing because when you continue to read you have a feeling that it's Elizabeth speaking”.

The third person personal pronouns as subjects and “such a girl” were the major reasons for the participants in the Hungarian group to circle the narrator alone as the voice represented in sentence 4 of the given paragraph. Three students pointed to the previous context and two other students explained that the description of the character's weak sides and feelings could only originate from the author's pen. Similarly, one student discovers the author in “descriptive narration”. It should be noted that two Hungarian students only circled the answer, but did not justify their reason for choosing this option at all.

The explanation for majority of the participants in the Croatian group for choosing Elisabeth's voice as the only voice represented in sentence 4 was in the previous text. They thought that the last sentence was some kind of a natural continuation of the earlier text, because it was Elizabeth who knew her sister well. One of them even said that it was not natural to expect “from the narrator to be talking about someone else's feelings”. Two of the participants pointed to the interjection “oh” as an indication of Elizabeth's voice speaking in that sentence.

The inverted commas and the words in the first person were the two reasons for choosing Elizabeth's voice as the only one represented in sentence 4 mentioned by two students who circled (a) in the Hungarian group.

The only two participants in the Croatian group who chose alternative (d) as their answer said that it could easily be the narrator as well as Elizabeth's voice alone speaking in sentence 4, but there was no clear evidence that only one voice was represented.

The three respondents from the Hungarian group who circled (d) claimed that they had no idea, i.e. that they were not able to conclude whose voice was represented in the last sentence of the given paragraph.

As we can see from this analysis the same reasons were sometimes given by some participants in the study as a proof for the representation of one voice and by others as a proof for the representation of a different voice or even for a ‘dual voice’. This all suggests that the authors of this paper have to conclude that some caution is needed for the proposition that the dual voice hypothesis has a cognitive appropriateness to the reading experience.

Research question 3

The differences in the percentages of answers between the two studied groups were not very big. There was almost no difference between the two studied groups in case of the ‘dual voice’ (26.32% in the Croatian group and 26.67% in the Hungarian group), which means that practically the same percentage of the participants were ‘in favour’ of the dual voice’. The gaps between the two groups were approximately equal for the alternatives (b) and (d): 4.74% for (d) and 6.67% for (b). The largest gap was for the alternative (a). A much higher percentage of Croatian students opted for Elizabeth’s voice alone. There were three times more students in the Croatian than in the Hungarian group who circled this answer (18.43% - Croatian; 6.67% - Hungarian).

It needs to be mentioned that the difference between the two tested groups could not be tested by means of a t-test because of the nature of the questionnaire as the alternatives in question 1 are not numerical. However, the distribution of the answers did not allow chi-square test either (see Table 1) as there were less than 5 cases in cell (d) in both studied groups and in cell (a) in the Hungarian group.

LIMITATIONS OF THE STUDY, SUGGESTIONS FOR FURTHER STUDIES AND CONCLUSION

The following two limitations of this study need to be mentioned: The first concerns the characteristics of the sample and the second the text. The sample was not balanced in terms of gender. There were more female than male participants, but the researchers could not do anything about this imbalance caused by social preferences of the two genders in Croatia and in Hungary in choosing their future jobs. Although the size of the sample in both studied groups (38 students in the Croatian group and 30 in the Hungarian group) might seem small to many readers at first glance, that is not true at all. Readers should be aware of the fact that there are only about 200 students studying to become qualified primary school teachers of English in the whole Republic of Croatia and the percentage of respective students at teacher training colleges in Hungary is not much higher either. If one bears this in mind, then the size of the sample is quite appropriate. The second limitation lies in the fact that only one literary text was included in the experiment. Therefore, our results need to be interpreted with caution. As the authors of this paper are committed to do further research in the nature of the ‘dual voice’, they will do a similar experiment with this and another passage of a literary work of art with implications of the presence of the ‘dual voice’ with participants studying to become primary school teachers of English in other European countries. At this stage they can conclude that more than a quarter of the students studying to become primary school teachers of English hear a ‘dual voice’. The participants see the reasons for the representation of the voice

in the text primarily in punctuation, the use of pronouns, subjects and interjections, but some caution is needed for the proposition that the dual voice hypothesis has only a cognitive appropriateness to the reading experience, as was the case with Fludernik (1993). Some reasons mentioned by the participants in this study cannot be classified as only cognitive. Therefore, the authors believe that these reasons need to be more thoroughly investigated in their future research with new participants.

REFERENCES

- Austen, J.: *Pride and Prejudice*. Harmondsworth: Penguin. 1996. [1813].
- Bray, J.: *The 'dual voice' of free indirect discourse: a reading experiment*. Language and Literature, 2007, Vol. 16, No.1, pp. 37–51.
- Calvo, C. and Webber, J. J. *The Literature Workbook*. New York: Routledge, 1998.
- Fludernik, M. *The Fictions of Language and the Languages of Fiction: The Linguistic Representation of Speech and Consciousness*. London and New York: Routledge. 1993.
- Pascal, R. *The Dual Voice*. Manchester: Manchester University Press. 1977.
- Vetters, C. *Free Indirect Speech in French*. In: C. Vet & C. Vetters (Eds.), *Tense and Aspect in Discourse*. Berlin and New York: Mouton de Gruyter. 1994. pp. 179–226.

Mesić, Diana

**SUVREMENI METODIČKI PRISTUPI U FUNKCIJI USPJEŠNOSTI
STJECANJA MATEMATIČKIH KOMPETENCIJA UČENIKA
RAZREDNE NASTAVE**

OŠ Viktorovac – Sisak, Republika Hrvatska
e-mail: mesicdiana@gmail.com

UVOD

Svijet naše djece ispunjen je matematikom. Istraživanja pokazuju da bebe spontano razvrstavaju svijet u kategorije. Djeca rane dobi se igraju trgovine, koriste male vase, ulijevaju vodu iz jedne posudice u drugu, slažu kocke dok pospremaju. Ritam je obilježje matematike jednako kao i plesa i glazbe. Matematika se može pronaći u cvijeću, voću i drveću, u danu i noći, u Suncu i zvijezdama i godišnjim dobima – ukratko, u cijelom svemiru. Nasuprot predškolskom razdoblju gdje se matematički razvoj djeteta ostvaruje isključivo neposrednim i spontanim dodirom s realnošću, u početnoj nastavi matematike nastavni se sadržaji usvajaju namjerno, organizirano i ne uvijek neposrednim dodirom s realnošću. Na uzorku učenika od prvog do četvrtog razreda provedeno je istraživanje u kojem se ispitao odnos učenika prema matematičkim sadržajima, načinima rada u njihovim razrednim odjelima te strahovi i predrasude koje učenici imaju prema matematici. Rezultati istraživanja pokazali su da učenici u razrednoj nastavi ne smatraju matematiku teškom, rade aktivno i zainteresirano na satovima i nemaju veći strah od matematike, što predstavlja dobar temelj za kvalitetno i uspješno matematičko obrazovanje. Bez postizanja temeljne matematičke pismenosti intelektualni razvoj učenika ne može biti očekivan i zadovoljavajući. Poučavanje i učenje matematike uključuje stjecanje znanja, vještina i sposobnosti računanja, procjenjivanja te logičkog i prostornog mišljenja. U okviru važećeg propisanog Nastavnog plana i programa nastave matematike učitelj u svom radu odabire raznolike, učinkovite i učeniku zanimljive suvremene nastavne strategije – one koje vode prema trajnim matematičkim znanjima i vještinama. Matematičko obrazovanje učenika treba biti usmjereni na postavljanje i rješavanje matematičkih problema, potičući ih pritom na istraživanje, sustavnost, kreativnost, korištenje informacija iz različitih izvora znanja, samostalnost i ustajnost. Da bi nastava matematike u početnim razredima osnovne škole bila uspješnija, važno je da učitelj potpuno razumije matematičke sadržaje, da je kreativan u radu, otvoren za promjene, da je njegova komunikacija s učenicima pravilna, pozitivna, poticajna i jasna te da može procijeniti stupanj kognitivnog razvoja učenika, njihovu matematičku osobnost, predmatematičke vještine i emocionalnu zrelost učenika. Učitelji trebaju

u svojim nastavim scenarijima planirati više aktivnosti u kojima su učenici aktivniji od njih, u kojima se vježba, uči u različitim iskustvenim situacijama, rješavaju matematički problemi, ali i oni koji dolaze iz drugog, nematematičkog konteksta. Matematička znanja koje učenik usvoji i primjeni značajna su za svakodnevni život i neophodna za razumijevanje svijeta koji ga okružuje. Kompleksnost takvog pristupa ogleda se u namjeri da nastava bude uspješna u onoj mjeri da učenici mogu kvalitetno zadovoljiti svoje potrebe u procesu učenja i tako se osposobiti za cjeloživotno učenje. Matematika učeniku treba služiti u svakodnevnom životu – biti korisna. Takav pristup ima obilježja Škole za život. U uspješnom ostvarivanju zadaća početne nastave matematike uz primjenu uobičajenih metodičkih scenarija neizostavna je primjena suvremenih nastavnih strategija, didaktička igra kao i upotreba novih tehnologija^{1,2}.

NAJUSPJEŠNIJE NASTAVNE STRATEGIJE PRIMJENJIVE U NASTAVI MATEMATIKE

Jedan od glavnih ciljeva Instituta za istraživanje obrazovanja i učenja (prema Marzano i sur.) bilo je pronalaženje nastavnih strategija za koje postoji velika vjerojatnost da će poboljšati postignuća svih učenika u svim predmetima i na svim stupnjevima obrazovanja. Značajna je pritom uloga učitelja koji treba motivirati učenika za nastavne sadržaje, pružiti mu izazov i potaknuti ga na promišljanje i stvaralaštvo.



Slika 1. Prema Marzano i sur., nastavne strategije primjenjive pri poučavanju

¹ Hol, Anja. Kraljevi matematike. *Djeca u Europi*, 1 (2009). (1), 27-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123503>

Cvitanović, M., Mišura Z., I. Odnos učenika razredne nastave prema matematici, Školski vjesnik: časopis za pedagošku teoriju i praksu, Vol 61. No. 4,2012.

Nabrojane nastavne strategije mogu se primjenjivati u gotovo svim nastavnim predmetima. U nastavku su prikazani primjeri moguće prilagodbe (prema Marzano i sur.,) pojedinih nastavnih strategija u nastavi matematike, didaktičkih igara i primjene informacijske i komunikacijske tehnologije u radu s učenicima od prvog do četvrtog razreda osnovne škole.

PRIMJERI PRIMJENE SUVREMENIH STRATEGIJA POUČAVANJA U NASTAVI MATEMATIKE

1. Strategija pronalaženja sličnosti i razlika

Prema Marzano i sur. strategija pronalaženja sličnosti i razlika je jezgra svih učenja, odnosno temelj ljudske misli. Takva temeljna obilježja svakako su dovoljan razlog da primjena ove nastavne strategije nađe mjesto i u nastavi matematike kroz zadatke namijenjene učenicima koji matematičke sadržaje usvajaju bez poteškoća. Zadaci koji se temelje na ovoj strategiji uključuju primjenu različitih metoda (samoučenje na tekstu, rad na integriranom zadatku) i postupaka (čitanje, podvlačenje, izdvajanje, crtanje, množenje, zbrajanje, uspoređivanje).³

Učenici pri rješavanju zadatka trebaju uspoređivati podatke (informacije) iz teksta, razvrstavati ih, grupirati i grafički prikazati, a tek onda rješavati odgovarajućim matematičkim postupcima.

Slika 2 - Strategija pronalaženje sličnosti i razlika

1.ZADATAK: Pažljivo pročitaj matematičke priče. Uoči i zabilježi sličnosti i razlike ovih dviju priča u Vennov dijagram. Zatim odgovori na postavljena pitanja.

Marta je putovala na odmor s roditeljima. Putovali su automobilom. Krenuli su u subotu u 4 sata ujutro, a na Kranjsku goru su stigli u 18.30. Cijelim putem je padaо snijeg. Putovali su autocestom i zaustavili se dva puta po 30 minuta. Koliko su se sati vozili? U koje godišnje doba su išli na odmor? Kojim aktivnostima su se na odmoru bavili?	Baka i djed su autobusom putovali na odmor. Poveli su Petra. Krenuli su u subotu u 6 sati ujutro. Putovali su cestom kroz naselja. U Dubrovnik su doputovali u 19 sati. Tijekom cijelog puta temperatura je bila vrlo visoka. Da bi se osvježili, putem su stali četiri puta po 15 minuta. Koliko su se sati vozili? U koje godišnje doba su išli na odmor? Kojim aktivnostima su se na odmoru bavili?
---	---

³ Marzano, Robert. J., Pickering, Debra. J., Pollock, Jane. E. (2006.), Nastavne strategije: Kako primijeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija. Zagreb: Educa.

Cilj primjene ove strategije je jačanje matematičkih kompetencija te razvijanje logičkog mišljenja, argumentiranja i zaključivanja kroz povezivanje matematike sa svakodnevnim životom i drugim odgojno-obrazovnim područjima (integracija s hrvatskim jezikom, prirodom i društvom...).

2. Strategija rezimiranja (sažimanja) i bilježenja

Sažimanje (rezimiranje) je još jedna od učinkovitih mentalnih radnji važnih za postignuća učenika. Najčešće se provodi radom na spoznajnim tekstovima, a matematički zadatak ima takva obilježja (Slika 3.). Za dobar sažetak učenici moraju iz osnovnog teksta neke informacije izbrisati, neke zamijeniti, a neke sačuvati. Radom na tekstu provodi se mentalna aktivnost – procjenjivanje, te postupci: čitanje, eliminiranje (precrtavanje), izdvajanje, oduzimanje, odgovaranje na pitanja (Slika 3.).

Slika 3. – Strategija sažimanja i bilježenja (1. primjer)

2. A ZADATAK

Pročitaj pažljivo matematičku priču. Precrtaj one rečenice za koje misliš da ti neće pomoći za rješavanje zadatka. Izračunaj i odgovori.

Osvanulo je hladno i tmurno jutro Baka Katica je stigla na Gradsku tržnicu Kontroba. Baka prodaje voće i povrće. Danas je za prodaju donijela 30 kg jabuka, 15 kg krušaka, 9 kg šinata, 24 glavice zelja. Na putu je srela gospodina Tržića koji je došao kupiti jaja za uskrsne kolače. Tržnica radi od 7 do 14 sati. U 14 sati baki Katici je ostalo 12 kg jabuka, 3 kg krušaka, 5 kg špinata i 11 glavica zelja. Baka Katica je umorna i promrzla otisla kući. Sutra će opet doći. Koliko je kilograma voća prodala baka Katica? U koje godišnje doba se događa ova matematička priča? Koliko je kilograma špinata i glavica zelja prodala baka Katica? Što bi ti kupio/la od bake Katice? Objasni svoj odgovor.

Cilj strategije sažimanja i bilježenja je razvijanje sposobnosti uočavanja i procjenjivanja, prepoznavanje i izdvajanje bitnih činjenica potrebnih za uspješno rješavanje matematičkog zadatka.

BILJEŽENJE

Bilježenje je usko povezano sa sažimanjem. Da bi učenik uspješno bilježio, mora provoditi mentalne radnje izdvajanja bitnog i potrebnog, odlučiti što je najvažnije, tj. kvalitetno sažimati (Slike 5. i 6.). Bilješke su učiteljima bliske, oni učenicima daju sažetke – planove ploče, ali se učenike manje i rjeđe uči samostalnom rezimiranju i bilježenju. Primjena ove strategije je učenicima koji pokazuju izraženije matematičko-logičke sposobnosti vrlo izazovna i zanimljiva.

Slika 4. – Strategija rezimiranja i bilježenja (2. primjer)

2.B ZADATAK

Pitanje: Koliko kuna je Lani ostalo nakon povratka iz kupovine u trgovačkom centru? Učiteljica/učitelj čita zadatak, a učenici bilježe samo one podatke koji su im potrebni za uspješno rješavanje zadatka: Lana je s prijateljicom Tenu pošla u kupnju. Ponijela je jednu novčanicu od 500 kn. Tena je kupila majicu za 54 kn. Lana je kupila 3 para čarapa po 12 kn, hlače po cijeni od 345 kn, šešir za 69 kn i narukvicu za Tenu koja je stajala 45 kn.

Za stvaranje kvalitetnih bilješki značajna je uloga učitelja koji učeniku treba dati dovoljno vremena za promišljanje i bilježenje. Za učitelja je to vrlo zahtjevna aktivnost jer treba u početku nadopunjavati ili skraćivati učeničke bilješke, odnosno korigirati ih. Ne postoji jedan jedini i najispravniji način bilježenja matematičkih podataka važnih za rješavanje matematičkog zadatka. To može biti zapis, natuknice, popis, shema, ..., sve ovisi o učenikovim sklonostima.

3. Strategija - Nelingvistički prikazi

Nelingvistički prikazi su strategija koja govori o načinu 'pohrane znanja', npr. stvaranje grafičkih prikaza, konceptijske sheme, stvaranje mentalnih slika, učenički pictogram, kinestetičke aktivnosti. Iako slikovni prikazi stimuliraju moždanu aktivnost, dobi učenika početnih razreda osnovne škole primjereno su kinestetičke aktivnosti. Slika 5. prikazuje moguće kinestetičke aktivnosti pri shvaćanju pojma kuta.

Slika 5. – Strategija nelingvistički prikazi – kinestetička aktivnost



4. Strategija – Stvaranje i provjeravanje hipoteza

Rad na strategiji stvaranja i provjeravanja hipoteze uključuje primjenu znanja koje je učenik već stekao te ova strategija traži višu razinu postignuća – razinu primjene. Stvaranju i provjeravanju hipoteza može se pristupiti na induktivni ili deduktivni način. Od poznatih činjenica prema novim zaključcima i obrnuto od općih pravila izvode se nove činjenice. Važno je upućivati učenike u kvalitetno obrazlaganje

svojih odgovora na postavljenu hipotezu, a to se uči malim koracima i uz veliku pomoć učitelja.

Slika 6. – Strategija stvaranja i provjeravanja hipoteza

ZADATAK.

Marko

Ivan

Promotri crtež i napiši im dječaka čiji je put od škole do kuće kraći.

Markov je put kraći.

Objasni zašto to misliš.

Zato što imo više dužih puta.

Matematičkim postupcima dokaži točnost svog odgovora

MARKOV PUT	IVANOV PUT
$ \begin{array}{r} 19 & 23 & 61 \\ 10 & 8 & \\ 14 & 9 & +82 \\ +18 & 8 & \\ \hline 61 & +34 & 753 \end{array} $	$ \begin{array}{r} 75 & 70 & 54 \\ 13 & 15 & \\ 5 & 10 & +81 \\ +5 & 28 & \\ \hline 54 & +18 & 135 \end{array} $

Procjenio sam da je kraći Markov put, ali sam izračunao da je kraći Ivanov put.

5. Strategija - Didaktička igra

Didaktička igra spada u suvremene strategije poučavanja. Naravno da igra postoji otkad je svijeta i djece, ali igra u nastavi ima obrazovnu multifunkcionalnost i s tog aspekta ima suvremena obilježja. Izvodi se iz nastavnog programa i njen zadatak i cilj se podređuju ciljevima i zadatcima konkretnog nastavnog programa – stjecanju određenih znanja i razvijanju određenih sposobnosti.⁴

Ključne komponente igre su: motivacija za dostizanje cilja, poštivanje dogovorenih pravila, interakcija među sudionicima te usvajanje novih znanja i vještina.

„Igra, kao djeci imanentna aktivnost, praćena je zadovoljstvom i osjećajem ugode, ispunjena je ritmom i harmonijom, što olakšava usvajanje veće količine informacija u kraćem vremenu a uz manji zamor.“

⁴ Basta, Sanja Mesić Diana. (2012.), Suvremenim strategijama poučavanja do matematičke uspješnosti. U: Ivanšić, I. (ur.), str. 341-350. Zagreb: Hrvatsko matematičko društvo i MZOŠ Republike Hrvatske,

Za učenje matematike kroz igru odlučujemo se zato što učenik u igri postiže najveću moguću koncentraciju, emocionalni stav učenika prema igri je pozitivniji nego prema „ozbiljnom“ učenju, aktivnost učenika u igri je veća nego u drugom obliku učenja, u igri se učenici manje umaraju, naučene sadržaje u igri učenici duže pamte i lakše primjenjuju.

Navedena obilježja imaju značajnu ulogu u specifičnostima poučavanja matematike i stjecanja matematičkih kompetencija učenika. Pozitivan odnos prema primjeni igre u nastavi matematike se temelji na činjenici da učenik u fazi konkretnih operacija – između sedme i jedanaeste godine može stvarati pojmove, uviđati odnose i rješavati probleme samo ako radi s poznatim ili konkretnim predmetima (Zakon brojeva) a igra to svakako je. Svakako je važno istaknuti da je igra i učenje matematičkih sadržaja i odnosa kroz igru izuzetno važna strategija u savladavanju matematičkih sadržaja onim učenicima koji zbog specifičnih poteškoća sporije i teže usvajaju matematičke sadržaje. U radu s učenicima najčešće se koriste društvene i druge igre prilagođene konkretnom odgojno-obrazovnom matematičkom cilju. Takvih igara ima vrlo mnogo i uglavnom su rezultat uspješnih učiteljevih prilagodbi matematičkim sadržajima. Neke od njih su:

*Slika 7. - Primjena kockica u učenju zbrajanja i oduzimanja brojeva do 20
(1. razred)*

IGRE KOCKICAMA. Kockice možemo koristiti u uvježbavanju računskih radnji od prvog do četvrtog razreda, radom u paru ili skupinama. U različitim zadatcima kockice možemo samo brojiti (1.razred), zbrajati i oduzimati (1.i 2..razred), te zbrajati, oduzimati, množiti i dijeliti (2.,3.,4. razred). Društvene igre „Čovječe ne ljuti se“ i „Domino“ te „Mađarske kockice“ za učenje zbrajanja i oduzimanja s prijelazom desetice (1.razred).



Slika 8. – Memory kartice u nastavi matematike⁵



MATEMATIČKI MEMORY. Kartice su pripremljenje kao računski izraz i rezultat. Broj parova kartica se povećava prema dobi učenika (1.do 4. razred).

POTAPANJE BRODOVA. Igra se u parovima. Najučinkovitija priprema za učenje koordinatnih i grafičkih prikaza.

Slika 9. – Igra Potapanje brodova – učenje pravokutne mreže (4. razred).



Slika 10.- Igra Prodavaonica



KUPUJEMO-PRODAJEMO. Kompleksna igra simulacije stvarnog života učenicima vrlo bliska. Učenici oblikuju prostor prodavaonice, donose artikle za prodaju, ističu cijene, u samom procesu izvode više računskih radnji, koriste novac, uljuđeno komuniciraju. Neki didaktičari savjetuju da se igra ugrađuje u teže dijelove nastavnog procesa. Kroz igru djeca uče uspješnije savladavati životne situacije u kojima je potrebna matematička funkcionalnost. Različite igre štite djetetov emocionalni razvoj. Igra potiče maštu i kreativnost. Djeca uživaju u igri, motivirani su na sudjelovanje i to pozitivno prenose na učenje. Igra je temeljni razvojni put u odrastanju djeteta u socijalnu, društvenu, možemo reći stabilnu osobu.

⁵ Levar Tihana.,Lukačić Kristina., Matematika kroz igru – radionica,2015. Poučak 60.indd
Miljević-Ridički,Renata, Pavličević-Franić,Dubravka . i dr.(2000), Učitelji za učitelje,
Zagreb:UNICEF i IEP d.o.o.

6. strategija – Informacijske i komunikacijske tehnologije u matematičkom obrazovanju učenika razredne nastave

Nastava matematike mijenja svoj lik zbog zahtjeva što ih pred školu, a time i pred učenje matematike, postavlja suvremeno društvo. Ona se prilagođava i novim tehnološkim i tehničkim mogućnostima koje su danas učenicima dostupne pa se moderna škola i ne može zamisliti bez suvremenih didaktičkih pomagala kao što je prije svega računalo, „pametna ploča“, tablet ili pametni telefon. Računalo se smatra izrazito učinkovitim nastavnim pomagalom jer učitelju pomaže prenijeti informaciju koja je usmjerenja nekom specifičnom obrazovnom cilju. Pojava Interneta prirođan je napredak u evoluciji tehnologije za korištenje u klasičnoj nastavi. Vjerojatno najveći izazov učiteljima u korištenju tehnologije jest kreativno razmišljanje o tome kako koristiti tehnologiju za učenje i poučavanje. Informacijsko-komunikacijske tehnologije unaprjeđuju učenje i poučavanje s naglaskom da učitelji moraju biti digitalno educirani, da u školama postoje tehnički i organizacijski uvjeti, da je primjena metodički dobro osmišljena, da je učeniku omogućen individualan pristup, da su učinci primjene mjerljivi i da zadovoljavaju učenikovu potrebu za moći, znanjem i zabavom.⁶

Primarni razlozi uvođenja e-učenja je da učenici nauče koristiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju za učenje. U primjeni e-učenja najznačajniju ulogu ima CARNet (Hrvatska akademska istraživačka mreža). Carnet je računalna mreža na koju su povezane škole, instituti, fakulteti i ostale ustanove iz sustava školstva s ciljem promicanja računalnih tehnologija i mogućnosti koje one nude u svijetu znanosti i obrazovanja. Carnet djeluje pod okriljem Ministarstva znanosti i obrazovanja Republike Hrvatske. CARNet je svojim korisnicima osigurao niz sadržaja i usluga koje omogućavaju korištenje, izradu, objavu i dijeljenje digitalnih obrazovnih sadržaja te njihovo korištenje kako u nastavi, tako i kao pomoć u samostalnom učenju. Potporu učiteljima u primjeni novih tehnologija daju i izdavači – kako digitalnih udžbenika tako i digitalnih obrazovnih materijala.

⁶ Lana Horvatić, Uporaba informacijskih tehnologija u razrednoj nastavi, diplomska rad, Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijek, Filozofski fakultet Osijek, Odsjek za Informacijske znanosti, Osijek 2017.

Slika 11. Digitalne obrazovne platforme na kojima su učiteljima dostupni digitalni udžbenici i svi drugi digitalni materijali za rad.



Digitalni obrazovni sadržaji – smišljeni su da bi učenici uvježbali i/ili usustavili određenu temu s pomoću e- igre, učenik je konzument dok su digitalni sadržaji namijenjeni za učenje i učitelj ih sam stvara - određeni sadržaj s točno određenom svrhom. Sadržaj postaje interaktivan i učenici ga upotrebljavaju za svladavanje određene digitalne pismenosti i ponavljaju neki sadržaj. Materijal zatim upotrebljavaju drugi učenici kao vježbu. Mnogo je on-line aplikacija koja učiteljima nudi mogućnost pronalaženja ili izrade digitalnih obrazovnih sadržaja za nastavu. Njihova izrada nije komplikirana i prezahtjevna, a vrlo su učinkovite i primjenjive u početnoj nastavi matematike.

Slika 12. Neke od on-line aplikacija za izradu matematičkih materijala dostupnih na Internetu



ZAKLJUČAK

Matematika je svuda oko nas, služi nam u svakodnevnom životu. Djeca o toj matematičkoj dimenziji svijeta najbolje nauče u stvarnim situacijama, pogotovo kada je okolina poticajna i bogata raznovrsnim zanimljivim poticajima. Dijete možemo poučiti svemu samo ako to činimo na njemu razumljiv način i kada ga zainteresiramo. Računanje nije izazov, ali rješavanje složenijih problema jest. Matematička znanja koje učenik usvoji i primjeni značajna su za svakodnevni život i neophodna za razumijevanje svijeta koji ga okružuje. Učenje matematike u školi usmjereni je na rješavanje problema uz što veće aktivno sudjelovanje samih učenika u njihovu rješavanju. Učenici kvalitetnije uče ako procjenjuju da će uspješno savladati određenu aktivnost ili sadržaj, ako je doživljavaju zanimljivom i vrijednom i ako vide njezinu svrhu i povezanost sa svojim životnim iskustvima. Uspješni učenici žele naučiti što više iz pojedinog područja, a nisu usmjereni isključivo na učenje radi ocjena ili postizanja boljeg uspjeha od drugih učenika. Njihovo zadovoljstvo u učenju i osjećaj ponosa zbog uspjeha u zadatku potaknut će razvoj interesa i ulaganje truda u buduće učenje.

Tu se prije svega misli na tzv. probleme otvorenog tipa, probleme čijem razrješenju može voditi više putova i čiji je kraj neizvjestan. Takvi problemi zahtijevaju aktivan istraživački pristup i, često, suradnju nekoliko učenika. Suvremeni učenici traže suvremene nastavne sadržaje i suvremene učitelje. U svojoj izvedbi suvremena je nastava dinamična, bogata je raznovrsnim metodama i oblicima rada. Obogatiti učenje suvremenim strategijama poučavanja velik je napredak i za učenika i za učitelja.

BIBLIOGRAFIJA

- Basta, Sanja; Mesić Diana. 2012. *Suvremenim strategijama poučavanja do matematičke uspješnosti*. Hrvatsko matematičko društvo i MZOŠ Republike Hrvatske. Zagreb.
- Basta, Sanja; Mesić, Diana. 2011. *Igra – put prema matematičkoj kompetenciji*, The 3th International Scientific Colloquium, The Math Teacher. Zbornik radova J.J.Strossmayer University. Učiteljski fakultet. Osijek
- Cvitanović, M.; Mišura Zorica, I. *Odnos učenika razredne nastave prema matematici*. Školski vjesnik: časopis za pedagogijsku teoriju i praksi. Vol 61. No. 4. 2012.
- Hol, Anja. 2009. *Kraljevi matematike. Djeca u Europi*, 1.(1). 27-28. Preuzeto s <https://hrcak.srce.hr/123503>
- Horvatić, Lana. 2017. *Uporaba informacijskih tehnologija u razrednoj nastavi*. Diplomski rad. Sveučilište J.J. Strossmayera u Osijeku. Filozofski fakultet Osijek. Odsjek za Informacijske znanosti. Osijek.
- Levar, Tihana; Lukačić, Kristina. 2015. *Matematika kroz igru – radionica*. Poučak 60. indd
- Liebeck, Pamela. 1995. *Kako djeca uče matematiku*. Educa 15.Zagreb.
- Miljević-Ridički, Renata; Pavličević-Franić, Dubravka i dr. 2000. *Učitelji za učitelje*. UNICEF i IEP d.o.o.Zagreb.
- Markovac, J. 2001. *Metodika početne nastave matematike*. Školska knjiga. Zagreb.
- Marzano, Robert. J.; Pickering, Debra. J.; Pollock, Jane. E. 2006. *Nastavne strategije: Kako primjeniti devet najuspješnijih nastavnih strategija*. Educa. Zagreb.
- Nacionalni okvirni kurikulum. 2010. Ministarstvo znanosti obrazovanja i športa Zagreb.
<https://mzo.hr/hr/rubrike/predmetni-kurikulumi>
<https://loomen.carnet.hr/>
<https://www.alfa.hr/mozabook>
<https://www.e-sfera.hr>
<https://www.profil-klett.hr/izzi>
<https://repositorij.ffos.hr/islandora/object/ffos:2306/preview>
<http://e-laboratorij.carnet.hr/korisni-portali-i-alati-kao-dodaci-nastavi/>

Ljuštanović, Jovan M.–Zorić, Milena S.

**(SAMO)REFLEKSIJA STUDENATA VISOKE ŠKOLE ZA
OBRAZOVANJE VASPITAČA U NOVOM SADU – POTRAGA ZA
MODELOM**

Visoka škola strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu
(Preschool Teacher Training College Novi Sad) Novi Sad
e-mail: milena_zoric_ns@yahoo.com

UVOD

Koncept refleksivnosti još u prvoj polovini XX. veka uvodi Džon Djui (John Dewey, 1933), kada biva svrstan među dominantne pedagoške teorije. Ovaj autor posmatrao je refleksivnost kao način rešavanja praktičnih problema i neprekidno razmišljanje o uzroku njihovog nastanka, pronalaženje rešenja na licu mesta, odnosno kroz akciju i u toku same akcije. Dakle, za razliku od rutinske akcije, koja bi se mogla dovesti u vezu s izvesnim izrazom impulsa, tradicije i autoriteta, refleksivna akcija jeste plod pažljivog promišljanja potkrepljenog teorijskim znanjima¹. Ove ideje svoju široku primenu u okviru različitih naučnih disciplina dobijaju pola veka kasnije, kada izlazi knjiga „Refleksivni praktičar“ Donalda Šona.² Šon ukazuje na postojanje *znanja u akciji* koje se sadrži u samom delovanju uspešnih praktičara i *teorije o akciji* kojom se to znanje opisuje na osnovu posmatranja i promišljanja, odnosno refleksije, da bi se kasnije opet putem prakse proverila.³

Od tada pa do današnjih dana raslo je interesovanje za primenu ove teorije, što je, konsekventno, doveo do divergencije u razumevanju pojma refleksivne prakse, pa samim tim i metodologije istraživanja ovog problema, kao i samog obrazovanja refleksivnog praktičara.⁴ U međuvremenu, kako ističe Lidija Radulović, termin *refleksivni praktičar* postao je deo uobičajenog diskursa kada je o obrazovanju nastavnika na svim nivoima (od vrtića do univerziteta) reč.⁵ Bez obzira na to što je široka popularizacija ovog koncepta na početku XXI. veka možda i doveo do izvesnog gubljenja njegovog jasnog značenja, ova autorka ukazuje da se osnovno značenje, koje se svakako ne može prenebregnuti, sadrži upravo u sastavnim elementima ove sintagme – *refleksija*: promišljanje i *praksa*: aktivnost, delovanje. To znači da je refleksivni praktičar onaj koji promišlja

¹ Prema: ŽIVKOVIĆ, Predrag: „Refleksivna praksa i samovrednovanje studenata“, In.: MARINKOVIĆ, Snežana (urednik) „Nastava i učenje – evaluacija vaspitno-obrazovnog rada“, Učiteljski fakultet, Užice, 2015, 141–142.

² Donald SCHÖN: *The Reflective Practitioner*, Basic Books, New York, 1983

³ ŽIVKOVIĆ, Isto tamo, 43.

⁴ RADULOVIĆ, Lidija: „Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu“, Filozofski fakultet, Beograd, 2011: 29.

⁵ Isto tamo.

o onome što radi, odnosno da je refleksivni (u našem slučaju) vaspitač onaj vaspitač koji „svoje delovanje zasniva na istraživanju i kritičkom promišljanju sopstvenog delovanja u kontekstu, koji dakle sagledava praksu iz različitih perspektiva, zasniva je polazeći od otkrivanja i razumevanja sopstvenih prepostavki, ali i okolnosti u kojima se ona odvija, koji razvija i menja svoju praksu i okolnosti koje su za nju značajne“.⁶

MESTO STUDENATA U REFLEKSIVNOJ PRAKSI

Očigledno možda je najvažnija premisa ove teorijske postavke – *praksa*. Smatramo da se ovde s punim pravom može postaviti pitanje kakvo je mesto studenata, budućih praktičara, u paradigmi koja podrazumeva postojanje kvalitetnog praktičnog iskustva. Donald Šon smatra da su praktičari spremni za refleksiju onda kada reaguju, odnosno deluju spontano. Ovaj autor u svojoj knjizi „*Obrazovati refleksivnog praktičara*“⁷ promišlja o dva vida refleksije – (1) *refleksija o akciji*, koja se javlja u toku same akcije, prekida je, i na neki način remeti, i (2) *refleksija u akciji* koja ne prekida i ne remeti akciju, već se akcija odvija i menja u trenutku promišljanja.⁸ Studenati budući praktičari, smatramo, tek treba da dosegnu fazu refleksije u akciji – oni su tokom studija stekli teorijska znanja koja nastoje da primenjuju u praksi, ali još uvek nisu dovoljno praktično osnaženi da bi mogli da prepoznaјu i osveste koje elemente teorijskog znanja mogu da iskoriste kako bi unapredili svoje praktično znanje.⁹ Pojedini među njima nalaze se pak u fazi refleksije o akciji – oni su (neretko) intuitivno na tragu znanja do kojeg se uobičajeno dolazi tokom prakse.

Potpuno je jasno da je put do refleksivnog praktičara postepen i da zahteva prolazanje različitih faza tokom profesionalnog razvoja pojedinca. Veoma je važno da se pronađe dobar balans između teorije i prakse, odnosno da ne dođe do raskoraka karakterističnog za tradicionalno obrazovanje, gde se, s jedne strane, stiču teorijska znanja koja samo retki uspevaju da primene u praksi, a s druge strane se insistiranjem na praksi produbljuje taj jaz koji se manifestuje neskladom i izvesnom kontradiktornošću kada se podržava jedna teorija a u praksi sprovodi druga.¹⁰ Potrebno je iznaći pristup kojim će se doći do integracije prakse, teorije, ali i ličnosti praktičara, što zahteva duboko promišljanje koje Fred Kortagen (Fred Korthagen) naziva *jezgrom refleksije* (Core Reflection).¹¹ Bilo bi istovremeno i veoma ambiciozno i nerealno očekivati da neko ko tek ulazi

⁶ Isto tamo, 31.

⁷ SCHÖN, Donald: „Educating the Reflective Practitioner“, Jossey-Bass, San Francisko, 1987

⁸ Prema: ŽIVKOVIĆ, 142–144.

⁹ RADULOVIĆ, 31.

¹⁰ ŽIVKOVIĆ, 145.

¹¹ KORTHAGEN, F. A. J.: „Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth“. In: L. ORLAND-BARAK & C. J. CRAIG (Eds): „International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)“, 73–89, Emerald, Bingley, UK, 2014.

u praksi odmah postane i dobar refleksivni praktičar koji promišlja o svom delanju u ključu ove paradigmе.

Pre no što smo počeli svoje istraživanje, uočili smo da je potrebno podstaći studente – buduće vaspitače da osveste i načine i metode kojima dolaze do željenih ishoda kod dece sa kojom rade. Uočili smo potrebu da osnažimo studente u domenu komunikacije s decom. Komunikacija je ključni faktor uspeha vaspitača u razumevanje deteta i njegovih potreba. Zato su nam bile potrebne informacije o studentskim procenama takvog vida komunikacije.

PREDMET ISTRAŽIVANJA

Naše istraživanje nastalo je u okviru Metodičke prakse razvoja govora koju su obavljali studentkinje i studenti Visoke škole strukovnih studija za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu u letnjem semestru školske 2017/18. godine. Reč je o polaganju praktičnog ispita u vrtićima Predškolske ustanove „Radosno detinjstvo“ u Novom Sadu. Studentkinje i studenti držali su aktivnost usmerenu na razvoj govora u vaspitno-obrazovnim grupama u vrtiću i ta aktivnost trebalo je da bude unapred pripremljena i vremenski, prostorno i po očiglednim sredstvima i vaspitno-obrazovnim postupcima jasno struktuirana. To je, praktično, aktivnost koncipirana po modelu školskog časa, ali prilagođena mogućnostima i potrebama dece predškolskog uzrasta. Ovo naglašavamo, jer nove *Osnove programa*¹², koje traže otvoreniji pristup, veću slobodu dečjeg izbora i fleksibilniju strukturu vaspitno-obrazovnog rada, u Srbiji tek treba da počnu da se primenjuju od jeseni 2019. godine.

S decom je radilo po dvoje studenta/studentkinja, što znači da su aktivnost izvodili u paru. To je, svakako, proces komunikacije činilo složenijim, jer su članovi para morali, istovremeno da vode računa o međusobnoj komunikaciji, kao i o komunikaciji s decom.

Hteli smo, nudeći studentkinjama i studentima evaluacioni list, da ih, pre svega, podstaknemo da procenjuju spostveni rad, ali i da pažljivije prate rad koleginica i kolega koji polažu. Naime, usmena evaluacija aktivnosti, koja je praktikovana prethodnih godina posle završenih ispita u vrtićima, sve više se formalizovala. Jedna od glavnih namera bila nam je da se svi studenti (i koji polažu i koji prate aktivnosti) više usredsrede na komunikaciju i to kako na međusobnu komunikaciju onih koji polažu, tako i na njihovu komunikaciju s decom. Pritom, nismo evaluacionim listom hteli da zamenimo razgovor o aktivnostima, već smo samo želeli da taj razgovor unapredimo fokusiranjem na komunikaciju kao važan aspekt razvoja govora. Imali smo na umu i neke od intencija budućih Osnova programa *Godine uzleta* koje očekuju od vaspitača praćenje i dokumentovanje postignuća dece, uključujući i kompetencije vezane za

¹² Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta, 2018.

razvoj govora i komunikacije. Zato smo studentima ponudili jednostavan upitnik u kom su centralno mesto zauzimale dve potpuno identične tročlane varijable koje se odnose na uspešnost komunikacije: uspešna, delimično uspešna i neuspešna. Jedna varijabla je služila da se proceni uspešnost saradnje među studentima, a druga da se proceni uspešnost komunikacije studenata s decom. U oba slučaja tražili smo od studenata i da obrazlože svoje odgovore.

PRIKUPLJANJE PODATAKA I METODE ANALIZE

Sama evaluacija sprovedena je u četiri studentske grupe (94 studenta) u četiri vrtića. Evaluirano je 13 studentskih aktivnosti koje su držane u sve četiri uzrasne grupe (mlađa: 4 aktivnosti, srednja: 3 aktivnosti, starija: 3 aktivnosti, najstarija: 3 aktivnosti). Vlastite aktivnosti je evaluiralo 26 studenata. Samoevaluacija, po prirodi stvari nije mogla biti anonimna, ali procene studenata koji su pratili aktivnosti bile su anonimne i u evaluacionom listu je naglašeno da one neće uticati na ocene studenata koji su polagali. Dobili smo 128 evaluacionih listova od studenata koji su procenjivali aktivnosti kolega.

Očekivali smo da oni koji su procenjivali sopstvene aktivnosti, naknadnim promišljanjem o njoj postanu svesni kako se odvija proces dečjeg učenja tokom same aktivnosti, da uoče dečje potrebe i njihov način razmišljanja. S druge strane, proces evaluacije kao jedan od načina deljenja iskustva sa kolegama jeste istovremeno i jedna od tehnika refleksivne prakse¹³ koja pomaže da se ne stekne "iskriviljena slika" prilikom (samo)refleksije. Očekivali smo da će koleginice i kolege prilikom procenjivanja posmatranih aktivnosti uočiti neke reakcije dece, mišljanja ili osećanja koje studenti direktno izloženi ispitnoj situaciji previde.

Prilikom interpretacije rezultata za potrebe ovoga rada usmerili smo se na kvalitativnu analizu odgovora koja se, na izvestan način, nametnula sama po себи budući da se zasniva na interpretativnim istraživanjima, istraživanju društvene akcije i socijalnoj antropologiji.¹⁴ Istovremeno, kvalitativno istraživanje se određuje kao (a) pokušaj da se razume smisao koji je u osnovi onoga što govorimo i koji strukturira ono što radimo; (b) eksploraciju, elaboraciju i sistematizaciju značenja identifikovane pojave; (c) iluminativnu reprezentaciju značenja određenog pitanja ili problema.¹⁵

¹³ Ostale tehnike jesu: Razmišljanje o sopstvenom radu kroz odgovaranje na pitanja o različitim aspektima nastavne prakse; Dnevnički zapisi; „Davanje saveta“; Izvođenje akcionih istraživanja; Analiza snimljenih časova; Proučavanje naučne i stručne literature o nastavi i učenju; Prisećanje i analiza sopstvenih iskustava iz škole; Diskutovanje sa učenicima (Radišić, Jelena, Buđevac, Nevena, Jošić, Smiljana, Baucal, Aleksandar: „Nastavnik kao refleksivni praktičar: primeri dobre prakse“, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Beograd, 2015).

¹⁴ MILES, M. B. I HUBERMAN, A. M.: „Qualitative data analysis“ (2nd ed.). Sage Publications, Beverly Hills, 1994.

¹⁵ PARKER, I. (1999): „Qualitative research“. In.: P. BANISTER, E. BURMAN, I. PARKER, M. TAYLOR & C. TINDAL (eds.): *Qualitative methods in psychology: a research guide* (1–16), Open University Press, Philadelphia, 1999. Prema: ŠEVKUŠIĆ, Slavica: „Osnovne metodološke

Ovakav metodološki pristup omogućava da se analiziraju svi dobijeni odgovori kako bi se utvrdili njihovi zajednički elementi, kao i eventualna povezanost među njima. Takođe, važan aspekt ove metode jeste i taj što se zasniva na razumevanju i refleksivnosti „ne samo onoga što se odnosi na istraživački proces i njegove rezultate, već i u smislu priznavanja i korišćenja sopstvene pozicije istraživača“¹⁶, što znači da kvalitativni metod očekuje od istraživača razumevanje posmatrane pojave, a s tim u vezi i da prihvati perspektive drugih, odnosno onih koje posmatra i proučava, drugim rečima rečeno-očekuje se prihvatanje stavova interpretativne zajednice koja se posmatra.¹⁷

REZULTATI I DISKUSIJA

Metodom kvalitativne interpretacije analizirali smo odgovore koje su dali studenti procenjujući najpre svoje aktivnosti. U Tabeli 1 prikazana je njihova procena uspešnosti međusobne saradnje i komunikacije s decom.

Tabela 1. Procena studenata koji su držali aktivnosti s decom o uspešnosti međusobne saradnje i komunikacije s decom

Uspešna saradnja	Delim. uspešna sarad.	Neuspešna saradnja	Ukupno
22	4	0	26
Uspešna komunikacija s decom	Delimično uspešna komunikacija s decom	Neuspešna komunikacija s decom	Ukupno
23	33	0	26

Broj evaluacionih listova studenata koji su polagali relativno je mali da bi se na osnovu njih pravila ozbiljna statistička analiza. Ipak treba konstatovati da su studentkinje i studenti u velikoj većini odgovorili da su uspešno sarađivali među sobom i da su ostvarili uspešnu komunikaciju s decom. Naslućuje se iza takvih odgovora, potreba studenata koji su se našli u ispitnoj situaciji, da se vlastiti rad prikaže što uspešnijim i, samim tim, odustajanje od kritičke refleksije o njemu. Takođe, može se konstatovati da je kritička pažnja više posvećena međusobnoj saradnji nego li komunikaciji sa decom. Takav fokus studenata vidljiv je i u komentarima, a biće još vidljiviji u odgovoru studentkinja i studenata koji su pratili ispitne aktivnosti koleginica i kolega.

prepostavke kvalitativnih istraživanja“, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina 38, broj 2, decembar 2006, 299–316.

¹⁶ REASON, P. & J. ROWAN: „Issues of validity in new paradigm research“. In.: P. REASON & J. ROWAN (eds.): „A human inquiry: a sourcebook of new paradigm research“. John Wiley & Sons, Chichester, 1981, prema: Ševkušić.

¹⁷ ŠEVKUŠIĆ, 310; HALMI, Aleksandar: „Kvalitativna istraživanja u obrazovanju“, *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 2013, 205.

Upada u oči da su studentski komentari jednostavni diskursi sastavljeni, najčešće, od dve rečenice. Ponekada su to i jednorečenični iskazi koji samo ponovljaju već izabrane konstatacije unutar varijabli, bez bilo kakvog priraštaja značenja. Tako je na primer 5 studenata konstatovalo da su međusobom „imali saradnju“, „imali dobru saradnju“, da je „saradnja bila odlična“, ne obrazlažući ni jednom rečju te svoje konstatacije. I većina dvorečeničnih iskaza su redundantni, jedna od rečenica, najčešće prva, ponavlja već izabrano procenu, a tek u druga rečenica donosi neku vrstu, uglavnom tipske, refleksije o međusobnoj saradnji i komunikaciji s decom. Tako se, sa stanovišta priraštaja informacija, iskazi studenata svode, u priličnoj meri, na jednorečenične. Najčešći komentari uz tvrdnje o uspešnoj saradnji bile su: „Dopunjavale smo jedna drugu“ (5 puta). Uz to, zabeleženi su i komentari: „jednako smo učestvovali“, „uspele smo da realizujemo ono što smo zamislile“, „dobro smo podelile tekst i pitanja“, „nismo jedna drugoj upadale u reč“.

Postoje komentari uz tvrdnju o uspešnoj međusobnoj saradnji koji otkrivaju da je u toj saradnji bilo i problema. Tako, na primer, jedna studentkinja je napisala: „Nisam potpuno zadovoljna, ali uspeli smo da realizujemo ono što smo zamislili“. Druga je, pak, rekla: „Bila sam statična u odnosu na koleginicu, ona je po prirodi dominantnija, a ja sam imala problema s tremom“. Ovaj drugi iskaz je, svako, pravi primer samorefleksije, jer studentkinja, kritički promišlja svoje učešće u zajedničkoj aktivnosti. Ipak, nije najjasnije zašto je izabrala opciju „međusobna saradnja“ studenata: uspešna“. Verovatno je reč o potrebi da se donekle bolje prikaže vlastito učešće u ispitnoj aktivnosti nego li što ono stvarno jeste.

Indikativni su i komentari uz samoprocene o delimičnoj uspešnosti međusobne saradnje studentkinja. U dvema aktivnostima od 13 obe studentkinje su procenile da je njihova saradnja bila *delimično uspešna*. Jedan par studentkinja napisao je (verovatno po dogovoru) isti komentar: „Komunikacija je išla u dobrom smeru sve do trenutka dok se nije profesor ubacio u komunikaciju. Aktivnost je krenula u drugom smeru od onog što je planirano. Lični utisak – zadovoljna.“ Prigovor na pedagošku opravdanost profesorovog „ubacivanje u komunikaciju“ ima smisla. Međutim, nema nikakvog studentskog komentara na uticaj tog „ubacivanja“ na komunikaciju s decom. Profesorske beleške otkrivaju da se studentkinje nisu u pravom trenutku pokazale interesovanje za dečje utiske o priči koju su veoma dobro ispričale i koja se deci svidela. Profesorsko „ubacivanje“ možda je narušilo studentski „scenario“ aktivnosti, ali je i unapredilo njihovu komunikaciju s decom. Zahvaljujući tome dobile su ocenu 8 (77 bodova).

U drugom paru studentkinja koje su procenile međusobnu saradnju *delimično uspešnom*, jedna od studentkinja u komentaru je napisala samo „saradnja je bila delimično uspešna“. Njena partnerka bila je znatno konkretnija: „Saradnja je bila uglavnom uspešna. U par trenutaka nastala je pauza“. Zašto i kako je nastala „pauza“, u studentskim odgovorima

nema objašnjenja. „Pauze“, po prirodi stvari, morale su značiti i problem u komunikaciji s decom, ali obe studentkinje su tu komunikaciju označile *uspešnom*. Profesorka je procenila da aktivnost nije uspela i tražila je od studentkinja da je ponove.

Iz ova ova primera se jasno vidi da su studentkinje i studenti više usredstveni na međusobnu saradnju nego na komunikaciju s decom i da probleme uočavaju pre kao probleme u komunikaciji unutar svoje dvočlane studentsko-vaspitačke zajednice nego li kao probleme koji se pojavljuju u okviru šire i složenije zajednice u kojoj učestvuju i deca i studentsko-vaspitački par. To na neki način potvrđuju i komentari vezani za procenu uspešnosti komunikacije sa decom. Studentkinje i studenti koji su izvodili aktivnosti u velikoj meri su opisivali uspešnost komunikacije s decom kao nekakav spoljašnji, jasno uočljiv fenomen, čija morfologija i dublja priroda se ne prepoznaju. Zato u znatnom delu komentara postoje formulacije poput „deca su bila zainteresovana“, „deca su bila motivisana“, „deca su bila aktivna“, deca su sarađivala“, „deca su bila oduševljena“ U svim ovim odgovorima deca su predstavljena kao kolektivni neizdiferencirani subjekat. U čemu su se i kako ogledale dečja „zainteresovanost“, „motivisanost“, „aktivnost“..., odgovora nema.

Ipak, najfrekventniji komentar vezan za uspešnost komunikacije studentkinja i studenata s decom (7 odgovora) jeste: „Deca su odgovarala na postavljena pitanja“. Ta predstava da studenti treba da ispituju decu, a ne da razgovaraju s njima, otkriva prikriveni duh školarizacije vaspitno-obrazovnog rada s decom u dečjem vrtiću, koji je, možda, proizašao i iz arhaičnog koncepta *usmerenih aktivnosti* koje su studentkinje i student držali, ali, možda još više iz stereotipa koji se uporno vezuju za celokupni vaspitno-obrazovni sistem da je uloga vaspitača, učitelja i profesora da podučava i propituje, a ne da kreativno podstiču proces učenja i konstruisanja znanja. Slika koju pružaju evaluacioni listovi studentkinja i studenata koji su pratili aktivnosti u velikoj meri potvrđuje nalaze koji su proizašli iz samoevaluacije. U Tabeli 2 data je procena studenata koji su pratili aktivnosti koleginica i kolega.

Tabela 2. Procena studenata koji su pratili aktivnosti o uspešnosti međusobne saradnje studenata koji polažu i njihove komunikacije s decom

Uspešna sardnja	Delim. uspešna sarad.	Neuspešna saradnja	Ukupno
96	32	0	128
75%	25%	0%	100%
Uspešna komunikaci-ja s decom	Delimično uspešna komunikac. s decom	Neuspešna komuni-kacija s decom	Ukupno
111	17	0	128
86,72 %	13, 28%	0%	100%

Reč je o dovoljno velikom uzorku i on se može, barem donekle, statistički interpretirati. Odmah pada u oči veći (skoro dvostruk) procenat odgovora o delimičnoj uspešnosti međusobne saradnje među studentima nego o delimičnoj uspešnosti komunikacije s decom. To je nelogično, jer komunikacija s decom je složenija (između ostalog, i zbog većeg broja učesnika u komunikaciji), ne može se do kraja isplanirati, spontanija je i otvorenija. Zbog toga bi trebalo da bude i više problema u toj vrsti komunikacije. Međutim, studentkinje i studenti, očigledno su zaokupljeni više problemima međusobne saradnje, nego li komunikacijom s decom. Smatramo da postoji više uzroka te zaokupljenosti. Jedan od njih bi mogao, barem donekle, biti snažna fokusiranost mlađih ljudi na socijalizaciju unutar vršnjačke zajednice. Drugi, možda i važniji je, što zajednički nastup studentskog para biva unapred pripremljen i struktuiran, a komunikacija s decom je u mnogim aspektima spontana, otvorena, nepredvidljiva, pa, zbog toga i „nevidljiva“.

Makoliko kritička pažnja bila usredsređena na međusobnu saradnju, analiza leksičke i diskursa studentskih komentara pokazuje da su opažanja studenata kada je reč o komunikaciji studenata s decom raznovrsniji i, već zbog toga, na neki način refleksivniji. Studentkinje i studenti su komentarisali saradnju među koleginicama i kolegama u osnovi stereotipno. Tako 12 komentara redundantno ponavljaju već podvučenu konstataciju: „Saradnja je bila uspešna“, ili „dobro su saradivale“. Visoko frekventne su bile i konstatacije: „dobro se dopunjavale“, „bile su uigrane“, „svaka je imala svoj zadatak“, „nisu jedna drugoj upadale u reč“. Ako se apstrahuju prirodne leksičke i sintaktičke razlike koje su neminovne u slobodno pisanim komentarima, više od 90% iskaza mogu se svesti na ovih nekoliko konstataacija.

Na drugoj strani, studentkinje i studenti kada su procenjivali uspešnost komunikacije koleginica i kolega s decom, pokazivali su veću raznovrsnost u komentarima. Jedna od najfrekventnijih tvrdnja odnosila se na postavljanje pitanja i давање одговора. U više od trideset slučajeva, kao jedini komentar ili deo komentara, istaknuto je da su „deci postavljale razna pitanja“ i da su deca „odgovarala na pitanja“. Kako smo već primetili, i u ovim komentarima provejava pojednosavljen duh školarizacije koji bi rano učenja da svede na propitivanje. Takođe, ima odgovora koji se bave komunikacijom kao spoljašnjim fenomenom. U takav tip komentara spadaju i konstatacije da su studentkinje i studenti „motivisali decu“, „zaintersovali ih“, „uključivali ih u razgovor“. Kako su to činili, nema nikakvog objašnjenja.

Nešto veći stepen refleksivnosti sadrže komentari: „Postavljale su jasna pitanja“, „slušale su decu“, „deca su ih slušala“, „ispričavali su svako dete“. Iako i ovi komentari dobrim delom komunikaciju vide kao spoljašnji fenomen, ipak prepoznaju i neke od suštinskih elemenata komunikacije: jasnu ulogu i studenata i dece kao primalaca poruka

(„slušanje“), prilagođavanje koda i poruke primaocima („jasna pitanja“), problem uključivanja sve dece u komunikaciju.

Na svoj način su indikativni i odgovori o delimično uspešnoj saradnji među studentkinjama i studentima koji polažu ispit i njihovoj komunikaciji s decom. Iako su se pojedinačne procene o delimično uspešnoj saradnji studenata odnosile na većinu studentskih aktivnost (7 od 13), ipak došlo je do kumuliranja ovakvih procena oko tri aktivnosti. Na primer, jednu od aktivnosti evaluiralo je 11 studenata, a deset je utvrdilo da je međusobna saradnja bila „delimično uspešna“. Studentska obrazloženja su se koncentrisala oko tvrdnji: „bile su statične“, „nisu dovoljno sarađivale“, „monotone su, deci je dosadno“. U vezi sa ovom aktivnošću bilo je i 6 procena o delimično uspešnoj komunikaciji s decom. Veoma slični su bili komentari i za drugu aktivnost gde je od 9 studentkinja i studenata 7 tvrdili da su studentkinje koje polažu bile „nezainteresovane“, „nisu sarađivale“. Za treću aktivnost svih pet komentara je reklo da je jedna od studentkinja bila mnogo dominantnija. Kritički stav studenata vezan za ove aktivnosti potvrđen je i u procesu ocenjivanja: dve para su morala da ponovo rade aktivnosti, a jedan par je dobio najniže ocene.

ZAKLJUČAK

U ovom radu smo delimično prikazali rezultate istraživanja koje je proisteklo iz namere da se podstakne refleksivnost studentkinja i studenata koji se obrazuju za vaspitače. Ovo istraživanje je osnov za refleksiju o teorijskom i praktičnom radu profesora.

Osnovni zaključak je: promene su neophodne i na planu nastave teorije metodike razvoja govora i na planu metodičke prakse. Neke od značajnih promena donose i nove *Osnove programa*, ali, čak i nezavisno od njih, neophodno je reformisati kurikulum Metodike razvoja govora. Teorija komunikacije je i do sada značajno bila zastupljena u kurikulumu Visoke škole za obrazovanje vaspitača u Novom Sadu, ali je neophodno s teorijskog nivoa spustiti se na praktični i pripremiti praktikum i instrumente preko kojih će se pratiti različiti oblici komunikacije u dečjem vrtiću.

Potrebno je posvetiti mnogi veću pažnju komunikaciji među samom decom.

Cilj je da se osnaže student, da se oslobose određenih stereotipa i da pristupe komunikaciji u dečjem vrtiću kao složenom procesu koji zaposeda određene strukture i forme, ali je istovremeno i dinamičan, promenljiv i otvoren.

LITERATURA

HALMI, Aleksandar: „Kvalitativna istraživanja u obrazovanju“, *Pedagogijska istraživanja*, 10(2), 2013, 203–218.

KORTHAGEN, Fred A. J.: „Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth“. In: L. ORLAND-BARAK & C. J. CRAIG (Eds): „International Teacher Education: Promising pedagogies (Part A)“, 73–89, Emerald, Bingley, UK, 2014.

MILES, M. B. I HUBERMAN, A. M.: „Qualitative data analysis“ (2nd ed.). Sage Publications, Beverly Hills, 1994.

Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja – Godine uzleta, 2018. Preuzeto sa: <http://www.mpn.gov.rs/wp-content/uploads/2018/09/OSNOVE-PROGRAMA-.pdf>

PARKER, I. (1999): „Qualitative research“. In: P. BANISTER, E. BURMAN, I. PARKER, M. TAYLOR & C. TINDAL (eds.): *Qualitative methods in psychology: a research guide* (1–16), Open University Press, Philadelphia, 1999.

RADIŠIĆ, Jelena, BUĐEVAC, Nevena, JOŠIĆ, Smiljana, BAUCAL, Aleksandar: „Nastavnik kao refleksivni praktičar: primeri dobre prakse“, Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja Republike Srbije, Beograd, 2015.

RADULOVIĆ, Lidija: „Obrazovanje nastavnika za refleksivnu praksu“, Filozofski fakultet, Beograd, 2011.

REASON, P. & J. ROWAN: „Issues of validity in new paradigm research“. In: P. REASON & J. ROWAN (eds.): „A human inquiry: a sourcebook of new paradigm research“. John Wiley & Sons, Chichester, 1981.

SCHÖN, Donald: „The Reflective Practitioner“, Basic Books, New York, 1983.

SCHÖN, Donald: „Educating the Reflective Practitioner“, Jossey-Bass, San Francisko, 1987.

ŠEVKUŠIĆ, Slavica: „Osnovne metodološke prepostavke kvalitativnih istraživanja“, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, godina 38, broj 2, decembar 2006, 299–316.

ŽIVKOVIĆ, Predrag: „Refleksivna praksa i samovrednovanje studenata“, In: MARINKOVIĆ, Snežana (Ed): „Nastava i učenje – evaluacija vaspitno-obrazovnog rada“, 141–154, Učiteljski fakultet, Užice, 2015.

Petković, Dubravka

**EDUKACIJA UČITELJA ZA PRIMJENU IKT
ALATA I PROGRAMA U NASTAVI**

Osnovna škola Fažana, Fažana, Hrvatska
e-mail: dubravka50@gmail.com

UDRUGA HRVATSKIH UČITELJA RAZREDNE NASTAVE ZVONO

Nacionalni okvirni kurikulum daje smjernice za promjenu načina poučavanja, između ostalog, i za uporabu IKT-a u nastavi zbog ostvarivanja ishoda pojedinih predmetnih kurikuluma.

U kontaktu s kolegama iz cijele Hrvatske još prije desetak godina članovi udruge Zvono postali su svjesni činjenice da mnogi učitelji nisu dovoljno i primjereno obrazovani za uporabu IKT-a pa im je potrebna podrška i u tom pogledu. Kako je razvoj tehnologije svakoga dana napredovao, tako su se i oni u udruzi Zvono nastojali educirati i obrazovati u tom smjeru. Nekolicina članova Udruge Zvono je završila tečajeve za izradu tečajeva na Moodle-u i potaknuti idejama stečenim na obrazovnim radionicama pri Udruzi hrvatskih učitelja razredne nastave Zvono osnovana je Informatička skupina.

Cilj skupine bio je da unaprijede osmišljavanje načina kako pomoći učiteljima da nauče koristiti informacijsko-komunikacijsku tehnologiju i kako ih potaknuti na poučavanje.

Odlučili su da misija njihova projekta bude dijeljenje spoznaja i materijala te promocija hrvatskog učitelja kao jednog od vrhunskih učitelja koji radi ukorak s vremenom. Pri tom nisu zanemarili činjenicu da je opremljenost hrvatskih škola – posebice učionica razredne nastave – nedovoljna, da mnoštvo učionica nije opremljeno internetskom vezom koja je potrebna u korištenju WEB 2.0, WEB 3.0 alata, da je velika većina učitelja primorana materijale izrađivati u vlastitome domu i na vlastitom računalu. Kao način obrazovanja odabrali su online edukaciju jer smatraju da je takav način učenja najprimjereniiji kolegama učiteljima koji pored golemih obveza u školi i u obitelji nemaju vremena sjediti satima u nekoj učionici. Ovaj način pruža im mogućnost učenja kada žele i koliko žele.

EDUKACIJA

Edukacija učitelja podijeljena je na nekoliko dijelova:

- a) formirana je web stranica
- b) otvorene su facebook grupe
- c) formirani su online tečajevi u LMS Moodle sustavu
- d) organizirani webinari
- e) formirani online tečajevi na platformi Google classroom

f) za pohranu materijala za nastavni proces stvoren je oblak znanja Zbirka nastavnih materijala.

Web stranica

Prvi korak je bio otvoriti web stranicu na kojoj će se nuditi : alati i programi razvrstani po svrsi i primjeri iz prakse. Svaki opisani alat je iskušan primjenom u nastavnom procesu, zatim ocijenjen (korisnost, plaćanje, vrijeme trajanja, jednostavnost primjene, potreban softver), na kraju su dane opće upute kako iskoristiti alat (kao plakat, prezentaciju, matematičku igru) u radu. Za većinu alata napravljene su i video upute kako ih koristiti.

Vrlo brzo se pokazalo da učitelji žele podijeliti svoje primjere iz prakse pa se tako razvila zajednica učenja. Ona suradničkim i aktivnim učenjem povezuje onoga tko uči interakcijom s onima koji ih poučavaju. Povezuje, dakle, poučavanje i učitelje. S tim je ciljem formirana Facebook grupa.

Facebook grupa

Društvena mreža Facebook omogućila je dijeljenje, učenje i aktivnu suradnju s velikom zajednicom učitelja (trenutno 6834 člana). Vrlo su brzo učitelji okupljeni u zajednici učenja krenuli u izradu vlastitih nastavnih materijala i sadržaja koristeći razne web 2.0 i 3.0 alate i programe. Edukatori su ih pritom neprestano podrili i pomagali im. Svaki tjedan edukatori postavljaju nove linkove a sve veća grupa učitelja isprobavaju korištenje novih alata, minute. Primjeri korištenja alata objavljeni su na web stranici.

S vremenom je otvoreno i više Facebook grupa usko vezanih za provedene projekte.

Zbirka nastavnih materijala

Jedan od najvećih uspjeha i kvalitetan primjer primjene web alata i programa je oblak znanja za pojedini razred, nastavno područje, temu, grupu, aktivnost. Zbirka nastavnih materijala je baš to: oblak znanja, oblak znanja za razrednu nastavu koji obuhvaća sve razrede razredne nastave, područja djelovanja, interes učitelja koji rade u razrednoj nastavi. Zbirka je nastala 2008. godine kao mjesto za pohranu materijala. Vrlo brzo je Zbirka postala poznata svakom učitelju (i studentu) razredne nastave u Hrvatskoj, a i puno šire. Materijali iz Zbirke prevode se na slovenski , srpski , talijanski i makedonski jezik.

Za objavljivanje materijala u Zbirci potrebno je prvo materijal objaviti u FB grupi gdje ga učiteljska zajednica komentira, analizira a materijal se prenosi u Zbirku 3 do 4 puta godišnje. Zbirka se stalno nadopunjuje i baš zbog te svoje interaktivnosti mogućnosti izmjene i besplatnosti materijala.

Tečajevi u sustavu Moodle

Ustanovljena je velika potreba za edukacijom učitelja u korištenju informacijsko komunikacijske tehnologije. Pristupilo se izradi online tečajeva u LMS sustavu Moodle primjereno nižoj ili početnoj razini informatičke pismenosti učitelja (pogotovo starije generacije) uz uvažavanje različitih uvjeta rada u našim školama. Tijekom četiri godine provedeno je 7 tečajeva koje je završilo oko 800 učitelja.

1. *Radionica: Izrada nastavnih materijala* : pomoću uputa i vježbi učitelj uči koristiti MS Word, MS Publisher, MS Picture Menager, MS Movie Maker, Photo Scape, Audacity i druge alate za kreiranje nastavnih listića, križaljki, pozivnica, diploma, video zapisa i audio zapisa.

2. *Upotreba MS PowerPointa*: polaznicima otkriva skrivene mogućnosti MS PowerPointa i prikazuje kako kreirati kvizove, igrice i sl. koristeći animacije, hiperlinkove i efekate tog alata.

3. *Izrada razredne web stranice*: na platformi GoogleSites korištenjem predviđenih programa i alata učitelje se zorno poučava i vodi korak po korak kako izraditi razrednu web stranicu.

4. *Web 2.0 alati u nastavi*: video i pisanim uputama stiču se znanja i vještine za izradu vlastitih nastavnih materijala pomoću web 2.0 alata i implementaciju istih u nastavnim sadržajima.

5. *Radionica : Zondle*: upoznavanje i alatom Zondle i izradom kvizova u tom alatu.

6. *Radionica: HotPotatoes*: upoznavanje sa svim mogućnostima izrade nastavnih materijala u alatu HotPotatoes.

7. *Programiranje u nastavi likovne kulture*: upoznavanje s načinom programiranja u nastavi likovne kulture, primjena dobre prakse, sticanje znanja i vještine u izradi mikroprograma u nastavi likovne kulture.

Rad na tečajevima bio je prije svega samostalan. Komunikacija s učiteljem (mentorom) odvijala se putem foruma i poruka u eMail listi. Tečajevi su prvenstveno zamišljeni kao tečajevi praktičnog rada bez puno teorije.

Tijekom rada polaznici su mogli usvajati znanja uz pomoć vježbi i završnog zadatka, a da bude zanimljivije vježbe su se bodovala a na kraju za uspješno pohađanje polaznici su dobivali potvrde.

Nedostatak tečajeva u Moodleu je bio taj što su mu mogli pristupiti samo učitelji hrvatskih škola koji imaju AAI identitet. Kako je bilo mnogo učitelja iz susjednih država koji su bili zainteresirani za ovakav oblik edukacije odlučeno je da edukacije počinju provoditi putem webinara, kako bi bile dostupne svima u okruženju.

Webinari

Prve webinare udruga Zvono organizirala je preko portala E-Twinning, kao projekt pod nazivom *Svaki tjedan alat jedan*.

Organizirano je 10 događanja (webinara) na Twinning live-u. Događanja su se odvijala jednom tjedno. Radovi su bili prezentirani na TwinSpaceu. Sudionici su bili putem live događanja upoznati s raznim web alatima i programima. Na kraju svakog događanja sudionici su dobili određene zadatke. Zadatke napravljene u alatu ili programu sudionici su postavljati na TwinSpace. Nakon uspješnog postavljanja zadataka sudionici su dobivali od Udruge Zvono potvrdu o sudjelovanju.

Sadržaji webinara su bili: *Upoznavanje s E-Twinningom, izrada križaljki, stripa, obrada fotografije, oblak riječi, kvizovi, izrada filma, interaktivne ploče.*

Nakon toga od CARNET-a Hrvatske akademске i istraživačke mreže udruga Zvono dobiva na korištenje sobu za webinare na Web kolaboracijskom alatu Adobe Connect. Udruga nastavlja s edukacijom te se organiziraju webinari Sat uz Zvono.

Održano je 7 webinara s temama: *Kvizovi u PowerPointu, Igre asocijacije i otkrivanje slika, Igre utrke i potrage, Razni generatori nastavnih materijala, Wordwall, Google kviz, LearningApss.*

Na svim webinarima bila je velika posjećenost učitelja iz cijele regije, ne samo iz Hrvatske. Za sve webinare oformljene su Facebook grupe na kojima su sudionici mogli pratiti upute, postavljati svoje uradke, informirati se o događanjima.

Tečajevi na GoogleClassroom-u

Prije nekoliko mjeseci udruga Zvono odlučila je da online edukacije pokuša provoditi na platformi GoogleClassroom. Otvorena je učionica u oblacima sa Zvonom i napravljena su tri tečaja.

1.Izrada interaktivnih nastavnih sadržaja: Tečaj obuhvaća upute za korištenje pet online interaktivnih alata. ThingLink-izrada interaktivne fotografije, Quizizz-izrada kviza, Popplet-izrada mentalne mape, Wizer.me-Izrada interaktivnih nastavnih listića, Jigsaw planet- Izrada puzzli.

2.Photo scape- obrada fotografije: upoznavanje s programom photoscapes i praktična upotreba programa

3.Microbit u razrednoj nastavi: polaznici se mogu upoznati s Microbitom, kako izraditi programe, prijedlog gotovih programa za rad u razrednoj nastavi.

Na svim tečajevima uz upute se nalaze i zadaci koje polaznici rješavaju kako bi uvježbali korištenje alata. Zadaci se vrednuju od strane učitelja/mentora. Polaznici koji su ostvarili uvjete dobivaju potvrdu o završenom tečaju od strane udruge Zvono. Kao i u prethodnim edukacijama komunikacija i suradnja odvija se u Facebook grupi namijenjenoj polaznicima tečaja.

ZAKLJUČAK

Neformalan, društven i suvremen pristup edukaciji hrvatskih učitelja – kao i učitelja iz regije – putem interaktivnih medija pokazao se dobrom, referentnim načinom edukacije, primjerenim za izvođenje praktičnih produkata i implementaciju u nastavni proces. Korištenjem online alata i programa potiče se: interaktivni rad, individualiziran i/ili skupni pristup alatu, jednostavan način korištenja alata: po uzoru na učitelja i učenik postaje aktivan sudionik i kreator sadržaja.

Osim toga polaznik stječe osjećaj samopouzdanja i kompetentnosti za suvremeni pristupom nastavi u zajednici škole i okoline (društva) učitelj postaje prihvaćen, prepoznat i imenovan inovatorom, učitelji s ponosom pokazuju svoj rad, a njihovi razredi postaju otvoreni, učitelj je motiviran nastaviti samoobrazovanje

Ostvaruje se cilj edukatora: hrvatski učitelji koriste online alate u svom radu i tako postaju aktivni članovi svjetske učiteljske zajednice 21. stoljeća.

LITERATURA

- VUK, S., PETKOVIĆ, D. *Edukacija učitelja u korištenju web 2.0 alata*,
Zbornik radova MIPRO, Rijeka 2012.
- PETKOVIĆ, D. *Razvijanje informatičke pismenosti učenika razredne
nastave korištenjem web
2.0 alata u poučavanju*, Zbornik radova MIPRO, Rijeka 2012.
- Ružić, I. *Korištenje web 2.0 alata u nastavi u osnovnoj školi. Rad
prikazuje primjere i iskustva*, Zbornik radova MIPRO, Rijeka 2011.
- RAUKER KOCH,M-GLIGORA MARKOVIĆ, M.: *Koristimo li i koliko
web 2.0 alate u nastavi?*, preuzeto s
http://www.skole.hr/nastavnici/ucionica?news_id=7329
- <http://prezi.com/e7klrphmgmmh/je-liinternetski-forum-medij/>
- BRONZIN T.: *Cloud Computing ili programska rješenja u oblacima;*
Pogled kroz prozor, kolovoz 2009.

Pogány, Csilla

**TALES:TOWARDS A PSYCHOLOGICALLY BALANCED AND
ACHIEVEMENT ENCOURAGING EDUCATION**

Eötvös János Főiskola, Nemzetiségi és Idegennyelvi Intézet, Baja
e-mail: pogany.csilla@ejf.hu

One of the shortcomings of Hungarian primary education is that the main aim of teaching is to transmit information instead of knowledge. Despite of the considerable amount of transmitted information, the time that is allowed for students to process it, is very little. Teachers and parents encourage peer competition, and group cohesion is very often neglected. These are all factors which transform schools into a stressful place.

The aim of the presentation is to show why the use of tales could bring along a change in Hungarian primary education.

There is a clear loss of balance in favour of quantitative and cognitive factors which does not make pupils feel at ease at school. The age specific subjects such as arts and crafts and music are taught once a week. This means that the knowledge and skills which could contribute to the development of emotional intelligence (EQ) and creativity are not given enough attention at school. In addition, students often find themselves in the situation that they have to practice math or reading, writing during the arts and crafts or music lessons, because the teacher considers that the development of the formerly mentioned skills are of primary importance. There has been a positive change, though, in the case of physical education, where the number of weekly periods has changed from three to five.

Education seems to point at problems that are present at a wider social scale where the goals of the individual have become more important than that of the community. The people of today sometimes do not realize that there is no happy individual without a supporting community.

Very often both parents and teachers encourage peer-competition, and do not compensate for this by investing time and energy in the development of class cohesion. The prevalence of reason at school (logic, scientific thinking) and the disregard of emotional development can lead to frustrated teachers and pupils, because individual goals are not adjusted to those of the community. Moreover, the time which children can spend with free play has dramatically dropped: most children have a very busy personal schedule (school, private lessons, programs organized by parents), so neither school, nor the family are able to ensure their emotional backup.

Accelerated time has become an issue that we all have to deal with. There is less and less time to spend with the family and friends. In her

book Annamária Kádár¹ enumerates some of the „slow” movements which try to compensate for this phenomenon such as, *Slow Life, Slow Food, Slow Travel, Slow City*. The most important, from the point of view of this writing, seems to be *Slow Parenting*, a movement which focuses on the quality time that parents and children spend together. That is, when parents take the trouble to listen to what their children have got to say, to deal with their worries and fears, to tell them stories. It militates in favour of free play and against private lessons, e-games and social media. It tries to reduce parental overwork and speaks against any kind of acceleration and premature competition concerning children and their development. The dramatic decrease of time spent with free play affects very negatively the child’s psychological development and generates stress. Telling tales can be a real alternative to this problem as it enhances psychological development and reduces tension. Carl Honoré, one of the leaders of *Slow Movement*, draws parents’ attention to the fact that the so-called „one-minute tales” written to help parents in time crisis, do not fulfill the aim of reducing stress as they are inappropriately short to create the right atmosphere and to be able to slow down the time and by this, to transform it into quality time. When telling and listening to tales the outer world stops existing and the teller and listener of the story shares the same experience with each other, something which paves the way to later heart-to-heart talks between child and parent.

Tales, as the most comprehensible form of art, can also fulfill a preparatory role in developing the children’s artistic affinity by pointing to hidden correlations between palpable and unpalpable things that surround us and by activating phantasy.

Géza Szávai² in *The Revolution of Lie* writes about the fact that both logic and phantasy help us get closer to the essence of reality by making connection between the elements of reality functioning differently, but not contradictorily. He also states that logic does not necessarily leads to truth,³ a keen insight especially when it comes to emotions.

Szávai,⁴ when describing the small child’s consciousness, speaks about it as something amorphous, undefined, ever changing and developing and compares it to the primeval fog in which the world is barely perceivable. At this stage of the child’s development thought is analogue to reality, which means that he/she thinks that he/she controls the surrounding world. As the child is getting older, this gradually changes and the world becomes independent of his/her own will, takes shape and „defeats” him/her.⁵ The shock of being defeated may be compensated by

¹ KÁDÁR Annamária, *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekekben*, *Mesélj magadról!*, Kulcslyuk, Bp., 2012. 102-110.

² SZÁVAI Géza: *A hazugság forradalma: A kisgyermek és a valóság*, Pont, Bp. 1997. 42.

³ SZÁVAI: 1997, 44.

⁴ SZÁVAI: 1997, 7.

⁵ SZÁVAI: 1997, 14.

entering the world of playing⁶ in which *fiction* makes its appearance and correlates with reality.

Parents and teachers should not forget that children are much more emotional beings than adults. Their factual knowledge is limited, so they tend to respond to their environment to a much greater extent emotionally than rationally and this is true till they reach the age of ten. It is only after the age of ten that children are capable of abstract thinking.

Fiction, a common feature of play and tales, and magical way of thinking (the opposite of abstract thinking) make from tales perfectly suitable educational tools that are easily accessible for parents and teachers. Ildikó Boldizsár in her *Tale Therapy* observes that: „*Most likely primeval thought was not able to abstract, even the miraculous elements of tales were not included in the story for their fantastic nature, but for encompassing real experience and attainable possibilities accessible for people*”⁷ In other words, tales are appropriate for children exactly for the reason that they require no abstraction. But, this is not the only argument in favour of tales as they (tales) are able show us all aspects of human life, all the so-called *rites of passage* (birth, growing up, marriage and death), typical conflicts (child-siblings; child-parents; individual-community; individual-individual; known-unknown etc.), traditions, morals, centuries old human experience. So, by listening to tales children will be able to apply the emotional knowledge they aquired from them in real life situations, they will be able to interpret their and other people’s emotions and will be able to control their own feelings. That is, children will undergo an emotional development which will help them to pass to a higher level of emotional intelligence (EQ).

EQ encompasses factors that belong either to *interpersonal intelligence*, such as empathy, social responsibility (reliability), interpersonal relationships, assertiveness (flexibility, problem solving, the exact perception of reality), bearing stress, the control of impulses and general mood, or to *intrapersonal intelligence* which includes self-consciousness, autonomy, self-respect and self-realization.

The lesson that we can learn from tales is that it is never the „professional skills” (e.g. shepherding) that help the heroes pass through difficulties they meet, but their inner features and character. They teach us the „connecting techniques”⁸ which help us with our dialogue with the world as Ildikó Boldizsár states. Tales emphasize the power of *action* by containing positive codes which favour life when one is in crisis (Kézdi Balázs, psychiatrist). They enhance spiritual development as the problems of life must be solved and by solving problems, the *self* is getting more

⁶ SZÁVAI: 1997, 15.

⁷ BOLDIZSÁR Ildikó, *Meseterápia*, Magvető, Bp., 2010. 72.

⁸ BOLDIZSÁR: 2010, 83.

complex and reaches a higher spiritual level by defeating its inner enemies, such as desire, jealousy and pride etc.⁹

Ildikó Boldizsár¹⁰ points at the fact that tales prepare the mind for the transcendent showing that there are other modes of being besides the profane or secular which belong to the realm of the *saint* or *spiritual*. She continues by drawing our attention to another characteristic of tales which can be defined as bringing order into physical and spiritual disorder and disbalance and emphasizes the idea that their role of transmitting knowledge and forming consciousness is much more important than entertaining. The idea¹¹ that the transmitted knowledge has been censured by a great number of people (by collective consciousness) during the centuries and this way the *essence of experience* has been preserved, is especially true for folk tales. The latter ones are particularly valuable as they are the *mother tongue of the community*. During the act of listening to stories the people of today come together with their predecessors.

Bruno Bettelheim in *The Uses of Enchantment. The Meaning and Importance of Fairy Tales* considers the tale the only literary genre that helps the child in finding his/her identity and way in life. He also reemarks that they are suitable both for average and talented children. As a psychologist¹² he argues in favour of tales by calling attention to the fact that the story of the tale can help in solving the child's inner conflicts by enabling him/her to externalize his/her feelings with the help of the characters, because tales are about mental processes in the *inner world*. *Action* is of primary importance within the tales which correlates with the psychological observation that until the age of puberty action dominates over *understanding*.

As a rule the characters of tales are mostly human types personifying everyday people, a feature which makes possible for children to identify with them easily. Tales as comprised stories of metamorphosis (tale heroes undergo a change) turn off rational control, and by this throw light on the child's hidden resources, wishes, worries and rejections, etc. They (tales) become a reality which give answers to the great questions of life, offer solutions in difficult situations and serve as reserves for self-accomplishment. The characters of tales give the child the opportunity to imitate their gestures and deeds, to learn different roles.¹³ The transformations undergone by heroes suggest that certain life situations can only be solved if we change inwardly or outwardly, but despite this the essence of our *self* remains the same.

Annamária Kádár points at the fact that the question *Who is your favourite tale hero/heroine?* is a good alternative to *How would you*

⁹ BOLDIZSÁR:2010, 92.

¹⁰ BOLDIZSÁR:2010, 94-95.

¹¹ BOLDIZSÁR:2010, 97.

¹² BETTELHEIM, Bruno, *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Corvina, Bp, 1985. 29.

¹³ KÁDÁR: 2012, 141.

characterize yourself?, because it does not generate tension and it triggers phantasy. His/her choice will only express a wish for an ideal self, but the seed of which is already present in him/her. When answering the question *Who would you not like to be in the tale?*, he/she will reveal the negative aspects that he/she rejects and wishes to get rid of. However, these factors are also part of his/her self as he/she can only refuse things which he/she already knows.¹⁴

Besides this the tale hero's fight with others and himself help children in shaping their own moral conduct. When it comes to summarizing his thoughts regarding tales, Bettelheim¹⁵ states that tales are particularly important because they take the child's problems seriously without belittling them and give him/her self-confidence and hope in coping with them. They also offer a model of how they should behave in certain situations and what values to live by.

Positive attitude, problem-solving strategies, appropriate moral conduct and the urge to be persistent and assiduous are things that tales can offer. These are encoded instructions for life that are to be considered by every teacher and parent. Annamária Kádár in her *Tale Psychology* made a list of what folk tales usually teach us and named it the „ten commandments“ of tales:

1. „Observe and accept miracle and magic. Live serendipitiously.
2. Have the courage to proceed. If I dispose of parental blessing and savoury scones baked in ashes by my mother, I can meet no harm on my way. The rest is going to take shape in some way.
3. Find your own path and follow it. Do not hurry. There are always short-cuts, more comfortable solutions, but these are dead-ends, never leave your path.
4. Help if you meet companions who need help. Moreover, if you notice that they need help, offer your help. Be able to ask for help and to accept help.
5. Goodness, honesty, authenticity might not be appreciated at a given moment, but I would like to be the tale hero who succeeds in getting to the top of the sky-high tree and that is the only solution.
6. Respect your enemies and follow fair-play when fighting with them with equal chances. Accept loss. You are defeatable.
7. Fight for what is important to you. Do not give up if you lose a battle.
8. You can express your emotions: joy, sadness, disappointment. This way you will be both vulnerable and invulnerable.
9. Do not judge superficially. A hack is often a magic horse.

¹⁴ KÁDÁR: 2012, 142-143.

¹⁵ KÁDÁR: 2012,10.

10. *Do not be afraid of losses and failures as these are parts of your way towards yourself. Be grateful for these as you can learn from them more than from your successes.*

11. *(Dragons sometimes can be tamed!)“¹⁶*

It is interesting to notice that many of the things mentioned above are the exact opposite of what the spirit of our age suggests us to do. Which path should we follow? It obviously depends on our free will and wisdom, but sometimes it is not easy to come to the right decision.

Annamária Kádár¹⁷ points at the fact that stories are part of our social lives, and they constantly influence us. They contribute to our understanding and are able to reduce stress. She also reminds us that education and the teaching process are mainly about story telling. Starting from Bruner's idea of *logical-scientific* and *narrative* ways of thinking, she goes on by explaining that the first one (*logical-scientific thinking*) aims at grabbing *truth*, whereas the second one tries to foretell what is *possible* or *true to life*. We tell stories all the time, in everyday situations like gossiping or remembering things, etc. They (stories) help us in interpreting events and experiences, in forming our personal and social selves and reduce tension. Our personality is made up of the events we have taken part in and the memories we have had which are all part of our *life story*.¹⁸

In order to be able to tell our life stories, first we have to learn how to tell stories, how to build them up and structure them (e.g. introduction, intrigue, solution of the intrigue and conclusion). Tales teach the child the know-how of this process and the frequently occurring situation when children repeatedly ask for listening to the same story is the sign of the internalization of this knowledge.¹⁹ Stories are more than a chain of events, they also report about the hero's thoughts and emotions.

The Hungarian psychologist, Mihály Csíkszentmihályi,²⁰ the elaborator of the idea of „flow”, writes about the fact that joy, irrespective of its target is meant to help the survival of the species. For example, sexual joy helps in the process of procreation and the joy of eating in the survival of the individual. According to him joy, which is not of visceral nature, is meant to ensure the harmony of the soul and is the manifestation of a positive attitude towards the world. By following this line of thought we can easily make the connection between storytelling and the joy of listening. If we choose an appropriate tale, children will most probably enjoy listening to it and this state of rapture is the most suitable state of mind for an effective imprinting of information. It is a psychological truth that if an experience is accompanied by strong feelings (be they negative

¹⁶ KÁDÁR:2012, 14., translated by Csilla Pogány

¹⁷ KÁDÁR: 2012, 144 -146.

¹⁸ KÁDÁR: 2012, 149-151.

¹⁹ KÁDÁR: 2012, 152-153.

²⁰ CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája.*, Akadémiai, Budapest, 2010. Chapter 5-6.

or positive), we will always be able to recall it. So, this is one of the reasons why teachers should be able to make use of the power of feelings in order to make their lessons memorable and to imprint the necessary information in the long term memory of their pupils. Thus, tales could provide an alternative besides fact-based teaching which very often involves the „rigid fixation of attention”,²¹ in other words boredom. Being given the calming and „healing” effect of tales, starting the school day with a tale could also create a suitable atmosphere in which fact-based teaching could become more effective.

Tales, by putting children’s phantasy into motion develop creativity, an aspect which is very much neglected at school. Being creative also presupposes joy, and the achievement of the set aim leads to self-esteem and confidence. They (tales) offer solutions for behavioural or mental problems and conflicts by showing different alternatives to find a way out from difficult situations. Tale heros are never selfish or individualistic, they are always ready to help, sometimes they save whole towns (e.g. from the terrorizing dragon) or they just feed hungry animals which in return, when the time comes, help the hero in achieving his goal. Such an attitude can serve as a model to be applied in real life situations which can contribute to group cohesion and a healthy group competition.

The idea of competition is not foreign to tales, either. As I stated in *Emotional Intelligence and Tales*: „*Competition between different protagonists (to get the hand of the princess) is a recurring topic of tales and the winner is the hero who has respected the rules of fair play and earned his reward by making use of the skills and social contacts (helpers) he disposes of. Competition may serve as the fastest way of self-development as it may have a stimulating effect unless winning becomes more important than the idea of achieving the best personal performance*”²². So, by promoting the idea of fair play, tales could be used effectively in handling peer-competition in a social environment where the IQ²³ is given primary importance and the emotional intelligence²⁴ (EQ) is neglected and where a great number of children are under the continuous stress of peer competition, parental ambitions and curricular requirements.”²⁵

²¹ CSÍKSZENTMIHÁLYI: 2010, 123.

²² BOLDIZSÁR:2010, 80.

²³ intelligence quotient: a measure of someone's intelligence found from special tests (<http://dictionary.cambridge.org/>)

²⁴ BAR-ON, Reuven: *The Emotional Quotient Inventory (EQ): Technical Manual*, Canada:Multi-Health System, Inc., Toronto 1997.

“Emotional intelligence is an array of noncognitive capabilities, competencies, and skills that influence one’s ability to succeed in coping with environmental demands and pressures.”

²⁵ POGÁNY Csilla: *Emotional Intelligence and Tales*, In: Turza-Bogdan, Tamara; Legac, Vladimir; Kos-Lajtman, Andrijana; Filipan-Zignic, Blazenka; Blazeka, Duro (szerk.) Jezik, kultura i knjizevnost u suvremenom svijetu, Zagreb, 2013. 429-434.

Ildikó Boldizsár²⁶ summarizes the advantages of listening to tales as follows: it develops the ability of focusing attention, by activating phantasy, children will be able to imagine what they hear. Without this pupils will not be able to imagine what they read, so they will not be able to experience the joy of reading. Therefore, reading can easily become a torture for them. Through joy, tales will create the most favourable state of mind for thorough and effective learning.

As a conclusion we can say that tales are channels different from the channels of information dumping modern media (e.g. TV, computer) which offer us *quality* time instead of *quantity* time by slowing down the speedy world. Being forgotten treasures of collective experience, they could make the connection between past, present and future which seems to be otherwise increasingly problematic.

BIBLIOGRAPHY

- BAR-ON Reuven: *The Emotional Quotient Inventory (EQ): Technical Manual*, Canada:Multi-Health System, Inc., Toronto, 1997.
- BETTELHEIM, Bruno: *A mese bűvölete és a bontakozó gyermeki lélek*, Corvina, Budapest, 1985.
- BOLDIZSÁR Ildikó: *Meseterápia*, Magvető, Bp., 2010.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI Mihály: *Flow: Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*., Akadémiai, Bp., 2010.
- KÁDÁR Annamária: *Mesepszichológia: Az érzelmi intelligencia fejlesztése gyermekkorban.*, Mesélj magadról!, Kulcslyuk, Bp., 2012.
- POGÁNY Csilla: *Emotional Intelligence and Tales*, In: Turza-Bogdan, Tamara; Legac, Vladimir; Kos-Lajtman, Andrijana; Filipan-Zignic, Blazenka; Blazeka, Duro (szerk.) Jezik, kultura i knjizevnost u suvremenom svijetu, Zagreb, 2013., 429-434.
- SZÁVAI Géza: *A hazugság forradalma: A kisgyermek és a valóság.*, Pont, Bp., 1997.

²⁶ Boldizsár: 2010, 321., 323.

Stanojević Veselinović, Marija–Mladenović, Jelena

**SCIENTIFIC REVIEW OF THE RESULTS OF THE
SUCCESSFUL USE OF THE CLIL METHOD IN
TEACHING NATURAL SCIENCES**

University of Kragujevac, Faculty of Education, Department for Philology, Jagodina–
University of Kragujevac, Faculty of Education, Department for Mathematics, Natural
Sciences and IT, Jagodina,
e-mail: jelena.mladenovic@pefja.kg.ac.rs

INTRODUCTION

In this paper a research will be presented, showing both the concept of the CLIL method and Elisabeth Langer's research results (2007)¹ about CLIL method in teaching science and the influence of gender sensitivity. This way of work is selected because this kind of teaching is very poor in Serbian schools, therefore such examples in this area non existent.

Our ultimate aim was to present CLIL as a good teaching practice and all positive aspects of its implementation.

CONCEPTS AND AIMS

CLIL (Content and Language Integrated Learning) is a very open concept that provides a framework for teaching. The CLIL method is an educational approach in which non-linguistic subjects are taught in a foreign language in order to develop expertise in both subjects.

There are plenty of reasons why the method should be implemented and applied, and one of them is certainly the kind of preparation for multilingualism and interculturalism. In order to meet the needs of specific linguistic diversity, schools have to be open for a multilingual approach in order to promote intercultural relations. The European Commission offers three ways to meet the demands of multilingualism²: Firstly, to pay more attention to learning a foreign language at an early age; secondly, a longer stay in the countries where the target language is spoken (i.e., EU funded Erasmus+ Program which is now the most successful European educational program) and thirdly, besides teaching a foreign language, to put an accent on other subjects' content, but in that foreign language. That is why the CLIL method is considered to be the best way to improve multilingualism.

¹ Elisabeth LANGER: *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, in *Science Education*, Wien: Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds), 2007.

² Goethe Institut: *MINT UND CLIL IM DAF-UNTERRICHT*, München: Goethe Institut, 2018. 9.

According to Katarina Zavisin,³ besides all methods that create better conditions for foreign language learning, it is possible to extract a richness of the context of some non-linguistic subjects through an intermediary role of a foreign language. This can be recognized in the following features of CLIL teaching: linguistic and conceptual complexity of the texts and tasks; greater diversity of text types and genres; the possibility of developing more diverse linguistic and cognitive functions (for example, within the teaching of physics, where the student is asked to explain something, to compare, to illustrate).

In addition, there is greater motivation for the use of a foreign language. Students use a foreign language in order to understand a certain subject, to get certain knowledge and to use the knowledge about the subject, not of a foreign language. In regard to this it should be noted that the aim of foreign language teachers is to teach a foreign language, as opposed to teachers of non-linguistic subjects who encourage students to use the language. From this last objective the different role of foreign language teaching outcomes and non-linguistic subject teaching outcomes can be determined as follows: in teaching a foreign language a student adopts language skills while in teaching a non-linguistic subject a student uses language skills.

CLIL TEACHING METHOD

Foreign language teachers do not only deal with the language aspects of their subject, but have to give a lecture in a foreign language as well. The integrated approach implies that, for example, a science teacher needs to integrate certain teaching aspects in his teaching context.⁴

Thus, science teachers should teach their subjects using a foreign language, namely to help students learn a foreign language and contents of different subjects at the same time. Similarly, a foreign language teacher aims to connect non-linguistic contents with learning a foreign language, usually by developing academic competencies through non-linguistic tasks related to the subject.⁵

Based on the involvement of teachers, there are many different types of using the CLIL method: an interdisciplinary form or in the form of a project. In accordance with ability and knowledge of their target group, teachers develop corresponding materials, lesson plans, and a plan structure of a teaching unit, making a great effort which is usually done voluntarily. This type of teaching seems very motivating to students.

³ Katarina ZAVISIN: *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*, Beograd: Filosofski fakultet, 2013. 164.

⁴ Ibid. 31.

⁵ Katarina ZAVISIN: *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*, Beograd: Filosofski fakultet, 2013. 333.

The connection with the curriculum is necessary in realization of the CLIL method, as well as the cooperation with parents who play a very important role, especially in the language learning at the very early age of children.

Besides the knowledge of a foreign language, teachers involved in this form of teaching have the opportunity to foster particularly their performing skills in the CLIL context.

The CLIL method enriches both the learning of foreign languages and the ways how to inspire the pupils for other subjects.

The binding standards regarding the curriculum are not given. The use of English as the language of instructions is not mandatory, and the language of a lecture can be any other foreign language. But in Serbian schools, this method is not developed and generally is not applied, thus there are not enough samples to conduct an adequate research of natural science teaching in any other foreign language. A teaching staff that could use the CLIL – method is very limited, and there are not many schools that apply this method. Examples are the High school “Jovan Jovanović Zmaj” in Niš, Pasch (Partnerschulen der Zukunft) – Schools.

The CLIL method sets up goals that support and promote natural sciences based on age and based on the level of foreign language knowledge according to the Common European Framework of Foreign Language Knowledge. CLIL teaching is various in its own methods and thematic. The curriculum, the plan and programme of a foreign language teaching must be appropriate for the needs and requirements. Thematic needs as well as the professional needs have to be expanded. Planning the curriculum requires answers to the following questions: What are the youngsters interested in? Where and who do they spend their free time with? What concerns, what desires do they have? And how do they imagine their future?

CLIL projects must be planned for a long term. But first materials must be collected and the curriculum must be designed.

NATURAL SCIENCE TEACHING AND FOREIGN LANGUAGE TEACHING

Teachers of Natural Sciences have an ungrateful task: in a world where-usually-everything works on a button, they tend to bring young people closer to their answers to the “how” and “why” questions. In this endeavour, they have developed many, sometimes very spectacular methods and concepts that are used with great enthusiasm. In regard to this, a few words should be said about the syllabuses that represent the operational models that include the list of teaching content that are the results of the teaching needs analysis. Therefore, depending on the approach used by the teacher, the syllabus defines the contents of the lecturing and their order.

When it comes to organizing content and materials, authors usually distinguish seven types of syllabuses for foreign languages depending on

the criteria for which the teacher decides. Regarding that, a syllabus can be: 1. Structural – grammatical structures are determined depending on the complexity or frequency of use; 2. Situational – in regard to the places where the language is used (the bank, the shop etc.); 3. Topical – teaching is organized in accordance with topics such as nutrition, free time, health and the like; 4. Functional – language functions such as descriptions, reports and other; 5. Notional – refers to categories such as duration, quantity, location and similar (in its basis it can be structural and situational syllabus); 6. Syllabus on the basis of skills – is based on the plan and usability of each language skill; 7. Task-based syllabus, such as tracking instructions, mapping, and similar.⁶

In literature no empirical evidence is found whether one type of syllabus gives better results than the other, and in practice many teachers combine different forms of syllabuses. The curriculum implies a view of all subjects for the school year. In the curriculum, the status of the subject is determined (mandatory or elective), and so is the total fund of classes per subject, and the category of the subject (general, generally professional and professional).⁷ In the curriculum, the content, thematic areas and the order of knowledge implementation are determined.

As part of bilingual teaching, each of the concerned teachers is the author of his subject. By defining a syllabus the teacher relies on the curriculum for a specific subject. Regulations⁸ are adopted by the National Council of Education and published in the Official Gazette of the Republic of Serbia, as well as on the website of the Ministry of Education of the Republic of Serbia.

Thematic areas in teaching foreign languages for elementary school are, among other things: geographic personality, living, lifecycle, health, hygiene, preventable disease, treatment, climate and weather conditions, science and research, nutrition and gastronomic habits. Thematic areas are determined and are the same in all four grades of the second primary school cycle, and teachers (and textbooks authors) process them in accordance with students' interests and current events in the world. In this way, foreign language teaching and science etching are connected.

⁶ Ibid. 149.

⁷ Olivera DURBABA: *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*, Beograd: Zavod za udžbenike, 2011. 130–133.

⁸ *Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* („Prosvetni glasnik“, br. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06, 2/08, 2/10, 3/11, 7/11, 1/13, 4/13, 14/13, 5/14, 11/14, 11/16 i 6/17), Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018.

Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treći i četvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treći razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja („Sluzbeni glasnik RS – Prosvetni glasnik“, br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 11/2014, 11/2016-I и 11/2016-II), Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018.

CLIL IN OTHER COUNTRIES

According to Zavisin⁹ it is generally required that the teachers of the non-linguistic subjects in the CLIL teaching have the level C1 of the foreign language knowledge, and a minimum level of B2. These regulations vary from country to country, for example in Italy a level C1 is required, but it is possible to include in the CLIL teaching a teacher who has a B2 level of foreign language knowledge. In Poland it is required that all teachers have level B2 or B2 + of a foreign language knowledge. In Hungary, the teacher in the CLIL teaching has to have a certificate of foreign language knowledge at level B2 or level C1. In Germany, the education of a teacher can be conducted simultaneously in German and English, which can positively affect the professional opportunities of teachers, since they can teach in German and in English.

The Content and Language Integrated Learning Approach with German as the foreign language and as the language of instructions is tested, implemented and fostered by the Goethe-Institute abroad, mainly through projects.

In Germany, for example, the first such programs were realised after the Second World War, and classes were mostly French. That place overtook English as Lingua Franca in the mid-1990. Traditionally, CLIL programs were mostly offered at the highest educational institutions. In the last few years, however, the CLIL program has been implemented in primary schools and high schools.

The Institute tries to develop and produce appropriate materials and concepts that can be applied worldwide.¹⁰

CLIL IN NATURAL SCIENCE TEACHING

There are different ways to integrate non-linguistic content of subjects such as natural science. Depending on the teaching staff, the ideal form of teaching is one that is lead and planned by two teachers, a science teacher and a foreign language teacher, where it is common to prepare a lesson with emphasis on fulfilling the objectives of the specific subject and the foreign language. As an innovative and productive method that meets the above given objectives is the CLIL (Content and Language Integrated Learning) – method.

Work on the real contents with interactive tasks such as, for example, discussion about the results of an experiment, is more authentic than in interactive tasks during the foreign language class. Reading and writing are becoming more authentic activities if the student understands and uses the specific content of the text, while work on the language, for ex-

⁹ Katarina ZAVISIN: *Teorijske osnove i kriticka analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj skoli u Srbiji*, Beograd: Filosofski fakultet, 2013. 146.

¹⁰ Goethe Institut: *MINT UND CLIL IM DAF-UNTERRICHT*, München: Goethe Institut, 2018. 11.

ample, the vocabulary, has a clear defined goal, and it refers to fixing a problem concerning the adoption and learning of the non linguistic subject. Traditionally, that would be the sequential adoption of languages, which refers to circumstances in which the child subsequently adopts another language.

The research of Elisabeth Langer (2007)¹¹ has shown that a parallel use of multiple languages increases the learning progress. Therefore, the CLIL-based teaching sequences can also be adapted to the specific needs and requirements of the target group. The use of this method in classes with a high percentage of migrants requires special attention and, according to Elisabeth Langer,¹² no more than 50% of the time should English be used, in order to allow the fostering of the first language, in this case German at the same time. The planning of oral and written assignments is mainly focused on the individual preferences of the students.

As noted above (p.2), the CLIL method is an educational approach in which science subjects are taught in a foreign language and it strives to develop expertise in both subjects.

Particularly this context is about the work of Elisabeth Langer with the CLIL method in the teaching of natural sciences and gender sensitivity and their importance, i.e. she tested the influence of gender on the success of this method. She was conducting the survey on the basis of questionnaires and interviews, as well as keeping a diary that she conducted with 184 pupils and teachers in 4 different schools.

Scientific jargon – especially in German – is very different from everyday language. Students are expected to formulate scientific texts on their own, without having previously been prepared for that. As Elizabeth Langer claims¹³ only recently greater attention has been given to the CLIL teaching method because of unsatisfactory results of students from the German speaking countries at the international level in the field of natural sciences and the problems of language integration of immigrants. This method and materials have been introduced so far in the teaching of physics, chemistry and biology only to a limited extent. Priority for selecting teaching materials, has a foreign language level of a target group. The target group are pupils in this case.

In the paper, the author deals with gender sensitivity and the question of the acceptance of the CLIL method by pupils and students. For the purposes of work a questionnaire and interviews were prepared, as well as a research diary that was thoroughly analyzed.

QUESTIONNAIRE

¹¹ Elisabeth LANGER: *Content and Language Integrated Learning (CLIL)*, in *Science Education*, Wien: Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung (IMST-Fonds), 2007.

¹² Ibid. 11.

¹³ Ibid. 8.

The number of participants was 184 (94 boys and 90 girls). They were from four different schools. The percentage of migrants was 37% and in that group there was almost a balanced relationship between the number of boys and girls. During the evaluation many differences in age, social background and student interest were taken into account. In addition, some respondents were examined in advance, so that their results related to their expectations and not to CLIL-related experiences in natural science teaching. The influence of the lecturer also played a key role. The final result showed the incredibly high degree of acceptance of this method in the teaching of natural sciences by students. The essence of the questionnaire was to examine the competence in the knowledge of a foreign language and the importance of English in the teaching of natural sciences. Given that the methods varied, as did the materials, students felt motivated. The first questionnaire examined the extent to which CLIL was accepted or not by the boys and girls and by boys and girls with migratory origin.

43 percent of boys and 48 percent of girls accepted the CLIL method. The only question remaining is whether the option of an indifferent attitude towards CLIL in teaching science is an option that is redundant, since neutrality can have different meanings for itself. In this case, a closer analysis of the questionnaire has shown that this attitude has much to do with an indifferent attitude towards natural sciences. It can also be associated with the poor general success of students.

If only the opinions of pupils with migratory origin are taken into account, it can be concluded that there is a less positive attitude towards this method in the teaching of natural sciences, and that there is a greater difference in percentage between boys and girls. 11 female teachers and 5 male teachers filled out a questionnaire for teachers. Eight of them are teaching in schools with a focus on bilingual education, the others in schools without focus on bilingual education. In general, the quality and variety of methods and teaching materials available are highlighted. When it comes to the acceptance of the CLIL concept by the boys or girls, the evaluation of these teachers is that they either did not notice that gender has any influence on the acceptance of the given method or that the girls prefer this kind of teaching.¹⁴

INTERVIEWS

Eighteen interviews were conducted, where 10 boys and 8 girls were interviewed, of whom 5 girls and 5 boys had migratory origin. 13 pupils attended the 7th grade and five pupils the 4th grade in Vienna. Students went to schools that have bilingual education or focus on languages.

Based on the transcripts of the interviews, tables with specific views were derived to make the results more transparent. Almost all of the

¹⁴ Ibid. 23.

18 respondents have confirmed the positive effect of teaching natural sciences in English – but with fewer differences in explanations. The exact estimation of the responses reveals the differences between the individual statements of some pupils, so that more detailed data must be taken into account from the more general ones. It has been stated several times by boys and girls that the CLIL method does not make it difficult to teach natural science, but it does not make it more interesting either. The same pupils list a variety of CLIL materials and evaluate them positively. One of the students states firstly that the CLIL method makes it difficult to teach chemistry, but on the other hand, he states everything in the subject is reasonably and accurately explained. Stereotypes like "I'm a boy, I'm interested, for example, in the engines" or " Girls learn differently, it has been scientifically proven" are accepted. The most obvious thing is that girls are identified earlier with this language approach. In general, girls clearly and often state that they are more interested in language subjects and evaluate natural science to a lesser degree.¹⁵

RESULTS AND DISCUSSION

During the school year, the authors of the paper kept a diary and recorded statements by pupils. It follows that the girls were more caring and more responsible when performing their tasks. Negative comments on the use of material in English appeared more often at the beginning of the school year by boys, but they were getting less during the year. In class the girls performed firstly textual tasks (worksheets, texts with voids, riddles, etc.) while boys (above all older ones) preferred practical work (experiments). Strengthening this trend of introducing the CLIL method cannot be reliably determined on the basis of the author's notes. The notes were most often made by girls. Taking into account all the results, the evaluation is explained positively.

The questionnaire data, the interviews and notes of the author are consistent with the already given hypothesis that students who do not show great interest in natural sciences increase their motivation to deal with natural sciences after using the CLIL method.

It could be concluded that the positive aspects of CLIL and the reasons for its implementation in teaching are bigger foreign language exposure within frame of other subjects, so that the language in this context has the role of a learning tool that must be comprehensible, in accordance with the content and needs of students. Also, language is taught in the context of content, and not in isolated fragments, and students often have the opportunity to listen, use and "negotiate" about content using a foreign language, so students are exposed to complex cognitive impulses and are involved in demanding activities that stimulate internal motivation. Bind-

¹⁵ Ibid. 25–27.

ing content and language encourages the use and development of cognitive strategies and the adoption of language and content allows the flexibility and adaptability of the curriculum and activities so that this type of teaching enables the student to have greater decision-making power in the choice of topics and activities.

The presence of mother tongue and foreign language in teaching (explanation of professional terms in the mother tongue, using a bilingual glossary related to a particular subject), as well as referring pupils to grammatical aspects of language, are the features of grammatical-conducting methods and they are of great importance. On the other hand, inductive content processing, the adoption of lexical and grammatical content in the context, the represented forms of work in teaching (such as work in pairs and groups, cooperative learning, foreign language use, task implementation, etc.) point to elements of a communication method in teaching. Many authors point out the special cultural dimension that is given in this way to the school system because the CLIL approach also influences the development of intercultural competence¹⁶.

As a significant advantage of CLIL teaching in relation to traditional teaching, we can distinguish the development of academic competence in a foreign language. While in traditional teaching a student can develop only Basic Interpersonal Communicative Skills, CLIL teaching enables him to develop Cognitive Academic Language Proficiency¹⁷.

Often the so called pseudo-reality of a foreign language does not encourage the creation of conditions for its realization if the student does not identify enough with the assigned tasks, the learning outcomes are not satisfactory. In regard to this, it is emphasized that the interaction achieved within the contents of non-linguistic subjects are more authentic than the interaction with the pseudo-real content of the foreign language class.

The above given results point to the conclusion that the use of CLIL method motivated pupils to learn science subjects more than before and that the method fostered their language skills. Hence, the research represents the good practical example of the CLIL method use.

¹⁶ Katarina ZAVISIN: *Teorijske osnove i kriticka analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj skoli u Srbiji*, Beograd: Filosofski fakultet, 2013. 331–332.

¹⁷ CUMMINS, Jim–SWAIN, Merrill: *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*, London: Longman, 1986.

REFERENCES

- CUMMINS, Jim–SWAIN, Merrill: *Bilingualism in Education: Aspects of Theory, Research and Practice*. London: Longman, 1986.
- DURBABA, Olivera: *Teorija i praksa učenja i nastave stranih jezika*. Beograd: Zavod za udžbenike, 2011.
- Goethe Institut: *MINT UND CLIL IM DAF UNTERRICHT*. München: Goethe Institut, 2018.
- LANGER, Elisabeth: *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING (CLIL), IN SCIENCE EDUCATION*. Wien: Fonds für Unterrichts- und Schulentwicklung, 2007.
- Pravilnik o nastavnom planu i programu za prvi i drugi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja („Prosvetni glasnik“, br. 10/04, 20/04, 1/05, 3/06, 15/06, 2/08, 2/10, 7/10, 3/11, 7/11, 1/13, 4/13, 14/13, 5/14, 11/14, 11/16 i 6/17)*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018. Retrieved July 20, 2018 from the World Wide Web: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>
- Pravilnik o nastavnom planu za prvi, drugi, treci i cetvrti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za treci razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja ("Sl. glasniku RS – Prosvetni glasnik", br. 1/2005, 15/2006, 2/2008, 2/2010, 3/2011, 7/2011-I, 7/2011-II, 1/2013, 11/2014, 11/2016-I i 11/2016-II)*, Beograd: Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja R Srbije, 2018. Retrieved July 20, 2018 from the World Wide Web: <http://www.mpn.gov.rs/dokumenta-i-propisi/zakonski-okvir/>
- ZAVISIN, Katarina: *Teorijske osnove i kritička analiza CLIL nastave na italijanskom i srpskom jeziku u srednjoj školi u Srbiji*. Beograd: Filosofski fakultet, 2013.

S. Trifunović, Vesna

THE PROBLEM OF FORMING CULTURAL IDENTITY OF PRIMARY SCHOOL PUPILS AND HISTORY COURSE¹

University of Kragujevac, Faculty of Education in Jagodina
e-mail: dimitrije95@ptt.rs

INTRODUCTION

The common notion of education as a “structured knowledge transmission within a formal institution”² has somewhat changed. Education is nowadays also understood as a preparation for meaningful life: education “prepares people for employment and, more importantly, for living meaningful lives.”³ The realization of this preparation is connected to the understanding of the essential educational objectives aimed at cultural reproduction and distribution of cultural capital.⁴ The institutionalized education of individuals “introduces them to culture” and enables them to become “rightful members of society.”⁵

Culture is spread and enriched through education, which, according to UNESCO (2006), is the purpose of organized education. The constituents of culture (language, customs, tradition, religion, history, art, etc.) have a special role in the process of forming cultural identity.⁶ Cultural identity is a form of collective identity, but it is also a non-biased basis of self-identity which has a decisive impact on an individual.⁷ The established collective identity significantly affects an individual and the shaping of his *sense of belonging to a group*, it affects the “beliefs, values and opinions, and in some cases the appropriate behavior and tendencies.”⁸ Searching for answers about one’s own place and relationships with others and with different worlds, leads an individual

¹ Prepared as a part of the project *Sustainability of the Identity of Serbs and National Minorities in the Border Municipalities of Eastern and Southeastern Serbia* (179013), conducted at the University of Niš – Faculty of Mechanical Engineering, and supported by the Ministry of Science and Technological Development of the Republic of Serbia.

² GIDDENS Anthony: „*Sociologija*“ [Sociology]. Globus, Zagreb, 2007. 523.

³ NUSBAUM Marta: „*Ne za profit (Zašto je demokratiji potrebna humanistika?)*“ [Not for profit. Why democracy needs humanities?]. Fabrika knjiga, Beograd, 2012. 19.

⁴ BOUDIEU Pierre: “The forms of capital”, *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York, 1986.

⁵ KON Igor: “*Dete i kultura*” [Child and culture]. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1991. 183.

⁶ BOŽILOVIĆ Nikola: „*Tradicija i modernizacija - evropske perspektive kulture na Balkanu*“ [Tradition and Modernization – European perspectives of culture in the Balkans]. Sociologija, Beograd, 2010.

⁷ GOLUBOVIC Zagorka: „*Ja i drugi*“ [I and others]. Republika, Beograd, 1999.

⁸ GEVIRC Šeron – KRIB Alan: „*Razumevanje obrazovanja (Sociološka perspektiva)*“ [Understanding of Education (Sociological perspective)]. Fabrika knjiga, Beograd, 2012. 233.

towards re-evaluation of identity⁹ and choosing to defend it or to redefine it. In this context, it becomes important for society what knowledge and values are transferred through education,¹⁰ and the discussions on this issue are called the discussions on the so-called educational canon, which codifies the knowledge worth preserving and sets the limits between the recognized and excluded knowledge.¹¹

Knowledge gained through education is “socially constructed,”¹² and what knowledge shall be remembered¹³ is “decided” by social order.¹⁴ The opinions of the holders of political power in the society about a particular development strategy directly shape the domain of education, including the dimension of creating the basis for forming cultural identity.

METHOD

The subject matter of this paper is the research of the basic guidelines of the normative framework which regulates the field of primary education in the Republic of Serbia at the level of forming cultural identity and the harmonization of outcomes, objectives and tasks of the curriculum and plan and program of history courses, courses of the second cycle of primary education with those guidelines.

The objective is to examine: (a) whether the documents governing the field of primary identity; (b) whether the outcomes, objectives and tasks of the curriculum and history courses, courses of the second cycle of primary education, are pointed at understanding the identity phenomenon and forming of the cultural identity of the pupils, and to what extent.

The following *tasks* are set out in accordance with the subject matter and the objectives of the paper:

1) To analyze the normative framework in the Republic of Serbia which regulates the field of primary education from the aspect of forming cultural identity,

2) To analyze the curriculum and plan and program of history courses, courses in the second cycle of primary education, from the aspect of forming the cultural identity of the pupils.

The following hypothesis was formulated:

⁹ STOJKOVIĆ Branimir: „Evropski kulturni identitet“ [European Cultural Identity]. Službeni glasnik, Beograd, 2008. 39.

¹⁰ GEVIRC Šeron – KRIB Alan: i.m.

¹¹ KIPER Hana – MSCHKE Wolfgang: „Uvod u opću didaktiku“ [Introduction to general didactics]. Educa, Zagreb, 2008.

¹² FEINBERG Walter: “Zajedničke škole/različiti identiteti (Nacionalno jedinstvo i kulturna razlika)“ [The common schools/different identities (National unity and cultural differences)]. Fabrika knjiga, Beograd, 2012. 80.

¹³ ASSMAN Aleida: „Duga senka prošlosti“ [Long Shadow of the Past]. Clio, Beograd, 2012.

¹⁴ KONERTON Pol: „Kako društva pamte“ [How societies remember]. Samizdat B92, Beograd, 2002.

The normative framework in the Republic of Serbia which regulates the field of primary education enables the creation of the basis for forming the cultural identity of the pupils.

The following special hypotheses were also formulated:

- 1) The history curriculum, a course in the second cycle of primary education, contains the general objectives and tasks which are focused on forming the cultural identity of the pupils.
- 2) The history curriculum, a course in the second cycle of primary education, provides the content which focuses on forming cultural identity for the majority of Serbian people.

The methods used in this paper are: the descriptive method and analysis of secondary materials (international documents and domestic "umbrella" law on primary education, curriculum and lecture plans and programs for the courses of the second cycle of primary education) which regulate the relationship between *educational and cultural identities*.

RESULTS AND DISCUSSION

The relationship between society and education may be monitored in terms of expressing social interests through priorities of educational policies at the level of determining the educational objectives, course objectives at different stages of education and the competences of participants of certain educational cycles. The priorities of education differ from country to country: the analysis of the OECD (*Organization for Economic Cooperation and Development*) shows that in defining the key competencies, the actors from different fields of society (economy, education, politics, culture, science, art) are not in agreement – they showed the least agreement for the competences related to the cultural identity.¹⁵

Globalization processes assign standardization in almost all areas of different societies, and the educational field is exceptionally exposed to these effects, the final effect of which is the homogenization of education: national educational policies accept transnational guidelines and recommendations governing the field of education.¹⁶

The Serbian society seeks to integrate with the European Union (EU), and education, which manifests itself as an instrument of integration, is harmonized with the so-called European educational space. Recommendations of international organizations have a strong impact on the selection and manner of transferring the knowledge which represents the basis for the regulation of the educational field in the Republic of

¹⁵ TRIER Uri Peter: „12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report“. Neuchatel, Swiss, 2001.

¹⁶ BARLOU Mod–ROBERTSON Heder Džejn: “Homogenizacija školstva” [Homogenization of Education], *Globalizacija: argument protiv*. Clio, Beograd, 2003. 81-96.

Serbia in the dimension of forming cultural identity, such as: (1) The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) in the *Universal Declaration on Cultural Diversity* (2001) points out the importance of “defending” cultural diversity and preserving cultural tradition and heritage “in order to inspire genuine dialogue among cultures” (Article 7).¹⁷ (2) *The Guidelines for Intercultural Education* (UNESCO, 2006)¹⁸ emphasize the importance of learning about cultural heritage, cultural differences and their appreciation. (3) *The Resolution of the Council of the European Union* (2007),¹⁹ called the *European Agenda for Culture*, encourages the creation of a common cultural space which is perceived as crucial for the European integration process: furthermore, intercultural dialogue at the international level and within the EU is promoted, as well as the synergy of culture and education which are also its strategic objectives.

Certain guidelines and recommendations of the Council of Europe on raising awareness about the cultural identity and diversity of Europe, and creating the conditions for their preservation and development are directly related to the teaching of history. These are the following:

a) The intercultural approach presented in the *White Paper on Intercultural Dialogue* (Council of Europe, 2008) emphasizes that the integration and transfer of knowledge of areas such as language, history and democratic citizenship should enable the learners to “avoid stereotypes about individuals, to encourage curiosity, be open towards others and discover other cultures.”²⁰

b) *The Recommendation on Intercultural Dialogue and the Image of the Other in History Teaching* (Council of Europe, 2008) emphasizes that this course has an important role in developing the concept of interculturalism because it enables the dialogue between cultures and “knowledge and appreciation of others.”²¹

Educational practices in the Republic of Serbia and cultural identity. The normative framework which regulates the field of education in the Republic of Serbia is systematically harmonized with the so-called European guidelines and recommendations in the domain of education. In

¹⁷ *Univerzalna deklaracija o kulturnoj raznolikosti* [Universal Declaration on Cultural Diversity]. UNESCO, 2001.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_sr.pdf

¹⁸ *The Guidelines for Intercultural Education*. UNESCO, 2006.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

¹⁹ *The Resolution of the Council of the European Union* , 2007. <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32007G1129%2801%29>

²⁰ Bela knjiga o interkulturalnom dijalogu Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu [White Paper on Intercultural Dialogue]. Savet Evrope, 2008. 33.

²¹ Preporuka Komiteta ministara državama članicama o interkulturalnom dijalogu i slici o drugom u istoriji [The Recommendation on Intercultural Dialogue and the Image of the Other in History Teaching]. Savet Evrope, 2008. 1-2.

the document entitled “*Education Strategy in the Republic of Serbia*” education are determined, and they are harmonized with the so-called European education. In the domain of culture and cultural identity, the *Strategy* emphasizes the need “...to persistently and dedicatedly preserve, foster and nurture national cultural heritage and identity; by developing a tolerant and cooperative attitude to other cultures, and by strengthening the contribution of culture to the overall quality of life of the Serbian citizens.”²² It is emphasized that the basis for the entire system of education and upbringing lies in primary education, which also serves to develop “attitudes and values necessary for forming the national and cultural identity...”²³

The objectives of education and upbringing in Article 4 of the 2009 Law, are presented in 16 points and are based on the need to acquire knowledge through education, develop skills and form opinions which will enable an individual to achieve a full development of personality through various interactions in society. Most objectives are indirectly connected to cultural values, in the broadest sense, and points 13, 14 and 15 state the values related to cultural identity, which are transferred and developed through education: (a) “developing the abilities for the role of a responsible citizen, for life in a democratic and humane society based on respect of human and civil rights, as well as the right to diversity and care for others...” (Point 13),²⁴ (b) “forming opinions, beliefs and systems of value, development of personal and national identity, development of awareness and sense of belonging to the Serbian state, respect and nurturing the Serbian language and their mother’s tongue, tradition and culture of the Serbian people, ethnic minorities and communities, other nations, development of multiculturalism, respect and preservation of national and world cultural heritage” (Point 14),²⁵ (c) “development and respect of racial, national, cultural, linguistic, religious, gender and age equality, tolerance and appreciation for diversity” (Point 15).²⁶ Identically formulated objectives may be found in the Law on Primary Education and Upbringing from 2013.

The outcomes of primary education bring out the expected results of this level: in Article 22 of the Law on Primary Education and Upbringing (2013), the outcomes are listed in 14 points, among which are the outcomes related to forming cultural identity.

²² Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine [Education Strategy in the Republic of Serbia by the year 2020]. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Beograd, 2012. 5.

²³ Strategija razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine [Education Strategy in the Republic of Serbia by the year 2020]: i.m. 28.

²⁴ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on Primary Education and Upbringing]. Službeni glasnik RS 72/09, Beograd, 2009. 13.

²⁵ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on Primary Education and Upbringing]: i.m. 14.

²⁶ Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on Primary Education and Upbringing]: i.m. 15.

It is assumed that students who completed their primary education will acquire the values of cultural identity based on their own cultural heritage and universal values and: (a) “have developed a sense of belonging to their own family, nation and culture, know their own tradition and contribute to its preservation and development” (Article 22, Point 12)²⁷; (b) “know and respect the tradition, identity and culture of other communities and be able to cooperate with the members of these communities” (Article 22, Point 13)²⁸; (c) “be able to recognize and acknowledge human and children’s rights, and be able to actively participate in exercising these rights” (Article 22, Point 11).²⁹

The educational standards for the end of compulsory education (2009) have developed from the need to particularize the knowledge, skills and competences that the pupils need to acquire at a certain level of education. Descriptions of achievements are classified into three levels, together with the quality, and those levels are: the basic level (achieved by at least 80% of the pupils), medium level (achieved by at least 50% of students) and advanced level (achieved by at least 20% of students) in relation to the weight of the knowledge in terms of “cognitive complexity and scope of knowledge.”³⁰ The connection between achieved standards and knowledge and competences related to the cultural identity in History teaching are shown in Table 1: Achieved standards and history teaching.

Achieved standards and history teaching	
<i>standards</i>	<i>levels</i>
<ul style="list-style-type: none"> 1. Lists the most important events from national history. 2. Lists the most important events from general history. 3. Knows that the same historical event may be interpreted differently. 4. Recognizes different historical interpretations of the same historical event on simple examples. 	<i>Basic</i>

²⁷ *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* [Law on Primary Education and Upbringing]. Službeni glasnik RS, 55/13, Beograd, 2013. 12.

²⁸ *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* [Law on Primary Education and Upbringing]: i.m. 13.

²⁹ *Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja* [Law on Primary Education and Upbringing]: i.m. 11.

³⁰ *Obrazovni standardi za kraj obaveznog obrazovanja* [Educational Standards]. Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 2009. 6.

<p>5. Recognizes the connection between national, regional and world history/regional and world history.</p> <p>6. Knows and understands causes and consequences of important national phenomena in national history.</p> <p>7. Knows and understands causes and consequences of important historical milestones in general history.</p> <p>8. Recognizes that some of the interpretations of historical personalities, events and phenomena are biased.</p> <p>9. Knows how to determine the point of view of a historical phenomenon (winner or loser) by comparing two historical sources which address the same historical event/phenomenon.</p>	<i>Medium</i>
<p>10. Knows specific details from national and general history.</p> <p>11. Understands the ways in which national, regional and general history are connected.</p> <p>12. Understands how past and present phenomena are connected.</p> <p>13. Knows how to express his/her opinions and thoughts about a certain interpretation of cultural phenomena and to determine the type of bias (manipulation, propaganda, stereotype).</p>	<i>Advanced</i>

The analysis of the overall objectives of the curriculum for the second cycle of primary education and the curriculum for teaching history in the same cycle was performed pursuant to the Curriculum for classes from fifth to eighth grade³¹ and Curriculum for History courses sixth grade,³² seventh grade³³ and eighth grade.³⁴

The overall objective is identical for each grade, and the expectation that a pupil respects others and their identity, participates in social and cultural life and contributes, among other things, to the cultural development of society, falls within those objectives. Individual objectives and tasks identical for the fifth and sixth grade, as well as the seventh and eighth grade, are formulated separately. From the total of 12

³¹ *Pravilnik o nastavnom planu i programu za drugi ciklus obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum for classes from fifth to eighth grade]. Službeni glasnik Republike Srbije No.6, Beograd, 2007.

³² *Pravilnik o nastavnom programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum for History courses sixth grade]. Službeni glasnik RS No. 5, Beograd, 2008.

³³ *Pravilnik o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum for History courses seventh grade]. Službeni glasnik RS No. 6, Beograd, 2009.

³⁴ *Pravilnik o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum for History courses eighth grade]. Službeni glasnik RS No. 2, Beograd, 2010.

program objectives for the fifth and sixth grade 5, 8, 9, 10 and 11 directly refer to knowledge, skills and opinions regarding one's own cultural identity, respect for one's own and others' identity, encouraging curiosity and interest for religious communities, developing ethnic and religious tolerance, appreciation of pluralism of values. Those are the following objectives:

- developing awareness about state and national belonging, fostering Serbian tradition and culture, as well as the tradition and culture of national minorities.
- enabling involvement in the processes of European and international integration;
- acquiring, understanding and developing the basic social and moral values of a democratic, humane and tolerant society;
- respecting the pluralism of values and enabling, encouraging and creating one's own system of values and opinions, which are based on the principles of diversity and wellbeing for everybody;
- developing curiosity and openness in children and pupils for cultures of traditional churches and religious communities, as well as for ethnical and religious tolerance, strengthening the trust of children and pupils, preventing the behavior that violates the exercise of right to diversity;
- respecting the rights of children, human and citizen rights and fundamental freedoms, and developing the ability to live in a democratically regulated society.

From the total of 15 program objectives for the seventh and eighth grade 2, 4, 6, 7 and 14 directly refer to the recognition of values of one's own cultural heritage and connection to other cultures, acceptance and appreciation of others regardless of their diversity, understanding of the present and connecting social phenomena and processes in relation to the time and spatial context. Those are the following objectives:

- enabling pupils to use the standard native tongue and effectively communicate in oral and written form for different purposes;
- developing the awareness of the importance of multilingualism in the contemporary multicultural community;
- understanding and managing the present and the connection of social phenomena and processes in space and time (Serbia, Europe, the World);
- acceptance and appreciation of others regardless of national, religious, gender and other differences;
- knowing the values of one's own cultural heritage and connection with other cultures and traditions.

The history course is one of the compulsory courses and it is studied from the fifth to the eighth grade (in the fifth grade the weekly fund is 1 school class, and in other grades it is 2 school classes). The curricula have a chronological structure according to grades. The subject of study is the

overall past divided according to grades in line with the historical periodization: V grade – Prehistory and Old Age; VI grade – Middle Age; VII grade – New Age; VIII grade – New Age and Modern Age. The general objective and tasks of teaching history according to grades are largely identical. The following objectives that are repeated are emphasized: cultural progress and the humanistic development of pupils, the contribution to the understanding of historical processes, development of “national and European identity” and “the spirit of tolerance”, and the development of a special identity which is called “the development of a global identity” by the creators of educational policies. Operational tasks according to grades are specified in relation to the relevant historical period and they emphasize certain values in national and general history. The program for the VIII grade points out the new tasks in comparison to the previous grades, such as: (a) pupils should “understand that national history makes an integral part of general history,” (b) pupils should “develop exploratory spirit and critical attitude towards past and be able to recognize different interpretations of the same historical events,” (c) pupils should “be aware of the connection between the past and present events.”

The proposed teaching contents set out in the Curriculum are extensive and detailed and encompass both the general and national history; they are fact-oriented and dominated by political history. The proposed content may influence the creation of a basis for forming the cultural identity of pupils belonging to the majority of Serbian people.

CONCLUSION

The obtained results provide the following conclusions:

1) The documents regulating the domain of education in the Republic of Serbia clearly show a declarative commitment to the multicultural concept which is based both on preserving personal cultural heritage and universal values, in addition to the appreciation of cultural differences and different cultural identities. The national legislation is in this respect completely in accordance with the recommendations of different transnational documents and represents an expression of harmonization of the “domestic” education and a wider educational field, primarily European.

2) The basic hypothesis of this paper that the history course in the second cycle of primary education in the Republic of Serbia significantly contributes to the formation of the cultural identity of pupils is not fully confirmed. The analysis showed that the Curriculum and teaching program for history course in the second cycle of primary education does not have a clear and consistently defined concept in terms of knowledge aimed at understanding the past as well as the basis of cultural identity.

It is recommended that changes should be made in the History Curriculum, which would enable the introduction of the content important for understanding the basic cultural values of the majority and the minority, which are developed in Serbian society, as well as to obtain a deeper knowledge on language, religion, tradition and customs. The continuous process of establishing and preserving the cultural identity of pupils of the second cycle of primary education in the Republic of Serbia would be more encouraged if the following requirements were met: (a) introducing more content on the basic constitutive elements of cultural identity (deeper knowledge of language, religion, tradition and customs), as well as personalities from the sphere of science, art and literature, who are important for establishing the cultural identity of the majority and the minorities; (b) fostering the culture of memory as a way of achieving the cultural touch of the present and past generations in order to establish a cultural continuity.

REFERENCES

- ASSMAN Aleida: "Duga senka prošlosti" [Long Shadow of the Past]. Clio, Beograd, 2012.
- BARLOU Mod–ROBERTSON Heder Džejn: "Homogenizacija školstva [Homogenization of Education]: *Globalizacija: argument protiv*. Clio, Beograd, 2003.
- BOŽILOVIĆ Nikola: "Tradicija i modernizacija - evropske perspektive kulture na Balkanu" [Tradition and Modernization – European perspectives of culture in the Balkans]. Sociologija, Beograd, 2010.
- BOURDIEU Pierre: "The forms of capital": *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. Greenwood, New York, 1986.
- GEVIRC Šeron - KRIB Alan: *Razumevanje obrazovanja (Sociološka perspektiva)* [Understanding of Education (Sociological perspective)], Fabrika knjiga, Beograd, 2012.
- GIDDENS Anthony: "Sociologija" [Sociology]. Globus, Zagreb, 2007.
- GOLUBOVIĆ Zagorka: "Ja i drugi" [I and others]. Republika, Beograd, 1999.
- FEINBERG Walter: „Zajedničke škole/različiti identiteti (Nacionalno jedinstvo i kulturna razlika)“ [The common schools/different identities (National unity and cultural differences)]. Fabrika knjiga, Beograd, 2012.
- KON Igor: "Dete i kultura" [Child and culture]. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1991.
- KIPER Hana–MSCHKE Wolfgang: "Uvod u opću didaktiku" [Introduction to general didactics]. Educa, Zagreb, 2008.
- KONERTON Pol: „Kako društva pamte“ [How societies remember]. Samizdat B92, Beograd, 2002.
- NUSBAUM Marta: „Ne za profit (Zašto je demokratiji potrebna humanistika?)“ [Not for profit. Why democracy needs humanities?]. Fabrika knjiga, Beograd, 2012.
- OBRAZOVNI standardi za kraj obaveznog obrazovanja* [Educational Standards]. Ministarstvo prosvete Republike Srbije, Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja, Beograd, 2009.
- PRAVILNIK o nastavnom planu i programu za drugi ciklus obrazovanja i vaspitanja i nastavnom programu za peti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum for classes from fifth to eighth grade], Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik 6/07, Beograd, 2007.
- PRAVILNIK o nastavnom programu za šesti razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja* [Curriculum for History courses sixth grade]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, Beograd, 2008.

PRAVILNIK o nastavnom programu za sedmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Curriculum for History courses seventh grade]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, Beograd, 2009.

PRAVILNIK o nastavnom programu za osmi razred osnovnog obrazovanja i vaspitanja [Curriculum for History courses eighth grade]. Službeni glasnik RS – Prosvetni glasnik, Beograd, 2010.

STOJKOVIĆ Branimir: “*Evropski kulturni identitet*” [European Cultural Identity]. Službeni glasnik, Beograd, 2008.

STRATEGIJA razvoja obrazovanja u Srbiji do 2020. godine. [Education Strategy in the Republic of Serbia by the year 2020]. Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja, Beograd, 2012.

ZAKON o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on Primary Education and Upbringing]. Službeni glasnik RS, Beograd, 2009.

ZAKON o osnovnom obrazovanju i vaspitanju [Law on Primary Education and Upbringing]. Službeni glasnik RS, Beograd, 2013.

INTERNET SOURCES

BELA knjiga o interkulturnom dijalogu Živimo zajedno jednaki u dostojanstvu. Savet Evrope, Strazbur, 2008. URL: http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/Source/Pub_White_Paper/WhitePaper_ID_SerbianVersion.pdf

GUIDELINES on Intercultural Education. Paris (ED-2006/WS/59) - CLD 29366. UNESCO, 2006. URL:

<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>

PREPORUKA Komiteta ministara državama članicama o interkulturnom dijalogu i slici o drugom u istoriji. Savet Evrope, 2011. URL:

[http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/CM%20Rec\(2011\)6_Serbian.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/education/historyteaching/Source/Results/AdoptedTexts/CM%20Rec(2011)6_Serbian.pdf)

RESOLUTION of the Council of 16 November, 2007 on a European Agenda for Culture (2007/C 287/01) URL: <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A32007G1129%2801%29>

TRIER, Peter Uri. 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary Report. Neuchatel, Swiss , 2001.

URL:<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/05.parsys.1992.downloadList.41429.DownloadFile.tmp/sfsodesecocppsummaryreport.pdf>

UNIVERZALNA deklaracija o kulturnoj raznolikosti [Universal Declaration on Cultural Diversity]. UNESCO, 2001. URL: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/diversity/pdf/declaration_cultural_diversity_sr.pdf

MÓDSZEREK ÉS TEÓRIÁK

A X. TANTÁRGY-PEDAGÓGIAI
NEMzetközi tudományos konferencia
idegennyelvű előadásai

Szerkesztette: Bordás Sándor

© Eötvös József Főiskolai Kiadó, 2019

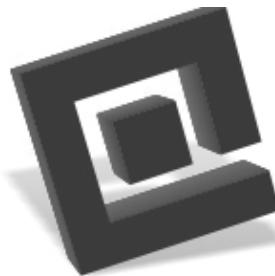
A Eötvös József Főiskolai Kiadó
kiadása

Felelős kiadó
Szilágyné Szinger Ibolya, az Eötvös József Főiskola
rektora

A borító a
<https://visualhunt.com/re6/8c9204ec>
és az EJF fotóarchívum
képeinek felhasználásával készült.

Nyomdai kivitelezés:

Apolló Média Kft.
+36 70/340-48-25



apolló média
NYOMDA ÉS DEKOR

ISBN 978-615-5429-27-9
ISSN 1787-9930

Rangos eseménynek adott otthont 2019. április 11–12-én az Eötvös József Főiskola, hiszen tizedik alkalommal rendezte meg a Tantárgy-pedagógiai Nemzetközi Tudományos Konferenciát. Az immár tradicionálisnak számító tanácskozás célja, hogy szakmai fórumot biztosítson az alsófokú pedagógusképzésben oktató tanároknak, elméleti és gyakorlati szakembereknek, mesterpedagógusok és mentorok számára a szakmai tapasztalatok, jó gyakorlatok megosztására.

Az esemény jelentőségét mutatja, hogy szépszámmal vettek részt a hazai pedagógusképző intézmények és a határainkon túli valamint hasonló profilú külföldi partnerintézmények képviselői is. Jelen kötetben az idegennyelvű tanulmányokat közöljük.

The Eötvös József College organized and hosted for the tenth time the International Conference of Teaching Methodology. The aim of these discussions has been to ensure a forum for teacher trainers, teachers and mentors interested in primary education where they can share their professional expertise and experience.

At the conference representatives of domestic and foreign partner institutions could exchange their working methods, expertise and experience. This volume contains the conference proceedings in languages other than Hungarian.

The Eötvös József College offers high level, practice-oriented trainings for the young people of the area and ensures highly trained primary school teachers, kindergarten teachers and personnel working in infant care, satisfying the workforce needs of the local institutions. Its presence has been important in the life of the town of Baja and its surroundings as it has contributed to the pedagogical, educational, professional and scientific values of the Hungarian tertiary education.