

SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA  
VISOKA UČITELJSKA ŠKOLA U OSIJEKU  
**DIJETE I JEZIK DANAS**  
ZBORNIK RADOVA

**IZDAVAČ**  
SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA  
VISOKA UČITELJSKA ŠKOLA U OSIJEKU

**ZA IZDAVAČA**  
MARGITA PAVLEKOVIĆ

**GLAVNA I ODGOVORNA UREDNICA**  
IRENA VODOPIJA

**UREDNIŠTVO**  
ELVIRA PETROVIĆ  
DUBRAVKA SMAJIĆ  
VESNA BAGARIĆ  
MIRNA RADIŠIĆ

**LEKTORICA**  
DUBRAVKA SMAJIĆ

**PRIJEVOD SAŽETAKA**  
MIRNA RADIŠIĆ

**TEHNIČKI UREDNIK**  
GORDANA ŠOŠTARKO

**NAKLADA**  
500 PRIMJERAKA

**TISAK**  
GRAFIKA D.O.O.

**SVEUČILIŠTE JOSIPA JURJA STROSSMAYERA  
VISOKA UČITELJSKA ŠKOLA U OSIJEKU**

**DIJETE I JEZIK DANAS  
UČITELJ HRVATSKOGA JEZIKA I  
UČITELJ STRANOGA JEZIKA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

**ZBORNIK RADOVA  
S MEĐUNARODNOGA STRUČNOGA  
I ZNANSTVENOGA SKUPA**

**Osijek, 2003.**



## KAZALO

<b>UVOD</b>	<b>7</b>
<b>UČITELJ HRVATSKOGA JEZIKA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI</b>	
Irena Vodopija: BITI UČITELJ HRVATSKOGA NE SAMO NA SATU HRVATSKOGA	13
Janja Prodan STJECANJE TEMELJA HRVATSKOGA MATERINSKOG JEZIKA U MAĐARSKOJ	18
Geza Dudaš KAKO UČITELJ MOŽE UTJECATI NA RAZVOJ GOVORA AUTISTIČNE DJECE	25
Andelka Peko, Marija Vujnović STANDARDI ZA UČITELJE	35
Karol Visinko UČITELJ U KNJIŽEVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU NAJMLAĐIH	45
Lidija Cvikić, Jelena Kuvač <i>ORŠI NELJEPO PIŠE</i> POTEŠKOĆE DJECE, MAĐARSKIH GOVORNIKA, U UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA	55
Jelena Kuvač, Maja Mustapić RANI LEKSIČKI RAZVOJ - ODNOS NADREĐENE I OSNOVNE RAZINE U USVAJANJU RIJEČI	67
Mirjana Duran UČITELJ I DJEČJA SUPKULTURA	78
Jasna Ažman MOTIVACIJA STUDENTA/BUDUĆEGA UČITELJA I INSPIRATIVNA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA/UČITELJA BUDUĆIH UČITELJA	84
Dubravka Smajić USKLIČNOST U UDŽBENICIMA HRVATSKOGA JEZIKA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI	91

Tamara Turza-Bogdan MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA KOMUNIKACIJSKIH SPOSOBNOSTI U RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI	101
Đuro Blažeka USVAJANJE GRAMATIČKIH KATEGORIJA POMOĆU UČENIKOVA ZAVIČAJNOGA IDIOMA	108
<b>UČITELJ STRANOGA JEZIKA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI</b>	
Mirjana Vilke, Jelena Mihaljević-Djigunović MALI UČENIK I VELIKA "TEACHERICA"	121
Yvonne Vrhovac KOJE SU KOMPETENCIJE POTREBNE DOBROM UČITELJU STRANOGA JEZIKA	127
Blaženka Filipan-Žigniċ IZOBRAZBA I KOMPETENCIJE UČITELJA STRANOGA JEZIKA RANE ŠKOLSKE DOBI	135
Vladimir Legac, Krunoslav Mikulan ULOGA RAČUNALA U RANOM UČENJU STRANOGA JEZIKA	154
Višnja Anić DVOSTRUKA FUNKCIJA ZADATAKA U SUVREMENIM UDŽBENICIMA ZA PODUČAVANJE STRANIH JEZIKA	166
Melita Aleksa VIZUALNI MATERIJALI U NASTAVI STRANOGA JEZIKA S UČENICIMA RANE ŠKOLSKE DOBI	172
Joanna Malczewska INTRODUCING VOCABULARY CONSOLIDATION TECHNIQUES TO YOUNG LEARNERS: THE FIRST STEP TOWARDS LEARNER AUTONOMY	178
Lugossy Réka THE REAL BOOK PROJECT: USING AUTHENTIC READING MATERIALS WITH YOUNG EFL LEARNERS	191
<b>ADRESAR</b>	204

## UVOD

U središtu pozornosti drugoga stručnoga i znanstvenog skupa *Dijete i jezik danas* bio je učitelj jezika. Okupljeni su znanstvenici i stručnjaci koji se bave učenjem i podučavanjem jezika materinskoga i stranoga u mlađoj školskoj dobi. Iako učenje stranoga jezika ima svoje posebnosti, u uskoj je vezi s učenjem hrvatskoga jezika. Već je na prethodnom skupu utvrđeno kako ima puno dodirnih točaka na kojima se učenje tih jezika isprepliće i dopunjuje. Ono što učitelji hrvatskoga i stranoga jezika moraju uvažiti - učenikova je dob i njegove spoznajne mogućnosti. Većina radova u ovom Zborniku bavi se nekima od posebnosti koje nameće učenikova dob.

Zbornik je, kao i skup, podijeljen u dvije cjeline: Učitelj hrvatskoga jezika i Učitelj stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi.

U dijelu koji se odnosi na učenje hrvatskoga jezika ima i radova koji govore o učenju hrvatskoga u posebnim uvjetima - učenje hrvatskoga jezika u dvojezičnim sredinama u Hrvatskoj i u Mađarskoj.

Plenarno izlaganje Dragutina Rosandića istaknulo je važnost i nezamjenjivu ulogu učitelja hrvatskoga jezika.

Irena Vodopija u svome prilogu *Biti učitelj hrvatskoga ne samo na satu hrvatskoga jezika* navodi neke probleme koji se javljaju u učenju hrvatskoga jezika: neravnomjerna zastupljenost jezičnih djelatnosti, neravnomjeran odnos učenikova i učiteljeva govornoga sudjelovanja i razina "gramatiziranja" u nastavi. Uza sve to ističe zahtjev da se hrvatski ne uči samo na satu hrvatskoga jezika.

Janja Prodan govori o *Stjecanju temelja hrvatskoga materinskoga jezika u Mađarskoj*. Kako obitelj kao nositeljica manjinskoga bitka pomalo gubi svoju ulogu, veća je odgovornost na odgojno-obrazovnim institucijama. Uspješnost nastave materinskoga jezika temelji se na primjeni konfrontativno-kontrastivnog modela učenja kojim se ističu ne samo razlike nego i sličnosti dvaju jezika.

Geza Dudaš u svom radu daje odgovor na naslovno pitanje *Kako učitelj može utjecati na razvoj govora autistične djece*. Iako takvoj djeci treba pomoć logopeda, i učitelj može pripomoći njegovu jezičnomu razvoju.

Anđelka Peko i Marija Vujnović u svome radu *Standardi za učitelje* ističu potrebu mijenjanja tradicionalnih odnosa između učenika i nastavnika i potrebu jasnih standarda za sve dijelove odgojno-obrazovnih aktivnosti.

Karol Visinko govori o *Učitelju u književnom odgoju i obrazovanju najmlađih*, i to s onih gledišta koja se formalno-pojavno vezuju uz nastavnu praksu književnosti, ali se u njoj ostvaruju rjeđe negoli se očekuje.

Lidija Cvikić i Jelena Kuvač u svome radu *Orši neljpo piše* govore o poteškoćama djece, mađarskih govornika, u učenju hrvatskoga jezika. Teškoće proizlaze iz nerazvijene vještine čitanja i pisanja, ali i iz neovladanosti standardnim oblikom materinskoga jezika.

O *Ranom leksičkom razvoju - odnosu nadređene i osnovne razine u usvajanju riječi* govore Jelena Kuvač i Maja Mustapić. Autorice su ispitavši dobile uvid u strukturu kategorija i odgovor o prevlasti pojedine razine u odnosu na kronološku dob.

Mirjana Duran ističe važnost učiteljeva odnosa prema pojedinim žanrovima dječje tradicije. Spomenar kao postfolklorni žanr predmet je interesa i analize u prilogu *Učitelj i dječja supkultura*.

Jasna Ažman govori o motivaciji koja bi trebala imati aktivnu funkcionalnu i dinamičku ulogu u cijelom procesu učenja. Pritom misli na buduće učitelje i učitelje budućih učitelja, što je vidljivo i u naslovu *Motivacija studenta/budućeg učitelja i inspirativna kompetencija nastavnika/učitelja budućih učitelja*.

Dubravka Smajić analizirala je jezične udžbenike i vježbenice iz hrvatskoga jezika za mlade razrede osnovne škole, a posebnu pozornost usmjerava na *Uskličnost u udžbenicima hrvatskoga jezika za učenike mlađe školske dobi*.

Tamara Turza-Bogdan u radu *Mogućnosti razvijanja komunikacijskih sposobnosti u ranoj školskoj dobi* upozorava na važnost komunikacijskog pristupa u nastavi jezika.

Đuro Blažeka raspravlja o mogućnostima primjene učenikova poznavanja zavičajnoga govora u učenju standardnoga jezika, ali i u nastavi stranih jezika. U svom radu *Usvajanje gramatičkih kategorija pomoću učenikova zajedničkoga*



*idioma* ističe potrebu osvješćivanja lingvističke kompetencije u učenika i učenja lingvističkog metajezika.

Radovi su zahvatili različite aspekte problematike učenja i podučavanja hrvatskoga jezika. Pored uočenih problema i poteškoća ponuđene su mogućnosti njihova rješavanja.

Središnja tema druge cjeline stručnoga i znanstvenoga skupa *Dijete i jezik danas* bila je učitelj stranoga jezika za učenike rane školske dobi. U prvom izlaganju *Mali učenik i velika "teacherica"*, Mirjana Vilke i Jelena Mihaljević-Djigunović prikazale su na vrlo zanimljiv i slikovit način tri vrste uspješnih učiteljica stranoga jezika, ističući mogućnosti različitih pristupa istim problemima ovisno o osobinama samih učitelja, koji uz poštivanje specifičnosti nastave na tom stupnju učenja mogu dovesti do jednakih željenih rezultata.

Yvonne Vrhovac u svom izlaganju *Koje su kompetencije potrebne dobrom učitelju stranoga jezika* dala je vrlo pregledan prikaz kompetencija i osobina koje bi trebao posjedovati svaki učitelj stranoga jezika koji poučava mlađe učenike.

Govoreći o izobrazbi i kompetenciji učitelja stranoga jezika za učenike rane školske dobi, Blaženka Filipan-Žigić istaknula je pitanje nedostatka odgovarajućega nastavnog kadra i potrebu izobrazbe učitelja koji će biti osposobljeni za nastavu stranih jezika za učenike rane školske dobi, koja zahtijeva drukčije pristupe poučavanja.

Vladimir Legac i Krunoslav Mikulan svojim izlaganjem *Uloga računala u ranom učenju stranoga jezika* pokazali su mogućnosti primjene računala već na ranim stupnjevima učenja jezika, uz preduvjet da su učitelji stranoga jezika dovoljno osposobljeni za tu zadaću.

Višnja Anić osvrnula se u svom izlaganju *Dvostruka funkcija zadataka u suvremenim udžbenicima* na razlike u tipovima zadataka nekadašnjih i današnjih udžbenika stranih jezika, naglasivši potrebu obiju funkcija zadataka: gramatičke (oblik) i komunikacijske (sadržaj).

*Vizualni materijali u nastavi stranih jezika s učenicima rane školske dobi* bio je prikaz vlastitoga iskustva mlade nastavnice Melite Aleksa, koja predaje engleski jezik učenicima rane školske dobi.

Nakon izlaganja na hrvatskom jeziku slijedila su tri izlaganja na engleskom jeziku. Joanna Malczewska iz Poljske govorila je o tehnikama za utvrđivanje vokabulara kod učenika rane školske dobi sa svrhom osamostaljivanja

učenika u učenju vokabulara. Nažalost to izlaganje nije uključeno u ovaj Zbornik jer autorica nije priložila rad u pisanom obliku.

Drugo izlaganje na engleskom jeziku, autorice Reke Lugossy iz Pečuha, bilo je prikaz projekta u vezi s primjenom slikovnica kao autentičnih pisanih materijala u dvijema osnovnim školama u Mađarskoj, i to s učenicima od 7 do 10 godina. Izlaganje je uvršteno u Zbornik, na engleskom je jeziku uz sažetak na hrvatskome.

Marianne Nikolov, također sa Sveučilišta u Pečuhu, prikazala je u svojem izlaganju na engleskom jeziku rezultate empirijskoga istraživanja nastave engleskoga jezika s učenicima od 6 do 10 godina u trideset razreda osnovnih škola u Mađarskoj. Istraživanje je provedeno anketiranjem i intervjuiranjem učitelja engleskoga jezika. Rezultati su pokazali raznolikost u pristupima nastavi, od onih vrlo uspješnih do onih koje treba izbjegavati. Nažalost, niti to izlaganje nije uvršteno u Zbornik jer ga autorica nije dospjela pripremiti za objavljivanje.

Prema izjavama nazočnih na Skupu sva su izlaganja bila zanimljiva i vrlo korisna. Vjerujemo da će to zaključiti i oni koji budu čitali Zbornik, bez obzira jesu li nazočili Skupu ili ne.

Nadamo se da će Zbornik, koji je široko obuhvatio problematiku učenja, a posebice podučavanja jezika, naći svoj put do čitatelja.

Bit ćemo zadovoljni ako će promišljanja i smjernice koje su navijestili autori pomoći u nastavnoj praksi.

Irena Vodopija  
i  
Elvira Petrović

**UČITELJ HRVATSKOGA JEZIKA  
ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**



## **BITI UČITELJ HRVATSKOGA NE SAMO NA SATU HRVATSKOGA**

Kada govorimo o učitelju hrvatskoga jezika u prva četiri razreda osnovne škole, govorimo istovremeno o učitelju koji predaje i većinu ostalih nastavnih predmeta.

Takav učitelj govori na hrvatskome jeziku (nastavni jezik), ali i podučava predmet – hrvatski jezik.

Ta okolnost može predstavljati prednost, no krije u sebi i određene poteškoće. Učitelj mora biti govornim uzorom jer je imitacija prevladavajući oblik učenja jezika u djece. Važna je učiteljeva komunikacija s pojedinim učenikom, skupinom učenika i cijelim odjelom, što podrazumijeva izbor odgovarajućih metoda i postupaka u nastavi. Potrebno je, dakle, da učitelj posjeduje stručnu, pedagošku i metodičku kompetenciju.

**Ključne riječi:** učitelj hrvatskoga jezika, učenje hrvatskoga jezika u nastavi, nastava hrvatskoga jezika, jezična kompetencija, korelacijski i integracijski pristup.

Hrvatski je jezik u našim školama kao nastavni predmet zastupljen od prvoga razreda osnovne škole pa do kraja srednjega obrazovanja (a možda bi se mogao uvesti i na sve fakultete).

Hrvatski je temeljni nastavni predmet, ujedno je nastavni jezik, ali i službeni jezik u Republici Hrvatskoj.

Iz te činjenice proizlaze određene prednosti, ali i poteškoće s kojima se suočava učitelj. On, dakle, govori hrvatski, na hrvatskom podučava sve predmete, ali na hrvatskom, naravno, podučava hrvatski kao nastavni predmet.

Navedena okolnost svakako ima svoje prednosti. Niti u jednom nastavnom predmetu nema toliko mogućnosti namjernoga, nenamjernoga utjecaja i djelovanja.

"Uza sve navedeno, valja imati na umu i činjenicu da hrvatski jezik kao osmišljeni nastavni predmet postoji više od petsto godina (prva osnovna škola na hrvatskome narodnome jeziku osnovana je u Varaždinskim toplicama 1480. godine) te da je obrazovanje budućih učitelja sustavno organizirano još od davne 1848. godine (prva učiteljska škola u Zagrebu)."<sup>1</sup> (Tradicija školovanja učitelja u Osijeku seže od 1893. kada je osnovna prva muška učiteljska škola.)

Činjenica da se radi o materinskome jeziku i dugoj tradiciji njegova podučavanja govori da postoji određeno znanje i metodičko iskustvo, preneseno ponešto usmeno, ali i u metodičkoj literaturi – u metodikama monografijama i periodici. Znači da se učitelj, pripremajući se za nastavu hrvatskoga jezika, može osloniti na stručnu i metodičku literaturu.

"Danas međutim, unatoč dugoj tradiciji školstva i poučavanja hrvatskoga jezika, unatoč brojnim dostupnim udžbenicima i priručnicima, te unatoč činjenici da smo svi svjesni važnosti usvajanja hrvatskoga jezika (i jezika uopće) za poticanje djetetove komunikacijske kompetencije i kontinuirani razvoj cjelokupne ličnosti, situacija nije obećavajuća. Prošlo je dosta godina kako nisu sustavno prikupljeni ni valorizirani podaci o problemima u odgojno-obrazovnoj teoriji i nastavnoj praksi učenja/poučavanja hrvatskoga jezika."<sup>2</sup>

Učitelj je u nastavi hrvatskoga jezika u ovome dijelu prepušten svojem stručnom pedagoškom, metodičkom znanju, iskustvu i osjećaju.

Nastavni programi (pa i nakon rasterećenja) ne upućuju učitelja do koje razine "gramatiziranja" ići u praksi, posebice u prva četiri razreda. "Čini se primjerenijim da se faza jezično-izražajnoga pristupa protegne na sva četiri početna razreda, te da se nastava jezika temelji na osnovnim jezičnim djelatnostima: slušanju, govorenju, ponavljanju, čitanju pisanju, izražavanju".<sup>3</sup>

Da bi se nastava temeljila na jezičnim djelatnostima, potrebno je da su one ravnomjerno zastupljene. Ispitivanja su pokazala da još uvijek u frontalnom obliku rada 60% riječi izgovara nastavnik i govori 50 puta više nego što je to moguće pojedinom učeniku, a da svakom učeniku preostaje 1 do 2% ukupne mase

---

<sup>1</sup> Dunja Pavličević: Analiza programa hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole, u: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.* (ur. M. Kovačević, D. Pavličević-Franić), Sveučilište u Zagrebu, Naklada Slap, Zagreb, 2002., str. 20.

<sup>2</sup> Isto, str. 21.-22.

<sup>3</sup> Isto, str. 21.-22.

govora<sup>4</sup>. U nastavi, pa tako i u nastavi hrvatskoga jezika, jezične bi djelatnosti (učenikove i učiteljeve) trebale biti podjednako zastupljene.

Terhart govori o uobičajenoj metodičkoj praksi u školama (između ostalog i o praksi njemačkoga kao materinskoga jezika). Ona se svodila na "metodičku monostrukturu nastave" koja je tvorila sindrom "direktivne frontalne nastave". U njoj je bilo 42% iskaza nastavnika, 27% učenika i 31% ostalih djelatnosti.

Nastava jezika (materinskoga i stranoga) mora imati ravnomjerniji odnos učiteljeva i učenikova govornoga sudjelovanja.

Navedeni podaci navode učitelja hrvatskoga jezika na razmišljanje i upućuju na preispitivanje vlastita govornoga sudjelovanja u razredu.

Iz činjenice da je učiteljeva govorna aktivnost poprilično zastupljena u razredu, proizlazi i nužnost njegove jezične kompetencije koja je ujedno i preduvjet poticanja i razvoja djetetove jezične kompetencije.<sup>5</sup>

O vlastitoj jezičnoj kompetenciji postoji subjektivna i objektivna prosudba (o subjektivnoj procjeni vlastitih jezičnih znanja i osposobljenosti izjasnili su se studenti učiteljskoga studija, a objektivnu čine njihove ocjene iz hrvatskoga jezika<sup>6</sup>).

Učiteljeva jezična kompetencija presudna je u radu s djecom budući da djeca uče jezik (i) imitacijom.

Međutim, učitelj mora poticati i poznavati i jezičnu kompetenciju svojih učenika. Učenička se jezična kompetencija potiče i razvija prvenstveno u nastavi, ali ne samo hrvatskoga jezika. Ona se ostvaruje komunikacijom u razredu. Komunikacija u razredu situacijski je kontrolirana. Prema tome učitelj određuje (djelomice) svoju komunikaciju s učenicima (skupno ili pojedinačno). Jedino u tako situacijski kontroliranoj komunikaciji ostvaruje se adekvatna jezična kompetencija. Uvijek postoji opasnost prevladavajuće učiteljeve kontrole ili izostanka kontrole, što vodi u kaos.

Komunikacija, situacijski kontrolirana, osigurava sudjelovanje i učenika i učitelja u svim jezičnim aktivnostima u razredu.

---

<sup>4</sup> Ewald Terhart: *Metode poučavanja i učenje*, Educa, Zagreb, 2001., str. 105.

<sup>5</sup> Isto, 106.

<sup>6</sup> Irena Vodopija: *Može li se hrvatski naučiti i u školi*, Zbornik Dijete i jezik danas, Visoka učiteljska škola, Osijek, 2002., str. 42.-46.

Jezična se znanja najviše stječu na nastavi hrvatskoga jezika. Hrvatski jezik prema nastavnom planu i programu obuhvaća cjeline hrvatski jezik (rječnik, gramatika/slovnica, pravogovor, pravopis), književnost, jezično izražavanje (govorenje, slušanje, čitanje, pisanje) i medije (film, radio, televizija, tisak, strip i računalo).

Analiza nastavnih planova i programa pokazala je da je najzastupljenija nastava jezika (u prva četiri razreda), zatim književnosti, slijedi medijska kultura, a izražavanje i stvaranje na posljednjem je mjestu po broju sati.<sup>7</sup> U prva četiri razreda taj bi se odnos morao promijeniti u korist izražavanja i stvaranja.

Komunikacijske sposobnosti i kompetentnost razvijaju se i stječu prvenstveno komunikacijom. Teorija samo podupire njezin razvoj.

Za razvoj učenikova jezičnoga izraza bitna je nastava hrvatskoga jezika, ali se ne smije ograničiti samo na nju.

Učitelj mora biti govornim uzorom u svim nastavnim predmetima. Taj se zahtjev nešto lakše ostvaruje u nižim razredima. U predmetnoj je nastavi briga za jezik uglavnom prebačena samo na učitelje hrvatskoga jezika. (To je još jedan od razloga da se hrvatski uvede kao kolegij na sve, a ne samo na nastavničke fakultete.)

Jedno ispitivanje provedeno među studentima učiteljskoga studija pokazalo je da je i kod njih svijest o vlastitu jezičnom izričaju, kao i učeničkom, najprisutnija na javnim predavanjima iz hrvatskoga jezika. Iako to ne zanemaruju ni na ostalim predavanjima, na njima je u drugom planu. Također se pokazalo da je tijekom dosadašnjega školovanja brigu o jeziku uglavnom vodio učitelj hrvatskoga jezika, a ostalo su tek osamljeni primjeri.

Učitelj u prva četiri razreda ima mogućnost poticajno djelovati na učenikov govorni razvoj u svim nastavnim predmetima, jer se u svima njima javljaju sve jezične djelatnosti.

Samo takvim se korelacijskim i integracijskim pristupom može djelovati na razvoj jezične kompetencije djece i na svijest i brigu za vlastiti jezični izričaj.

---

<sup>7</sup> Dunja Pavličević, *Analiza programa hrvatskoga jezika za niže razrede osnovne škole*, u: *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.* (ur. M. Kovačević i D. Pavličević-Franić), Sveučilište u Zagrebu, Naklada Slap, Zagreb, 2002., str. 22.



Na temelju svega iznesenoga razvidno je da će svaki učitelj koji posjeduje stručnu, pedagošku, metodičku, ali i jezičnu kompetenciju podučavati hrvatski ne samo na satu hrvatskoga jezika.

### **Literatura**

- Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini, prikazi, problemi, putokazi* (2002.) urednice M. Kovačević, D. Pavličević-Franić, Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu Hrvatski jezik* (1999.) Prosvjetni vjesnik, Posebno izdanje (br. 2), Zagreb.
- Dijete i jezik danas, zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenog skupa u europskoj godini jezika* (2002.) Sveučilište J.J. Strossmayera, Visoka učiteljska škola u Osijeku (urednica Irena Vodopija), Osijek.
- Terhart, Ewald (2001.) *Metode poučavanja i učenje*, Educa, Zagreb.

### **ABOUT BEING CROATIAN LANGUAGE TEACHER BUT NOT ONLY DURING CROATIAN LANGUAGE LESSONS**

When talking about Croatian language teachers in the first four grades of primary education, it is in fact talking about the teacher who teaches most of the other school subjects – not only Croatian.

These teachers speak Croatian language (as a teaching language), but also they teach that language – Croatian. This situation can be seen as advantageous, but it can also create certain difficulties. The teacher is a speaking model because imitation is the prevailing form of language learning by children. The teacher's communication with individual children, group of children and the whole class is important and implies a choice of appropriate teaching methods and procedures. Therefore, it is necessary that the teachers have acquired adequate professional, pedagogical and methodological competence.

**Key words:** Croatian language teacher, Croatian language learning during teaching, teaching Croatian language, language competence, correlation, integration, approach.

## **STJECANJE TEMELJA HRVATSKOGA MATERINSKOG JEZIKA U MAĐARSKOJ**

Problem očuvanja i njegovanja materinskoga jezika izuzetno je složen u sredinama gdje je materinski u statusu jezika nacionalne manjine. Kako je obitelj kao najmanja zajednica i najizrazitija nositeljica manjinskoga bitka dospjela u opću krizu, postavljanje temelja hrvatskoga materinskoga materinskog jezika danas već gotovo potpuno započinje u organiziranoj formi odgojno-obrazovnih sredina, tj. pripada vrtićima i osnovnim školama, koji bi trebali predstavljati programsku i pedagošku cjelinu. U uvjetima jednostrano-normativnog bilingvizma uspješnost nastave materinskoga jezika ovisi dakako i o primjeni konfrontativno-kontrastivnog modela učenja, kojim se ističu ne samo razlike nego i sličnosti dvaju jezika. Prijenos riječi i prijenos fonetičko-izgovornih osobina iz dominantnog jezika u materinski jedna je od najčešćih pojava s kojom se suočavaju nastavnici u dvojezičnim školama u Mađarskoj.

**Ključne riječi:** manjinsko školstvo, materinski jezik, pasivni bilingvizam, kontrastivna analiza, transferencija i interferencija.

U Republici Mađarskoj hrvatski se materinski jezik nalazi u statusu jezika nacionalne manjine, stoga u odnosu na sekundarni jezik njegovo očuvanje i njegovanje predstavlja izuzetno važno i složeno pitanje. Jezik većinskoga naroda - u našem slučaju mađarski - sve češće prodire u sferu svakodnevne obiteljske komunikacije, što znači da u tom smislu manjinska obitelj doživljava opću krizu. Kada je naglasak na učenju materinskoga jezika, suvremena metodika potvrđuje da se nijedna stuba ne smije izostaviti. Naime, prva je stuba uvijek roditeljski dom, a druga vrtićna ustanova. Što djeca nauče, dobiju u obiteljskome domu,

odgojiteljice trebaju samo nadograditi kako bi mogle udovoljiti najvažnijoj zadaći, odnosno pripremiti djecu za školovanje na hrvatskome jeziku. U nekim našim područjima djeca upotrebljavaju svoj dijalektni govor, što je, dakako, dobro i hvale vrijedno, tim više ako i odgojiteljice govore tim dijalektom. Kao primjer može poslužiti Gradišće, pa i Pomorje, dok u preostalim županijama djeca donose vrlo oskudno dijalektno znanje jezika iz obitelji. Usvajanje materinskoga jezika danas u Mađarskoj gotovo potpuno započinje u organiziranom obliku odgojno-obrazovnih sredina, tj. pripada vrtićima i osnovnim školama, čiji se djelatnici - odgojitelji, učitelji i nastavnici - sve češće suočavaju s činjenicom da im djeca predškolske i rane školske dobi ne donose iz roditeljskoga doma ni minimalno znanje standardnoga hrvatskog jezika.

U kompleksnoj problematici manjinskoga školstva u Mađarskoj pozornost stručnjaka uglavnom je usmjerena na žalosnu, ali istinitu činjenicu, koja se ujedno smatra i ključnim uzrokom asimilacije, a ta je da Hrvati u Mađarskoj nemaju izgrađen školski sustav. Hrvatsko školstvo pretpostavlja postojanje hrvatskih škola, a danas u Mađarskoj ima svega tri dvojezične škole. Naime, škole u kojima se hrvatski jezik predaje kao nastavni predmet, tjedno 4-5 sati, ne mogu se smatrati hrvatskim školama. Nastali raskorak između manjinskoga i nacionalnoga školstva u Mađarskoj dobro ilustriraju rezultati anketnog ispitivanja koje je prije nekoliko godina izvršio Odbor za odgoj i obrazovanje Hrvatske državne samouprave u Mađarskoj. Leksička spremnost učenika osnovne škole bila je već i ranije u više navrata predmetom ispitivanja, s obzirom na zabrinjavajuće stanje zbog leksičke nerazvijenosti učenika u manjinskim školama. Leksička razvijenost učenika prvoga razreda utvrđivala se primjenom tematski usmjerenih slikovnih predložaka i metodom intervjua. Učenici su imali zadatak imenovati različite predmete, bića, pojave, situacije koje vide na slici kako bi se ustanovio njihov rječnik za boje, rječnik za oblike, rječnik za prostor, rječnik za prirodne pojave (floru i faunu), rječnik za ljudski rad i sl. Slikovni su se predlošci odabirali prema jezičnim i intelektualnim mogućnostima učenika. Metoda intervjua bila je primjenljiva samo kod nekolicine učenika. Oba su postupka jednostavna i daju objektivne pokazatelje.

Na temelju pokazanih rezultata ispitivanja u prvom razredu izvedeni su sljedeći zaključci:

- od ukupnoga broja upisanih u prvi razred (u prosjeku dvadesetak učenika) tečno govori hrvatski 10% (to su obično djeca svjesnijih intelektualaca)

- 20% razumije postavljeno pitanje i sposobno je odgovoriti ( s jednom do dvije riječi)
- kod 30% učenika uočava se srednja razina razumijevanja
- a četvrtu skupinu čini preostalih 40% učenika koji ne posjeduju ni minimalno znanje hrvatskoga jezika.

Kako po mađarskom zakonu svatko ima pravo upisati svoje dijete u manjinsku školu ili vrtić - bez obzira na podrijetlo i jezično znanje - uvijek se nađu roditelji koji iz nekih interesa ili drugih pobuda dijete uključuju u manjinsku školu, što rezultira time da 20% od upisane djece ne pripada hrvatskoj manjini.

Većina djece dolazi iz hrvatskoga vrtića, te bi se s pravom pretpostavljalo da se njihovo znanje hrvatskoga jezika ne svodi na razinu pasivnog znanja. No, iako bi vrtić zajedno sa školom trebao predstavljati programsku i pedagošku cjelinu, ta se cjelina nažalost zasada ne može ostvariti.

Višestruki su razlozi zbog kojih se u vrtiću ne usvaja okvirnim planom naznačeno konkretno rječničko blago. Kao prvi ističem da na mađarskim prostorima u 37 vrtića djeca uče hrvatski jezik. Postoji 16 mađarskih vrtića u kojima se također uči hrvatski, ali samo u jednoj skupini. Gotovo 90% dječaka i djevojčica koji dolaze u vrtiće uopće ne zna hrvatski, a leksička razvijenost preostale djece također je minimalna. Djeca u vrtiću nauče dosta pjesmica, brojalica i pjesama, ali su veoma skromni rezultati u pogledu stjecanja komunikacijske sposobnosti na materinskom jeziku. Osim neznanja jezika, odnosno slaboga predznanja nije osigurano ni hrvatsko jezično okruženje tijekom cjelodnevnog boravka djece u vrtiću. Neki djelatnici, npr. spremačice i kuharice ne znaju hrvatski (čak ni dijalekt ne govore ili govore vrlo skromno), a nije ni jezično znanje naših predškolskih stručnjaka besprijekorno. Razlogom tomu može se smatrati i neadekvatno riješen studij odgojitelja, jer njihovo se osposobljavanje vrši u višim ustanovama na mađarskom jeziku. Imajući na umu da u Mađarskoj danas živi oko 80.000 Hrvata, opravdano se javlja zahtjev za takvom ustanovom gdje bi buduće odgojiteljice stjecale stručnu spremu na materinskom jeziku. Zbog specifičnosti posla s djecom predškolske dobi i radi uspješnoga izvođenja odgojno-obrazovnog procesa odgojitelji se moraju stalno usavršavati i permanentno obrazovati u stručnom i jezičnom pogledu, pri čemu se ne smije smetnuti s uma važnost žive ljudske riječi.

Svi ovi nedostaci povlače za sobom niz negativnih posljedica koje se najočividnije javljaju kod djece u prvom razredu.

Budući da se u načelu u manjinskim školama pretpostavlja znanje materinskoga jezika, tj. da je dijete do svoje šeste godine toliko ovladalo hrvatskim jezikom da se može bez poteškoća sporazumijevati s okolinom i na tom jeziku učiti, nastavni plan i program, dakle, ne vodi računa o stjecanju temelja hrvatskoga jezika i njegovom postupnom usvajanju, već određuje konkretnu nastavnu građu za sva moguća područja. Da bi djeca mogla pratiti nastavu, preostaje dakle jedina mogućnost - jezik treba naučiti preko same nastavne građe. Tako su učitelji često prepušteni sami sebi: izrađuju i izgrađuju specijalne metode, sastavljaju "minimalne rječnike" za sate hrvatskoga jezika, prirode i društva, te matematike, glazbenoga i tjelesnoga odgoja.

Pasivni bilingvizam usmjerava, odnosno približava nastavu hrvatskoga materinskog jezika u prvom polugodištu prvoga razreda nastavi stranoga jezika, dok u drugom polugodištu već započinje tendencija udaljavanja od nekih pristupa svojstvenih nastavi stranoga jezika. Nove riječi i pojmovi tumače se pomoću naučenih, pogotovo ako za njih postoje istoznačnice. Jednom riječi sve se manje prilazi tumačenju hrvatskih riječi mađarskim jezikom. Istrajnim i strogo planiranim radom do kraja školske godine učenici će raspolagati minimalnim rječnikom od 1500 do 2000 riječi, koje nekima - ovisno o njihovom početnom stupnju poznavanja jezika - čine dijelom pasivnu, a drugima aktivnu zalihu riječi.

Kako bi se usvojeni rječnik što prije pretvorio u aktivni govor, od 5 etapa nastavnoga procesa koje suvremena didaktika nalaže, težište se stavlja na stalno ponavljanje i utvrđivanje. Utvrđivanju i ponavljanju posvećuje se svakodnevna pozornost i odvijaju se u ovim oblicima:

- u sklopu zajedničkoga popodnevno učenja (većina djece smještena je u učeničkom domu)
- kroz svakodnevno diferencirano zanimanje nakon svršetka nastave s djecom koja sporije i slabije napreduju
- za učenike utvrđivanje i uvježbavanje omogućuje se u obitelji - uz roditeljevu pomoć (nove riječi nastavnici dostavljaju roditeljima).

Naravno, na taj način premostiv je samo dio poteškoća. Uspješnost nastave materinskoga jezika ovisi, dakako, o nastavnim metodama, o izboru i primjeni modela učenja, o udžbenicima i priručnicima. U uvjetima jednostrano-normativnoga bilingvizma, danas već tipičnoj pojavi "polujezičnosti" kod hrvatske manjine u Mađarskoj, ne može se zaobići primjena kontrastivno-komunikacijskoga modela učenja, jer jedna od najčešćih pojava s kojom se

suočavaju učitelji manjinskih škola već u prvom razredu jest prijenos riječi, rečeničnih konstrukcija i fonetičko-izgovornih osobina iz dominantnoga jezika u materinski. Kontrastivnih analiza u kojima se istražuje transferencija i interferencija u učenju, tipovi pogrješaka i komunikacijski kodovi u materinskom i nematerinskom jeziku, postoji relativno malo, a uz to one se odnose prvenstveno na studente. Za sada ne postoji priručnik kojim bi bio stručno utemeljen spomenuti model učenja hrvatskoga jezika u mađarskoj sredini.

U procesu usvajanja hrvatskoga jezika primjena kontrastivne metode poželjna je već u pripremnom razdoblju. Riječi slične po obliku i značenju u mađarskom i hrvatskom jeziku vrlo su dragocjene, jer imaju važnu motivacijsku ulogu zbog njihova lakoga i brzog usvajanja: *konyha* - kuhinja, *szoba* - soba, *szoknya* - suknja, *kocka* - kocka, *kiraly* - kralj, *vacsora* - večera, *asztal*, *szilva* itd.

Dok se jedinice identične ili vrlo slične u oba jezična sustava usvajaju s lakoćom, različiti elementi i pravila uzrokuju teškoće.

Najviše problema predstavljaju riječi koje - zbog tipološke različitosti - ne postoje u jednom ili drugom jeziku. Znači da se ne mogu objasniti običnim prijevodom, nego tek opisno: npr. riječ *testvér* u mađarskom jeziku označava i brata i sestru, bez obzira na kategoriju roda (ima naravno još niz takvih primjera: *nővér*- starija sestra, *húg*- mlađa sestra, *báty*-stariji brat, *öccs*-mlađi brat).

Kako mađarski jezik ne poznaje kategoriju roda, slične poteškoće zadaju nam primjerice osobne i posvojne zamjenice za treće lice jednine i množine u hrvatskom jeziku. Problemu fonetičke transferencije treba posvetiti posebnu pozornost. Naime pogrješke takve vrste u velikoj su mjeri zahvatile i govor obrazovanih slojeva pripadnika narodnosti, pa i prosvjetnih djelatnika.

One proizlaze:

- iz pogrješnoga izjednačavanja glasova *ć* i *đ* s najbližim po izgovoru mađarskim glasovima, pa se izgovaraju kao palatalni plovivi, a ne kao afrikate u štokavskom standardu: tvrđa, kuća i sl.
- iz izjednačavanja glasa *lj* sa *j*, čije uzroke treba tražiti u relativno davno izvršenoj glasovnoj promjeni u mađarskom jeziku, u tzv. spirantizaciji glasa *ly*, tj. njegova prijelaza u *j*: ljubav - jubav, prijatelj – prijatej i sl.
- iz akcenatske razlike. Akcent se kod učenika često premješta na prvi slog riječi i dobiva silaznu intonaciju, po primjeru mađarskoga jezika, koji ima vezan naglasak silaznoga tipa, npr. sedamdeset, televizor...

Zbog ograničenosti prostora u ovome radu, koji predstavlja izvod iz obimnijih autoričinih istraživanja u ovoj oblasti, dane su tek osnovne značajke i poneki primjeri.

\*\*\*

Iz same činjenice da nam materinski jezik - pod utjecajem prirodne asimilacije - očigledno kopni, kontinuirano se javlja potreba vođenja posebne brige i osjećaj odgovornosti za taj jezik kod onih osoba koje su u raznim oblastima i na razne načine zadužene i odgovorne za njegov opstanak. Zaključujući iz dosadašnjih iskustava, možemo reći da se zadnjih godina, unatoč navedenim poteškoćama ipak postižu razmjerno vrijedni rezultati, ali ne i zadovoljavajući. Da bi se išlo ukorak s novonastalim zahtjevima, nužno je da djeca u prvi razred dolaze s relativno dobrim znanjem hrvatskoga jezika, što iziskuje veću odgovornost prema materinskom jeziku kako u obitelji, tako i u vrtiću.

#### **Literatura**

- Težak, S. (1991.) Hrvatski naš svagdašnji, Zagreb.  
Rosandić, D. – Rosandić, I. (1991.) Riječ hrvatska u višejezičnom i višekulturnom ozračju. (Priručnik za učitelje hrvatskoga jezika u izvandomovinskoj izobrazbi), Zagreb.  
Rosandić, D. (1983.) Riječ materinska (Priručnik za dopunsku nastavu hrvatskoga ili srpskoga jezika izvan domovine), Zagreb.  
Blažetin, S. (1998.) Što (kaj, ča) nam valja činiti? Hrvatski znanstveni zbornik, 1, Pečuh.  
Filipović, R. (1967.) Jezici u kontaktu i lingvističko posuđivanje. In: Suvremena lingvistika, br.4. Zagreb.  
Mokuter, I. (1982.) Za još izražajnu materinsku riječ. Narodne novine, br.3. Budimpešta.

#### **ACQUISITION OF BASIC KNOWLEDGE OF CROATIAN AS A MOTHER TONGUE IN HUNGARY**

The problem of preserving and nurturing a mother tongue is very complicated in environments in which this mother language has the status of a minority language. Family, as the smallest and the most distinguished unit that bears the minority spirit, has been in crisis. Therefore, the building of the basics of Croatian language in its organized form starts in educational institutions today, i.e. nursery and primary schools, which should be organized as a unit in terms of

programme and pedagogy. Under the conditions of one-sided and normative bilingualism, the successfulness of mother tongue teaching also depends on the use of confrontational and contrastive mode of teaching, which not only emphasises the differences but also similarities between the two languages. The transfer of words and phonological and articulate features of dominant language into mother language is the most frequent problem the teachers face in bilingual schools in Hungary.

**Key words:** education of minorities, mother tongue, passive bilingualism, contrastive analysis, transfer, interference.



## **KAKO UČITELJ MOŽE UTJECATI NA RAZVOJ GOVORA AUTISTIČNE DJECE**

U redovite škole uključuju se samo djeca s lakšim oblicima autizma, ali i oni su velik problem za učitelja. Govor autistične djece može biti razvijen, no ta je razvijenost selektivna. S takvim se djetetom može razgovarati, ali samo o temama koje ga zanimaju. Autistična djeca imaju teškoća u razumijevanju govora, u uključivanju u društvo vršnjaka. Imaju specifične interese i neobične oblike motivacije. Jedna od uspješnih učiteljevih strategija za razvoj govora i ostalih sposobnosti u autistične djece može biti uključivanje u razgovor o temama koje su interesantne za dijete. Krug zanimljivih tema potrebno je širiti vrlo postupno ne bismo li stigli do sadržaja koji su predviđeni nastavnim planom i programom.

**Ključne riječi:** specijalna pedagogija, djeca s posebnim potrebama, autizam, razvoj govora, učitelj.

### **Uvod**

Izrazom "autizam" prvi se koristio švicarski psihijatar Eugen Bleuler 1911. godine. Opisivao je povučенost, izbjegavanje socijalnih kontakata i poremećaje u doživljavanju realnoga svijeta u nekih psihijatrijskih bolesnika.

Autizam kod djece spominje 1943. godine američki psihijatar Leo Kanner opisujući jedanaestoro djece neobična ponašanja. Izbjegavala su bilo kakav socijalni kontakt, uopće nisu govorila ili su govorila na sebi svojstven način i neobično su snažno nastojala održati nepromijenjenost fizičkoga okoliša. Kanner

je tu pojavu nazvao autističnim poremećajem emocionalnih kontakata ili dječjim autizmom.

Iste 1943. godine bečki je pedijatar Hans Asperger opisao nekoliko dječaka s istim simptomima. Tu je pojavu nazvao ekstremnim ispoljavanjem muškog karaktera ili autističnom psihopatijom.

## **Autizam u djece**

Prema Američkoj udruzi za autizam (Autism Society of America – ASA) nekoliko osnovnih pojmova o autizmu možemo sažeti prema sljedećim pitanjima:

### *Što je autizam?*

Autizam je razvojni poremećaj koji traje čitav život. Autizam sprječava osobu da pravilno razumije ono što vidi, čuje i da prosuđuje reakcije drugih osoba. To rezultira nizom problema u socijalnim odnosima, u komunikaciji i ponašanju.

### *Koja su obilježja autizma?*

Stupanj poteškoća mijenja se od osobe do osobe, ali obično su prisutna sljedeća obilježja:

- Teškoće u govornom razvoju. Govor se razvija sporo, nekad se i ne razvija. Često se upotrebljavaju riječi i izrazi u neobičnom smislu ili riječi koje osobe same izmisle. Mogu upotrebljavati neobičan naglasak ili čak neobičan govorni glas.

- Teškoće u shvaćanju socijalnih odnosa. Izbjegavaju kontakt pogledom. Ne obraćaju pozornost na druge prisutne osobe. Ne igraju se kooperativno s drugom djecom, ne razvijaju prijateljstva i teško shvaćaju osjećaje drugih osoba.

- Ne reagiraju ili reagiraju prejakom na senzorne podražaje. Ne reagiraju na govor ni na druge zvukove. Istovremeno ih mogu neobično jako iritirati neki drugi zvukovi, npr. usisavač, lajanje pasa i sl. Mogu biti neosjetljivi na bol, hladnoću, toplinu, ali i preosjetljivi na to. Ponekad imaju potrebu za snažnijim podražajima, npr. njuše stvari, češu se raznim predmetima, udaraju se, ponekad i do samoozljeđivanja.

- Neobično mentalno funkcioniranje. Pojedinci mogu imati vrhunske specifične sposobnosti koje ne utječu na opću uspješnost inteligencije, npr.

odlično crtaju, pjevaju, zbrajaju ili množe brojeve, pamte neke podatke koje nisu u vezi s njima. S druge strane, samo oko 20 % osoba s autizmom ima normalnu inteligenciju, dok većina funkcionira na razini mentalne retardacije.

- Znatno suženi interesi i smanjene aktivnosti. Često ponavljaju u nedogled iste tjelesne aktivnosti, npr. mahanje rukama, vrtenje i ljuljanje tijelom itd. Ne vole nikakve promjene u odijevanju, razmještanju stvari i sl. Svaka promjena za njih predstavlja stresnu situaciju.

#### *Što je uzrok autizmu?*

Autizam uzrokuje oštećenje mozga koje je prisutno od rođenja i koje sprječava uobičajeno korištenje informacija. Uzrok je takvog oštećenja nepoznat, ali vjerojatno je posrijedi kombinacija genetske osnove (nasljednost) i utjecaja nekih biokemijskih procesa. Vanjski psihički utjecaji kao što su način odgoja i socijalna sredina ne mogu izazvati autizam.

#### *Koliko je autizam česta pojava?*

Autizam pripada u četiri najčešća razvojna poremećaja u djece. Relativno nije čest: jedan do dva promila u Americi, a u europskim zemljama gdje postoji evidencija iznosi dva do četiri promila rođene djece.

#### *Koga pogađa autizam?*

Javlja se bez obzira na rasu, nacionalnost i socijalni status. Četiri su od pet slučajeva muškarci (80 %).

#### *Koji su najveći problemi autista?*

Osobe s autizmom najveće probleme imaju u učenju govora, socijalizaciji i u kontaktu s drugim ljudima.

#### *Kako autizam utječe na ponašanje?*

Osim problema u govoru i socijalizaciji, često se ispoljava ekstremna hiperaktivnost, živahnost ili neobična pasivnost prema roditeljima, članovima obitelji i drugim ljudima.

*Koliko su česti problemi ponašanja u autista?*

Problemi ponašanja vrlo su česti. Ponašanje je često agresivno, ponekad i autoagresivno, npr. samoranjavanje tvrdim i oštrim predmetima, lupanje glavom o zid i sl. Agresivno i autoagresivno ponašanje stalno je prisutno i vrlo se teško mijenja.

*Javlja li se autizam uz druge poremećaje?*

Autizam se može javljati sam, ali često i uz mentalnu retardaciju (najčešće od umjerene do teške mentalne retardacije), uz teškoće u učenju, uz epilepsiju i dr.

*U čemu je razlika između mentalne retardacije i autizma?*

Većina osoba s mentalnom retardacijom pokazuje istu razinu razvijenosti svih sposobnosti. Kod osoba s autizmom razvijenost pojedinih sposobnosti vrlo je različita. Takve osobe najviše zakazuju na području komunikacije i socijalnih vještina.

*Možemo li pomoći autistima?*

Djeca s autizmom mogu poboljšati svoje stanje odgovarajućim odgojnim postupcima i liječenjem. Mogu poboljšati komunikaciju s okolinom i bolje razumjeti druge osobe.

*Kako ih je moguće obrazovati?*

Obučeni učitelji mogu ih obrazovati posebno prilagođenim programima. Nužan je i individualni rad i učenje u skupini. Neki se mogu osposobiti za vođenje normalnoga života.

*Kakve poslove mogu obavljati autistične osobe?*

Općenito osobe s autizmom najviše vole poslove koji se zasnivaju na ponavljanju stereotipnih radnji. Pojedinci su vrlo uspješni u umjetničkim zanimanjima (glazbenici, slikari), neki vole poljoprivredne poslove. Mogu se zanimati i za informatiku i tehnička zvanja.

*Čime se vole baviti u slobodno vrijeme?*

U slobodno vrijeme obično vole slušati glazbu, vole igračke kojima se nešto slaže ili u kojima se nešto kreće, vole ići u prirodu, promatrati životinje i sl.

*Koje se ustanove bave autizmom?*

U razvijenim zemljama postoji razvijena mreža ustanova za brigu o autistima. Kod nas postoji Centar za autizam u Zagrebu. Lakši se slučajevi mogu uključivati u redovite škole uz prilagođeni ili posebni program rada. U razvijanju govora i komunikacije mogu im pomoći logopedске ustanove.

*Koji su još programi nužni za osobe s autizmom?*

U zapadnoj Europi i u sjevernoj Americi dostupni su razni programi za osobe s autizmom, npr.:

- dijagnostički timovi
- predškolski odgoj i kasnije školsko praćenje
- ljetni kampovi
- rekreacijske skupine
- rehabilitacijske skupine
- ustanove za smještaj teških slučajeva
- programi prije profesionalnoga osposobljavanja.

*Što treba odraslim osobama s autizmom?*

Odraslim osobama s autizmom potrebno je između ostaloga:

- profesionalno osposobljavanje
- odgovarajuće zapošljavanje
- terapijske skupine za psihološku i socijalnu podršku
- služba za stručno praćenje
- mogućnost smještaja u ustanovu
- rekreacijske aktivnosti.

*Koji su najuspješniji oblici profesionalnoga osposobljavanja?*

Autistične osobe najbolje mogu osposobljavati obučeni stručni učitelji na konkretnim radnim mjestima ili u zaštitnim radionicama. Lakši se slučajevi mogu osposobljavati u redovitim školama.

*Kako se mogu najbolje osposobiti za samostalan život?*

Autistične osobe najbolje je osposobljavati za samostalan život u radnim skupinama za socijalizaciju, gdje se uče socijalnim i komunikacijskim vještinama

uz stručno vođenje. Lakši se slučajevi uspješno socijaliziraju u svojim obiteljima i redovitim školama, i to uz stručno savjetovanje.

### **Autistično dijete u redovitim odgojno-obrazovnim ustanovama**

U redovite škole i predškolske ustanove uključuju se samo lakši slučajevi autistične djece, s kojima je ipak moguće uspostaviti socijalni kontakt i komunikaciju i koja su u najgorem slučaju na razini lake mentalne retardacije. No i takva djeca imaju neke elemente autizma. Za uspješan rad s autističnom djecom najprije ih treba upoznati, a zatim prilagoditi rad njihovim mogućnostima.

Vanjski izgled autistične djece ne pokazuje veće anomalije. Djeca izgledaju zdravo, često su i fizički lijepa. Obično su prisutni stereotipni pokreti, vole ponavljati neke radnje bez posebne svrhe. U razgovoru dijete ne odgovara na pitanja, djeluje kao da ne čuje, ne razumije pitanje ili neće odgovoriti. Uočava se usporen razvoj govora uz neke abnormalnosti, npr. eholaliju, inverziju zamjenica, nedostatak komunikativne namjere. Vizualna komunikacija teško se uspostavlja, igračke ga ne zanimaju ili nema pravi pojam o načinu njihove uporabe. Grafomotorno je nesporno, odbija crtati, a ako prihvati - likovi su neobični.

Većina autistične djece usvoji oskudan govor koji se pretežito sastoji od eholaličnih izraza. Autistična djeca s relativno dobro razvijenim govorom ipak pokazuju određene teškoće u upotrebi spontanoga, imaginativnoga i fleksibilnog govora.

Uspješan razvoj svakog djeteta, pa tako i autističnoga, omogućen je ostvarivanjem emocionalnih i ostalih senzorno-motornih veza sa sredinom. Zbog toga je obitelj najznačajnija u procesu rehabilitacije autističnoga djeteta. Izrazito je važno poticati interakciju djeteta s osobama i predmetima iz okoline u situacijama koje se rutinski pojavljuju (hranjenje, kupanje, presvlačenje i sl.).

Pozornost je autistične djece nepostojana i zbog toga valja uspostavljati vizualni kontakt i usmjeravati djetetovu pozornost čak i fizičkim ograničenjima, držeći ga čvrsto okrenutoga prema sebi.

Igra ima poseban značaj za djetetov socijalni razvoj. Kroz igru dijete gradi vještine za komunikaciju s okolinom. Autistično dijete vrlo je rijetko zainteresirano za igru i igračke. I kada se igra, čini to samo bez odgovarajuće uporabe igračaka. Zbog toga je takvo dijete potrebno stimulirati za igru, povezati igru s ugodnim situacijama. U igri se majka ili neka druga osoba obvezno uključuje kao suigrač.

Za razvoj govora autističnoga djeteta najprije se koristimo imenovanjem predmeta koje dijete može i vizualno i taktilno doživjeti. Povezivanje vidnih i slušnih podražaja treba se odvijati u prirodnom socijalnom kontekstu, u situacijama koje se rutinski pojavljuju i okružuju dijete.

Agresivnost i autoagresivnost učestali su oblici nepoželjnog ponašanja autističnih osoba. Kao najčešća vrsta autoagresivnog ponašanja navodi se udaranje glavom o tvrdu površinu te griženje i grebenje sebe samoga.

Takvi oblici ponašanja kojima osobe sebi zadaju bol imaju uglavnom ponavljajući i ritmičan karakter. No, ima i onih kod kojih je takvo ponašanje eksplozivno i neritmično. Takav oblik ponašanja češće se javlja kod djece s nižim stupnjem kognitivnoga razvoja. Tri puta češće javlja se u djece s autizmom koja se ne koriste govorom kao sredstvom komunikacije i kod djece koja su duže vrijeme smještena u ustanovi.

Čini se da na pojavu takvoga ponašanja samo neznatno djeluje utjecaj i poticaj okoline.

Prije početka uklanjanja takvoga oblika ponašanja potrebno je isključiti organski uvjetovane uzroke. Isto tako, potrebno je vidjeti je li autoagresija u porastu ako se na nju obraća pozornost ili ako su djeci upućeni određeni zahtjevi.

### **Uloga učitelja u razvijanju govora autistične djece**

Tijekom prve godine života autistično dijete još ne stvara svoje prve socijalne kontakte, te izostaju interakcije s roditeljima u kojima inače "normalno" dijete uspostavlja svoje prve dijaloge. Ispitivanja dokazuju da se roditelj ne prilagođava svojim govorom potrebama djeteta i ne prati njegov ionako slab interes. Majke zakazuju u svojoj najobičnijoj materinskoj reakciji te zadaju djetetu preteške zadatke i neprimjerena pitanja za njihovu dob i već oslabljeni interes.

Nedostatak komunikacije primarni je deficit u razvoju autističnoga djeteta i najveća zapreka u njegovoj prilagodbi i socijalizaciji. Osnovna poteškoća, bez obzira na razvijenost govora, leži u nedostacima razumijevanja i korištenja govora. Vježbanje govorne komunikacije prethodi usvajanju svih drugih oblika ponašanja. Bitno svojstvo lingviških procesa kod autističnoga djeteta jest da govor nije u funkciji komunikacije. Autistično dijete u stanju je upotrijebiti sve znakove kojima se služi ili riječi kojima raspolaže, ali nije u stanju započeti, voditi ili završiti

razgovor. No, postoji i pitanje razumijevanja govora drugih osoba, što autističnom djetetu predstavlja primarni problem.

Učitelj i drugi koji dolaze u kontakt s djetetom trebaju poznavati razinu moguće komunikacije s djetetom, te prilagoditi govorne zahtjeve djetetovim mogućnostima razumijevanja govora. Potrebno je uključiti i roditelje u individualni ili skupni rad u kojemu će dijete steći iskustva za razumijevanje govora i nadoknaditi izgubljeno u "konverzaciji" u ranijim godinama. To je jako važno za daljnji razvoj govora autističnog djeteta. Djetetovo zanimanje za govor jako je oslabljeno. Najprije se uspostavlja neverbalna komunikacija. Bez toga nisu ostvareni uvjeti za učenje verbalnoga govora u smislu razumijevanja drugih osoba i govora uopće.

Disgrafija ili poremećaji u pisanju nastaju uglavnom zbog nedovoljne izgrađenosti govorno-jezičnoga sustava i poremećene artikulacije, te zbog slabe izgrađenosti slušno-vidne percepcije.

Neki stručnjaci smatraju da je govorno-jezični poremećaj ključan u formuliranju simptoma autizma. Smatra se da autistična djeca ne razumiju govor i nemaju mogućnosti ovladavanja govorom i njegova korištenja. S druge strane, poremećaji percepcije nastaju zbog djetetove nemogućnosti shvaćanja onoga što je rečeno, za razliku primjerice od gluhe djece, koja razumiju simboličku komunikaciju. Ako se autizam javi kasnije, govor se povlači i gubi svoju komunikativnu funkciju. I kad postoji govor, autistično dijete riječi izgovara mehanički, s promjenama u intonaciji i čestim poremećajima u artikulaciji glasova. Eholahija, odgođena eholahija, miješanje zamjenica, korištenje trećega umjesto prvoga lica, upućuju na teškoće razlikovanja "ja" i vanjskog svijeta u autistične djece. Govor je autistične djece egocentričan, tako da je komunikacija djeteta - odrasli otežana. Svi elementi jezika i govora autistične djece nedovoljno su izgrađeni ili su poremećeni, a to se najviše očituje u artikulacijskim poremećajima ili nepravilnostima izgovora nekih glasova.

Teškoće u artikulaciji mogu se svrstati u tri kategorije:

- izostavljanje glasova (omisija), npr.: meko (mlijeko), kiga (knjiga), kava (krava), kuša (kruška)
- zamjena nerazvijenoga glasa glasom koji već postoji (supstitucija), npr.: sal (šal), dak (đak)
- krivi izgovor pojedinih glasova (distorzija), najčešće su oštećeni glasovi *s, z, c, š, ž, ć, č, đ, dž, k, g*. Tu ubrajamo i sva odstupanja od normalnog izgovora, bilo glasova u cjelini, bilo pojedinih dijelova.



Zato se kod autistične djece dugo moramo zadržati na vježbama pravilnog izgovora glasova. Kod težih poremećaja potrebna je i pomoć logopeda.

Potrebno je uvježbavati i druge govorne elemente:

- Autistično dijete teško može povezati riječi u cjelinu, npr. umjesto *Tata ide na posao* dijete će reći *Tata posao*.

- Rečenice autističnoga djeteta nepotpune su, nepovezane i negramatične. Dijete nije u stanju uporabiti zamjenice, prijedloge i veznike u rečenici jer mu je njihovo značenje apstraktno. Tako umjesto *Ja idem u školu*, reći će *Idem školu*, ili pak *Ja idem s mamom u park* reći će *Ide mama park*.

- Autistično dijete često svoje potrebe izražava samo jednom riječju: gladan, žedan, ide i sl. U slučaju da mora opisati što je radio kod kuće, to bi bilo ovako: ustao, ručao, spavao.

Takvi govorno-jezični poremećaji utječu i na usvajanje čitanja i pisanja kod autistične djece.

## **Zaključak**

Dječji je autizam veliko opterećenje kako za dijete, tako i za roditelje, obitelj, pa i za učitelja. Učitelji koji prihvaćaju rad s autističnom djecom moraju svjesno prihvatiti taj izazov. Najprije valja upoznati dijete i sve njegove sposobnosti i teškoće. Nužno je da učitelj ima osnovna znanja o autizmu. Potrebna je i velika inventivnost kako bi se nastavni postupci prilagodili potrebama djeteta. Rad s autističnom djecom iziskuje upornost i dobro podnošenje prividnog neuspjeha, jer očekivanja roditelja i drugih obično su velika, a djeca s autizmom nisu sposobna za brze uspjehe. Bilo bi dobro osigurati rad u malim skupinama. Rad s autističnim djetetom zahtijeva i odgovarajuće suradnike u nastavi. Značajna je uloga učitelja u prosvjećivanju društvene zajednice, koja često ima nerealna očekivanja što se tiče brzine i sadržaja napretka u autističnoga djeteta. Upornim radom uvijek se postiže poboljšanje u socijalizaciji i govornom razvoju autističnoga djeteta, a neki će se moći uključiti i u normalan život i rad.

## **Literatura**

Centar za autizam Zagreb: Bilten 1-2, Zagreb, 1988.

Centar za autizam Zagreb: Autizam, časopis za autizam i razvojne poremećaje 1, Zagreb, 1990.

Centar za autizam Zagreb: Zbornik izabranih radova objavljenih u Biltenima Centra za autizam, 1984.-1988.

Janetzke, R.P. Hartmut: Autismus. Wilhelm Heyne Verlag, München, 1993.

### **HOW CAN A TEACHER INFLUENCE THE DEVELOPMENT OF AUTISTIC CHILDRENS' SPEECH?**

Only children with weaker forms of autism are included into regular schooling. However, they still present a big problem for their teacher. The speech of autistic children can be developed although this development is selective. We can talk to them but only about topics they are interested in. Autistic children have difficulties in speech comprehension and in socializing with peers. They have specific interests and ask for unusual forms of motivation. One of the successful teacher strategies for the development of speech and other skills of autistic children can be to engage them in conversations about topics of their interest. The scope of these topics should be gradually extended in order to reach those subject areas suggested by the curriculum.

**Key words:** pedagogy for handicapped children, children with special needs, autism, speech development, teacher.

**Anđelka Peko**  
Pedagoški fakultet  
Osijek

UDK 37.012

**Marija Vujnović**  
Visoka učiteljska škola  
Osijek

## STANDARDI ZA UČITELJE

Učiti kako učiti, učiti kako kritički misliti postaju osnovni ciljevi škole. U većini naših škola još uvijek je prisutan tradicionalan odnos učenika i nastavnika u nastavnom procesu: nastavnik poučava, učenik je poučavan. Danas se u suvremenoj školi treba osposobljavati učenike za samostalno učenje, za samostalno traženje i nalaženje informacija, za rješavanje problema i sl. Polazeći od toga, uloga se nastavnika mijenja. Poželjno je da nastavnik planira nastavne sate u suradnji s učenicima, prilagođava i modificira nastavu u skladu s tim kako će nastavu doživjeti različiti učenici, a sve sa željom da potakne njihovo učenje. Bitno je uskladiti aktivnosti s učenikovim sposobnostima. Nužno je postaviti jasne standarde za sve dijelove odgojno-obrazovnih aktivnosti. Oni su posebno važni u nastavi. Određujući ih, omogućujemo postavljanje pojedinačnih ciljeva, izmjenu aktivnosti, promjenu nastavnih izvora i materijala, uloge učenika i učitelja, a i samo vrjednovanje procesa i rezultata.

**Ključne riječi:** poticanje učenika, nastava usmjerena na učenika, standardi za vrednovanje nastave, praćenje nastave jezika.

### Perspektiva tradicionalne škole

Novije empirijsko istraživanje u SAD potvrdilo je kako je oko 75% nastave verbalno, te usmjereno na prenošenje znanja, a njezino odvijanje usmjerava nastavnik (Terhart, 2002.). Nastavnici se međusobno razlikuju i po

tome koliko su spremni uložiti u nastavu. Ukoliko nastavnik želi motivirati učenika i prepustiti mu inicijativu u nastavi, potrebno je uložiti vremena, energije i truda za razmišljanje o poboljšanju svoga nastavnoga umijeća. Nastavnici su skloni u pristupu nastavi rabiti iskušane metode, uz frontalni oblik rada. U većini naših škola još uvijek je prisutan tradicionalan odnos učenika i nastavnika u nastavnom procesu: nastavnik poučava, učenik je poučavan.

Nastavnik svojom ulogom određuje ponašanje učenika, a tijekom nastavnoga procesa postaje predvidiv.

Istraživanja pokazuju kako i u našoj školi između učenika i nastavnika prevladavaju izrazito hijerarhijski odnosi (Peko, 1992.).

Navedena istraživanja usmjerena su na tradicionalnu nastavu.

S druge strane učenik ima rijetku priliku preuzimanja "glavne uloge" u nastavnome procesu.

Dryden i Vos (2001.) drže kako ne treba miješati obrazovanje sa školovanjem i predviđaju prerastanje obrazovanja od institucionaliziranoga - učioničkoga u pristup "sam svoj majstor".

Što se tiče škola, smatraju da će se znatno promijeniti:

- Tri glavna "predmeta" koja se poučavaju u školi jesu učenje o tome kako učiti, učenje o tome kako misliti i učenje o tome kako postati "samostalni upravljač vlastitom budućnosti".
- Same škole potpuno su preoblikovane. One su zajednice u kojima se može učiti dvadeset četiri sata dnevno i središta su izvora znanja.
- Svatko je istodobno i nastavnik i učenik (Dryden i Vos, 2001., 87.)

U tim promjenama veliko značenje ima suvremena tehnologija koja demistificira tradicionalnu funkciju škole usmjerenu na zapamćivanje mnoštva podataka. Računalo i internet neće zadovoljiti dječju potrebu za druženjem i komuniciranjem s vršnjacima, ali tu potrebu ne zadovoljava ni tradicionalna škola. Škola postaje uslužna i decentralizirana djelatnost usmjerena na zadovoljavanje različitih obrazovnih potreba, kako djece tako i svih dobnih skupina društva postajući dio društva koje uči.

## **Poticanje učenikova mišljenja**

Učiti kako učiti i učiti kako kritički misliti postaje osnovna svrha škole. Dewey upozorava na moguće probleme u razvoju mišljenja djeteta u školi:

- a) Prisutan je negativan utjecaj učiteljevih navika, koji se očituje u sljedećem:
- Nesvjesno ohrabrivanje učenika za prihvaćanje samo onih stavova koji odgovaraju učiteljevim osobnim stavovima.
  - Osobna učiteljeva kompetencija i sposobnosti mogu učenike učiniti suviše ovisnima i nesposobnima za osamostaljivanje i razvoj njihovih sposobnosti.
  - Učenici se ponekad više trude otkriti što učitelj očekuje i što mu odgovara nego riješiti obrazovni problem.
- b) Postoji negativan utjecaj nastavnih predmeta. Putem njih se podržava:
- udaljenost intelektualnih aktivnosti od problema svakodnevnoga života
  - mehaničko uvježbavanje nekih vještina bez uključivanja misaonih procesa
  - naglasak na količini informacija umjesto na mudrosti i prosuđivanju (problem tzv. enciklopedijskoga znanja).
- c) Na djetetovo mišljenje u školi mogu negativno utjecati trenutačni ciljevi i uzori.

Te primjedbe o školi Dewey je iznio početkom 20. stoljeća. Čini nam se da se mogu uputiti i na našu školu početkom 21. stoljeća.

Škola čiji je odgojni uzor automatizacija vještina i količina usvojenih informacija i u kojoj se djelotvornost provjerava s pozicije izvanjskih rezultata umjesto razvoja sposobnosti, utječe negativno na sljedeće načine:

Umjesto razvoja mišljenja njeguje se učenikovo ponavljanje "točnih odgovora".

Svođenje na najmanju mjeru učeničke aktivnosti, istraživanja i refleksije ne može rezultirati razvojem misaonih sposobnosti (Dewey, 1910., 45.-55.).

## **Drukčija uloga učitelja**

Danas se u suvremenoj školi treba osposobljavati učenike za samostalno učenje, za samostalno traženje i nalaženje informacija, za rješavanje problema i sl.

Polazeći od toga uloga se nastavnika mijenja. Od nastave i nastavnika koji poučavaju očekuje se:

- da uzimaju u obzir, šire i potiču interese učenika
- da vode računa o sposobnostima i potrebama pojedinca
- da pruže temeljna znanja i proširuje njihovu primjenu
- da poučavaju kako učiti i kako se koristiti znanjem
- da kombiniraju teorijsko učenje s učenjem kroz konkretnu akciju (Maleš, 1996.).

Dosada su učitelji mogli shvatiti kako opisivanje učenika kao osobe koja dolazi na nastavu samo prikupljati informacije i samo stjecati znanje i nije osobito korisno. Živimo u vremenu u kojem je gotovo sve dostupno. Sve su informacije u bilo kojem obliku povezane u globalnu mrežu učenja. Ako svaki učenik može dobiti informaciju kada god mu ona zatreba, uloga nastavnika bitno se mijenja. Nastavnik više nije osoba koja će biti samo izvorom informacija, nego će naučiti učenika djelotvorno učiti, kritički misliti i preuzimati inicijativu u nastavnom procesu. Kako bi sve to ostvario, nastavnik mora biti djelotvoran. Nastavnici koji se smatraju djelotvornima u poučavanju iskazuju sljedeće kvalitete:

- kreiraju sređeno i privlačno okruženje za učenje
- usredotočuju se na poučavanje i učenje tako da do krajnosti povećaju vrijeme učenja i zadržavaju akademski ton
- poučavaju dobro organizirane i ustrojene nastavne jedinice s jasno naznačenom svrhom
- imaju visoka očekivanja i postavljaju pred učenika intelektualne izazove
- prate napredak i daju brze korektivne povratne obavijesti
- uspostavljaju jasnu i pravednu disciplinu (Kyriacou, 1998.).

Kako se nalazimo u vremenu u kojem učenik preuzima kontrolu nad ključnim elementima komunikacije, bitno je da se nastavnik usredotoči na povezivanje svoga načina rada s učenikovim ciljevima i postojećim znanjima. Uz selektivne ciljeve koji se odnose na spoznaje potrebno je ostvarivati i druge ne manje bitne ciljeve, a odnose se na cjelokupan razvoj djeteta.

Nužna je promjena uloge učitelja. On od pasivnoga ostvaritelja tuđih ideja treba postati aktivan osoba koja izgrađuje osobni pedagoški put.

### **Nastava usmjerena na učenika**

Ofsted (1995.) ocjenjuje nastavničku osjetljivost na učeničke potrebe najvažnijom od svih umijeća uspješnoga poučavanja. Poželjno je da nastavnik planira nastavne sate u suradnji s učenicima, prilagođava i modificira nastavu u skladu s tim kako će nastavu doživjeti različiti učenici, a sve sa željom da potakne njihovo učenje. Bitno je uskladiti aktivnosti s učenikovim sposobnostima. Uskladiti aktivnosti znači odrediti koliko pojedini učenik može napredovati na pojedinom nastavnom satu, a tada osmisliti nastavu tako da se postigne optimalni napredak za koji su učenici sposobni (Kyriacou, 1998.).

Već odavno poznato je kako je uključenost učenika u nastavu, odnosno njegovo aktivno sudjelovanje u nastavnom procesu od velike važnosti za njegov uspjeh i postignuća.

Brojna istraživanja potvrdila su pozitivan odnos između uključenosti i usvajanja nastavnoga sadržaja (Terhart, 2002.).

Posljednjih godina sve se više govori o važnosti poticanja samosvijesti u učenika. Obrazovanje mora isticati važnost cijele osobe, osobnoga razvoja, učenikova svjetonazora te koncepciju osobnoga djelovanja i mogućnosti izbora. Najvažniji su elementi u primjeni takvog pristupa nastavi ovi:

- Shvatiti ulogu nastavnika prvenstveno kao pomagača.
- Učenicima omogućiti prilično širok izbor i nadzor u organizaciji učenja.
- Iskazivati poštovanje i empatiju za učenike.

Na području školskoga učenja tijekom godina razvili su se koncepti koji su "bezdušni drill" i mehaničko "bubanje" nastojali prevladati samostalnim učenjem (Terhart, 2002.). Nastavnik bi trebao učeniku omogućiti da ima "svoju metodu".

Novi koncepti nastave zahtijevaju od nastavnika da učenici upoznaju godišnji plan rada, nastavne metode koje će se koristiti i oblike nastavnoga rada. Time bi se ukinuo monopol nastavnika prilikom planiranja i izvođenja nastave. Stvorilo bi se ozračje koje podupire interese djeteta i tako ga motivira za rad.

### **Novi standardi**

U postindustrijskom društvu učitelj nije zanatlija koji ostvaruje tuđe ideje i naputke, već je kreativan, refleksivan, kritički orijentiran profesionalac.

Različiti su pristupi u definiranju profesionalnosti. Neki ju autori povezuju s pojmom zvanja. Bitna odrednica profesionalnosti jest i tehničko ili specijalističko znanje (Cindrić, 1995.).

Hoyle i John navode kako tradicionalno profesionalno znanje ima dvije komponente:

- a) objektivno znanje koje je moguće znanstveno provjeriti
- b) različiti teorijski modeli i opći slučajevi koji mogu biti primijenjeni u specifičnim situacijama (Furlong, u Atkinson i Claxton, 2000.).

Odgovornost i autonomija važna je dimenzija profesionalnosti. W. Glasser (1999.) navodi kako su kvaliteta, kompetencija, umijeće u poslu ključni kriteriji određivanja profesionalnosti.

Tko određuje kvalitetu i razinu kompetencije?

Zapravo država kroz svoje institucije određuje kompetenciju učitelja. Naglašava se značenje profesionalne kompetencije. Ured za standarde u obrazovanju Ofsted ([www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)) objavljuje u Britaniji izvješća o kakvoći poučavanja koja su promatrali tijekom nadzora u školama. Iz izvješća se dobiva slika o vrstama umijeća koje školski inspektori očekuju od kvalitetnoga poučavanja. Navodi se sljedeće:

- Nastavni sat treba biti svrhovit i postaviti visoka očekivanja.
- Učenicima treba pružiti prilike kako bi sami organizirali svoj rad.
- Nastava treba pobuditi i održavati učeničko zanimanje, a učenici ju moraju doživljavati relevantnom i izazovnom.
- Rad mora biti primjeren učeničkim mogućnostima i potrebama.
- Učenički rječnik valja stalno proširivati.
- Potrebno se služiti raznim aktivnostima.
- Red i nadzor treba osigurati umješnim održavanjem učeničkoga sudjelovanja u radu u razredu i uzajamnim poštovanjem (prema Kyracou, 2001.).

### **Jasni standardi**

Nužno je postaviti jasne standarde. Standardi bi trebali biti usmjereni k refleksivnom učitelju, tj. učitelju spremnom na promišljanje situacija na nov način (Schön, 1987., Crebbin, 2000., Norton, 1997.).

Koji se standardi očekuju od uspješne nastave? Iz Ofsteda smo izdvojili obrazac za praćenje nastave jezika.



## **OBRAZAC ZA PRAĆENJE NASTAVE**

**Nadnevak** \_\_\_\_\_

<b>Naziv škole</b>	<b>Razred</b>	<b>Broj učenika</b>	
<b>Ime nastavnika</b>	<b>Ime nastavnikova asistenta</b>	<b>Vrijeme praćenja nastave</b>	
<b>Pripremanje</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Prikladno svrstavanje učenika u skupine.</li><li>➤ Jasno izlaganje plana rada uključujući:</li><li>➤ Razumijevanje kurikulumu i jezičnih tema koje će se učiti.</li><li>➤ Pripremanje didaktičkih pomagala za učitelja i učenike.</li><li>➤ Pripremanje dodatnih didaktičkih pomagala za učitelja i učenike, npr. vizualnih, materijala na kojim će se pisati, sredstava kojima će se manipulirati...</li></ul>			
<b>Tijek nastavnoga procesa</b> <p>Cijeli razred- rad na tekstu – skupni rad</p> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Naglašen je rječnik</li><li>➤ Ponavljanje</li><li>➤ Označavanje</li><li>➤ Pravilan odabir pitanja</li><li>➤ Poticanje kritičkoga mišljenja u učenika</li><li>➤ Korištenje različitim nastavnim metodama i primjerima</li><li>➤ Usklađivanje govora s interpunkcijom</li><li>➤ Korištenje vizualnih metoda</li><li>➤ Aktivnost učenika</li><li>➤ Demonstracija</li><li>➤ Prilika za razmišljanje i odgovaranje</li><li>➤ Praćenje i procjenjivanje razumijevanja.</li></ul>		<b>Aktivnosti učenika</b> <p>Osvrt na:</p> <p>Razumijevanje, sudjelovanje, aktivno slušanje, razgovaranje, pisanje, čitanje. Dokazi o rezultatima usvajanja jezika, motivacija, podsjećanje na zadatke, ponašanje, samostalnost, preuzimanje odgovornosti, uporaba jezika u svakodnevnom životu.</p>	
<b>Vodič za čitanje i pisanje</b> <ul style="list-style-type: none"><li>➤ Nastavne jedinice</li><li>➤ Modeliranje</li><li>➤ Mogućnost za usvajanje govorne prakse (četiri vještine)</li><li>➤ Provjera razumijevanja</li><li>➤ Usklađivanje.</li></ul>			

<b>Skupni i individualni oblik rada</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pomoć pri odabiru nastavne jedinice</li> <li>➤ Modeliranje</li> <li>➤ Mogućnost za usvajanje govorne prakse (četiri vještine)</li> <li>➤ Dopušteno korištenje materinskoga jezika.</li> </ul>	
<b>Važno</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Pružanje prilike za sudjelovanje početnika</li> <li>➤ Dopušteno kritičko mišljenje i davanje povratne obavijesti</li> <li>➤ Dopušteno korištenje materinskim jezikom.</li> </ul>	
Ukupni rezultati - snage i područja razvoja.	

Iz navedena obrasca možemo uočiti kako se očekuje da nastavom potičemo i razvijamo učenikovo kritičko mišljenje, potičemo učenikove aktivnosti, samostalnost, preuzimanje odgovornosti. Možemo li mi te standarde ugraditi u naše škole?

### **Nastava je zajednički rad učenika i učitelja**

Postojeći nastavnički fakulteti još uvijek pripremaju učitelje za model predavačko-prikazivačke nastave, tj. "nastave orijentirane na učitelja" (Matijević, 1991.). Ukoliko zapostavljamo važnost učenikove inicijativnosti i samoaktivnosti zapostavljamo njihov prostor za inovacije i kreativna postignuća. Neobjašnjiva je vezanost mnogih nastavnika uz tradiciju, posebno glede njihove metodičke prakse, te nedostatan zalaganje nastavnika za otkrivanje novih putova u izvođenje nastave. Ukoliko nastavnik prati i poštuje interese i potrebe učenika, nastojat će mijenjati i prilagođavati svoj način rada.

U Deloresovom izvješću piše kako nastavnici moraju prilagoditi svoj odnos učenicima. Od nastavnika se očekuje da pomažu učenicima organizirati i upravljati znanjima.

Nužno je postaviti jasne standarde za sve dijelove odgojno-obrazovnih aktivnosti. Oni su posebno važni u nastavi. Određujući ih, omogućujemo postavljanje individualnih ciljeva, izmjenu aktivnosti, promjenu nastavnih izvora i materijala, uloge učenika i učitelja, a i samo vrjednovanje procesa i rezultata.

Također, nužno je da nastavnik preuzme nove, u većini naših škola neuobičajene zadatke. Potrebno je postavljati nastavne ciljeve i zadatke zajedno s učenicima. Cjelokupno planiranje nastave trebalo bi biti zastupljeno kod učenika kao i kod nastavnika. Poželjno je s učenicima uspostaviti odnos u kojem će učenik i nastavnik zajedno tragati za novim sadržajima, metodama i oblicima rada.

## Literatura

- Ashman, F.A., Conway, N.F.R. (1997.) *An introduction to cognitive education*, London, Routledge.
- Atkinson, T. i Clayton, G. (eds/2000.) *The intuitive practitioner: on the value of not always knowing one is doing*, Open university Press, Buckingham, Philadelphia.
- Cindrić, M. (1995.) *Profesija učitelj u svijetu i u Hrvatskoj: obrazovanje, zapošljavanje, radne norme, plaće, napredovanje u zvanju, odlazak u mirovinu*, Persona, Zagreb.
- Desforges, Ch. (2001.) *Uspješno učenje i poučavanje*, Zagreb, Educa.
- Dewey, J. (1910.) *How we think*, Lexington, D.C. Heath.
- Dryden, G., Vos, J.(2001.) *Revolucija u učenju*, Zagreb, Educa.
- Glasser, W. (1999.) *Nastavnik u kvalitetnoj školi: posebne sugestije nastavnicima koji u razredu pokušavaju primijeniti ideje iz knjige kvalitetna škola*, Educa, Zagreb.
- Kyriacou, Ch. (1998.) *Temeljna nastavna umijeća*, Zagreb, Educa.
- Maleš, D. (1996.) *Rad na projektu – važan oblik školskog rada*, Napredak 137(1), Zagreb, HPKZ, 79.-83.
- Matijević, M. (1991.) *Mentorska komunikacija u nižim razredima osnovne škole*, V: Puževski, V(ur). *U potrazi za suvremenom školom*, Institut za pedagoška istraživanja, Zagreb, 43.-50.
- Peko, A. (1992.) *Efikasnost eksperimentalnog nastavnog programa: Simetričnost i asimetričnost nastavne komunikacije*, Filozofski fakultet, Zagreb.
- [www.ofsted.gov.uk](http://www.ofsted.gov.uk)
- Peko, A., Munjiza, E., Borić, E. (2002.) *Nastava (ne)uspješna komunikacija*, u zborniku Odnos pedagoške teorije i pedagoške prakse, Rijeka.
- Schön, D. (1987.) *Education the reflective practitioner*, Jossey-Bass, San Francisco, Oxford.
- Terhart, E. (2001.) *Metode poučavanja i učenja*, Zagreb, Educa.

## STANDARDS FOR TEACHERS

Teaching how to learn and teaching critical thinking are becoming fundamental objectives of education. In the majority of our schools there still prevails a traditional relationship between students and teachers in the teaching process: the teacher teaches, the student is taught. In a contemporary school the students should be trained for independent studying, for independent research and finding of information, for problem solving, etc.

Starting from this, the role of teachers changes. It is necessary that the teacher plans, adapts and modifies lessons in cooperation with the students and their impression of the teaching so as to stimulate learning; it is important to adjust activities to students' abilities; it is mandatory to set clear standards for all steps in educational activities. Standards are exceptionally important in teaching. By defining them, we make the setting of single aims, the exchange of activities, the change of teaching sources and materials, the roles of students and teachers, as well as the self-evaluation of process and result possible.

**Key words:** motivating students, student-oriented teaching, standards of evaluation, monitoring language teaching.

## **UČITELJ U KNJIŽEVNOM ODGOJU I OBRAZOVANJU NAJMLADIH**

U projektnom istraživanju *Recepcija dječje priče* odgovori su ispitanika, između ostaloga, osvjetlili lik učitelja. Mnogi od 949 ispitanih učenika, učitelja, odgojitelja i roditelja učitelju pripisuju zasluge za ugodna i draga ili pak neugodna i mučna iskustva s nastave književnosti.

Dobiveni su odgovori potaknuli autoricu na promatranje učitelja u književnom odgoju i obrazovanju najmlađih s onih gledišta koja se formalno-pojavno vezuju uz nastavnu praksu književnosti, ali se u njoj ona zapravo ostvaruju rjeđe negoli se očekuje.

**Ključne riječi:** nastava književnosti, učitelj, teorije učiteljeva djelovanja, učenikovo iskustvo, ocjenjivanje i samoocjenjivanje učitelja.

Polazište su ovoga rada zapisi ispitanika u projektnome istraživanju *Recepcija dječje priče*.<sup>1</sup> Mnogi su od 522 ispitana roditelja predškolske i osnovnoškolske djece, te 60 odgojitelja i 52 učitelja u svojim promišljanjima, koja neobvezno navode u obliku slobodnih zapisa, između ostaloga osvjetlili lik učitelja. Naime, zanimljivo je kako se u rezultatima projektnoga istraživanja dobilo više podataka negoli se očekivalo u vezi s pojavama koje smo tek sporedno dotaknuli ili se čak o njima nije izrijeком ispitivalo. Tako su ispitanici vrlo

---

<sup>1</sup> Projektno istraživanje *Recepcija dječje priče* trajalo je od 1997. do 2001. godine (glavni istraživač: dr. sc. Karol Visinko). Istraživanje se provodilo u trima osnovnim školama i nekoliko predškolskih ustanova Primorsko-goranske županije.

utemeljeno napisali svoja mišljenja o književnoj lektiri, što je prikazano u nekim mojim ranijim radovima.<sup>2</sup>

U kontekstu ovoga rada iz projektnog ispitivanja izdvajam nekoliko pitanja zatvorenoga tipa upućenih učiteljima, odgojiteljima i roditeljima:

*Jeste li zadovoljni načinom kako su Vas učitelji u osnovnoj školi vodili svijetom priča?*

*Da                      Ne                      Ne sjećam se*

Učiteljima i odgojiteljima postavljeno je i ovo pitanje:

*Jeste li zadovoljni svojim načinom vođenja učenika svijetom priče?*

*Jesam                      Nisam                      Ne znam*

Roditelji su bili u prigodi odgovoriti na sljedeće pitanje:

*Jeste li zadovoljni kako odgojitelji/učitelji Vaše dijete vode svijetom priča?*

*Jesam                      Nisam                      Ne znam*

Ta su pitanja potaknula ispitanike na opširnija obrazlaganja.

Dakako da pri ispitivanju učenika (315) navedena pitanja nisu postavljena, ali je iz odgovora na neka druga pitanja, koja će se ovdje tek ilustrativno navesti, razvidan rad učitelja, a uz to, ni među odgovorima učenika nisu izostali slobodni komentari u kojima je mjesto našao i njihov učitelj/učiteljica i nastava književnosti.

*U pričama koje čitaš najviše Te zanima:*

*a) što se i kako se dogodilo (slijed događaja)*

*b) likovi*

*c) nešto drugo: \_\_\_\_\_ .*

*Nakon što si neku priču pročitao/pročitala, u vezi s njezinim sadržajem voliš:*

*a) pisati sastavak*

---

<sup>2</sup> V. radove Karol Visinko: *Interes za dječju priču*, u zborniku *Kako razvijati kulturu čitanja*, Knjižnice Grada Zagreba - Hrvatski centar za dječju knjigu - Hrvatska sekcija IBBY-a, Zagreb, 1999., 49.-63.; *Hrvatska dječja priča u obzorju odgojitelja i učitelja*, Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu, Zagreb, 2000., 39/40, str. 19.-20.

- b) likovno se izraziti (crtati, bojati i tome slično)
- c) scenski se izraziti (glumiti)
- d) ništa od navedenoga.

*Navedi zanima li Te nešto posebno u vezi s dječjom pričom. (Možeš postaviti pitanja, zatražiti nešto što te osobito zanima.)*

Detaljnija obradba dobivenih rezultata objavljena je u ranijim radovima.<sup>3</sup>

U ovome članku potaknuti zapisima ispitanika promatramo učitelja u književnom odgoju i obrazovanju s onih gledišta koja formalno-pojavno vezujemo uz nastavu književnosti, ali za koja, a što proizlazi i iz ovdje proučenih zapisa, ne možemo sa sigurnošću tvrditi da se u praksi redovito ostvaruju. Opisno će se prikazati kvalitativna analiza odgovora ispitanika.

Pozitivna iskustva u vezi s dječjom pričom u obitelji, vrtiću i školi navodi nešto više od polovice ispitanika (57,85%). Nažalost 10,7 % ispitanika nema nikakva iskustva u vezi s pričom (nije im se pričalo, ne sjećaju se, nije im to važno i t. sl.). No ono što je osobito zabrinjavajuće, posebno za temu koja se ovdje razrađuje, jesu negativna iskustva (37,5%).

Gotovo svi ispitanici bavljenje pričom vezuju uz neki lik iz osobne životne stvarnosti, lik koji je predstavljao poveznicu između njih i svijeta priče. To je najčešće roditelj, baka, djed, starija sestra, teta u vrtiću ili netko od učitelja. Kakav je taj lik bio u odnosu prema priči, takve je tragove ostavio u djetetu, učeniku s kojim se bavio, u njegovu sjećanju i doživljajno-spoznajnom iskustvu. Gotovo isto dogodilo se s iskustvom slikovnice u životu čovjeka, o čemu sam također na temelju istraživanja pisalo u prethodnim radovima.<sup>4</sup> Pretpostavljamo da bi sličnosti s navedenim rezultatima pokazalo i istraživanje u vezi s poezijom.

---

<sup>3</sup> V. radove Karol Visinko: Umjetnički tekst (priča) i drugi mediji, u zborniku Likovna komunikacija u teoriji i praksi predškolskog odgoja, Odjel za odgoj i školstvo Grada Opatije, Opatija, 1999., 145.-151.; Svijet priča u iskustvu djece, njihovih roditelja, odgojitelja i učitelja, u zborniku Didaktnični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja, Maribor, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, 2000., 299.-303.

<sup>4</sup> Karol Visinko, *Primjena slikovnice u odgojnoj i nastavnoj praksi*, u zborniku Kakva je knjiga slikovnica, Knjižnice Grada Zagreba - Hrvatski centar za dječju knjigu - Hrvatska sekcija IBBY-a, Zagreb, 1999., 70.-78.; *Albi illustrati*, LG Argomenti, XXXVI n. 1, Rivista del Centro Studi

Iz sadržaja svih dobivenih zapisa ispitanika, u skladu s temom ovoga članka, izdvojiti ćemo one koji se odnose na nastavu književnosti.

U kontekstu nastave književnosti priča je ostala u dragim sjećanjima ispitanika pretežito zbog učitelja koji su u njima pobudili ljubav prema umjetničkoj riječi, knjigama uopće. Učitelji su, dakle poučavali ljubavi prema umjetničkoj riječi – tako ističu brojni ispitanici. Zanimljivo je da se to posebice odnosi na prve učitelje, one u razrednoj nastavi. U predmetnoj nastavi književnosti takvih je učitelja manje, kažu ispitanici. Riječ je o učiteljima entuzijastima, darovitim osobama koje se neovisno o programskim sadržajima bave književnošću na osobit način, motiviraju učenike za slušanje, za čitanje, za poetsko kazivanje, za literarni i scenski izraz u nastavi, još i više u izvannastavnim aktivnostima. Tako u učenicima pobuđuju veće zanimanje za umjetničku riječ. Takvih je pozitivnih iskustava, kvantitativno gledano 57,85%. U opisu lika takvoga učitelja književnosti sudjeluju i ispitani učenici, koji pišu npr. ovako:

- primjer iz područja razredne nastave:

*Naša učiteljica zna jako dobro čitati pa ti se čini da je sve to stvarno.*

- primjer iz područja predmetne nastave:

*Naša profesorica iz hrvatskoga jako lijepo govori, moraš ju slušati jer te to privuče. Ponekad se čudim kako se ona uživi u čitanje. Sjećam se, kad nam je tek došla, nama je bilo malo smiješno kako je govorila o tekstovima iz čitanke, i što nas je sve pitala. A sada nam uopće nije smiješno, nego je na hrvatskome baš dobro, jer je nekako drukčije nego na drugim predmetima.*

Odrasli ispitanici u skladu s višim stupnjem jezičnoga, literarnoga i životnoga iskustva potpunije i stručno objašnjavaju misli o učiteljima kojih se sjećaju i drže ih zaslužnima za oplemenjivanje njihova života ljepotom i snagom književne riječi. Izrijeком ističu učiteljevo znanje, sposobnost i darovitost za predstavljanje i interpretiranje književnoumjetničkih tekstova.

---

Letteratura Giovanile, Genova, gennaio-marzo 2000, pag. 36-47.; *Slikovnica u životu čovjeka*, Život i škola, Osijek, 2000., 4, str. 41.-48.



Nažalost, jasna su i suprotna iskustva koja su izazvali učitelji neosjetljivi za književnu riječ, koji su bili previše ozbiljni, kruti, strogi, kojima je nedostajalo mašte i kreativnosti, ali i smisla za rad s djecom, učenicima. U njihovoj nastavi književnosti nije bilo radosnoga otkrivanja i proživljavanja umjetničke stvarnosti, izostala su iščekivanja, ushićenje, pa se potreba za književnoumjetničkom riječi svodila na formalnu obvezu, često vrlo opterećenu ispitivanjem činjenica o djelu te ispitivanjem tehnike čitanja. Kod takvih učitelja nije bilo ljubavi prema književnosti, prema jeziku, prema učenicima, a nećemo pogriješiti kažemo li i prema životu. Ovdje se ozbiljno pozivamo na uistinu veliku potrebu za razumijevanjem svekolike nastave, napose nastave književnosti koja ulazi u proces odgoja i obrazovanja za umjetnost, kao susretanje učenika, učitelja i umjetničke riječi, susretanje u ozračju ljubavi.<sup>5</sup>

Lik i uloga učitelja zauzimaju važno mjesto među predmetima proučavanja u metodici nastave književnosti. Metodika najviše progovara o učiteljevoj kompletnoj stručnoj osposobljenosti. Zahtijeva se njegova izgrađena književnoznanstvena, lingvistička i stilistička osnova znanja.

Među metodičkim sustavima u nastavi se književnosti po pretežitosti na prvo mjesto stavlja sustav školske interpretacije, koji definira učitelja književnosti *"kao senzibilno biće koje nije ravnodušno prema književnom tekstu, koje uspostavlja s tekstom različite kontakte i koje umije svoj doživljaj teksta sugestivno prenositi učenicima. Osim književne i estetske senzibilnosti, interpretacija pretpostavlja široku humanističku naobrazbu"*<sup>6</sup>. Metodika upućuje na poznavanje psihološko-spoznavne sastavnice, koja se odnosi na učenika u nastavi književnosti. Učitelj uvažava učenikovu ličnost, prati njegovo reagiranje na književnoumjetničke sadržaje, zapaža njegovu literarnu osjetljivost i tako izgrađuje individualni pristup učeniku. Uvelike se ističe stvaralačko djelovanje učitelja. Specifičnost nastave u središtu koje je umjetnička riječ otvara brojne intrapersonalne i interpersonalne odnose za koje učitelj mora biti spreman i čitavim svojim bićem otvoren prema umjetničkome biću (tekstu), prema sebi kao

---

<sup>5</sup> Usp. Marija Bratanić, *Susreti u nastavi*, Zagreb, Školska knjiga, 1997.

<sup>6</sup> Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1986., 719.

recipijentu i prema učenicima-recipijentima.<sup>7</sup> Sve to čemu metodička teorija poučava buduće učitelje književnosti u razrednoj i predmetnoj nastavi neupitno je i pretpostavlja se da studenti na dodiplomskom studiju te za konačni ispit to teorijski mogu naučiti. No teorijsko znanje nije dostatno. Štoviše, nije jamstvo da će budući učitelj zbog toga jer je solidno svladao teorijsko gradivo i unekoliko prošao praktične metodičke vježbe, biti uspješan učitelj književnosti, koji će u svojih učenika razvijati ljubav za knjigu i zahvaljujući kojemu će ti učenici biti obogaćeni za još jednu stvarnost s kojom mogu radosnije živjeti, onu umjetničku. Ne mislim pritom na ograničenja metodike koja u svojoj teoriji ne može odgovoriti na sva pitanja što ih svakodnevno nameće nastavna praksa, a tiču se novih izvora obavijesti koji upućuju na nova područja interesa i djelovanja, premda bi se i o tome moglo konkretnije progovoriti, kao što sam to učinila u promišljanju o nastavi jezičnoga izražavanja i udžbeniku koji bi bio primjeren zahtjevima i potrebama suvremenog društva<sup>8</sup>. Pritom mislim na teorije učiteljeva djelovanja kako ih tumači jedan od vodećih njemačkih znanstvenika u području znanosti o odgoju, Ewald Terhart<sup>9</sup>. Čini se važnim ovdje navesti dio Terhartova rada koji izrijeком progovara o problemu koji nas zanima:

*"Rezultati deskriptivnih studija o stvarnostima nastavnikova djelovanja u nastavi potiču na misao da se u nastavnoj svakodnevici osobito intenzivno ne koriste ni teorije, modeli i preporuke za djelovanje iz didaktike i metodike ni rezultati empirijsko-eksperimentalnih istraživanja usmjerenih na povećanje djelotvornosti nastavnikova rada. Normativne teorije o tome kako bi nastavnik trebao obavljati svoj posao da ostvari obrazovne učinke, ali i empirijski nalazi koji – skromniji po zahtjevima – žele samo dati naputke za djelotvorno ponašanje nastavnika, vjerojatno imaju samo razmjerno slab utjecaj na praksu poučavanja. (...) Strukturalni oblik učionice kao radnog mjesta prije svake didaktike i metodike utječe na to da se nastava odvija tako kako se odvija. Tome valja pridružiti zapažanje osobnih psiholoških preduvjeta (...) jer upravo su nastavnici kao osobe*

---

<sup>7</sup> O tome u: Leopoldina Veronika Banaš, *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Zagreb, Školske novine, 1991. i Karol Visinko, *Osjetljivost učitelja za književnoumjetničku riječ*, Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu, Zagreb, 2000., 39/40, str. 12.-13.

<sup>8</sup> Karol Visinko, *Udžbenik i cjelokupna jezična djelatnost*, Zagreb, Školska knjiga (tekst izlaganja u tisku).

<sup>9</sup> Ewald Terhart, *Metode poučavanja i učenja*, prev. Vladimir Adamček, Zagreb, Educa, 2001., 110.-120.

*oni koji na ovaj ili onaj način djeluju u nastavi. (...) Specifični osobni unutarnji svijet pojedinog nastavnika – u uzajamnom odnosu s vanjskim situacijskim uvjetima – smatra se odlučujućim faktorom za djelovanje u nastavi. Njegove subjektivne teorije, njegovi rutinski postupci, njegovo svakodnevno iskustvo tvore osnovicu za razvitak i mentalnu pratnju vlastitog pravca djelovanja."*<sup>10</sup>

U nastavku autor postavlja pitanja u vezi s mogućnosti znanstvene spoznaje tih procesa: *Kako se unutarnji procesi mogu u istraživačko-metodološkom pogledu kontrolirano razotkriti? Koje predodžbe trebamo stvoriti glede nastanka, osobitosti i djelovanja tih unutarnjih svjetova?* Terhart ispituje kako se taj složeni odnos između predmeta i metode ostvaruje u tri pristupa nastavnikovom djelovanju – *kognitivnom, interakcijskom, razvojnom* (glede profesionalnoga iskustva).

Možda upravo stoga proizlazi da je nastavnoj praksi uvijek zanimljivije, uz to i korisnije, prikazati rezultate konkretnoga istraživanja djelovanja subjekata nastavnoga procesa, učitelja i učenika. Konkretni pokazatelji, npr. što su na određeno pitanje odgovorili učitelji, što su u anketnom ispitivanju napisali učenici, mogu biti izvrsni pokazatelji na predlošku kojih se mogu upriličiti konstruktivne rasprave te ostvarivati oblici usavršavanja. U vezi su s tim i radionički tipovi seminara, savjetovanja upotpunjena modelima istraživačke nastave, upravo onako kako bi trebala biti ustrojena dodiplomska nastava u vježbaonicama, na kojoj bi se redovito trebali ostvarivati plodonosni susreti učitelja mentora, učenika, metodičara i studenata, budućih učitelja. Svakako da ostaje potreba i za predavačko-prikazivačkom nastavom, koje se ne treba libiti, kao što ostaje potreba za razvijanjem sposobnosti reprodukcije i eksplikacije, jer se mnoga znanja primaju najprije na toj razini da bi se potom mogla razvijati problemskim, istraživačkim i stvaralačkim pristupima.

Prethodno navedene zahtjeve dopuniti valja i potrebom za trajnim ocjenjivanjem učiteljeve djelatnosti. Među razlozima za to izdvojit ćemo dva koja smo zapazili, implicitno ili eksplicitno, u dosadašnjemu neposrednom radu s učiteljima te u ispitivanju roditelja:

*"Nastavnici moraju dobiti povratnu informaciju o onome što doista rade kako bi to usporedili s onim što misle da rade."*

i

---

<sup>10</sup> Nav. dj., str. 110.-111.

*"Društvena zajednica i osobito roditelji žele više pojedinosti i dokaza da škole i nastavnici postižu ono što tvrde da rade. To također može značiti uklanjanje nesposobnih nastavnika."*<sup>11</sup>

O ocjenjivačima učitelja i njegove djelatnosti te o kriterijima i metodama toga ocjenjivanja podosta je tekstova u europskoj i svjetskoj literaturi. Također i o samoocjenjivanju učitelja, koje držimo važnim u kontekstu teme ovoga članka.

Studente, buduće učitelje upućujemo na važnost samopraćenja nastavnoga rada, koje pomaže u utvrđivanju (ne)djelotvornosti primijenjenih metoda i metodičkih postupaka i potiče na ispravljanje pogrešaka i propusta. Uz to *"samoocjenjivanje nastavnika omogućuje da postanu osnaženi, da razviju samomotivaciju i stvaralaštvo, a zadrže povjerenje i dostojanstvo."*<sup>12</sup> Literatura nudi u praksi primijenjene kontrolne liste koje mogu poslužiti kao okvir za razmišljanja o sustavima pitanja u samoocjenjivanju učitelja. Takav je primjer kontrolne liste za samoocjenjivanje nastavnika u navedenom djelu C. J. Marsh<sup>13</sup> na predlošku kojega smo načinili kontrolnu listu za učitelja književnosti:

Primjer kontrolne liste za samoocjenjivanje učitelja književnosti u razrednoj i predmetnoj nastavi\*

1. Kako pratim napredovanje učenika u nastavi književnosti?
2. Što znam (što mogu navesti) o literarnim sposobnostima svojih učenika?
3. S koliko uspjeha usklađujem svoju nastavu književnosti s literarnim sposobnostima svojih učenika?
4. Uspijevam li pripremati sadržaj nastave književnosti tako da osiguravam pritom uključivanje svih učenika prema njihovim doživljajnim i spoznajnim mogućnostima?
5. Koliko sam odan/odana nastavi književnosti? Kako to mogu objasniti?
6. Koje mogućnosti pružam učenicima da u nastavi književnosti razvijaju svoja literarna, jezična i životna iskustva?

---

<sup>11</sup> M. Marland (1987.) Appraisal and Evaluation: Chimera, Fantasy or Practicality? u: Colin J. Marsh, Kurikulum, prev. Mirna Varlandy Supek, Zagreb, Educa, 1994., str. 83.-84.

<sup>12</sup> Colin J. Marsh, nav.dj., str. 87.

<sup>13</sup> Isto, str. 86.

\* Karol Visinko na predlošku Primjera kontrolne liste za samoocjenjivanje objavljenog u tekstu Ocjenjivanje nastavnika Colin J. Marsh, u knjizi Kurikulum, Zagreb, Educa, 1994., str. 86.

7. Koliko se dobro pripremam za svaki nastavni sat književnosti?
8. Otvaram li u svojih učenika potrebu da sa mnom razgovaraju o pročitanim knjigama, o književnim temama? Slušam li pažljivo i pozorno njihova zapažanja, komentare, primjedbe ...?
9. Kako stvaram povoljno ozračje za nastavu u središtu koje je književnoumjetnička riječ?
10. Koliko često i na koji način zahvaljujem svojim učenicima? (Ima li razloga za zahvaljivanje na nastavnim satima književnosti?)
11. Koliko cijenim roditeljsku pomoć, mišljenja i gledišta u vezi sa sastavnicama nastave književnosti?
12. Koliko sam spreman/spremna pohađati seminare, škole i tečajeve da bih povećala svoju stručnost?
13. Čitam li novoobjavljene knjige? Pratim li periodiku struke?
14. Koliko sam spreman/spremna prenositi svoje znanje i vještine svojim kolegama, surađivati s mladima, npr. sa studentima, budućim učiteljima?
15. Koliko sam u stanju prilagoditi se novim potrebama svojih učenika i novim okolnostima našeg okruženja? (Što sam u vezi s tim učinio/učinila u posljednje vrijeme? Navesti konkretan primjer.)

## Literatura

- Leopoldina Veronika Banaš, *Estetska komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Zagreb, Školske novine, 1991.
- Marija Bratanić, *Susreti u nastavi*, Zagreb, Školska knjiga, 1997.
- Colin J. Marsh, *Kurikulum*, prev. Mirna Varlandy Supek, Zagreb, Educa, 1994.
- Dragutin Rosandić, *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Zagreb, Školska knjiga, 1986.
- Ewald Terhart, *Metode poučavanja i učenja*, prev. Vladimir Adamček, Zagreb, Educa, 2001.
- Karol Visinko, *Interes za dječju priču*, u zborniku *Kako razvijati kulturu čitanja*, Knjižnice Grada Zagreba - Hrvatski centar za dječju knjigu - Hrvatska sekcija IBBY-a, Zagreb, 1999., 49.-63.
- Karol Visinko, *Umjetnički tekst (priča) i drugi mediji*, u zborniku *Likovna komunikacija u teoriji i praksi predškolskog odgoja*, Odjel za odgoj i školstvo Grada Opatije, Opatija, 1999., 145.-151.
- Karol Visinko, *Primjena slikovnice u odgojnoj i nastavnoj praksi*, u zborniku *Kakva je knjiga slikovnica*, Knjižnice Grada Zagreba - Hrvatski centar za dječju knjigu - Hrvatska sekcija IBBY-a, Zagreb, 1999., 70.-78.
- Karol Visinko, *Hrvatska dječja priča u obzorju odgojitelja i učitelja*, Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu, Zagreb, 2000., 39/40, str. 19.-20.

Karol Visinko, *Osjetljivost učitelja za književnoumjetničku riječ*, Zrno, časopis za obitelj, vrtić i školu, Zagreb, 2000., 39/40, str. 12.-13.

Karol Visinko, *Svijet priča u iskustvu djece, njihovih roditelja, odgojitelja i učitelja*, u zborniku *Didaktični in metodični vidiki nadaljnega razvoja izobraževanja*, Maribor, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru, 2000., 299.-303.

Karol Visinko, *Albi illustrati*, LG Argomenti, XXXVI n. 1, Rivista del Centro Studi Letteratura Giovanile, Genova, gennaio-marzo 2000, pag. 36-47.

Karol Visinko, *Slikovnica u životu čovjeka*, Život i škola, Osijek, 2000., 4, str. 41.-48.

## THE ROLE OF THE TEACHER IN TEACHING LITERATURE TO YOUNG LEARNERS

The research project *Reception of Children's Stories* has shed light on the personality of the teacher. A substantial number of the 949 learners, teachers, kindergarten teachers and parents surveyed, believe the teacher to be responsible not only for the pleasant and positive but also for the unpleasant and negative experiences in literature classes.

Therefore, the results obtained have prompted the author to examine the teacher in the light of the principles of teaching literature and the intrinsic values of literature, which seem to be acknowledged less frequently than expected.

**Key words:** teaching literature, teacher, theories of teacher behaviour, learners' experience, evaluation and self-evaluation of teachers.

**Lidija Cvikić**  
Filozofski fakultet  
Zagreb

UDK 81'243

**Jelena Kuvač**  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
Zagreb

***ORŠI NELJEPO PIŠE***  
**POTEŠKOĆE DJECE, MAĐARSKIH GOVORNIKA, U**  
**UČENJU HRVATSKOGA JEZIKA**

Početak školovanja uz velike psiho-socijalne promjene donosi i promjene na jezičnome planu, odnosno dijete se poučava standardnome jeziku i vještinama čitanja i pisanja. Da bi se usvojio standardni jezik, gramatika i pravopisna pravila te naučilo čitati i pisati, potrebno je razviti niz psihofizičkih predvještina kao što su slušno razumijevanje, fonološka svjesnost, grafomotorika, orijentacija u prostoru... Poteškoće u ovladavanju standardnim jezikom i njegovim pravilima, izgovornim i pisanim, značajno su otežane ako se jezične vještine istovremeno moraju razvijati u materinskome i u stranom ili drugom jeziku. S takvim se poteškoćama suočavaju mađarska djeca koja počinju učiti hrvatski standardni jezik istodobno s mađarskim standardnim jezikom u prvom razredu. Nerazvijene vještine čitanja i pisanja te neovladanost standardnim oblikom materinskoga jezika otežavaju usvajanje stranoga ili drugoga jezika.

U ovome smo se istraživanju bavili učenjem hrvatskoga standardnoga jezika djece u Baranji kojima je mađarski prvi jezik. Analizom bilježnica iz hrvatskoga jezika djece od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole željeli smo utvrditi jezične poteškoće koje se javljaju u učenju hrvatskoga jezika te koliko su one uvjetovane (ne)ovladanošću gramatičkim znanjima iz materinskoga jezika.

**Ključne riječi:** prvi jezik, drugi jezik, strani jezik, mađarski jezik, pogreške u pisanju.

## Poteškoće djece kojoj je hrvatski prvi jezik

Polazak djeteta u školu pretpostavlja određena jezična znanja na koja bi sustavnim poučavanjem trebalo nadograđivati nova znanja i ovladati novim vještinama, primjerice čitanjem i pisanjem. Kako su istraživanja koja se bave jezikom školske djece u Hrvatskoj malobrojna, pitamo se u kakvom je odnosu nadogradnja znanja s djetetovim stvarnim mogućnostima, koliko se pritom poštuju spoznaje psiholingvistike te kako se nova znanstvena otkrića i nove metode poučavanja primjenjuju u nastavi.

Činjenica je da je jezično znanje djeteta koje polazi u školu obilježeno jezikom obitelji i sredine u kojoj živi. Taj je jezik mješavina većega broja idioma kojima je dijete svakodnevno izloženo (idiom kojim govore roditelji, odgojiteljice u vrtiću ili osobe koje čuvaju dijete, njegovi prijatelji i vršnjaci i sl.), što znači da nijedno dijete nije uistinu jednojezično, a ponajmanje je jezik kojim govori standardni jezik. Okruženo različitim idiomima prvoga jezika dijete je prema određenju okomitoga bilingvizma zapravo dvojezično, odnosno *višejezično unutar jednoga jezika* (prvoga, materinskoga ili okolinskoga jezika). Standardnim jezikom ovladat će tek u školi i to svjesnim učenjem, a ne spontanom usvajanjem kako je ovladalo prvim idiomom. Osim leksičkih i morfosintaktičkih struktura koje će u školi zamijeniti standardne strukture, ipak će neka obilježja, poput fonetskih ostvarenja i prozodijskih obilježja, ostati vjerni pokazatelji prvoga, polaznoga idioma (vidi npr. Pavličević-Franić, 2001.). I Wolfram, Adger i Christian (1999.) potvrđuju da škola snažno utječe na jezični razvoj i na promjenu djetetova jezika u smjeru ovladavanja standardnim jezikom, ali se također pitaju koliko taj jezični napredak služi samo obrazovnim potrebama, a koliko se njime dijete služi i u ostalim situacijama.

Neke od poteškoća s kojima se djeca susreću na početku školovanja jesu poteškoće u svladavanju čitanja i pisanja. Uspješnost svladavanja jedne od njih utječe i na uspješnost svladavanja druge jer među njima postoji značajna povezanost (Adams, 2000.). Te su poteškoće i pogreške u početku uvjetovane poteškoćama u ovladavanju važnim predvještinama potrebnim za usvajanje čitanja i pisanja. Tako će ovladavanje najvažnijom, strukturno složenom predvještinom - *fonološkom svjesnošću* omogućiti djetetu da osvijesti riječ kao pojedinačnu jedinicu te da ju izdvoji, ne samo u pisanju već i u govoru - *svjesnost govorene riječi*, da razvije osjećaj za glasovne sličnosti i rimu - *svjesnost slogova*



te da poveže fonem i glas - *fonemska svjesnost* (Adams, 2000.). Ovladavanje fonološkom svjesnošću, posebno fonemskom, za dijete je složena aktivnost jer zahtijeva pretvaranje apstraktnih jezičnih jedinica u grafemsku formu (Daniels, 2001.).

Istovremeno s razvijanjem predvještina dijete usvaja i nova znanja, stoga ta dva istovremena procesa dovode do privremenih poteškoća u pisanju. Na jezičnome će se planu poteškoće najviše očitovati u poteškoćama povezivanja fonema i grafema, npr.:

- poteškoće u određivanju granice riječi (*istare-iz stare, kodkuće-kod kuće, biću-bit ću, povešću-povest ću*)
- zamjenjivanje grafički i fonetski sličnih riječi (*tena-tema, ... ima zmede oči*)
- ispuštanje i dodavanje glasova i slogova u riječi (... iz vode *geda* neki strašan par.)
- pravilna uporaba č-ć, dž-đ, ije-je-e-i
- pravilno pisanje j između dvaju otvornika (*bijo-bio, donijo-donio*)
- jednačenju po zvučnosti i mjestu tvorbe (*predhodno-prethodno, Hrvatcka-Hrvatska*).

Pojedine početne pogreške u pisanju ne zadiru u područje jezika, već se tiču samo pisanja. Primjerice:

- izostavljanje ili miješanje dijakritičkih znakova (najčešće točka na i ili crtica na *t*) i interpunkcijskih znakova (Jesi li bio u školi!)
- pisanje "poluvelikih slova" (Lj i Nj) (Ona se zove *LJiljana*).

Ove su poteškoće privremene i pojedinačne, što znači da se zadržavaju duže ili kraće, ovisno o mogućnostima samoga djeteta. One su zajedničke većini djece kojoj je hrvatski materinski jezik. Budući da se u Hrvatskoj školuju i djeca kojoj hrvatski nije materinski jezik, postavlja se pitanje s kakvim se tek poteškoćama u nastavi hrvatskoga jezika suočavaju ta djeca.

### **Poteškoće djece kojoj je mađarski prvi jezik**

U Hrvatskoj žive pripadnici nacionalnih manjina koje se hrvatski jezik poučava na jednak način kao i izvorne govornike hrvatskoga jezika. To može biti rezultat (u nekim slučajevima pogrešnoga) mišljenja da su sva ta djeca rođena i odrasla u Hrvatskoj te im je hrvatski prema tome drugi jezik, a sama su djeca

dvojezična. Međutim, prava je slika ponešto drugačija. Višejezične se sredine u Hrvatskoj poprilično razlikuju. Kao primjer možemo navesti dvije sredine, Istru i Mađarsku, u kojima je jezična i kulturološka situacija posve drugačija, o čemu je u okviru Projekta Tempus *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini* objavljen niz radova (Kovačević, Pavličević-Franić, ur., 2002.). Većini djece pripadnika nacionalnih manjina hrvatski bi trebao biti, i doista jest, drugi jezik jer ga djeca usvajaju u prirodnoj sredini, u obitelji ili okolini u kojoj ga pojedinac ili skupina govori kao materinski jezik (Prebeg -Vilke, 1991.), što je jezična činjenica Istre. U Baranji je jezična situacija ponešto drugačija. U mjestima u kojima živi većinom mađarsko stanovništvo velik broj djece u prvi doticaj s hrvatskim jezikom dolazi tek u školi. To ne znači da hrvatski nikada nisu čuli, već da ne posjeduju nikakvo ili vrlo slabo znanje hrvatskoga jezika. Mali je broj učenika djelomično dvojezičan pri čemu je mađarski dominantan jezik, a potpuno uravnotežena dvojezičnost je rijetka. Prema svojem bi određenju hrvatski ovoj djeci zapravo bio strani jezik jer "se strani jezik uči u školi ili specijaliziranoj ustanovi u sredini djetetova materinskog jezika" (Prebeg-Vilke, 1997.). U prilog toj tvrdnji govori i ispitivanje provedeno za potrebe spomenutoga Projekta Tempus u kojem su ispitivani dječji stavovi o nastavi gramatike (Cvikić, 2002.). Upitnike su djeca ispunjavala na mađarskome jer je njihovo znanje hrvatskoga bilo nedovoljno da bi razumjeli pitanja. Također se pokazalo da djeca rijetko dolaze u doticaj s hrvatskim, u njihovoj se okolini hrvatski govori znatno rjeđe nego mađarski, knjige i časopise na hrvatskome uglavnom ne čitaju, a rijetko slušaju radio ili gledaju televiziju na hrvatskome jeziku. Nedovoljan doticaj s hrvatskim jezikom nepovoljno djeluje na njegovo spontano usvajanje.

O učenju hrvatskoga jezika djece mađarske nacionalne manjine te poteškoćama koje pri tome imaju, u posljednje je dvije godine napisano nekoliko radova (Vodopija, 2002., Kuvač, 2002., Cvikić, Tomek, 2003.). U njima je posebno istaknuta činjenica neprikladnosti udžbenika i nastavnoga programa za hrvatski jezik kada je riječ o djeci mađarske nacionalne manjine. Za sada su poznate poteškoće s kojima se djeca susreću u nastavi hrvatskoga jezika (jezično znanje nedovoljno da bi pratili nastavni program, neusklađenost programa za nastavu mađarskoga i hrvatskoga jezika, skroman rječnik, nerazumljivi i preteški tekstovi u udžbenicima, nemogućnost svladavanja lektire i sl.), a jezične su sposobnosti ove djece u hrvatskome takve da "u I. razredu uglavnom slušaju, u II. sve više razumiju, u III. počinju govoriti, a u IV. razredu *uglavnom* (istaknule

L.C. i J.K.) dobro govore" (Vodopija, I., 2002., str. 47.). Da bismo u cijelosti uočili sve poteškoće koje ova djeca imaju u učenju hrvatskoga jezika, bilo bi potrebno provesti sustavno istraživanje. Za to bi trebalo ispitati djetetovo početno znanje hrvatskoga jezika, ukoliko ono postoji, te mjeriti njegov napredak u učenju hrvatskoga u pravilnim vremenskim razmacima. Kako ne postoje testovi kojima se mjeri jezično znanje djece izvornih govornika hrvatskoga jezika, a nema ni podataka o tome koliko se i kakvo znanje očekuje od prvašića (Cvikić, 2002.) trenutačno nije moguće precizno utvrditi polazno znanje hrvatskoga jezika mađarske djece i usporediti ga sa znanjem vršnjaka. Budući da ne postoje mjerni instrumenti (testovi) kojima bi se precizno moglo utvrditi jezično znanje, za njegov se opis moramo služiti dostupnim materijalima - učeničkim radovima. Naime, "iskazi koje učenik proizvodi, tretiraju se kao prozori kroz koje se može promatrati sistem usvojenih pravila" (Prebeg-Vilke, 1991. str. 75.) Na taj ćemo način posrednim putem doznati koliko su učenici usvojili hrvatski jezik, s kojim se poteškoćama pritom suočavaju te koje dijelove hrvatske gramatike najteže svladavaju. Velikom bismo kvalitativnom i kvantitativnom raščlambom mogli odrediti osnovna obilježja njihova međujezika, odstupanja koja proizlaze iz utjecaja materinskoga jezika te razvojna odstupanja. Takvi bi rezultati bili iznimno korisni za sastavljanje novoga nastavnoga plana i izradu udžbenika prilagođenih jezičnome znanju te djece. No, za to je potrebno skupiti prilično opsežnu građu (snimati spontani govor djece, davati im ciljane zadatke, skupljati građu u istim vremenskim razdobljima i sl.), što za ovaj rad nije bilo moguće, stoga su nam poslužili dostupni materijali.

Skupljene su bilježnice iz hrvatskoga jezika učenika od prvoga do četvrtoga razreda i načinjena je kvalitativna raščlamba njihovih jezičnih odstupanja. Za svaki su se razred kao polazište za raščlambu uzeli dječji uradci nastali obradom jedne od nastavnih cjelina predviđenih programom nastave hrvatskoga jezika. Pošlo se od najjednostavnijih prema složenijima. U prvome su razredu analizirani učenički diktati, u drugome odgovori na pitanja i preoblika nijekanjem, u trećem opis osobe i sastavljanje rečenica pomoću zadanih riječi, u četvrtome razredu opis krajolika. Svrha je bila pokazati raznolikost i brojnost odstupanja od hrvatskoga (standardnoga) jezika, koja učenici čine pokušavajući se hrvatski izraziti. Polazna je pretpostavka da će se u učeničkim samostalnim uradcima pojavljivati odstupanja svojstvena učenju hrvatskoga kao stranoga jezika, odnosno odstupanja koja se ne bi pojavila kod djece izvornih govornika

hrvatskoga jezika. Time bi se pokazalo da je toj djeci hrvatski doista drugi, odnosno strani jezik koji bi trebali učiti prema posebno izrađenim programima i priručnicima.

## Odstupanja u učenju hrvatskoga jezika

### *Prvi razred*

U važećem je Nastavnome planu i programu za prvi razred osnovne škole u nastavi hrvatskoga jezika težište na usvajanju čitanja i pisanja. Činjenica da istovremeno iste vještine usvajaju i na materinskome, mađarskome jeziku ne pomaže u usvajanju tih vještina na hrvatskome. Dva su osnovna razloga.

Prvo, većina učenika u prvi razred dolazi bez znanja hrvatskoga jezika ili s minimalnim znanjem, a od njih se očekuje da na tome jeziku nauče čitati i pisati. Čitanje i pisanje temelji se na fonološkoj analizi odnosno sintezi riječi. Dijete koje ne zna ni jednu riječ hrvatskoga jezika ne posjeduje temelj za takvu analizu. Stoga bi prije učenja čitanja i pisanja dijete trebalo svladati osnovni rječnik hrvatskoga jezika (Cvikić, Tomek, 2003.).

Drugo, i za djecu koja ponešto govore hrvatski, usvajanje čitanja i pisanja ne odvija se bez poteškoća jer se fonološki sustav mađarskoga jezika brojem i obilježjima fonema razlikuje od hrvatskoga jezika. Osim toga postoji i nekoliko istih fonema u mađarskome i hrvatskome koji se pišu različitim grafemima pa ih onda dijete iz mađarskoga prenosi u hrvatski jezik. Tako nastaju odstupanja tipa: *uscenica* (*učenica*), *zadascu* (*zadaću*). Iz prvoga jezika djeca prenose i neke sintaktičke strukture, npr. glagol smještaju na kraj rečenice (*Viki domaći uradak nema. Emanuel napisao dobru zadaću je. Šolt hrvatski jezik uči.*).

U pisanju se na fonološkoj razini kod djece pojavljuju i druga odstupanja, primjerice izostavljanje dijakritičkih znakova (*volis, u skolu, vrapcić, njuska, kisa, biljeznice, Cakovec*), u kojemu djeca nisu dosljedna pa istu riječ katkada pišu s dijakritičkim znakovima, a katkada ne (*šišmiš i šišmis*), zamjenjivanje č i ć (*domaći, voće, Čiro, kuća, cvijeće, pužič, mišič, ćitaj*), izostavljanje fonema (*četri, šklu ← školu, žvim ← živim, prodavč ← prodavač, junčka ← junačka*), dodavanje fonema (*ljestrve ← ljestve, piandže ← pandže, Julijia ← Julija, Kristijian ← Kristijan*), zamjenjivanje fonema (*ćeć ← ćeš*). Djeca griješe i u pisanju velikoga slova i to u oba smjera. Riječi koje bi trebalo pisati velikim slovom (početak rečenice i osobna imena) pišu malim (*Voli se igrati s Anitom varga*).

*Najbolja prijateljica ljubica. Idem u Osnovnu uškolu vladinimira nazora.*), odnosno velikim slovom pišu opće imenice (*Moje Selo je zmajevac. Anita voli Juhu. Tko ima Psa. Moj Prijatelj je Marko Nađ.*) ili neke druge vrste riječi (*Mama Pravi tortu. Marko Pjeva. Mala Marija Gleda film.*). Uzrok ovih pogrešaka mogao bi biti neusvojenost, odnosno prevelika apstraktnost pravila za pisanje velikoga slova koje dijete ne zna primijeniti na konkretne primjere. Zanimljivo je da u digrafima djeca oba znaka pišu veliko: *LJubica, LJiljana, LJeto, LJerka*, jer oba znaka čine grafem lj. Kako su naučili da se imena osoba i prvo slovo u rečenici pišu velikim slovom, a lj je jedno slovo, to su pravilo logično prenijela u pisanje. Također je često izostavljanje rečeničnih znakova (ne pišu zareze ni točke). Neka su ovakva odstupanja, navedena u prvom dijelu ovoga rada, primijećena i kod djece kojoj je hrvatski prvi jezik, a otkrivena analizama njihovih bilježnica, ali se njihovim pogreškama nećemo baviti u ovome radu. Te nam zajedničke pogreške pokazuju prisutnost razvojnih pogrešaka u učenju pisanja.

Raščlambom diktata primijećeno je da djeca ne griješe samo na fonološkoj već i na morfološkoj razini (*Saki dan pišem ← piše zadascu*), što u diktatu nije bilo očekivano s obzirom na to da je dijete čulo gotove, pravilne rečenične strukture. Za uspješno pisanje po diktatu potrebno je dobro razvijeno kratkoročno pamćenje koje će omogućiti zapamćivanje izgovorenih jedinica (Baddeley, Gathercole, 1993.). Ako dijete i nije u mogućnosti zapamtiti zadani niz riječi, pamćenje će svesti na zapamćivanje samo bitnih značenjskih jedinica koje će samostalno, na temelju morfosintaktičkih pravila, međusobno povezati. Međutim, ako dijete nije ovladalo morfosintaktičkim pravilima, a uz sve to i ne poznaje riječi koje su mu zadane, kao što je slučaj s mađarskom djecom, ispunjavanje zadatka bit će uvelike otežano.

### **Drugi razred**

Pojedina odstupanja primijećena u prvome razredu, ponavljaju se i u drugome. Tako djeca još uvijek prenose mađarske grafeme u hrvatski jezik (*kraljevsztva, szin, sztara, osznovna*), i dalje griješe u pisanju grafema lj i nj (*nijegov čudni prijatelj, ponedjeljak, životinije, recitiranje*) i pisanju č i ć (*riječi, kuća, smeće, covijek, ćaše*). Poseban su problem pogreške u pisanju fonema j (*Tko je zapravo bijo crni čovjek?, fotografija, klaokan je preplva ocejan, jedanaejst*) koje se vrlo često javljaju i kod djece kojoj je hrvatski materinski jezik. Kako ovdje postoji nesklad između ortoepije i ortografije (u izgovoru se čuje j koje se

ne piše), vidljivo je da dok ne ovladaju fonološkim i pravopisnim pravilima, djeca katkada pišu po fonetskom načelu. U istu skupinu odstupanja (razlika izgovora i pisanja) pripadaju slučajevi kada dijete izgovorenu cjelinu piše kao jednu riječ (*Slomilasam času. Osjecalasam se grozno i bojalasam se da me mama neće istuč.*) te fonetsko pisanje nekih riječi, primjerice *Republika hrvacka*. U djece primjećujemo i uporabu nestandardnih riječi i oblika (*istuč, preključe, Vlatko je čašu vod prvrnijo. Đurđica se tela zati natika. ← Đurđica se htjela zvati Natika.*) te leksičke pogreške (*svicandan ←svibanj*).

Odstupanja na rečeničnoj razini promatrali smo u odgovorima na pitanja u kojima je dijete trebalo upotrijebiti već djelomično zadanu strukturu rečenice. Odstupanja su najčešće bila višestruka (morfološka, morfosintaktička i sintaktička).

Mnoga su od ovih odstupanja već ranije primijećena kao obilježja za međujezik pri učenju hrvatskoga kao stranoga jezika kod odraslih. U početnom je učenju najčešće odstupanje u uporabi padeža zamjenjivanje kosih padeža nominativom (Novak, 2002.), a u sklonidbi imenica i djeca kojoj je hrvatski prvi jezik griješe tamo gdje je potrebno upotrijebiti potpravila (Kuvač, Cvikić, 2002.). Kako je svrha ovoga rada upozoriti na objektivne poteškoće koje pri učenju hrvatskoga jezika imaju djeca kojoj je prvi jezik mađarski, navodimo samo primjere odstupanja, odnosno jezične razine na kojima do njih dolazi, no ne i njihovu detaljniju raščlambu.

Djeca kojoj je mađarski prvi jezik griješila su u sročnosti (*Zvonilo je zvončić. Vlatkovo slika je bila i moka.*), u sklonidbi imenica i uporabi padeža (*Vlatko je slilao (slikao) klokan. Kod cvijeća je bila lana. Zvončići su zvonili gdje je bila lana.*), izostavljali su pomoćni glagol (*...i tako pobjegla lana od vuka. Sretni dan bio. Petak desetog svicandan bio majčin dan. Zato jer uvijek sve isto. Boris misli da u gradu dosadno.*), odnosno povratnu zamjenicu (*Đurđica ne sviđa ime. U selu može drzati psa...*). Katkada sami stvaraju povratni glagol za one glagole koji u hrvatskome nisu povratni (*Dosadilo vam se nositi velike torbe. Dosadilo joj se uvijek tu istu travu jesti.*), što bi mogao biti prijenos iz mađarskoga.

Česta su i odstupanja od reda riječi u hrvatskome jeziku (*Ivicin je bila novi prijatelj jeka.*) pri čemu su pojedine rečenice teško razumljive (*Tako je svuju radost izkazao igrose.*). Djeca rijetko rabe složene rečenice, a kada ih i proizvode,

nerijetko griješe u uporabi veznika (*Zato se dogodilo zato što nisam pazila. Klokao je žašto moka. Vlatko je čašu vod prevrnuo.*).

### **Treći razred**

I u trećem se razredu ponavljaju pogreške iz prvih dvaju (*pisanje fonema nj, fonetsko pisanje riječi, ozvučivanje šumnika*). Na rečeničnoj smo razini raščlanili nešto zahtjevnije samostalne radove učenika (opis osobe), u kojima je osim usvojene morfologije, sintakse i semantike hrvatskoga jezika potrebno rečenice povezati u smislenu cjelinu. Da bismo provjerili koliko su učenici usvojili morfosintaksu, analizirali smo također zadatak sastavljanja rečenica pomoću zadanih riječi.

U oba se zadatka pojavljivala pogrešna uporaba prijedloga i padeža (*Pas je jako lajao kad izkačila od kutiji. Tata ide u Rijeki na ribolov. David stane u cestu. Pas brzo trči u cestu.*) te pogreške u uporabi padeža (*Djevojčica igra se u park. Djed čita naslonjač novine. Vidjela je zec.*).

U ovome su zadatku bila posebno zamjetna odstupanja u glagolskoj morfologiji (*Pas je jako repom mašala. Mrko je uzdravio. Pišat ćeš.*) koja su ista kao i odstupanja kod odraslih učenika hrvatskoga kao stranoga jezika (Novak, 2002.). Pojavile su se i pogreške u sročnosti (*Djeca sjedi na ogradi. Maja je jako zavolio. Kaputić joj je kratka.*), uporabi pomoćnoga glagola (*Oči ju joj plave.*) te pogreške u redu nenaglasnica (*Djevojčica igra se u park. Jako lijepa je moja pijateljica.*).

U nekim je od navedenih primjera (*Pas je jako repom mašala.*) zamjetna složenost, odnosno višestrukost odstupanja. Dijete ne griješi samo u jednome dijelu gramatike, već u nekoliko različitih. Zbog toga je katkada teško protumačiti i jednoznačno odrediti odstupanja. Takve pogreške također pokazuju koliko je teško i složeno usvajanje hrvatske gramatike.

### **Četvrti razred**

U četvrtome se razredu povećavaju zahtjevi za samostalnim jezičnim izražavanjem, pisanim i govorenim, pa je veća i mogućnost griješenja. I dalje se pojavljuje većina pogrešaka iz prethodnih razreda, na svim jezičnim razinama. Pokazat ćemo odstupanja na primjeru pisanja sastavka na zadanu temu Opis krajolika - Proljeće u Zmajevcu.

Budući da su samostalno trebali proizvesti veći broj rečenica, veći je i broj pogrešaka koje su pri tome činili. Učenici su vrlo često griješili u sklonidbi imenica i pridjeva (*...se nalazi u jenda ulic; nalazi u moju nabolju selu; drve su malo zeleni; da ljudi bacaju smeću u šum; ima bijel i ljubičasta ljubičica; podne je i nije sunčano ali led nema.*). Kod zamjenica ne griješe samo u sklonidbi, već i u uporabi, što pokazuje da kategoriju roda još nisu u potpunosti usvojili (*Nisam bio sretan da nema nitko u ulici. Nikolet ima okrugla glava. Njeg kosa joj je plava. Voli njoj psa. Ovih boji su bili dosodni.*). Neusvojenost kategorija vidljiva je i iz primjera odstupanja u sročnosti.

Zamjetne su i pogreške u glagolskoj morfologiji, i to u svim glagolskim kategorijama:

- glagolski vid: (*procvijetavalo su i ljubičice; vjetar puše i visibaba je ocvjetavalo*)
- lice - pogrešni nastavci: (*Ovih puno baja je bio dobro i radio sam što hočem...; i da možu živeti*)
- rod glagolskoga pridjeva: (*Ovdje sam thjela biti jutar do mraka, ali sam treboo ići u školu.*)
- povratnost glagola - izostavljanje povratne zamjenice: (*Ona voli igrati. Ja jako volim tu ulicu zato što nalazim u moju najbolju selu.*); zamjena refleksivnoga glagola nerefleksivnima: (*Zmajevacc je probudio.*)
- pogreške u sročnosti: (*došao je proljeće, Kad sam juto probudilo onda je sve bilo više boja. Lišće su bili crveni, žuti, zeleni.*).

Iako prethodno navedene rečenice nisu morfološki točne, ovakva odstupanja ne onemogućavaju komunikaciju jer je iz konteksta uočljivo njihovo značenje. Međutim, u učeničkim se radovima pojavljuju i rečenice čija je struktura toliko narušena da je nemoguće otkriti njihovo značenje, npr. *Jednu godinu novaca je radio.*

### Umjesto zaključka

Primjeri učeničkih radova pokazuju brojna i raznolika odstupanja od morfologije, sintakse i pravopisa hrvatskoga jezika, kada se djeca njime samostalno služe. Zanimljivo je da se s rastom djeteta broj pogrešaka ne smanjuje, već postaje sve raznolikiji. Naime, nastavni se zahtjevi povećavaju pa dijete mora samostalno rješavati sve složenije jezične zadatke, a to čini onako kako zna i može – uz pogreške. Pritom se pojavljuje sve više novih odstupanja, netipičnih za



izvorne hrvatske govornike, ali tipičnih za osobe koje hrvatski uče kao strani jezik. Jedan dio odstupanja iz prvoga razreda zadržava se vrlo dugo, čak do četvrtoga razreda, a neusvojenost jednoga dijela jezika prouzročit će poteškoće u usvajanju ostalih jer se jezična pravila nadovezuju jedna na druga. Istraživanjem odstupanja od standardnoga hrvatskoga jezika kod učenika kojima je hrvatski prvi jezik otkrila bi se razvojna odstupanja, što bi pridonijelo i poučavanju hrvatskoga kao drugoga jezika.

Budući da učenici u četvrtome razredu još nisu usvojili osnovna morfološka i sintaktička pravila, postavlja se pitanje kako će u petome razredu učiti o hrvatskoj morfologiji, jer se u učenju apstraktnih pravila polazi od jezičnoga znanja samoga djeteta.

Iz svega navedenoga razvidno je da je učenicima mađarske nacionalne manjine hrvatski jezik strani, tek ponekom drugi jezik, te mu tako treba i pristupati. Program nastave hrvatskoga jezika potrebno je prilagoditi jezičnome znanju i sposobnostima učenika i izraditi priručnike te osposobiti nastavnike koji bi djeci pomogli da hrvatski što brže i što lakše nauče.

## Literatura

- Adams, M., J. (2000.) *Beginning to Read: Thinking and Learning about Print*. The Mit Press. Cambridge.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E. (1993.) *Working Memory and Language*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.
- Cvikić, L. (2002.) Analiza upitnika za učenike osnovnih škola u jednojezičnoj i dvojezičnoj sredini. U: Kovačević, M., Pavličević-Franić, D. (ur.): *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini*. Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu. Jastrebarsko. 105.-119.
- Cvikić, L. (2002.) Pretpostavljeno i očekivano jezično znanje prvašića. *Zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i znanstvenoga skupa u Europskoj godini jezika Dijete i jezik danas*. Visoka učiteljska škola u Osijeku. Osijek. 55.-72.
- Cvikić, L., Tomek, T. (2003.) Hrvatski – prvi strani jezik? U: Kovačević, M. i Pavličević, D. (ur.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini II*. Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu. Jastrebarsko (*u tisku*).
- Daniels, P. T. (2001.) *Writing Systems*. U: Aronoff, M., Rees-Miller, J. (ur.) *The Handbook of Linguistics*. Blackweel Publishers. Oxford. 43.-80.
- Kovačević, M. i Pavličević, D. (ur.) (2002.) *Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini I.: prikazi, problemi i putokazi*. Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu. Jastrebarsko.

- Kuvač, J. (2002.) Jezični jaz Baranje: odnos mađarskoga i hrvatskoga jezika. U: Kovačević, M., Pavličević-Franić, D. (ur.): Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini. Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu. Jastrebarsko. 90.-92.
- Kuvač, J., Cvikić, L. (2002.) Obilježja dječje gramatike na primjeru imeničke morfologije. Hrvatski filološki dani. Rijeka (*u tisku*).
- Novak, J. (2002.) Neke morfološke pogreške "stranaca" kod učenja hrvatskoga kao drugoga ili stranoga jezika. Zbornik Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku Primijenjena lingvistika u Hrvatskoj – izazovi na početku XXI. stoljeća. 373.–399.
- Novak, J. (2002.) Učenje i usvajanje osnovnih glagolskih oblika u hrvatskome kao stranome i drugome jeziku. (*neobjavljeni magistarski rad*) Filozofski fakultet. Zagreb.
- Pavličević-Franić, D. (2001.) Vertikalni bilingvizam i nastava hrvatskoga jezika u osnovnoj školi. Zbornik radova II. slavističkog kongresa. Sesar, D., Vidović-Bolt, I. (ur.) Zagreb 537-543.
- Prebeg-Vilke, M. (1991.) Vaše dijete i jezik. Školska knjiga. Zagreb.
- Vodopija, I. (2002.) Nastava hrvatskoga jezika u dvojezičnim hrvatsko-mađarskim školama. U: Kovačević, M., Pavličević-Franić, D. (ur.): Komunikacijska kompetencija u višejezičnoj sredini. Naklada Slap i Sveučilište u Zagrebu. Jastrebarsko. 46.-47.
- Wolfram, W. Adger, T.C., Christian, D. (1999.) *Dialects in schools and Communities*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale.

**ORŠI NELJEPO PIŠE**  
**DIFFICULTIES FACED BY CHILDREN, SPEAKERS OF HUNGARIAN, IN**  
**CROATIAN LANGUAGE LEARNING**

Apart from important psychological and social changes, starting school introduces changes at language level, i.e. the child is taught the standard language and the reading and writing skills. In order to acquire the standard language, grammar and orthography, as well as to learn to read and write, it is necessary to develop a set of psychological and physiological pre-skills such as listening comprehension, phonological awareness, motor skills, orientation skills ... Difficulties in the acquisition of standard language and its rules, spoken and written, are significantly more demanding if these skills are to be developed simultaneously in mother and foreign or second language. This is the case with Hungarian children who start learning Croatian standard language at the same time when they start learning Hungarian standard, i.e. in the first grade. Because the reading and writing skills are not developed yet, and because the children are not familiar with the standard mother tongue, the acquisition of foreign or second language is more difficult.

Our research is on teaching Croatian standard language to children in Baranja whose first language is Hungarian. Through analysis of notebooks, obtained from children in the first to fourth grade of primary school, we wanted to identify linguistically difficult points in the process of teaching Croatian language and how much they are conditioned by the knowledge or lack of knowledge about one's native language.

**Key words:** first language, second language, foreign language, Hungarian language, difficulties in writing.

## **RANI LEKSIČKI RAZVOJ - ODNOS NADREĐENE I OSNOVNE RAZINE U USVAJANJU RIJEČI**

Dječji leksički razvoj nije samo određen usvajanjem novih riječi i time svakodnevnim širenjem rječnika odnosno mentalnoga leksikona. Mnogo je složenija i zahtjevnija zadaća povezati riječi unutar kategorije te međusobno povezati različite kategorije. Važnost je ovakvog dijela leksičkoga razvoja stvoriti što čvršće veze kako bi proces prizivanja riječi i njihovih veza bio što brži.

U radu s djecom predškolske dobi uredna jezična razvoja primijećene su izvjesne poteškoće u svrstavanju (kategorizaciji) pojmova u odgovarajuće kategorije. Iz toga razloga u ovom ćemo pilotskom istraživanju prikazati kategorizaciju u djece predškolske dobi, način na koji smo ju ispitali te prikazati rezultate dobivene ispitivanjem kategorizacije. Za potrebe ovoga istraživanja oblikovani su posebni zadaci pomoću kojih se ispitao odnos nadređene i osnovne skupine pojmova. Na taj se način dobiva uvid u strukturu kategorija, a i odgovor o prevlasti pojedine razine u odnosu na kronološku dob.

**Ključne riječi:** leksički razvoj, kategorizacija, nadređena razina, osnovna razina, odnos razina, djeca predškolske dobi.

### **1. Uvod**

Usvajanje riječi i njihovo pohranjivanje u mentalni leksikon vremenski je neograničen proces, tj. intenzitet ovog procesa veći je, naravno, u početku leksičkoga razvoja i s vremenom opada, ali nikada ne prestaje. Razlozi tomu leže

u spoznajnom razvoju i jezičnoj složenosti, koji izravno utječu na neprestano preuređivanje ustroja i djelovanja mentalnoga leksikona. Kao što je već navedeno, ove su promjene u mentalnome leksikonu u početku uvjetovane rječničkim razvojem, koji se usporava s većom djetetovom kronološkom dobi i boljom ovladanošću jezikom. Međutim, proces koji neprestano i u većoj mjeri utječe na promjene u mentalnome leksikonu, stvaranje je mreža među riječima. Naime, za leksički razvoj nije samo potrebno imenovati predmet već je potrebno ostvariti kognitivno složeniji proces - svrstavanje i stvaranje mreža, tj. spoznati da veći broj predmeta može biti predložen jednim imenom te da postoje određene veze i odnosi među riječima (Aitchinson, 1998.). Stvaranje mreže odvija se sporo i usko je povezano s djetetovim spoznajnim i semantičkim razvojem i djetetovim znanjem o svijetu (Vančaš, Kovačević, 1999.). Stavljanje riječi u međusobni odnos čini djetetov jezik djelotvornijim jer omogućuje djetetu ovladavanje jezikom na apstraktnoj razini. U školskom razdoblju ta će se djelotvornost očitovati u razumijevanju i uporabi sinonima, antonima, homonima, metafora, frazema itd. U predškolskom razdoblju ta je djelotvornost znatno jednostavnija, ali je bitna prethodnica školskoj i kasnijoj jezičnoj djelotvornosti.

Mnoge su teorije i jezični pristupi nastojali odgovoriti kako su riječi pohranjene u mentalnom leksikonu. Jedan se dio tih teorija i pristupa više usmjerio na određivanje čimbenika presudnih za svrstavanje riječi u kategoriju poput teorije semantičkih obilježja (Clark, E., 1973., prema Barrett, 1995.) i teorije sržne funkcije (Nelson, K., 1974. prema Barrett, 1995.). Drugi su se pak više usmjerili na prikazivanje strukture kategorije kao predstavnici iz područja kognitivne lingvistike. I jedna i druga tumačenja bitna su za shvaćanje jezične kategorizacije. Tako će funkcije, odnosno perceptivna obilježja predmeta biti ključni za svrstavanje predmeta u kategoriju, točnije na jednu od razina kategorije. Razine kategorije - nadređena, osnovna i podređena - samo su jedan način povezivanja riječi i stvaranja mreža. Takvu podjelu kategorijalnih razina u okviru teorije prototipova uvela je u područje kognitivne lingvistike, odnosno u područje kognitivne psihologije Eleanor Rosch (1976. prema Lakoff, G., 1987.). U svojoj teoriji ona ističe da se neki članovi kategorije procjenjuju kao bolji primjeri od ostalih članova, pa kao takvi čine prototipove ili *osnovnu razinu* kategorije koja se brže usvaja i služi kao referentna osnova za usporedbu s ostalim članovima ili kategorijama. Međutim, promatrajući kategorizaciju i osnovnu razinu kategorije kod djece, Rosch i njezini suradnici pokazali su da se kategorizacija u djece mlađe

od tri godine značajno razlikuje od kategorizacije odraslih, npr. i lav i tigar za dvogodišnje dijete bit će maca ili mjaui, te sve što je okruglog oblika bit će lopta. Ti primjeri pokazuju da su kategorije u dvogodišnje djece šire, uže ili se ponekad preklapaju (Rosch, E., 1976. prema Ungerer, F. & Schmid, H.J., 1996.). Prenesemo li ta obilježja kategorija na sam dječji jezik, prepoznavamo pojave koje se javljaju u rječničkome razvoju djece: značenjsko poopćavanje i sužavanje.

Mervis je 1987. utvrdila da iako se dječje kategorije razlikuju od kategorija odraslih, ipak su određene istim načelima kojima su označene razine kategorija u odraslih. Međutim, razlike zbog kojih se kategorije u djece razlikuju od kategorija odraslih uvjetovane su trima razlozima: nepoznavanjem značajnih kulturnih obilježja, drugačijom dominantnošću obilježja za dijete, nego za odraslu osobu te dječjim pogreškama u odabiru obilježja.

Iz svega navedenoga proizlazi da djeca u izgradnji leksikona stvaraju prvo osnovnu razinu kategorije. Prihvatimo li takvo stajalište, možemo onda i pretpostaviti da su prve riječi u dječjem leksikonu članovi osnovne razine.

Usvajanje preostalih dviju razina i njihovo međusobno povezivanje, odnosno povezivanje s osnovnom razinom označava stvaranje veza i odnosa među razinama kategorije. *Nadređena razina* odnosi se, tj. povezuje sve pojmove ili "hiponime" koji se nalaze na osnovnoj razini. Tako će npr. *crvena*, *plava*, *zelena* biti hiponimi nadređene razine ili hiperonima *boja* (Aitchinson, 1998., Cruse, 2001.). Kada dijete većinu boja poveže pod jedan, zajednički pojam, usvojena je nadređena razina kategorije. Postupak je u potpunosti jednak i s podređenom razinom samo što članovi podređenih razina dijele više zajedničkih obilježja nego članovi s preostalim razinama (npr. *tamno crvena*, *bordo*, *grimizno crvena*, *rubin*, *japansko crvena*, *svijetlo crvena* vrste su *crvene* boje). Neisser (1987.) ističe da se te dvije razine usvajaju kasnije, nakon što je usvojena osnovna razina te da su te razine izrazito kulturološki određene.

## 2. Svrha istraživanja

Poznavajući složenosti procesa kategorizacije, odnosno svrstavanja riječi na odgovarajuće razine kategorije, a posebno stvaranja odnosa među riječima i razinama, namjera nam je u ovom pilotskom istraživanju bila utvrditi u kakvom su odnosu nadređena i osnovna razina u djece predškolske dobi. Uzimajući u obzir

kronološku dob ispitanika, pretpostavljamo da će svôj djeci dominantnija biti osnovna razina.

### 3. Metode rada

#### 3.1. Uzorak ispitanika

Uzorak je činilo petnaestero djece u dobi od 4 do 6 godina pri čemu je svaka kronološka dob obuhvaćala petero djece.

#### 3.2. Metode rada

Niz ispitivanja koja su se bavila problematikom svrstavanja pojmova u kategorije kod djece, pokazao je da se pogreške svrstavanja ne pojavljuju samo u proizvodnji već i u razumijevanju (npr. Mervis, 1987.). Stoga se htjelo ispitati je li djeci lakše svrstati različite pojmove pod jedan, zajednički pojam ili jednom pojmu pridružiti sve pojmove koji mogu biti obuhvaćeni tim pojmom.

Kako bi se ispitala međusobna povezanost nadređene i osnovne razine, oblikovana su dva zadatka. Oba je zadatka činilo 9 istih slika. Sve su slike prikazivale predmete koji pripadaju osnovnoj razini (npr. *jabuka, kruška, naranča, banana* ili *krava, pas, mačka, majmun* itd.)

U prvom smo zadatku svakom djetetu pojedinačno pokazali sliku za slikom zahtijevajući da dijete svrsta različite predmete prikazane na slici pod jedan, zajednički pojam, tj. da imenuje nadređenu razinu (npr. *jabuka, kruška, naranča, banana* ➔ *voće*).

Primjenom drugoga zadatka, u kojem je djetetu dano svih 9 slika pri čemu je dijete moralo izdvojiti samo onu sliku koju je ispitivač tražio (npr. *Daj mi sliku na kojoj je voće.*), nastojalo se ispitati dječje razumijevanje nadređene razine, tj. koliko je dijete u mogućnosti odrediti koji predmeti mogu biti obuhvaćeni jednim pojmom.

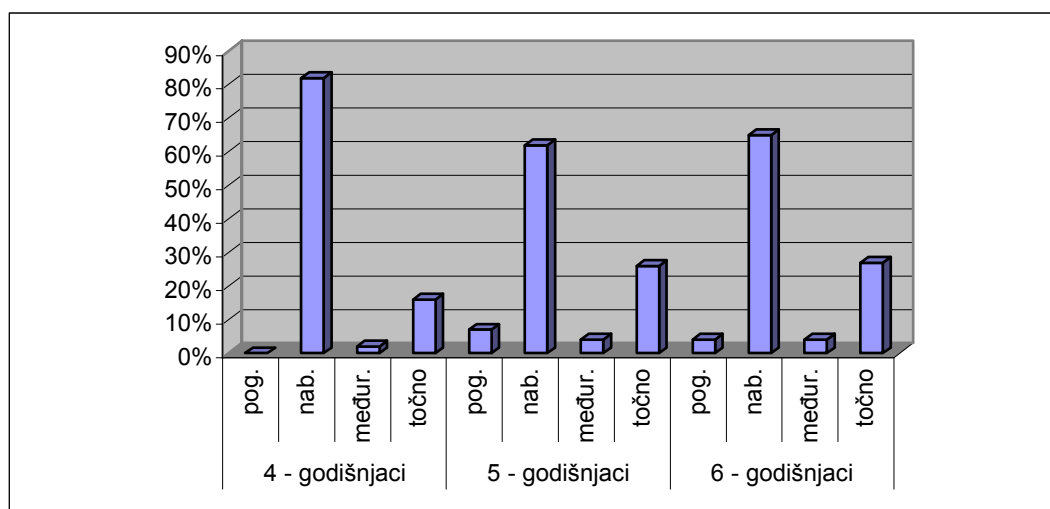
### 4. Rezultati i rasprava

Prizivanje riječi iz mentalnoga leksikona određeno je nizom čimbenika (jednostavnost riječi, stupanj konkretnosti odnosno apstraktnosti riječi, učestalost

pojavljivanja riječi i sl.). Ipak mnogo je zahtjevniji zadatak povezivanje riječi u mrežu te mogućnost i brzina prizivanja te povezanosti. Koliko je dijete "jezično spretno" povezati riječi u mrežu ovisi o tome koliko su te veze međusobno čvrste.

#### *Svrstavanje različitih pojmova pod jedan, zajednički pojam*

Kako bi se djelomično ispitala postojanost mreža, djeci je pokazana slika na kojoj su bili predloženi predmeti koji pripadaju osnovnoj razini. Na taj smo način nastojali utvrditi mogu li djeca predškolske dobi imenovati sve predmete jedne kategorije nadređenom im razinom.



Grafikon 1. Prikaz imenovanja nadređene razine

Iz grafikona 1. vidljivo je da u sve tri skupine ispitanici imaju sličan način odgovaranja. Kod četverogodišnjaka najučestalije je bilo nabiranje članova s osnovne razine (82%) dok je svega 16% bilo točnih odgovora, tj. na ponuđenu sliku koja je prikazivala npr. *jabuku, krušku, jagodu, naranču...* djeca su odgovarala nadređenom razinom, tj. *voće*.

Međurazinom nazvali smo situacije u kojima su djeca definirala pojmove s osnovne razine, odnosno definirala su ih prema njihovoj funkciji, a to je bio slučaj

s riječima *alat* i *hrana*, i to u svim skupinama ispitanika. Ta nam razina pokazuje spoznajni napredak djeteta, tj. da dijete shvaća da postoji razina koja je nadređena prikazanim predmetima. Međutim, ovdje su moguća dva objašnjenja: jezični nedostatak, odnosno dijete nema usvojenu pravu riječ za označavanje nadređene razine prikazanih predmeta ili dijete možda posjeduje ime nadređene razine, ali još nije međusobno povezal o razine. Kako je ovo korak prema pravilnom povezivanju kategorija, ne možemo ga u potpunosti smatrati netočnim i vrijednosno izjednačiti sa samim nabranjanjem predmeta s osnovne razine.

Kvantitativni redoslijed odgovora jednak je i u petogodišnjaka i šestogodišnjaka, ali uz pojavu dodatnog tipa odgovora, tj. pogrešnih odgovora. Naime, u obje skupine ispitanika pojavilo se miješanje kategorije *odjeća* s *obučom* i obratno. Razlog takvoga miješanja može se protumačiti u jednakim funkcijama: obje kategorije služe za pokrivanje pojedinih dijelova tijela. Također, usporedimo li te dvije riječi, možemo primijetiti i djelomičnu fonološku sličnost. Isto tako nadovežemo li na te dvije imenice i njihove glagolske inačice *obuč i* *odjenuti*, u svakodnevnome govoru vrlo često opažamo kako se glagol *obuč i* povezuje s *obučom*, a ne samo s *odjećom*. Tako možemo čuti: *Obuci jaknu, hladno je*, ali i *Obuci papuče!* S druge strane *odjeća* i *obuća* kao zbirne imenice nemaju svojih inačica u jednini kao neke druge zbirne imenice (*list-lišće, cvijet-cvijeće*) pa ih djeca mogu mijenjati značenjski, ali ne i gramatički. Iako su takvi odgovori nazvani pogrešnim, oni su to u jezičnom smislu dok nam s druge strane pokazuju da su granice među kategorijama ponekad nestabilne te dok ne dođe do potpune stabilnosti kategorije i njezinih razine, često dolazi do miješanja članova različitih kategorija.

Na grafikonu 1. vidljivo je da su šestogodišnjaci imali 3% više nabranjanja od petogodišnjaka, ali su za isti taj postotak šestogodišnjaci imali manje pogrešnih odgovora. Šestogodišnjaci su imali i više točnih odgovora od petogodišnjaka, što znači da su u slučaju nepoznavanja nadređenoga pojma najčešće nabranjali prikazane predmete.

Usporedimo li sve tri skupine međusobno, vidljiva je uzlazna putanja u točnim odgovorima u odnosu na porast kronološke dobi. No, u odnosu na vrstu odgovora u svim skupinama postotno je najviše bilo nabranjanja riječi s osnovne razine. Takvi rezultati potvrđuju da je najlakše prizivanje riječi s te(e) razine jer su to riječi koje zadovoljavaju sve najjednostavnije zahtjeve za brzo prizivanje riječi, odnosno sve su riječi konkretne i česte u svakodnevnom govoru pa su na taj način



dostupne i djetetu. Analiza imenovanja pojmova s nadređenih razina pokazuje da se s te razine prvo usvajaju pojmovi *životinja* i *voće*. Te su dvije kategorije najviše puta bile točno imenovane u svim skupinama ispitanika, uz naravno veći postotak u najstarijoj dobi. Prema tome može se zaključiti da se te dvije semantičke kategorije prve usvajaju, a sigurno je glavni razlog tomu visoka učestalost njihova pojavljivanja u djetetovoj okolini, odnosno jezičnome inputu, pa tako i u dječjem jeziku.

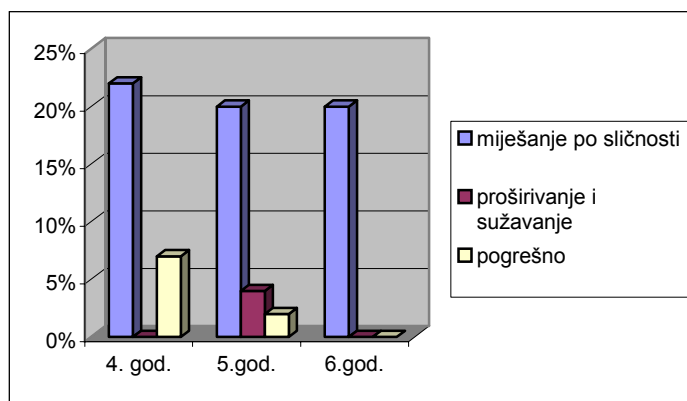
#### *Pridruživanje različitih pojmova jednom pojmu*

Da bismo ispitali razumiju li djeca uopće nazive nadređenih razina, postavlja se drugi zadatak u kojem su djeca trebala pokazati odgovarajuću sliku prema imenovanoj nadređenoj razini.

Tablica 1. Razumijevanje nadređene razine

4 – godišnjaci		5 - godišnjaci		6 - godišnjaci	
točno	miješanje	točno	miješanje	točno	miješanje
71%	29%	74%	26%	80%	20%

Djeca su u većini slučajeva točno rješavala postavljene zadatke pa krivulja uspješnosti rješavanja osjetno raste u odnosu na kronološku dob (tablica 1.). Razlog boljim rezultatima na tom zadatku u odnosu na prethodni zadatak nalazimo u činjenici da u cjelokupnom jezičnome razvoju razumijevanje prethodi proizvodnji, odnosno da djeca više razumiju nego što proizvode. No, u ovome zadatku zanimljivi su bili odgovori koje smo nazvali "miješanje".



Grafikon 2. Prikaz miješanja kategorija u odnosu na kronološku dob

Kao što je vidljivo iz grafikona 2., djeca su miješala kategorije na tri načina:

1. po sličnosti – prema funkciji ili fizičkoj, perceptivnoj sličnosti kategorija, pa tako su se najčešće miješale kategorije *odjeća – obuća* i *povrće – voće – hrana*.
2. proširivanje ili sužavanje kategorija – djeca su neke kategorije sužavala (*namještaj – samo gdje sjediš*), odnosno proširivala (*obuća – obuća i odjeća*). Ti primjeri izrazito su se rijetko pojavili, svega tri puta, i to samo kod petogodišnjaka.
3. pogrešno – ovo miješanje odnosilo se na miješanje predmeta za koje se u osnovi ne može pronaći nijedno obilježje koje ih povezuje, npr. *namještaj je odjeća* ili *odjeća i alat su voće*.

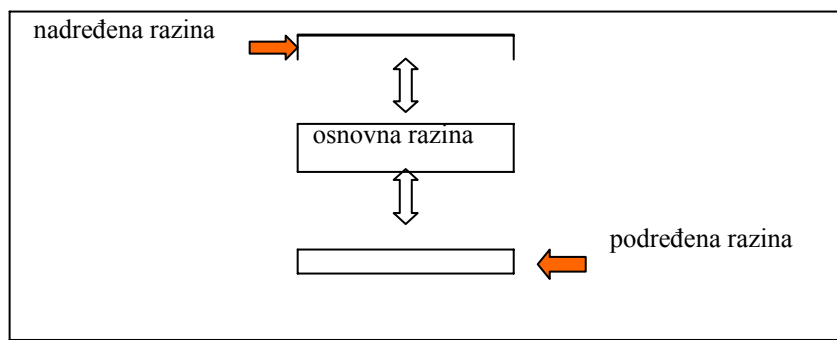
U odnosu na kronološku dob najviše pogrešnih odgovora dala su djeca najmlađe dobi (7%), nakon čega ta vrsta miješanja opada kod petogodišnjaka dok je u djece najstarije dobi više ne nalazimo. U najvećem postotku javilo se miješanje po sličnosti kategorija, što je kod šestogodišnjaka bio i jedini način miješanja kategorija. Prema ovim rezultatima možemo zaključiti da i najstarija skupina ima poteškoća s kategorijama kod kojih nema jasnih razgraničenja, a i sami predmeti koji ih čine uveliko su slični po nekim obilježjima (*hrana s povrćem, povrće s voćem, voće s povrćem te obuća s odjećom, odjeća s obućom*).

Potpuno jednaka miješanja uz još dodatno miješanje *hrana-voće* i *povrće-hrana* nalazimo i u preostale dvije skupine ispitanika.

### Zaključak

Na temelju provedenoga pilotskog istraživanja možemo zaključiti da je većina djece usvojila pojmove s nadređenih razina različitih kategorija. Ako ih i ne upotrebljavaju, tj. ako i nisu dio njihovoga aktivnog rječnika, u razumijevanju djeca u većini slučajeva znaju na što se odnose. U odnosu na kronološku dob uporaba je pojmova s nadređenih razina i razumijevanje odnosa nadređena-osnovna razina veća u najstarijoj skupini ispitanika. Ipak, veći dio djece najviše se oslanja na riječi koje pripadaju osnovnoj razini, pa na temelju toga zaista možemo zaključiti da su riječi s te razine najbližije dječjem rječniku, odnosno da je ta razina dominantnija kod djece predškolske dobi.

Međutim, u djece predškolske dobi ne postoji potpuna povezanost razina pojedine kategorije, drugim riječima nije u potpunosti ostvareno hijerarhijsko preklapanje, tj. nizanje razina. Očitovanje kategorizacije u jeziku često se odražava tako da djeca mogu u svom rječniku posjedovati pojam s neke razine, tj. imena različitih predmeta koji ulaze u neku od razina, ali da ne postoji značenjska povezanost među razinama. Prema tome, postupak povezivanja riječi i razina, koji smo shematski prikazali na slici 1., pokazuje da "put" koji nadređena i podređena razina trebaju proći da bi se izjednačile s osnovnom razinom, zahtijeva određeno razdoblje spoznajnoga razvoja koje će uvjetovati povezivanje razina.



Slika 1. Prikaz slaganja razina

*Što nam otkriva ili čemu služi takvo istraživanje?*

Da bismo u potpunosti dobili uvid u dječji mentalni leksikon i njegov razvoj, potrebno je izraditi cjelokupan dječji frekvencijski rječnik, koji bi nam osim rječničkoga opisa omogućio i predviđanje nekih drugih jezičnih struktura, npr. morfoloških. Svakako, poznavanje dječjega leksikona, njegovo djelovanje i složenost u stvaranju mreža u predškolskome razdoblju olakšalo bi oblikovanje školskih zahtjeva, koji bi mogli, a i trebali, vjerodostojnije slijediti i uzimati u obzir djetetove stvarne jezične i spoznajne mogućnosti. Također bi to omogućilo i osmišljavanje ciljanih postupaka u nastavnome programu, konkretno vezano za ovo istraživanje, da je osim širenja rječnika potrebno djelovati i na stvaranju mreža među riječima i kategorijama. Uspostavljenje mreža pojednostavnjuje dječje izražavanje i omogućava djetetu da vlada jezikom na apstraktnijoj razini. Kako je jezik velikim dijelom apstraktan, jedan od ciljeva jezičnog ovladavanja, posebno u školskom razdoblju, bilo bi dostizanje te apstraktnosti. Škola i nastava moraju omogućiti djetetu da "osjeti" tu apstraktnost, a odgovarajući nastavni programi uvelike mogu odrediti jezinu količinu i kakvoću te utjecati na nju.

## Literatura

- Aitchison, J. (1998.) *Words in the Mind*. Blackwell Publishers. Oxford.
- Barrett, M. (1995.) *Early Lexical Development*. U: Fletcher, P., MacWhinney, B. (ed.) *The Handbook of Child Language*. Blackwell Publishers. Oxford. 362.-392.
- Cruse, D. A. (2001.) *The Lexicon*. U: Aronoff, M., Rees-Miller, J. (ed.) *The Handbook of Linguistics*. Blackwell Publishers. Oxford. 238.-264.
- Lakoff, G. (1987.) *Women, fire and dangerous things*. University of Chicago Press. Chicago.
- Mervis, C. B. (1987.) *Child-basic object categories and early lexical development*. U: Neisser, U. (1987.) *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge University Press. Cambridge. 201.-233.
- Neisser, U. (1987.) *The ecological and intellectual bases of categorization*. U: Neisser, U. (1987.) *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge University Press. Cambridge. 1.-11.
- Neisser, U. (1987.) *From direct perception to conceptual structure*. U: Neisser, U. (1987.) *Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization*. Cambridge University Press. Cambridge. 11.-25.
- Ungerer, F., Schmid, H. J. (1996.) *An Introduction to Cognitive Linguistics*. Pearson Education Limited. Harlow.

Vancaš, M., Kovačević, M. (1999.) Je li leksikon logičan?: Pojavnost i vrste semantičkih kategorija u djece. U: Badurina, L., Ivanetić, N., Pritchard, B., Stolac, D. (ur.): Teorija i mogućnost primjene pragmalingvistike. Zbornik radova Hrvatskoga društva za primijenjenu lingvistiku. Zagreb-Rijeka, 825.-832.

#### **EARLY LEXICAL DEVELOPMENT – A RELATIONSHIP BETWEEN SUPERIOR AND BASIC LEVELS OF WORD ACQUISITION**

Children's language development is not determined only by acquisition of new words and thus by everyday vocabulary extension, i.e. mental lexicon extension. A more complex and demanding task is to connect words within a category and to connect different categories with each other. The importance of this stage of lexical development is in the making of the strongest connections possible so as to make the word and connection recalling process quicker.

While working with preschool children of regular language development, we noticed some difficulties in the categorization of particular concepts in their appropriate sets. In this pilot study, we show the method and results of the research on categorization conducted with preschool children. For the purpose of this paper we created special tasks in order to examine the relationship between superior and basic concept groups. Consequently, we gained an insight into the structure of a category as well as the information about the dominance of certain levels in correlation with chronological age.

**Key words:** lexical development, categorization, superior level, basic level, relationship between levels, preschool children.

**Mirjana Duran**  
Visoka učiteljska škola  
Osijek

UDK 316.723  
392.7  
159.922.7/.8

## UČITELJ I DJEČJA SUPKULTURA

U svakoj kulturi postoje i one kulturne tvorevine u kojima se djeca javljaju kao stvaraoci, posrednici i prenositelji. Dječja supkultura nije ni približno tako proučena kao ona u odraslih, pa se malo zna o pojedinim žanrovima dječje tradicije. Spomenar kao postfolklorni žanr *dječjega naroda*, prema našem istraživanju, u Slavoniji postoji barem od prve polovine 19. stoljeća do danas. U tom razdoblju dobne se granice vlasnika spomenara spuštaju, te sada spomenar najčešće imaju djeca od prvoga do četvrtoga razreda osnovne škole. Spomenarske stranice svjedoče o cjelovitosti likovnoga i jezičnoga izražavanja, izraz su dječjega stvaralaštva, pa bi i učitelj o tome trebao biti obaviješten. Koristeći se metodom analize sadržaja nastojali smo doći do objektivnoga, sustavnoga i kvantitativnoga opisa manifestnoga i latentnoga sadržaja tradicionalnih govornih poruka u spomenarima. Sustavno smo proučili 108 spomenara iz razdoblja od 1880. do 2000. godine.

**Ključne riječi:** kultura, dječja tradicija, spomenar, jezično stvaralaštvo.

U svakoj kulturi postoje i one kulturne tvorevine u kojima se djeca javljaju kao stvaraoci, posrednici i prenositelji. Dječja supkultura nije ni približno tako proučena kao ona u odraslih, pa se malo zna o pojedinim žanrovima dječje tradicije. Djeca stvaraju i prenose *s dječjega koljena na koljeno* igre, šale, priče, pjesme, crni humor, potajni erotski folklor, tajne jezike, magiju, gatalice, leksikone, spomenare, stihove izazivanja itd.

Te kulturne tvorevine *dječjega naroda* egzistiraju prema načelima koja vrijede za narodnu kulturu. Karakterizira ih anonimno stvaralaštvo mnogih

pojedinaца, sintetičnost i cjelovitost, za razliku od diskurzivnosti oficijelne kulture čije su tekovine fiksirane i dokumentirane. Narodna, smijehovna kultura, kako bi to rekao Bahtin (1978.), suprotstavljena je ozbiljnom svijetu svakidašnjice. Dječja je tradicija uz to još suprotstavljena pravilima i moćnom svijetu odraslih. Možda zbog toga ili zbog egocentričnosti odraslih (nemogućnosti odmicanja od pozicije odrasloga), tvorevine dječje, pa i mladenačke supkulture nisu ni izbliza tako izučene kao one u odraslih, te se malo zna o pojedinim žanrovima dječje tradicije.

U stranoj literaturi nalazimo različito određeno nazivlje vezano uz tradicionalne oblike dječjega stvaralaštva. Neki autori upotrebljavaju sintagme **dječji folklor i dječja tradicija** kao sinonime. Tako Opie, I. i Opie, P. (1977.) razmatraju kao oblik dječjega folkloru igre, grafiti, stihove, šale, rugalice, tajni jezik, te različite aktivnosti dječjih skupina (koje se prenose s naraštaja na naraštaj i nekada opstaju kroz cijelo stoljeće – naprimjer pozvoniti na sva zvona pa pobjeći). Simon J. Bronner (1988.) govoreći o američkom **dječjem folkloru** opisuje rime, šale, parodijske pjesme, legende iz kampova, igre, priče, tajni jezik itd. Sutton-Smith u brojnim radovima slično promatra tu problematiku.

Osorina, M.V. (1983.) dječji folklor određuje kao oblik kolektivnoga stvaralaštva djece koji je realiziran i učvršćen u sustavu stabilnih tekstova, koji se u djece predaju neposredno s naraštaja na naraštaj i imaju važno značenje u reguliranju njihove igrovne i komunikacijske djelatnosti. Dječju tradiciju razumijeva kao širi pojam koji osim dječjega folkloru obuhvaća različita iskustva i aktivnosti dječjih skupina, znanje igara i njihovih pravila, vjerovanja, šale, zabave, norme ponašanja itd.

Smatram da sa semiotičke točke gledišta stvaranje semiotičke realnosti u kulturi nije vezano samo uz jezik već i za ikoničke semiotičke sustave (kao oblik eksternalizacije simboličke funkcije čovjeka), koji također imaju svoju gramatiku i višeslojnu organizaciju, a mogu biti materijalni nositelji dječje tradicije.

Neklyudov, S. Y. (2001.) govori o neoficijelnoj, od raznih elemenata sastavljenoj gradskoj, spontanoj kulturi i njezinoj tradiciji. Upotrebljava i termin postfolklor, te kaže da on niče u gradovima te da je, poput masovne kulture policentričan i fragmentaran, a povezan je sa socijalnim, profesionalnim i dobnim klanovima. Kao svaku sinkretičnu tradiciju, postfolklor sastavljaju složeni **semiotički ansambli**, a prakticiraju ih određene skupine kao: tinejdžeri, turisti, alpinisti, vojnici, đaci itd. Pod utjecajem promjena u 90-im godinama urbani školski folklor postaje novi predmet istraživanja u ruskoj folkloristici. Godine

1988. izlazi opsežna knjiga (744 stranice): *Ruski školski folklor: od pikove dame do obiteljskih priča* (Ur. Belousov, A.F.). Ta antologija školskoga folkloru upoznaje čitatelja s usmenim i pismenim dječjim folklorom, ljubavnim i sablažnjivim stihovima, igrama, magijom i mitologijom, strašnim pričama, prizivanjima duhova, djevojačkim ljubavnim pričama u rukopisu, uličnim grafitima, parodijskom poezijom školske djece, dječjim baladama, različitim albumima (rukopisni djevojački albumi – vrlo slični našim spomenarima, albumi iz dječjih kolonija), posebnim rječnikom koji stvaraju djeca u školskom životu itd.

Kod nas sintagma *dječji folklor* za većinu ljudi ima konotaciju narodnih plesova i pjevanja koje izvode djeca (asocira na folklorne skupine, folklor kao slobodnu aktivnost djece u školi i sl.). Zbog toga radije govorim o pojedinim žanrovima koji postoje u *tradiciji spontane kulture djece i mladih*. Istražujući ih, u školske djece nalazim i spomenare o kojima će nešto više riječi biti u ovom radu.

U Rječniku hrvatskoga jezika (Školska knjiga, Zagreb, 2000.) piše: *Spomenar – đачка bilježnica posebna oblika i opreme koja se daje dragim kolegama da u nju upišu svoje ime uz popratni tekst radi čuvanja uspomene*. Međutim, ta definicija ne kaže da je važan sastavni dio spomenara uz tekst i slika, pa bi točnije određenje bilo: da u nju što nacrti / naslika, napiše neki tekst, upiše svoje ime. U toj definiciji još bih ispustila pridjev đачка, iako spomenar najčešće imaju đaci. Naime, listajući spomenare s kraja devetnaestoga i početka dvadesetoga stoljeća nisam uvjerena da su sve vlasnice (u dobi između 15 i 20 godina) bile đaci, a našla sam i muške spomenare iz vojske, istina rijetke. Točno je da je oprema korica posebna, a na njoj se vidi pečat vremena iz kojega spomenar potječe, ali bitna je i odrednica da su listovi bilježnice bez linija kako bi se moglo crtati, odnosno slikati. Vlasnice su uglavnom djevojčice ili djevojke, a u spomenar se *upisuju* prijateljice, dječaci ili mladići, ali i roditelji, učitelji itd.

Spomenar u supkulturi djece i mladih prema podacima mojih istraživanja egzistira u Slavoniji barem od prve polovine devetnaestoga stoljeća pa do današnjih dana. Naravno, to što nismo našli starije spomenarske zapise ne znači da ih nije bilo i ranije.

Razgledajući spomenarske stranice iz posljednjih više od stotinu godina, uočava se kako spomenari ostaju isti, a i bivaju različiti. Stihovi iz spomenara prenose se iz naraštaja u naraštaj. Iste stihove možemo naći na kraju devetnaestog i na kraju dvadesetog stoljeća. U različitim spomenarima nalazimo različite varijante što svjedoči o reinterpretacijama i inovacijama. Onaj tko upisuje stihove,



nema pred sobom pisani predložak, već ih piše po sjećanju, pa otuda, kao i inače kod usmenih književnih oblika, svaki novi kazivač ima svoju vlastitu, donekle drugačiju interpretaciju. Ne prenose se samo stihovi spomenara *s koljena na koljeno*, prenosi se, uz reinterpretraciju i inovaciju, i cijela struktura spomenara, likovni izraz, načini stvaranja cjeline iz slike i riječi itd.

Sve do kraja prve polovine dvadesetoga stoljeća djevojčice-djevojke imale su spomenare do udaje, pa su i sadržaji imali veću *ozbiljnost*. U njima se mogu naći ozbiljne ljubavne izjave, te više citata iz književnosti. Između pedesetih i osamdesetih godina spomenar *kruži* od petoga do osmoga razreda osnovne škole. Nakon osamdesete donja i gornja dobna granica spušta se za godinu, dvije. Danas ih gotovo ne nalazimo iznad trinaeste godine (zamjenjuju ih *pjesmarice*), a na vrhuncu su u četvrtom razredu osnovne škole. Spuštanje na mlađu dob naravno nosi i neke promjene. Sve do sedamdesetih godina u spomenarima nalazimo daleko više tempere i akvarela, a onda počinje masovna upotreba flomastera. Govorne poruke u spomenarima moguće je razvrstati u osobne poruke (nisu tradicionalne), govorne poruke preuzete iz književnosti i tradicionalne spomenarske poruke.

Folklor je, kaže Prop, internacionalna pojava. Tako i spomenare u nekom obliku nalazimo kod djece širom svijeta, što upućuje na to da taj oblik dječjega stvaralaštva ima neku ulogu u odrastanju i razvoju.

Kada govorimo o odnosu *učitelj - dječja tradicija*, možemo reći kako učitelji najčešće samo *toleriraju* ovu pojavnost, a rijetki su oni koji se aktivno uključuju u njegovanje i održavanje supkulturnih tvorevina *dječjega naroda*. Iako se i danas *Spomenar po razredu šeće (ode naša ljubav na razredno vijeće)*, postoji i mogućnost upoznavanja spomenara ranijih generacija, što može biti višestruko korisno. Učiteljica iz Privlake kraj Vinkovaca pričala mi je o velikom zanimanju i roditelja i djece za prikupljanje starih spomenara, te njihovo uspoređivanje sa spomenarima sadašnjih đaka.

Bila je to aktivnost u kojoj su uživala i djeca i roditelji, i bake, i djedovi, a pružila je djeci mogućnost upoznavanja nekih aspekata djetinjstva djece iz drugih vremena, doživljavanje odnosa prošlost, sadašnjost, budućnost itd.

*Kada budeš stara osjedjela baka,  
uzmi ovu knjigu uspomenu đaka,  
pa nek ti srce lupa  
k'o stara školska klupa.*

Velike mogućnosti za poticanje dječjega razvoja nalaze se i u revitalizaciji dječjih tradicionalnih igara, o čemu sam pisala u knjizi *Dijete i igra*. Tako je i s ostalim tvorevinama dječje tradicije. Tvrdim kako čak i stihovi izazivanja imaju svoju vrijednost u procesu odrastanja. Na njih se gleda samo kao na negativnu pojavu koju treba iskorijeniti. No, svi pokušaji ostaju bez uspjeha. Rugalice s početka stoljeća još uvijek čujem na ulicama Slavonije, na primjer: *Škrti baba reza, za komadić mesa, uzmi još, uzmi još, pa ćeš dobit zlatni groš!*, a univerzalni odgovor je: *Sve što kažeš, to si ti*. Rugalice i stihovi izazivanja predstavljaju gotove "formule" za osudu i kažnjavanje neprihvatljivih oblika ponašanja, reguliranje odnosa u dječjoj skupini, te ulaze u izvjestan repertoar povezan sa socijalnim vještinama. Naravno, ne mislim da ih treba posebno poticati, ali sam ipak došapnula jednom prvašiću na ulici koji se pokušavao potući sa starijim dječakom jer ga je ovaj nazivao pogrđnim imenom - *Ne tuci se, radije mu odgovori: Sve što kažeš, to si ti*.

Začudena svojim unutarnjim svijetom djeca stvaraju *leksikone*, u kojima pitaju jedni druge: *Imaš li simpatiju? Koju boju voliš? Koga poželiš kraj sebe kada ti je teško? itd.*

Djeca putem svoga stvaralaštva nepogrješivo pronalaze tvorevine koje anticipiraju njihov razvoj. Dobna segregacija svojstvena našem dobu, ubrzan način života, nedostatak prostora za druženje i slično dovode do prekidanja lanca koji funkcionira prema načelu *s koljena na koljeno*. Ali, tada odrasli mogu intervenirati pomažući djeci da održe svoju supkulturu koja je dio supkulture djece svijeta.

## Literatura

Antropologija. ([anthropologija.spbu.ru/ru/index.html](http://anthropologija.spbu.ru/ru/index.html))

Bahtin, M. (1978.) Stvaralaštvo F. Rablea i narodna kultura srednjeg veka i renesanse. Beograd: Nolit.

Belousov, A. F. (1998.) Russkii shkolnyi fol'klor. Ot 'vyzyvaniy' Pokovoy damy do semeinykh rasskazov. Moskva: Ladimir.

Borisov, S. B. (1993.) Latentnye fenomeny kul'tury (opyt sociologicheskogo issledovaniya lichnykh dokumentov devushek) Avtoreferat diss. soisk. uchenoi stepeni kandidata filosofskih nauk v vide nauchnogo doklada. Ekaterinburg.  
([www.ruthenia.ru:8085/folklore/borisov1.htm](http://www.ruthenia.ru:8085/folklore/borisov1.htm))

- Borisov, S. B. (2001.) Kul'turantropologija devičestva.  
([anthropologia.spbu.ru/ru/texts/borissv/girlhd\\_0.html](http://anthropologia.spbu.ru/ru/texts/borissv/girlhd_0.html))
- Bronner, S. J. (1988.) American Children's Folklore. Arkansas: August house / Little Rock.
- Duran, M. (2001.) Dijete i igra. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Fol'klor i postfol'klor: struktura, tipologiya, semiotika.  
([www.mpsf.org/virtual/Mast4/Mast4.html](http://www.mpsf.org/virtual/Mast4/Mast4.html))  
([www.ruthenia.ru:8085/folklore/Mast4.html](http://www.ruthenia.ru:8085/folklore/Mast4.html))
- Kon, I. S. (1988.) Rebenok i obšesstvo. Moskva nauka. Grafički zavod Hrvatske.
- Lacoss, J. (1999.) Game Traditions: Lessons for Life. SEEFA Journal vol.4,no.1, pp.47-54.
- Neklyudov, S Y. (2001.) Fol'klor i postfol'klor: struktura, tipologiya, semiotika.  
([www.ruthenia.ru:8085/folklore/Mast4.html](http://www.ruthenia.ru:8085/folklore/Mast4.html).)
- Prop, V. (1976.) Folklor i destvitelnost. Moskva: Nauka.
- Opie, I. and Opie, P. (1969.) Childrens games in street and playground. Oxford: Oxford Univ.Press.
- Opie, I., Opie, P. (1977.) The Lore and Language of Schoolchildren. London.
- Rječnik hrvatskoga jezika (2000.) Ur: Jure Šonje. Zagreb: Leksikografski zavod Miroslava Krlež; Školska knjiga.

## TEACHERS AND CHILDREN'S SUBCULTURE

In every culture there are works made by children as authors, mediators and transmitters of that culture. Children's subculture is not as nearly examined as that of adults; therefore little is known about certain genres of children's tradition. According to our research, a kind of an autograph book, *Spomenar*, as a post-folk genre of *children population*, exists in Slavonia since at least the first half of 19<sup>th</sup> century until today. In this period of time the age of the *Spomenar* owners has been lowered, and now the children in the first to fourth grade of primary school usually have one. The *Spomenar* pages give evidence of the completeness of artistic and language expression of children, thus, something a teacher should be well informed about. By using the method of content analysis, we tried to obtain an objective, systematic and quantitative description of manifest and latent content of traditional oral messages in *Spomenars*. We systematically examined 108 *Spomenars* from the period from 1880 to 2000.

**Key words:** culture, children's tradition, *Spomenar*, linguistic creativity.

## **MOTIVACIJA STUDENTA/BUDUĆEGA UČITELJA I INSPIRATIVNA KOMPETENCIJA NASTAVNIKA/UČITELJA BUDUĆIH UČITELJA**

Motivacija bi trebala imati aktivnu, funkcionalnu i dinamičku ulogu u cijelom procesu učenja, jer bi tako najveću važnost imali učenikovi misaoni procesi koji određuju njegov ukupan angažman. Kompetentan i inspirativan nastavnik može kod učenika poticati samomotiviranje za učenje i samostalnost u učenju, što obično rezultira uspješnim izvršenjem nastavnih zadaća i ustrajnošću u daljnjem procesu obrazovanja. Učenje bi za studenta/budućega učitelja trebalo biti istraživanje puno izazova, oduševljenje koje će kasnije znati prenijeti u svoju nastavničku praksu, a to je trenutak u kojem će svoju dotadašnju učeničku motivaciju konačno preoblikovati u učiteljsku motivaciju. Proces time nije dokončan jer dojučerašnji učenik/student sada postaje učitelj pa motivacija nastavlja svoje postojanje u drugačijem obliku. I kod nastavnika/učitelja i kod studenta/budućega učitelja motivirajući osjećaj u nastavi mora biti osjećaj inspirativnog partnerstva i suradnje na zajedničkom poslu permanentnoga stjecanja znanja.

**Ključne riječi:** motivacija studenta/budućega učitelja, inspirativna kompetencija nastavnika/učitelja budućih učitelja, inspirativno partnerstvo u učenju, umijeće komuniciranja, važnost povratne informacije.

Uz posjedovanje znanja koje se stječe obrazovanjem, odgojem se ostvaruju vrednote duha kojima se postaje ličnost. Odgoj i obrazovanje neodvojivi su i međusobno uvjetovani procesi pa svrhu i zadaće nastave ne bi trebalo dijeliti na

obrazovne i odgojne. Holistički gledano, u nastavnom se procesu događa interpersonalna komunikacija koja objedinjuje aktivnosti nastavnika/učitelja s aktivnostima učenika, a obrazovanje i odgoj, poučavanje i učenje postaju jedinstven, mikropedagoški proces (Bratanić, 2002.). Takvim, mikropedagoškim pristupom cjelokupni se odgojni i nastavni rad zasniva na duhovnom načelu ljubavi, plemenitosti, dobrohotnosti, empatičnosti, dakle na međusobnom povjerenju, povezanosti i sinergiji. Kako nabrojene postulate ostvariti u praksi, posebice ako pri tome mislimo na poboljšavanje motivacije kod učenika/studenata? Odgovor na to pitanje posebice je važan za nastavnike budućih nastavnika, učitelje budućih učitelja. Pri tome moramo voditi računa da "sve one kvalitete koje želimo ostvariti kod nastavnika, bilo s obzirom na njegovu ličnost ili njegovo djelovanje, moraju biti zastupljene u procesu njegova osposobljavanja i usavršavanja." (Bratanić, 1991., 121.). Ovdje se radi o dvije vrste motivacije: motivacija za kompetentan i inspirativan rad samog nastavnika koji će odgajati i obrazovati studenta/budućega učitelja; i motivacija studenta/budućega učitelja. I kod nastavnika/učitelja i kod studenta/budućega učitelja motivirajući osjećaj u nastavi mora biti osjećaj inspirativnog partnerstva i suradnje na zajedničkom poslu stjecanja znanja. Dok je definicija obrazovanja kao usvajanja znanja i razvoja intelektualne sfere ličnosti zastarjela paradigma koja je dovela do pretjeranog isticanja spoznajnih zadaća obrazovanja, a potpuno marginalizirala uloge osjećaja i motivacije, dotle holistička paradigma učenja i poučavanja afirmira načelo da bogatstvo ne predstavlja *imati znanje* već *biti znanje*, tj. postati samo to znanje. Učenje za studenta, budućega učitelja treba postati istraživanje puno izazova, oduševljenje na putu ostvarenja cilja, koje će kasnije znati prenijeti u svoju nastavnu praksu. To je trenutak u kojem će svoju dotadašnju motivaciju učenika konačno preoblikovati u motivaciju učitelja. Proces time nije okončan jer dojučerašnji učenik/student sada postaje učitelj pa motivacija nastavlja svoje postojanje u drugom obliku. Prema tome, možemo govoriti o permanentnoj motivaciji i njezinim preoblikama, ovisno o čimbenicima u nastavnoj situaciji.

Tragom novijih istraživanja o važnosti motivacije G. Ellis i B. Sinclair u udžbeniku *Learning to Learn English*, (Cambridge University Press, 1989.) cijelu nastavnu cjelinu posvećuju motivaciji jer se kod učenika nastoji osvijestiti postojanje i važnost motivacije zbog potrebe da on u nastavi uči i osvijestiti kako učiti. Učenik, dakle, preuzima i dio odgovornosti za vlastitu motivaciju, pa je dobro da njegov učitelj razgovara s njim o tome i tako izravno utječe na njegovu

motiviranost za učenje. Rezultati ispitivanja provedenih u Hrvatskoj (J. Mihaljević-Djigunović, 1988.) pokazuju da odnos nastavnika prema učenicima ima veliku važnost za motivaciju i učenički uspjeh. Sigurno je da motivaciju mogu bitno poboljšati i nastavnik i učenik ako se u određenim uvjetima primjereno zalažu. Prvo je potrebno osigurati kvalitetnu nastavnu situaciju i povoljno razredno ozračje u kojem će se učenici osjećati sigurnima i prihvaćenima od strane nastavnika. Osigurati da sebe doživljavaju kao sposobne pojedince koji uče radi sebe, a ne radi ocjene ili nastavnika, a svoje učenje doživljavaju kao važno i rezultatno za budućnost. U tom smislu nastavno gradivo mora biti prilagođeno predznanjima i očekivanjima učenika, jer prelagani i trivijalni zadaci izazvat će u učenicima osjećaj podcijenjenosti i besmisla učenja. U pravilu učenici cijene nastavu koja postavlja velike zadaće, makar ih oni i ne mogu uvijek zadovoljavajuće riješiti. Dalje je važno dati učenicima priliku da ostvare svoju potrebu za uspjehom, priznanjem, pohvalom i odobravanjem, a to će se sigurno događati ako im je predmet učenja zanimljiv, te ako doživljavaju više uspjeha nego neuspjeha. Posebice je dobro da imaju prilike sami odlučivati, sudjelovati u planiranju i provođenju nastave, a potom i snositi odgovornost za svoje sudjelovanje. Takva situacija omogućuje im samopotvrđivanje i uvjerenost da vlastitim angažmanom mogu ostvariti nastavni cilj.

Uvjete za poboljšavanje motivacije mogli bismo, dakle, podijeliti na one koji su u djelokrugu učitelja i one koje mora poduzeti učenik, kako bi mogli biti operacionalizirani za potrebe konkretne nastave. Moguće je sastaviti različite strategije poučavanja i učenja, prikladne za pojedine predmete, koje bi svojim sugestijama mogle unaprijediti nastavni proces razvijanjem i nastavnikove i učenikove motivacije (Dornyei, 1994.). Naime, kako je već istaknuto, u situaciji obrazovanja budućih učitelja pojavljuju se četiri vrste motivacije:

1. motivacija nastavnika/sveučilišnoga profesora
2. motivacija nastavnika budućega učitelja
3. motivacija studenta/učenika
4. motivacija studenta/budućega učitelja.

Svaka je od ovih motivacija karakterizirana interpersonalno, interaktivno i intencionalno. Motivacija nastavnika/sveučilišnoga profesora uključuje sve one sastavnice koje uobičajeno čine sveukupnost djelovanja nastavnika i sveučilišnoga

profesora (1). Kada sveučilišni nastavnik odgaja i obrazuje buduće učitelje, on neprestano nastoji kod svojih studenata poboljšati motivaciju za usvajanje znanja i umijeća učiteljevanja, a tako posredno radi i na podizanju vlastite motiviranosti za rad (2). Student se u procesu izobrazbe nalazi u dvojakom položaju: on je učenik koji treba svladati propisano gradivo i zadovoljiti na ispitima kojima ga podvrgava njegov nastavnik (3) i drugo, on mora ostvariti svoju namjeru i zadaću da postane dobar i visoko motiviran učitelj (4). Biti učitelj znači biti subjekt u procesu odgoja i obrazovanja, odgovorno i *kompetentno voditi učenika prema kompetentnom preuzimanju uloge subjekta* (Bratanić, 2002., 174.).

U svakodnevnoj nastavnoj situaciji potvrđuju se rezultati interakcijsko-komunikacijskih aktivnosti učitelja/profesora i učenika/studenata i usvojenih sadržaja kao ostvarenih ciljeva. Tu je sigurno od najveće važnosti osposobljenost učitelja i njegova kompetentnost da osposobi i učenike na planu što uspješnije komunikacije. Komunikacija u nastavnom procesu predstavlja čin u kojem učitelj putem poruka, riječi, informacija i neverbalnih znakova pomaže učeniku otkrivati njihova denotativna i konotativna značenja. Pri tome je mjera motiviranosti nastavnika sadržana u njegovu čuvanju od verbalizma u nastavi. Učitelj je taj koji otkrivajući im nova, obilježavajuća značenja iz svijeta riječi i značenja, učenike uvodi u tajne komunikacije i postupno razvija i obogaćuje njihovo umijeće komuniciranja, ali dajući im punu slobodu izražavanja vlastitih konotacija. Korekcije netočnosti podrazumijevaju se uz dopuštanje raznolikosti i poticanje maštovitosti konotacija. Kako je komunikacija ključni aspekt odgoja u nastavi, njezinu je uspješnost najlakše provjeriti povratnom informacijom. U skladu sa zahtjevima suvremene teorije učenja kao dvosmjernoga procesa komunikacije u kojem je povratna informacija dio tog procesa, učenika neće zadovoljiti povratna informacija samo u obliku brojčane ocjene, on će očekivati objašnjenje i pomoć u sagledavanju svojih rezultata učenja naspram svojih mogućnosti. Ovdje također dolazi do izražaja stupanj motiviranosti nastavnika, koji se ogleda u njegovoj spremnosti da njegova povratna informacija bude u nekom drugačijem obliku, na primjer u komentiranoj ocjeni.

Kako je interaktivno-komunikativni stil nastavnika uvijek prvotno povezan s njegovom strukom, to su najprije nastavnici hrvatskoga ili stranoga jezika više razvili svoje komunikativne sposobnosti i uspješnije ih koriste u radu s učenicima (istraživanja o ovoj problematici Bratanić, 1975. i 1980.) Međutim, odgojno je djelovanje vezano uz osobu svakog nastavnika, pa dobro osposobljen nastavnik,

bez obzira na stručnost i nastavni predmet, mora posjedovati razvijenu sposobnost empatije, senzibilnost, strpljivost, voljnost slušanja i umijeće komuniciranja. Sve su to čimbenici komunikativne kompetentnosti nastavnika. Osnovno je počelo po tome prilagođavanje komunikacije nastavnoj situaciji i učenicima. U okolnostima povoljne razredne klime, dovoljnog predznanja i razumijevanja, komunikacija će biti ostvarena u ozračju zadovoljstva koje je glavni pokretač interesa, najvažnijega istinskog motiva za učenje. Međutim, što ako motivacije nema? Izostanak motiviranosti može se dogoditi na obje strane nastavnoga procesa, ali na sreću, vrlo se rijetko to događa istovremeno i kod nastavnika i kod učenika. Nastavnik će u većini slučajeva svoje trenutačno stanje nemotiviranosti prevladati mijenjanjem oblika rada s učenicima, primjenjujući svoja dotadašnja metodička iskustva. Kada je riječ o nastavniku ili učitelju budućih učitelja, držim da je za problematiku motivacije važno temeljitije sagledati i njegovu osobu i njegovu ulogu u procesu obrazovanja budućih učitelja.

Temeljitiije sagledavanje osobe nastavnika budućih učitelja zahtijevalo bi ozbiljno sociološko-psihološko analiziranje svih aspekata njihova života, rada i sredine u kojoj žive i djeluju. Napose iz tih aspekata izranjaju sastavnice njihove motiviranosti za rad s budućim učiteljima. Vrijeme u kojemu živimo karakterizira stanje opće depresivnosti, pomanjkanja pozitivnoga stava prema javnim društvima, kulturnim, a posebice političkim zbivanjima. Ljudi su opterećeni sve lošijim životnim standardom, stalnim prijetnjama opasnih političkih igara i sve izraženijim strahom od globalnog terorizma i kriminaliteta u porastu. Tako su se i kod nas nastavnici suočavali s pucnjavom i oružanim izgedima u školama, a da se o problemima ovisnosti učenika i ne govori. Sve to skupa govori o složenosti pitanja pripremljenosti za rad učitelja budućih učitelja, pa i o tome koliko od svoje kompetencije mogu prenijeti na buduće učitelje. Mnogi znanstvenici, svjetovni i crkveni, sve glasnije upućuju na bezuvjetni povratak tradicijskim vrijednostima u odgoju, prije svega zdravom obiteljskom životu iz kojega bismo ponijeli višu razinu duhovnih, moralnih i kulturoloških kriterija, koji izravno utječu na motiviranost za život i rad. Puna se pozornost društva mora usmjeravati i na samu osobu učitelja budućih učitelja, jer samo kompetentan, motiviran, čestit i pozitivan učitelj može obrazovati kompletnoga, inspirativnoga i optimističnoga budućeg učitelja. Pri tome ističem optimizam učitelja kao iznimno važnu osobinu – možda jednu od najpresudnijih u obrazovnom procesu. Danas, kad se u nastavnom procesu podrazumijeva visoka razina educiranosti predavača, te



dostupnost i iskoristivost mnogih multimedijских pogodnosti, ostaje kao najvažnije unaprijediti motiviranost učitelja budućih učitelja. Stara mudrost kaže da nije dobar učitelj koji šeće ispred hrama znanja očekujući svoje učenike kako bi im govorio o svojim znanjima. Dobar je učitelj samo onaj koji u hram uvodi učenike već poučene da sami zahvaćaju u kovčegu s blagom znanja.

### **Literatura i izvori**

- Bratanić, M., *Paradoks odgoja*, Studije i eseji, III izdanje, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb, 2002.
- Bratanić, M., *Susreti u nastavi. Mikropedagoški pristup*, Školska knjiga, Zagreb, 1997.
- Brajša, P., *Pedagoška komunikologija*, Školske novine, Zagreb, 1994.
- Brajša, P., *Sedam tajni uspješne škole*, Školske novine, Zagreb, 1995.
- Copra, F., *Vrijeme preokreta. Znanost i nastupajuća kultura*, Globus, Zagreb, 1986.
- Fromm, E., *Imati ili biti*, Naprijed, Zagreb, 1979.
- Goleman, D., *Emocionalna inteligencija*, Mozaik knjiga, Zagreb, 1997.
- Greene, R.H., *Nov način komuniciranja*, Samozaložba, Ljubljana, 1991.
- Ivan Pavao II., *Prijeći prag nade*, Mozaik knjiga, Zagreb, 1994.
- Jorgensen, M., *Škola koju su osnovali učenici*, BIGZ, Beograd, 1977.
- Jull, J., *Vaše kompetentno dijete*, Educa, Zagreb, 1996.
- Mihaljević-Djigunović, J., *Uloga afektivnih faktora u učenju stranoga jezika*, Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Zagreb, 1998.
- Rosandić, D., *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*, Školska knjiga, Zagreb, 1988.
- Scheil, E. J., *Holizam - novo misaono doba*, Obnovljeni život, Zagreb 1990., 377.-396.
- Vuk-Pavlović, P., *Ličnost i odgoj*, Zagreb, 1932. (separat)

### **STUDENT/FUTURE TEACHER MOTIVATION AND INSPIRING COMPETENCE OF TEACHERS/FUTURE TEACHER TRAINERS**

Motivation should play an active, functional and dynamic role in the whole process of learning, as the student's mental processes which define his total engagement would in this way be of greatest importance. A competent and inspiring teacher can stimulate student's self-motivation for learning and independence in the learning which usually results in successful performance of educational tasks and perseverance in the further process of education. For a student/future teacher, learning should be the investigation full of challenges, the enthusiasm which he should be able to transfer into his teaching practice later, i.e. to eventually transform his previous motivation of a student into the motivation of a teacher. But this is not the end of the process as the yesterday's student has become a teacher and the motivation continues to be present, only in a

different form. Both for the teacher/trainer and the student/future teacher, the motivating feeling present in the teaching process must in fact be the feeling of an inspiring partnership and cooperation in the common business of permanent acquisition of knowledge.

**Key words:** motivation of students/future teachers, inspiring competence of teachers/future teacher trainers, inspiring partnership in teaching, communication skill, importance of feedback.

**Dubravka Smajić**  
Visoka učiteljska škola  
Osijek

UDK 371:811.163.42  
371.671  
81'367

## **USKLIČNOST U UDŽBENICIMA HRVATSKOGA JEZIKA ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**

Rad govori o ulozi uskličnih rečenica u udžbenicima i vježbenicama iz hrvatskoga jezika za mlađe razrede osnovne škole koji su u uporabi tijekom prethodnih desetak godina. Uočava se kako je uskličnost prisutna na trima razinama: u lingvometodičkim predlošcima, zatim kao "obilježivač" važnih jezičnih sadržaja i na posljepku kao obrazovno zadaća – kada se usklične rečenice proučavaju kao vrsta ciljno usmjerenih rečenica.

Utvrđuje se koliko je uskličnost zastupljena u svakom od četiriju razreda i kako joj pristupaju pojedini autori udžbenika. Sve udžbeničke jezične sadržaje, pa tako i one o uskličnosti, valja promatrati prije svega kao sredstva za uvježbavanje jezičnih djelatnosti radi razvijanja komunikacijskih sposobnosti učenika. One uvelike ovise o učenikovu tzv. metajezičnom znanju.

**Ključne riječi:** uskličnost, jezični udžbenici, nastava hrvatskoga jezika, mlađa školska dob.

Nastavnim planom i programom za osnovnu školu utvrđuje se višestruka svrha nastave hrvatskoga jezika. Između ostaloga navodi se da valja:

- a) "Stjecati svijest o potrebi upoznavanja, učenja i njegovanja hrvatskoga jezika (...) te spoznaje o biti i posebnim značajkama hrvatskoga jezika kao sredstva priopćavanja
- b) razvijati jezične sposobnosti

- c) na razini osnovnoškolske opće naobrazbe osposobiti učenike za porabu hrvatskoga standardnoga jezika u svim tekstovnim vrstama, funkcionalnim stilovima i priopćajnim sredstvima." (str. 10.)

Te odrednice, između ostalih naznačenih u uvodnom tekstu, ostvaruju se određenim zadaćama, a to su "upoznavanje i usvajanje ... sintaktičkog sustava hrvatskoga jezika; spoznaja funkcije rečenice ...; osposobljavanje učenika za govornu i pisanu komunikaciju ..." (str. 10.).

Predmet je proučavanja u ovom članku *učenje* o uskličnosti, a ono je utkano u prethodne svrhe i zadaće i s njima se prožima. Naime, pri uporabi jezika jedan je od aspekata znanja zapravo znanje o jeziku. U tom smislu Melita Kovačević (1997.) govori o metajezičnom znanju, odnosno znanju o jeziku, te o djetetovim metajezičnim i kognitivnim sposobnostima. Tako će plod *učenja* o uskličnosti biti također znanje o jeziku, dakle metajezično znanje.<sup>1</sup>

O uskličnim rečenicama u hrvatskim gramatikama pisano je oskudno. Prikazane su u okviru podjele rečenica prema sadržaju ili ciljnoj usmjerenosti, odnosno priopćajnoj svrsi. Neke naše suvremene slovnice uskličnost promatraju s gledišta transformacijske gramatike – kao preobliku rečeničnoga ustrojstva. "Usklik je preoblika kojom se iskazuje naglašen osjećajni odnos govornika prema sadržaju rečeničnoga ustrojstva, pa se otuda mijenja i značenje rečenice." (Barić, E. i dr., 1995., 450.) Uskličnim se, dakle, rečenicama izriče sadržaj koji je posebno naglašen i osjećajno obojen. Takve se rečenice u govoru ističu posebnom uskličnom intonacijom. Svojstveno im je nadalje da se glagolska radnja u njima često izriče imperativom, ali se to čini i drugim glagolskim oblicima.

Pregledavši dvanaest jezičnih udžbenika i još toliko vježbenica za učenike mlađe školske dobi, koji su bili u uporabi prethodnih desetak godina, zapaža se u njima mnoštvo uskličnih rečenica. Neki udžbenici upravo obiluju uskličnošću, primjerice *Moj hrvatski 2* i *Hrvatski jezik 3*, dok ih u drugim priručnicama nalazimo iznimno malo, kao u vježbenici *Učimo hrvatski 3*.

Uloga je uskličnih rečenica u udžbenicima i vježbenicama za tu dječju dob raznolika. Dade se zapaziti kako je uskličnost prisutna na tri načina, odnosno razine:

---

<sup>1</sup> Valja imati na umu da *učenje* o uskličnoj rečenici podrazumijeva i upućuje na *učenje* o upitnoj i izjavnoj rečenici.

1. razina – uskličnost je prisutna u lingvometodičkim predlošcima, u kojima ponekad čak i prevladava usklična intonacija
2. razina – uskličnost je prisutna radi isticanja važnih jezičnih sadržaja
3. razina – uskličnost kao obrazovna zadaća, kada se proučavaju same usklične rečenice kao vrsta ciljno usmjerenih rečenica.

Usklične su rečenice u jezičnim priručnicima u većoj ili manjoj mjeri prisutne u tekstovima – lingvometodičkim predlošcima. Tako je primjerice Gardaševa živahna pjesma *Tko je kriv*<sup>2</sup> gotovo u cijelosti oblikovana kao jedna usklična rečenica, a prethodi joj tek kratki dvostih od jedne upitne rečenice. Slično je i s Paljetkovom pjesmom *Zvončić i pčele*<sup>3</sup>. Međutim, bez obzira na zasićenost uskličnim rečenicama, tim predlošcima nije svrha usmjereno učenje o uskličnosti, upitnosti ili sličnom, već igranje riječima u prvom slučaju, odnosno svladavanje pravilna izgovora i pisanja glasova u drugoj pjesmi. Dakle, uskličnost ovdje nije okosnica, već je snažno prisutna kao poticaj za rješavanje. U udžbeniku *Učim hrvatski 2* svi su polazni tekstovi o obliku stripa, stoga je uskličnost vrlo česta. Tako se uvodni strip sastoji čak od sedam uskličnih rečenica, a samo je pet izjavnih i dvije upitne. To je izrazito puno uskličnih rečenica u odnosu na ostale ciljno usmjerene rečenice ako znamo da inače u tekstovima redovito prevladavaju izjavne rečenice. Već u sljedećem stripu *Glasovi i abeceda* pronalazimo još više uskličnih rečenica, a jedna je i obilježena upitnikom i uskličnikom, čime se izražava intonacijska i značenjska nijansa na granici pitanja i usklika.

Usklične su rečenice također omiljen oblik iskazivanja u tzv. oblačićima s vedrim komentarima likova u poticajnim ilustracijama, koji učenike vode kroz sadržaje udžbenika, npr. u svim udžbenicima *Moj hrvatski* i *Otkrivamo hrvatski jezik*.

Učestalo percipiranje uskličnih rečenica na toj prvoj razini učenicima omogućuje posredno, spontano učenje o uskličnosti, čime im se olakšava kasnije usmjereno učenje sadržaja o uskličnoj, a dakako i o izjavnoj i upitnoj rečenici, što su zadani u nastavnom programu od 1. do 4. razreda.

Druga je razina prisutnosti uskličnosti izričito funkcionalna. Suvremeni jezični udžbenici doslovce osvajaju vizualnošću, grafički su osvježeni sa zadaćom

<sup>2</sup> U: Pavličević, D., Štanger-Velički, V., *Moj hrvatski 2*, Školska knjiga, Zagreb 1994., str. 7.

<sup>3</sup> ISTO, str. 50.

da djeluju vedro i učinkovito. U takvom kontekstu izrazito su plodne usklične rečenice. Pronalazimo ih gotovo u svim surječjima:

- na rubnicama (npr. "Ovo znamo! Nešto novo! Pazi! Promotri!" *Učim hrvatski 3*)
- u uokvirenim, grafički istaknutim jezičnim pravilima (npr. "U imenicama za oznaku zanimanja, kao što su: vozač, čistač, kovač, pripovjedač... ili vozačica, čistačica, pripovjedačica itd., izgovara se i piše glas/slovo č!" *Moj hrvatski 3*, str. 36.)
- u uputama za rješavanje zadataka, jezičnih problema (npr. "U pisanku napiši kako se glasa ova mačka!" *Počelnica*, str. 54.; "Pokušaj napraviti svoj rječnik. Cijele školske godine zapisuj riječi koje počinju odabranim glasovima abecede! Biraj one riječi koje su ti zanimljive i nove! U rječnik ne upisuj vlastita imena!" *Otkrivamo hrvatski jezik 2*, str. 11.)
- u naslovima bilo pojedinih sadržajnih jedinica, bilo većih zaokruženih cjelina (npr. "Druženje, učenje, igra!" – naslov je početne cjeline u udžbeniku *Moj hrvatski 2*, str. 5.).

Već je ranije naznačeno da se uskličnim rečenicama izriče sadržaj koji je posebno naglašen, i upravo se ta uloga usklične rečenice u jezičnim udžbenicima i vježbenicima želi iskoristiti, jer ne zaboravimo da je uskličnik grafički vrlo funkcionalan – upozorava na ono što je važno: jezična pravila, izričaji na koje valja obratiti posebnu pozornost, kao u slučaju suprotstavljanja pravilna iskaza nepravilnomu (npr. "Ne pita se da li si, nego jes li!" *Moj hrvatski 4*, str. 27.) Česte su nečlanjive usklične rečenice ("Jednostavno! Pazi! Točno! Da! Ne! Oprezno! Pozor! Zamjenice!") jer upute trebaju biti kratke i jasne, a istodobno djelotvorne i učinkovite.

U mlađoj školskoj dobi učenici su dovoljno intelektualno zreli da razlikuju sadržaj iskaza od njegova ustroja, jer već u dobi od oko pet godina djeca počinju razlikovati što je rečeno od onoga kako je rečeno (Kovačević, 1997.). To je prva pojava metajezičnih sposobnosti, a vezana je uz ovladavanje jezičnim oblicima. Naime, tek kad dijete usvoji i počne u svom jeziku primjenjivati određene oblike, postaje sposobno o njima donositi prosudbe. U ranoj školskoj dobi na metajezičnoj razini postaje svjesno nekih jezičnih oblika koje je i ranije kao predškolac nesvjesno upotrebljavalo. Stoga se, dakle, u jezičnim udžbenicima uključuje i treća razina uskličnosti – kad se proučavaju usklične rečenice, dakako i upitne i izjavne, kao vrste ciljno usmjerenih rečenica.

Prema Nastavnom planu i programu za hrvatski jezik u okviru gramatičkih sadržaja u prvom razredu predviđa se prepoznavanje rečenica koje imaju različitu priopćajnu svrhu, a potom i njihova preoblika. U *Počelnici* Španić-Vrabec-Jurić nakon što su usvojili tiskana slova, prvašićima se poticajno najavljuje kako će sada početi pisati pisana slova, ali i točke, zareze, upitnike i uskličnike i tako ući u svijet pisanja (str. 50.). U pratećoj vježbenici učenici razvijaju sposobnost razlikovanja usklične rečenice od upitne i izjavne, i obratno, te spoznaju njihove značajke: uskličnom se rečenicom izriče upozorenje, poticaj, zabrana i molba, a uskličnu rečenicu čine i sami uzvici. Prvaši će spontano spoznati kako preoblika jedne vrste ciljno usmjerene rečenice u drugu donosi promjenu značenja rečenice, iako se pritom njezina sintaktička struktura ne mijenja, što je u skladu sa suvremenim spoznajama transformacijske gramatike. Naime, R. Katičić (1986.) kaže da se rečenica preoblikovana usklikom zove *usklična* rečenica. Usklik je preoblika koja se u govoru izriče posebnom uskličnom intonacijom, a u pisanju se pak ta intonacija označuje posebnim razgotkom, uskličnikom. Kako učenici istodobno razvijaju sposobnost uočavanja razgodaka kojima se spomenute tri vrste rečenica obilježuju, u okviru nastave pravopisa u prvom će se razredu usvojiti i pravilno pisanje točke, upitnika i uskličnika u tim rečenicama.

U drugom se razredu uglavnom ponavlja što je prethodno naučeno o ciljno usmjerenim rečenicama, i to reproduktivnim zadacima, npr. treba navesti pravilo o tom što se nalazi na kraju upitne, usklične i izjavne rečenice (*Hrvatski 2*, str. 17.). Često se traži učeničko znanje koje gotovo ne prelazi razinu prepoznavanja: "Pronađi i pravilno prepisi izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu." (ISTO, vježbenica, str. 31.). U vježbenicama najčešći su zadatci umetanja upitnika, uskličnika i točke te drugih dodatnih razgodaka u tekst (*Moj hrvatski 2*, str. 28.; *Hrvatski 2*, str. 12.; *Otkrivamo hrvatski jezik 2*, str. 57.). U produktivnim zadacima traži se primjerice da promatrajući određene poticajne slike dijete o svakoj napiše izjavnu, upitnu i uskličnu rečenicu.

Najpotpunije je ovoj temi pristupljeno u udžbeniku *Otkrivamo hrvatski jezik 2*, jer se naglašava kako u čitanju i govoru poštujemo rečenične znakove. Dakle, jezična pravila i zakoni ovdje nisu svrha sami sebi, nego su sredstvo kojim postignemo planirane ciljeve, a oni su bolje govorenje, čitanje i pisanje. Nadalje definirane su ciljno usmjerene rečenice, a učenike se upućuje da pročitaju svaku rečenicu naglas poštujući pritom rečenične znakove. Vrijedno je zapaziti kako je ovdje riječ o potpuno jednakim rečenicama po sastavu (npr. *Mrav trči po surli* ili

*Ja sam kralj*), a razlika je istaknuta jedino razgotkom te dakako intonacijom u govoru, što je poglavito važno za uskličnu rečenicu jer je njezina osobita usklična intonacija osnovno sredstvo preoblike rečenice u uskličnu rečenicu.

Bitna su svojstva usklične rečenice osobita naglašenost i pojačana osjećajnost. Ako to imamo na umu, jasno je koliko je dobrodošla u ovom udžbeniku "mala škola glume" u okviru nastavne jedinice o kojoj je riječ. Naime, određenu zadanu rečenicu treba pročitati na više načina izražavajući njome primjerice ljutitost, nestrpljivost, tugu, ponos i druge osjećaje. Učenik otkriva kako "izgovarajući je na različite načine, istom rečenicom možemo izraziti različite osjećaje" (Isto, str. 44.). Tim će čitanjem učenici spontano stvarati upravo usklične rečenice jer je njima, za razliku od ostalih ciljno usmjerenih rečenica, svojstvena prije svega naglašena osjećajnost. Dakle, učenike emotivno i misaono uključujemo u prepoznavanje jezične činjenice, ali ne samo to već u njihovoj svijesti izazivamo i spoznaju o višestrukim mogućnostima izražavanja poruke.

U trećem je razredu Nastavnim planom i programom također predviđeno glasno čitanje uz poštovanje naglaska i intonacije. U udžbeniku *Učim hrvatski 3* o glasnom čitanju govori se u okviru teme *Izgovor izjavne, upitne i usklične rečenice*. Slikovito se učeniku predočava uloga rečeničnih znakova – kao što na cestama postoje prometnici i prometni znakovi radi usmjeravanja prometa i uvođenje reda, isto tako "rečenični znakovi su prometni znakovi riječima. Oni nam pomažu u razumijevanju rečenice, njezina značenja." (str. 53.). Propituje se kakva je uloga rečeničnih znakova, što nam kazuju i kako glasom izraziti, odnosno dekodirati određeni razgodak, npr. uskličnik: "Čitač podiže glas i označava svoj osjećaj." (str. 54.).

Valja imati na umu činjenicu da se prozodija rečenice u pisanju oskudno bilježi, na što upozorava Ivo Škarić ističući da "zbog takvog načina pisanja, u kojem glasove poruke gotovo sasvim izostaju, oblikovanje pisanih tekstova mora biti znatno drugačije nego oblikovanje teksta u govoru, i to upravo zato da bi nam tekst nadoknadio u pismu izostavljene glasove poruke i oskudno ubilježenu tekstualnu prozodiju".<sup>4</sup> Obično se prozodija svodi na rečenične znakova (.?!,) i veliko slovo na početku rečenice. Učenike, dakle, poučavamo već u ranoj školskoj dobi o bilježenju prozodije, čemu svaki od spomenutih znakova služi i kako ga

---

<sup>4</sup> U: Babić, S. i dr., *Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika*, Zagreb, 1991., str. 283.



valja govorno izraziti. Tako upućujemo učenika kako će drukčije nadoknaditi manjkavosti tekstualne prozodije.

Jednaka je svrha nastavne jedinice *Glasovno isticanje riječi u rečenici* u udžbenicima *Govorimo, čitamo, pišemo hrvatski IV* i *Moj hrvatski 4*. Napose u ovom posljednjem potanko se objašnjava na koji način rečenični znakovi točka, upitnik i uskličnik "upozoravaju čitatelja na značenje rečenice o kojem onda ovisi izgovor" (str. 14). Ponavljaju se, ali i produbljuju spoznaje o vrsti intonacije, vrijednosti isticanja, odnosno visini glasa u izgovaranju pojedinih rečeničnih dijelova, osjećajnoj obojenosti usklične rečenice za razliku od drugih dviju ciljno usmjerenih rečenica, gdje se osjećaji ne naglašavaju. Tim se pristupom ponovno dotičemo transformacijskih razmišljanja Ive Škarića o rečeničnoj prozodiji, koja opet proizlaze iz navedenih zapažanja o uskličnosti u *Sintaksi hrvatskoga književnog jezika* Radoslava Katičića. Naime, Škarić tvrdi da je intonacija rečeničnoga prozodijskoga sloja onaj dio ukupne stvarne prozodijske intonacije što je nužan i dovoljan da bi se dubinska rečenica u govoru izvela kao rečenica određenog jezika. Raznolikost jezičnih rečeničnih intonacija jesu transformacijske mogućnosti za izvođenje preoblika rečenica pa tako i preoblike izjavnih rečenica u upitne i usklične (Babić i dr., 1991.).

Intonacijsku jedinicu čine tri temeljna dijela: intonacijski početak, intonacijska jezgra i intonacijski završetak. Intonacija uskličnih rečenica prema Škariću može se ovako opisati: Uskličnost se izražava visokim ravnim intonacijskim početkom ispred silazne jezgre. Silazna se jezgra nalazi gotovo u svim završnim intonacijskim jedinicama uskličnih rečenica, a vrh jezgre u tim rečenicama nešto je viši, dok je silaženje tona usporeno (i to ih razlikuje od ostalih rečenica sa silaznom intonacijskom jezgrom.<sup>5</sup> Intonacijski završetak općenito najčešće ima silazan ili nizak a ravan ton, ali uskličnost, kao i upitnost, izražena je višim tonom u završetku.

Iako su neka metajezična znanja u djece te dobi gotovo u potpunosti nesvjesna, kao što je sposobnost razumijevanja jezične proizvodnje uskličnih rečenica s obzirom na ovdje predočenu njezinu intonacijsku sliku, ta činjenica ne priječi učenika da uvijek točno izgovori usklične rečenice. Razumljivo je stoga da su u četvrtom razredu u svim jezičnim priručnicima zastupljeni zadatci kojima se

---

<sup>5</sup> Među ostale rečenice sa silaznom jezgrom pripadaju izjavne rečenice, koje su, kako je ranije već navedeno, zapravo najčešće u uporabi.

od učenika traži da pazeći na izgovor čitaju zadane usklične rečenice (uz upitne i izjavne). Unatoč tomu što dotada nisu obraćali posebnu pozornost na rečeničnu intonaciju i činjenicu da ona može u potpunosti promijeniti smisao rečenice, bit će sposobni sve ciljno usmjerene rečenice izgovoriti upravo na odgovarajući način.<sup>6</sup>

Zaključno valja ponovno podsjetiti kako ni u jednom trenutku ne smijemo smetnuti s uma da jezični sadržaji nisu cilj i svrha nastave hrvatskoga jezika, nego sredstvo za učeničko razmišljanje o vlastitu jeziku. Oni su nužni za uvježbavanje jezičnih djelatnosti kojima se razvijaju komunikacijske sposobnosti učenika (Puljak, 2002.) Pa tako i sami autori udžbenika ističu kako su nastojali da postupci oblikovanja slovničkoga, pravogovornoga i pravopisnoga gradiva te gradivo jezičnoga izražavanja u udžbenicima i vježbenicima budu poglavito u funkciji pravilnoga jezičnoga sporazumijevanja i izražavanja, a time i razvitka učeničkih jezičnih sposobnosti.

Udžbeničke jedinice o uskličnim rečenicama temelje se na suvremenim zasadama transformacijske gramatike jer polaze od raznolikosti rečeničnih intonacija, a one upravo i jesu transformacijske mogućnosti za izvođenje preoblika rečenice. Nastavnim jedinicama u udžbenicima pridodani su i prateći sadržaji u jezičnim vježbenicima da bi učenik praktično primijenio naučeno, tj. osviješteno metajezlično znanje, a kako iz razreda u razred raste dječje znanje o jezičnom ustroju i postupno se razvijaju metajezlične sposobnosti, rast će i djetetova sposobnost prosudbe gramatičke prihvatljivosti, odnosno ovjerenosti iskaza.

## Literatura

Babić, S. i dr. (1991.) Povijesni pregled, glasovi i oblici hrvatskoga književnog jezika, HAZU, Globus, Zagreb.

Barić, E. i dr. (1995.) Hrvatska gramatika, Školska knjiga, Zagreb.

Katičić, R. (1986.) Sintaksa hrvatskoga književnog jezika, JAZU, Globus, Zagreb.

---

<sup>6</sup> O tom govori i strip u nastavnoj jedinici *Rečenična intonacija* (Vidi: Puljak, L., Diklić, Z., *Učim hrvatski 4*, Zagreb, 1999.), gdje je tekst stripa jezični predložak, tj. osnova za prepoznavanje jezične činjenice (usklik, pitanje itd.). Naime, strip treba pomoći da se apstraktne jezične pojave prepoznaju i shvate pomoću konkretnoga predočavanja, čime će se olakšati razumijevanje te usvajanje jezičnoga pojma.

Kovačević, M. (1997.) Kognitivne i metajezikne sposobnosti, U: Jezične teškoće školske djece, ur. Ljubešić, M., Školske novine, Zagreb.

Nastavni plan i program za osnovnu školu (1999.) Prosvjetni vjesnik, posebno izdanje, br. 2, Zagreb.

Puljak, L. (2002.) Prava knjiga za pravog čitatelja, Školske novine br. 28, od 17. rujna 2002., Zagreb.

Težak, S., Babić, S. (1992.) Gramatika hrvatskoga jezika, Školska knjiga, Zagreb.

Vodopija, I. (2002.) Može li se hrvatski naučiti i u školi, U: Dijete i jezik danas – zbornik radova, Visoka učiteljska škola u Osijeku, Osijek.

### ***Udžbenički priručnici***

Španić, A., Vrabec, M., Jurić, J. (2001.) Početnica za prvi razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Pavličević, D., Štanger-Velički, V. (1994.) Moj hrvatski 2, udžbenik za II. razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Pavličević-Franić, D., Štanger-Velički, V. (1996.) Moj hrvatski 2, udžbenik za II. razred osnovne škole, Alfa, Zagreb.

Žderić, J. (2000.) Otkrivam hrvatski jezik 2, udžbenik za drugi razred osnovne škole, Profil, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Puljak, L. (2000.) Učim hrvatski 2, udžbenik za II. razred osnovne škole, Znanje, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Bikić, A.V., Ratković, A. (2000.) Hrvatski 2, udžbenik, Školska knjiga, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Lončarić, M., Bikić, A.V. (1998.) Moj hrvatski 3, udžbenik za III. razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Falak, I., Puljak, L., Žderić, J. (1997.) Učim hrvatski 3, udžbenik za treći razred osnovne škole, Alfa, Zagreb, *uz prateću radnu bilježnicu*.

Diklić, Z., Bendelja, N. (1995.) Moj hrvatski 4, udžbenik za IV. razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Diklić, Z., Bendelja, N. (1999.) Moj hrvatski 4, vježbenica za IV. razred osnovne škole, Školska knjiga, Zagreb.

Puljak, L., Diklić, Z. (1999.) Učim hrvatski 4, udžbenik hrvatskoga jezika za IV. razred osnovne škole, Znanje, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

Žderić, J. (2000.) Govorimo, čitamo, pišemo hrvatski IV, udžbenik iz hrvatskoga jezika za 4. razred osnovne škole, Profil, Zagreb, *uz prateću vježbenicu*.

## **EXCLAMATORY SENTENCES IN CROATIAN LANGUAGE TEXTBOOKS FOR PUPILS IN LOWER GRADES OF PRIMARY SCHOOL**

This article is about exclamatory sentences in textbooks and activity books of Croatian language used in lower grades of primary school in the last ten years. Exclamation is found at three levels: in the textual teaching material, in teaching important language topics where they serve as their “markers”, and at the level of educational tasks when exclamatory sentences are taught as a type of goal-oriented sentences.

Exclamation is found to be present in each grade and textbook author’s approach to it is determined. The value of all textbook language topics is emphasised, along with the value of exclamation, first and foremost as a means of language skills practice for the development of students’ communicative competence. It greatly depends on the students’ so called meta-language knowledge.

**Kej words:** exclamatory sentences, language textbooks, lower grades, Croatian language teaching.

**Tamara Turza-Bogdan**  
Visoka učiteljska škola  
Čakovec

UDK 371.811.163.42

## **MOGUĆNOSTI RAZVIJANJA KOMUNIKACIJSKIH SPOSOBNOSTI U RANOJ ŠKOLSKOJ DOBI**

U radu se navode mogućnosti metodičkih vježbi budućih učitelja za nastavu jezika u nižim razredima osnovne škole. Upozorava se na važnost komunikacijskog pristupa nastavi jezika. Osmišljeni su zadaci koji traže od studenata razvijanje vlastite jezične kompetencije, a i metodičko oblikovanje problema za učenike. Pritom se usmjeravaju na korelaciju i integraciju svih unutarpredmetnih područja, te s drugim predmetima, kako bi se učenju pristupilo u skladu s razvojnim mogućnostima djeteta mlađe školske dobi.

**Cljučne riječi:** komunikacijske sposobnosti, metodičke vježbe, jezična i metodička kompetencija studenata.

Djeca i učitelji u nižim se razredima osnovne škole susreću sa mnogim izazovima poučavanja težeći razvijanju komunikacijskih sposobnosti djeteta. Komunikacijski metodički model pretpostavlja nastavu koja ne prenosi znanje, već razvija učenikove sposobnosti, a komunikacijski postupci zasnivaju se na slušanju, govorenju, čitanju, pisanju i prevođenju (Rosandić, 2000.). Svrha je metodičkih kolegija usavršavati metodičko obrazovanje budućih učitelja hrvatskoga jezika (Visinko, 2000.). U izobrazbi budućih učitelja potrebno je razvijati sposobnosti metodičkog pristupa jeziku kroz zanimljivu komunikacijsku

vještinu, u kojoj učenik tek na završetku aktivnosti biva upoznat s time da je kroz tu komunikacijsku aktivnost naučio neku jezičnu zakonitost.

### **Primjeri stvaralačkih aktivnosti učenika**

U prvi razred osnovne škole učenik dolazi s govorom sredine u kojoj živi, koji nije jednak književnom standardu. Učenika osposobljavamo za komunikaciju na standardnom jeziku učeći ga nenametljivo osnovnim zakonitostima standardnoga jezika.

Iz telefonskog razgovora zadanoga nastavnim planom i programom naučit će se oblici komunikacijskoga bontona, ali i oblikovanje izjavne, upitne i usklične rečenice, koji se ne moraju u tom trenutku imenovati, već se samo od učenika traži njihovo verbalno oblikovanje. Nemoguće je u potpunosti predvidjeti temu učeničke komunikacije u tako zamišljenom telefonskom razgovoru, ali učitelj mora predvidjeti osnovne smjernice razgovora, način i njegov cilj.

Kako ispravljati učeničke pogreške u govorenju? Nerijetko studenti postavljaju pitanje što učiniti kada u razgovornim situacijama dijete počinje govoriti govorom sredine.

Mira Čudina Obradović (2002.) navodi načine ispravljanja učenikova govora koji ga neće zaustaviti i sputati u razvoju govornih sposobnosti. Tada je potrebno dopustiti da dijete završi započeti govor, u početku ga ispraviti samo ponavljanjem rečenice na standardu i dopunjavanjem nepotpunog iskaza, dok se kasnije, u trećem i četvrtom razredu može izrijekom tražiti od njega da to pokuša ponoviti standardnim jezikom.

Učenik će u svom oslobođenom, spontanom kajkavskom iskazu koji je rezultat stvaralačkog ugođaja na satu reći: "...i videl je jednoga debeloga pesa...", a učitelj će ponoviti njegov iskaz: "...dakle vidio je jednog debelog psa, a što se zatim dogodilo?" Potrebno je dopustiti učeniku da se izrazi na govoru kojim vlada te mnogo metodičke umještosti kod učitelja da od učenika načini govornika standardnoga jezika, a da on ne osjeti sputanost i ne zašuti zauvijek.

"Od početka valja učenikov najlakši i najuspješniji način jezičnog komuniciranja, to jest njegov spontano naučeni govor prije dolaska u školu, onu učeniku imanentnu gramatiku, iskorištavati za oslobađanje i usavršavanje izraza." (Težak, 1996., 10) Učitelj je učenikov jezični uzor i ako on govori standardnim jezikom, njime će postupno ovladati i učenik.

Komunikacijske sposobnosti učenika razvijaju se u problemskom pristupu nastavnim sadržajima. Problemski metodički sustav učenicima je zanimljiv jer sami dolaze do rješenja njima do sada nepoznatih problema. Potrebno je problem prilagoditi dobi i mogućnostima učenika (Težak, 1998.) te mijenjati nastavne oblike rada.

Jezični će problem za učenika trećega razreda biti vježba stvaranja i preoblike teksta – mora li, primjerice, preoblikovati neki tekst zasićen imenicama u malo ili veliko, čineći tako sam ono što će kasnije usvojiti kao umanjenice i uvećanice. Učit će tako jezik u svojoj komunikacijskoj i stilističkoj funkciji, uočavajući u tome stvaralačkom rješavanju problema načine tvorbe te stilističku funkciju tih istih umanjenica.

Moguće je od učenika tražiti da oblikuju tekst, opisuju umjetničku reprodukciju, sliku (na njoj zapažaju i imenuju). Osim reprodukcije može to biti predmetna stvarnost koja okružuje učenika: učionica, torba, klupa... Učitelj zapisuje učenikove rečenice i zadaje zadatak da sada preoblikuju taj tekst, ali tako *da se poigraju čarobnjaka te sve u njemu začaraju i smanje*. Na taj način povezuje se nastava jezika s nastavom jezičnoga izražavanja i likovnom umjetnosti.

Slijedi učenikovo rješavanje problema, a zatim analiza i korekcija rezultata. Na toj obrazovnoj razini imenuju se umanjenice i uvećanice, a učenik će stvaranjem i preoblikovanjem teksta razumjeti i zaključiti da jedne imenice označuju što malo, ponekad drago, a druge što veliko, ponekad pogrdno. U učeničkom se radu i govoru neizravno ulazi u stilističku funkciju umanjenica. Učenici mogu zatim tražiti umanjenice u nekom drugom tekstu ili u njemu imenice preoblikovati u uvećanice. Dobivaju zadatak da tada prepisu taj tekst tako *da u njemu sve začaraju, pretvore u veliko*. Nije manje važno da se to što je učeno ne zaboravi do sljedećega susreta s istim gradivom. Međutim, važno je i da se učenike podsjeća na njihovu funkciju neizravno, zadajući im zadatke u govornim ili pismenim vježbama: Kako ćeš izraziti dragost, kako strah, veličinu, jakost? Koja je riječ bolja za pokazivanje jačine: nožurda ili noga itd. Može se poći i od izraza na zavičajnom govoru. Također je potrebno upućivati učenika na zapažanje stilističke funkcije umanjenica i uvećanica u književnoumjetničkim tekstovima.

Tako učenik sam stvara svoje znanje, a ne nameće mu se "servirano" u definicijama koje mu ne znače mnogo i brzo ih zaboravlja. Na taj se način poštuje

i njegov prirodni razvoj, jer je poznato da dijete te dobi svijet doživljava u cjelini, a ne kao skup nastavnih područja zadanih planom i programom.

Kroz komunikacijske postupke određene nastavnim planom i programom za pojedini razred učenik dobiva spoznaje o jeziku. Učitelj će podjednako razvijati sposobnosti usmenoga i pismenoga izražavanja.

### **Vježbe sa studentima**

Navedeni pristup traži i učitelja koji je obrazovan tako da ga može primjenjivati u nastavi. Sadašnji student, a budući učitelj tijekom metodičkih vježbi trebao bi razviti vlastitu jezičnu kompetenciju, odnosno sposobnost preoblikovanja znanosti o jeziku u učeniku zanimljivu i poticajnu aktivnost u kojoj će on sam spoznavati novu činjenicu, pa time "razvijati zanimanje, sposobnosti i potrebu za temeljitim poznavanjem svih sastavnica procesa jezičnog i književnog odgoja i naobrazbe" (Visinko, 2000., 113).

Stoga se sa studentima u metodičkim vježbama oblikuju dvije vrste vježbi:

- a) vježbanje vlastitih komunikacijskih sposobnosti
- b) metodičko oblikovanje vježbi za učenike.

#### *Vježbanje vlastitih komunikacijskih sposobnosti*

U radu sa studentima potrebno je razvijati i vježbati njihovu sposobnost komuniciranja s tekstom, odnosno u situaciji koju će stvoriti u funkciji usvajanja neke jezične činjenice. Primjerice, na metodičkim će se vježbama od njih tražiti oblikovanje usmenoga ili pismenoga teksta na temelju umjetničke reprodukcije ili stripa – niza slika. Opisuju li neku pojavu u gibanju ili u promijenjenim vremenskim uvjetima, studenti osvješčuju svoje sposobnosti, osjećaj za leksičke, stilske i kompozicijske odrednice teksta te vlastite mogućnosti stvaranja teksta.

Usmenim ili pismenim opisivanjem osvješčuju i razvijaju vlastite govorne sposobnosti, a i sposobnosti govornoga ili pismenoga (pre)oblikovanja teksta. Slušajući jedni druge u analizi i korekciji rezultata uče pravila komuniciranja, kulturu komuniciranja: slušanja, govorenja, pisanja, raspravljanja.

Praćenje takve nastave traži rad na literaturi, aktivnost, kreativnost i suradnički odnos studenata i voditelja vježbi.



### **Metodičko oblikovanje vježbi za učenike**

Nakon navedene vrste vježbi traži se od studenata da pokušaju određene jezične sadržaje osmisliti u obliku nekih poznatih ili novih igara prilagođenih učeniku određene dobi. Svrha je svake vježbe osvijestiti kod studenata važnost aktivnosti u igri pri kojoj se uči jezik kroz praksu, a ne zapamćivanje apstraktnih definicija, koje dijete zbog svoje apstraktnosti i neprilagođenosti njegovim spoznajnim mogućnostima uvelike mogu preopteretiti.

Vježbe iz metodike nastave hrvatskoga jezika mogu se prilagođavati prema usustavljenim metodičkim uputama (Težak, 1996.). Stvaranjem lingvometodičkoga predloška za pojedine nastavne jedinice studenti stvaraju pisani tekst ili zamišljaju komunikacijsku situaciju u kojoj prevladava neki jezični problem.

Moguće vježbe sa studentima za nastavu jezika:

- oblikovanje lingvometodičkoga predloška zasićenog glagolima za 2. razred
- oblikovanje komunikacijske situacije za 1. razred u kojoj će se raspoznavati izjavnost, upitnost i usklidnost u izgovorenim rečenicama
- oblikovanje teksta zasićenoga umanjenicama; preoblika umanjenica iz oblikovanog teksta u uvećanice
- oblikovanje teksta zasićenog nekim pravopisnim problemom i sl.

Studenti oblikovanjem takvih i sličnih vježbi dobivaju uvid u samu jezičnu činjenicu koju će tražiti od učenika, shvaćaju da ponekad ni njima nije lako načiniti zadani tekst s obzirom na kriterije zanimljivosti i prilagođenosti teksta djetetu, a indirektno spoznaju i kako će od učenika tražiti da oblikuje određenu komunikacijsku situaciju.

Zadaci su postavljeni tako da studenti razvijaju učenikove komunikacijske sposobnosti u sva četiri razreda:

#### **1. razred:**

Postavite zadatak učeniku prvoga razreda.

Svrha je govorne vježbe da učenik ispriča jedan smiješan doživljaj.

Smislite kako ćete učenika motivirati za pripovijedanje doživljaja (postupci, metode, sredstva) i kako ćete mu zadati zadatak.

#### **2. razred:**

Postavite zadatak učeniku drugoga razreda.

Svrha je vježbe da učenik prepozna i preoblikuje jesnu i niječnu rečenicu. Smislite jezičnu igru kojom ćete stvoriti problemsku situaciju u razredu i zadajte mu zadatak - objasnite mu način igre/rješavanja problema.

### 3. razred:

Postavite zadatak učeniku trećega razreda.

Svrha je vježbe pismeno opisivanje neke prirodne pojave u određeno doba dana (kiša, snijeg, sunce, vjetar u prirodi i sl.).

Smislite postupke leksičkoga motiviranja za opisivanje tako da učenika potaknete na korištenje što neobičnijih imenica i pridjeva te izbjegnute stereotipne rečenice u opisivanju.

### 4. razred:

Postavite zadatak učeniku četvrtoga razreda:

Svrha je vježbe usmeno preoblikovanje upravnoga u neupravni govor.

Smislite komunikacijsku situaciju kojom ćete učenika potaknuti na samostalno preoblikovanje upravnoga u neupravni govor. Oblikujte postupke, metode i sredstva kojima ćete to postići.

Prilikom analize studentskih uradaka posebno se ističu problemski osmišljeni zadaci i oni u kojima funkcionalno koreliraju unutarpredmetni i izvanpredmetni nastavni sadržaji. Upozorava se na promašene zadatke, koji ne potiču misaone procese i ne motiviraju učenika za stvaralački pristup jeziku.

Navedeni primjeri pokazuju problemski komunikacijski pristup jeziku u nastavi i osposobljavaju studente da na taj način promišljaju o nastavi jezika. U komunikacijskom se pristupu ostvaruje načelo korelacije nastavnih sadržaja, pri čemu se poštuje djetetov psihofizički razvoj.

Studente dodatno potiče na aktivnost izvođenje njihovih vježbi u razredu, na javnim satima koji postaju konačna provjera djelotvornosti zamišljenih nastavnih situacija u određenom metodičkom modelu.

## Literatura

- Banaš, L. V. (1991.): *Komunikacija s književnoumjetničkim tekstom*, Zagreb: Školske novine.
- Čudina - Obradović, M. (2000.): *Kad kraljevna piše kraljeviću*, psihološki temelji učenja čitanja i pisanja, Zagreb: Korak po korak.
- Rosandić, D. (2000.): *Od curriculumu do metodičkih sustava u nastavi književnosti*, Metodika, br. 1., Zagreb: Učiteljska akademija u Zagrebu.
- Rosandić, D. (2002.): *Od slova do teksta i metateksta*, Zagreb: Profil.
- Visinko, K. (2000.): *Osposobljavanje studenata za jezični i književni odgoj i naobrazbu*, Metodika, br.1., Zagreb: Učiteljska akademija u Zagrebu.
- Nastavni plan i program za osnovnu školu* (1999.): Prosvjetni vjesnik, br. 2., Zagreb: Ministarstvo prosvjete i sporta.
- Težak, S. (1996.): *Kajkavsko narječje u školi*, Kajkavsko narječje i književnost u nastavi, zbornik radova sa stručno-znanstvenih skupova 1996.-2000., Čakovec: Visoka učiteljska škola u Čakovcu.
- Težak, S. (1996.): *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 1*, Zagreb: Školska knjiga.
- Težak, S. (1998.): *Teorija i praksa nastave hrvatskoga jezika 2*, Zagreb: Školska knjiga.

### POSSIBILITIES FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE SKILLS AT LOWER PRIMARY LEVEL

The paper examines the possibilities for methodological practice of future language teachers at lower primary level. The emphasis was given to the importance of the communicative approach in language teaching. Tasks were devised that require from the students to work on the development of their own communicative competence and to find methodologically appropriate forms for the presentation of problems to the pupils. The students were stimulated to use correlation and integration within the subject area and between areas in order to adjust the learning process to the developmental characteristics of young learners in lower grades.

**Key words:** child, language, language teacher, communication, lower primary grades.

**Đuro Blažeka**  
Visoka učiteljska škola  
Čakovec

UDK 371:811.163.42  
81'24

## **USVAJANJE GRAMATIČKIH KATEGORIJA POMOĆU UČENIKOVA ZAVIČAJNOGA IDIOMA**

Autor raspravlja o mogućnostima primjene učenikova poznavanja zavičajnoga govora u učenju standardnoga jezika, ali i u nastavi stranih jezika. To pokazuje na konkretnim primjerima: 1. naglasnom sustavu hrvatskoga književnoga jezika, 2. kategoriji sativnosti, 3. prezentu svršenih glagola, 4. položaju enklitika, 5. instrumentalu jednine imenica ženskog roda na suglasnik, 6. poluglasovima, 7. učenju deklinacije, 8. komparativu, 9. jotaciji. Krajnji je cilj takve nastave osvješćivanje lingvističke kompetencije u učenika te učenje lingvističkoga metajezika.

**Ključne riječi:** dječja lingvistička kompetencija, usvajanje jezičnih kategorija, svjesno znanje jezika.

### **UVOD**

Jedan je od najvećih propusta suvremenih metodologija učenja jezika zanemarivanje učenikova poznavanja zavičajnoga idioma. Već kod samog spomena zavičajnoga idioma mnogi odmah pomisle da će morati slušati tugaljivu tiradu o nestajanju dijalekata i potrebi njihova očuvanja. No u ovom bih se radu htio osvrnuti na bogate mogućnosti korištenja kajkavskih govora u nastavi književnog jezika, i to ne samo radi književnog jezika, već i zbog cjelokupnog osvješćivanja lingvističke kompetencije koja postoji u svakom čovjeku, ali je

malo tko postane svjestan. Najčešće su to samo profesionalni lingvisti. Nakon što bi se kroz usporedno učenje zavičajnog govora i književnog jezika naučio temeljni lingvistički metajezik, učenje bilo kojega stranoga jezika bilo bi neizmjerljivo lakše. Lingvistički bi osviješten učenik brzo usvojio gramatiku nekog jezika i ostalo bi mnogo više vremena i energije za učenje leksika što je ipak najmukotrpnija faza u učenju stranoga jezika.

Netko se može zapitati zašto za te ciljeve nije dovoljan književni jezik, već treba uplitati i zavičajni govor. Odgovor je jednostavan: jezične se kategorije najlakše usvajaju komparacijom između dva srodna jezična sustava, a jasno je da je svaki mjesni govor mnogo bliži književnom jeziku nego bilo koji germanski ili romanski jezik.

Nije tajna kako je profesor László postao naš najveći poliglot. U njegovoj su se rodnoj kući u Čakovcu ravnopravno govorila tri potpuno različita sustava: mađarski jezik, hrvatski književni jezik i međimurska kajkavština koja je vrlo specifična u odnosu na ostale kajkavske idiome. Svjesno ovladavanje trima potpuno različitim sustavima jednostavno je moralo omogućiti kasniju vještinu ovladavanja bilo kojim jezičnim sustavom.<sup>1</sup> Jasno je da takav idealan trilingvizam ne postoji u previše obitelji, ali bilingvizam, a tu mislim na poznavanje zavičajnog govora i standardnog jezika, prisutan je u velikom broju obitelji. Zbog toga bi svaki profesor kroatistike trebao poznavati barem temeljne osobine mjesnih govora većine svojih učenika kako bi ih mogao uspoređivati sa standardom. Najdragocjeniji rezultat koji bismo morali postići jest da *nesvjesno znanje* mjesnog govora postane *svjesnim*, a to znači da učenik treba točno znati koje gramatičke kategorije pripadaju njegovu mjesnomu govoru, a koje književnomu jeziku. Neugodno nam je kad slušamo nekoga tko nastoji govoriti književnim jezikom u nekoj službenoj situaciji, a čujemo da *nesvjesno* koristi temeljne elemente sustava svojega mjesnog govora. Upravo zbog takvih mnogi stručnjaci izražavaju skepsu spram svrhovitosti sustavnog učenja dijalektnih govora. Boje se da bi došlo do još veće konfuzije. Činjenica je suprotna: Takvi nespretni govornici književnog jezika posljedica su zanemarivanja njihovih mjesnih govora u nastavi hrvatskoga jezika.

Većina onih koji njeguju dijalektnu riječ u školama ostaje na leksičkoj razini. Sustavno proučavanje jezika ipak počiva na osviještenom poznavanju

---

<sup>1</sup> Usmena predaja govori da se služi s pedesetak jezika.

fonologije, morfologije i sintakse. Istina, bez leksika nema jezika, ali sam je leksik ipak najlabaviji dio jezičnoga sustava. A cilj bi nam trebao biti da učenik doživi svoj materinski jezik kao sređeni jezični sustav, a ne kao nekakvu devijaciju spram književnoga jezika koje se treba sramiti. Na taj način učenik neprestano u sebi uspoređuje standardni jezik i svoj mjesni govor, a polako počinje uspoređivati i druge mjesne govore sa svojim mjesnim govorom. I tek bi takav mali lingvist bio sposoban za odgovorno i uspješno učenje nekog stranog jezika.

Tu dolazimo i do prijedloga kako bi već u razrednoj nastavi na satima hrvatskoga jezika trebalo inzistirati na takvoj komparativnoj nastavi. Za takvu komparativnu nastavu jezika ne bi trebalo utrošiti ni jednoga sata više nego što je to sada predviđeno. Svakoj bi se postojećoj jedinici nastave hrvatskoga književnoga jezika samo nadodale usporedbe s govorima toga kraja.

Izložit ću nekoliko primjera primjene komparativne metode u nastavi književnoga jezika.<sup>2</sup>

## **1. Učenje naglasnog sustava hrvatskoga književnoga jezika**

1.1. Kod vježbe označavanja književnih naglasaka na tekstu primijetio sam da je ta problematika gotovo svim studentima jako daleka. U osnovnoj i srednjoškolskoj praksi obrada te nastavne jedinice izgleda tako da nastavnici šturo izlože naglasni sustav književnoga jezika s nekoliko minimalnih parova riječi u kojima bi učenici trebali čuti razliku. Učenici te razlike gotovo nikad ne uoče, posebno one između uzlaznih i silaznih naglasaka. Ubrzo zaključe da s njihovim sluhom nešto nije u redu, da nisu nadareni za to i odustanu od svega, a i sami profesori brzo prijeđu preko tog gradiva. Zbog toga bi učenicima u kajkavskim krajevima najprije trebalo objasniti zašto oni u tome imaju teškoća. Međimurcima bi najprije trebalo objasniti da se u međimurskim kajkavskim govorima izgubila fonološka opreka po kvantiteti i modulaciji, a ostala je samo fonoška opreka po mjestu siline, tj. mjestu naglasaka. Jednostavnije rečeno: ne postoji fonološka opreka između uzlaznih i silaznih naglasaka kao niti fonološka opreka između dugih i kratkih naglasaka. Svatko može sasvim proizvoljno izgovoriti neku riječ

---

<sup>2</sup> Sve navedene kajkavske osobine pisane su u fonologiji govora zapadnog dijela donjeg Međimurja prema podjeli koju samo dao u svojem doktorskom radu (Prelog, Donji Kraljevec, Cirkovljan, Otok, Čehovec, Sveti Juraj u Trnju).

najprije s dugim naglaskom, a odmah je zatim ponoviti s kratkim. Uzlazne naglaske ne prepoznaju zato što ih u međimurskim govorima i nema. Još je važno objasniti da se u svim kajkavskim govorima enklitike mogu naći i na početku naglasne cjeline. To je prvi korak. Sada znaju da postoje objektivne činjenice zbog kojih im je otežano prepoznavanje standardnih naglasaka.

Sljedeći korak trebao bi biti označavanje naglasnih cjelina i naglasaka u književnom tekstu. Vrlo je važno da se na početku ne inzistira na prepoznavanju uzlaznosti i silaznosti u onim položajima gdje se to ne može zaključiti iz pravila (jasno je da ćemo ih upozoriti ako stave silazni naglasak na središnji slog u riječi). Vrlo brzo uviđamo da je mnogim učenicima vrlo teško utvrditi je li riječ o dugom ili kratkom naglasku. U tom trenutku možemo primijeniti konkretnu komparativnu metodu. Studentima savjetujem da pokušaju tu književnu riječ izreći na njihovom mjesnom govoru. Ako vide da se u književnom jeziku naglasak te riječi pomaknuo za jedan slog prema početku riječi u odnosu na riječ u njihovom mjesnom govoru, takav je naglasak u književnom jeziku sasvim sigurno kratkouzlazan. Treba napomenuti da to pravilo funkcionira kod svih vrsta riječi osim glagola gdje je ta problematika nešto složenija. To se također ne odnosi uvijek na one primjere gdje se naglasak prenese s deklinacijskog nastavka. Evo nekoliko primjera: *kap'ut* - *kàput*, *lup'ata* - *lòpata*, *igr'oč* - *ìgrač*, *past'er* - *pàstir*, *čet'iri* - *čètiri*, *slab'ič* - *slàbič*, *puxl'epen* - *pòhlepan*, *stul'ica* - *stòlica*. Takvih primjera doista ima napretek i učenici su na taj način osposobljeni staviti točan naglasak na mnoštvo riječi. Na taj način učenici dobivaju i temeljna znanja o pomicanjima naglasaka koja su se događala u pojedinim etapama razvoja hrvatskoga jezika i dobiva se osnova za predavanja iz povijesti jezika.

1.2. Isto će se tako izbjeći i *hungarizacija*, tj. prenošenje naglasaka na početne slogove gdje to ne treba. Kajkavci to često čine kad govore književnim jezikom. Misle da neće pogriješiti ako sve prebace na prvi slog, a takve oblike često čuju i od onih koji govore nekim štokavskim dijalektima. Tako često možete čuti: *'odležati*, *z'avariti*, *z'akopati* umjesto pravilnog *odlèžati*, *zaváriti*, *zakòpati*. Budući da u Međimurju ti glagoli glase *μdlež'atì*, *zavar'itì*, *zakμp'atì*, osviješteni govornik književnoga jezika zna da se naglasak ne može prebaciti čak za dva sloga, već samo za jedan.

## 2. Kategorija sativnosti

2.1. Kao drugi primjer za komparativnu metodu navest ću kategoriju **sativnosti**. To je jedno od značenja koje mogu dobiti glagoli nastali prefiksalsnom tvorbom, a znači "u dovoljnoj mjeri izvršiti neku radnju", npr. *izvikati se, najesti se, isprepadati, nakrasti, nahodati se*. Takvu se definiciju brzo nauči i većina ju učenika još brže zaboravi. U kajkavskim govorima u vezi s ovom kategorijom postoji vrlo zanimljiva pojava, tzv. *dvostruka sativizacija*. Naime, kajkavci dodaju prefiks *z-* na već prefigirane glagole<sup>3</sup>. Na prvi pogled to izgleda potpuno nepotrebno prefigiranje, no na taj se način izražavaju različita modalna značenja, npr. glagoli *pušcati* "pomokriti se" i *spušč'ati*. Stilski neutralan iskaz je npr. *P'òk se d'ète pušč'alu*, a iskaz pun ljutnje, ironije, nadmoćnosti i sarkazma je dobiven prefiksom *z-* u rečenici: *T'è pij'ònec se v'èš sp'oscal*.

Ne treba posebno objašnjavati razliku između *puť'rti* "razbiti" i *spuť'rti*: "*P'otral sam tanj'gra*." i "*S'è je sp'otral duk je d'ošel d'imu p'ijan*."

2.2. Značenja koja se mogu dobiti sativizacijom u međimurskim kajkavskim govorima mogla bi se klasificirati na sljedeći način: a) ironija b) nadmoć c) dovoljna količina učinjenog posla d) psihička ili fizička iscrpljenost do koje je došlo tijekom obavljanja radnje (ili iskorištenost nekog stroja do krajnjih granica). Ovisi o kontekstu koje značenje prevladava, npr.:

- a) *Spret'ir'alj sμ z'eta d'imμ*. "Protjerao je zeta kući."
- b) *'Ak mī d'ojdeju, s'è ix spret'iram μd x'iže*. "Ako mi dođu, sve ću ih protjerati iz kuće."
- c) *Spret'iral sam s'è m'uxe v'un z k'uxhé*. "Natjerao sam sve muhe iz kuhinje."
- d) *P'azī ka n'aš muť'ora spret'iral. Pμst'mj n'egdī*. "Pazi da ne preopteretiš motor. Stani negdje."

Na taj način učenici stječu i svijest o tome da u jeziku nema pravih sinonima. Ako neki oblici na prvi pogled i izgledaju sinonimni, oni služe za različite komunikacijske ciljeve.

---

<sup>3</sup> Za standardni jezik S. Babić spominje dva slučaja prefigiranja već prefigiranih glagola: a) tvorba distributivnih glagola izvednih prefiksima *iz-* i *po-* od imperfektiviziranih glagola, npr. *izopijati, ispoklanjati*, b) tautologija iz formalnih razloga, npr. *početi - započeti*. (BABIĆ, 1986., 479.)



### 3. Prilozi kao odvojeni prefiksi

3.1. Svi oni koji su učili njemački jezik znaju kakve su poteškoće imali sa shvaćanjem glagola s odvojenim prefiksima. Kajkavcima to ne bi trebao biti problem. U većini kajkavskih govora takvi glagoli postoje<sup>4</sup>. Prilozi *v'un*, *(f)kr'ej*, *d'olj*, *g'ori*, *pr'ek*, *n'uter*, *pr'oč* često su u ulozi odvojenog prefiksa, npr. *z'itj v'un*, *x'ititj v'un*, *pys'ečj v'un*, *m'eknutj se (f)kr'ej*, *d'etj sk'up*, *br'atj g'orj*, *d'atj pr'ek*, *stjr'atj d'imy*, *d'atj n'uter*.

U mnogim su primjerima to pleonastičke strukture i upravo nam primjeri u kojima ti prilozi nisu nužni za značenje govora da su to zapravo prefiksi po uzoru na njemački jezik, a ne prilozi. Npr. u primjeru *D'ol je p'eneze n'uter v b'anku*. "Stavio je novce u banku" prilog *n'uter* je doista zalihostan. Isto tako prilog *v'un u pys'ečj kyr'uzu v'un*.

Nakon prikaza mnoštva takvih primjera učenici ne bi trebali imati problema sa shvaćanjem odvojenih prefiksa u njemačkom jeziku.

### 4. Present svršenih glagola

U književnom jeziku present svršenih glagola može biti dio samo zavisnosložene rečenice što znači da ne može doći samostalno kao u kajkavskom. Na žalost, rijetko sam u morfološkoj analizi teksta naišao na učenika (ili čak studenta) koji bi u rečenici *Kad zaradim novce, ići ću u kino*. od prve prepoznao *zaradim* kao present. Većina ih govori o futuru ili kondicionalu. Razlog tome je i što se u našoj jezičnoj nastavi glagolski oblici definiraju prošlošću, sadašnjošću i budućnošću, a potpuno se zanemaruje njihova sintaksa, gdje bi trebalo obraditi modalne upotrebe glagolskih oblika.<sup>5</sup> Učenicima kajkavcima ipak možemo present svršenih glagola potpuno približiti ako im naglasimo da on u kajkavskom može doći samostalno.

U takvom položaju može imati dvije funkcije:

---

<sup>4</sup> "U mislima onoga koji piše (ili govori) gubi se označavanje pravca kretanja prvobitnog hrvatskoga prefiksa, zato se pojavio osjećaj za upotrebu još jednog prefiksa konkretnijeg značenja, po mađarskom i njemačkom uzoru. Taj fakt dovodi često do takvih pleonastičkih struktura, kao što su npr. *van zpelati*, *van dotirati*, *van zvaditi*. Novi prefiks čuva svoj adverbijalni karakter, ne sraščuje s glagolom, kao iskonski slavenski prefiksi." (NYOMÁRKAY, 1982., 266.)

<sup>5</sup> Posljednja školska gramatika u kojoj se detaljno obrađuje sintaksa padeža i glagolskih oblika izašla je davne 1916. godine: Florschütz, J.: *Gramatika hrvatskoga jezika*, Zagreb, 1916.

1) izricanje budućnosti: *Z'utra d'oјdem d'imu.*

2) izricanje pitanja koje graniči s molbom: *V'rneš z'utra al'ata k'aj sam ti pμs'odil?* "Hoćeš li mi vratiti alat što sam ti ga posudio?"; *Z'apreš t'i vr'ota?* "Hoćeš li zatvoriti vrata?". Upotreba futura II. na tim mjestima nema modalnog značenja prisnosti i molbe te se kod neutralne intonacije iskaz čini puno grubljim, npr. *Bμš v'rnμl z'utra al'ata k'aj sam ti pμs'odil?* i *Bμš t'i z'apral vr'ota?*

Pomoću takvih spoznaja učenici će lakše učiti modalna značenja glagolskih oblika i u standardnom jeziku.

## 5. Položaj enklitika

Enklitika u kajkavštini može biti i na početku naglasne cjeline pa je zapravo i njezin naziv uvjetan<sup>6</sup>, npr. *Ga v'eč n'aš v'idel.* "Više ga nećeš vidjeti.", *Se r'azme.* "Razumije se.", *Sam t'o j'o v'eč napr'aj.* "Ja sam to već napravi." Jasno, tu bi kajkavsku osobinu rijetko tko prenio u književni jezik na tako drastičan način, ali nam vrlo često enklitika zna "plivati" u neprikladnom položaju kad se ispred nje već nalaze dvije riječi, npr. *Naši ljudi se s time dobro nose.*, a treba: *Naši se ljudi s time dobro nose.* ili *Odlični učenici će biti pohvaljeni.* // *Odlični će učenici biti pohvaljeni.* Treba napomenuti i da valja paziti na to da se enklitika ne stavlja između čvrstih sintagmi poput imena i prezimena, npr. nije dobro *Petar će Petrović to reći*, već *Petar Petrović će to reći*. gdje se drugi dio sintagme malo jače naglasi kako bi mogao s enklitikom tvoriti naglasnu cjelinu.

No nakon ove stroge normativne pouke slijedi i malo ograđivanje<sup>7</sup>. Možda je kajkavski položaj enklitike ipak puno praktičniji za normalan govor jer nam omogućuje kratku stanku u kojoj možemo smisliti što ćemo reći, dok za štokavski položaj enklitike moramo već prije samog izgovaranja rečenice znati što ćemo

---

<sup>6</sup> "Zamjeničke i glagolske klitike mogu biti enklitike i proklitike. Da bi ih se razlikovalo od vezničkih i prijedložnih klitika koje su proklitike, u literaturi se o njima govori kao o "enklitikama", jer su u drugim narječjima enklitike." (LONČARIĆ, M., Kajkavsko narječje, Zagreb 1996., 116.)

<sup>7</sup> O toj je temi govorio i Vladimir Anić, ali bez poziva na kajkavštinu: "Informativni potencijal rečenice i komunikativni dinamizam ne mogu se utisnuti u praksu po kojoj tobože enklitika "mora" doći na drugo mjesto u rečenici." (ANIĆ, V., Glosar za lijevu ruku, Naprijed, Zagreb, 1988., 117.-118.)

reći. Uzmimo situaciju kad učeniku priopćujemo ocjenu: u iskazu *Tvoj odgovor je...prilično loš*. dvoumljenje nije bilo toliko jasno. Nepravilan položaj enklitike dao nam je priliku za diskretno promišljanje. Pravilan položaj enklitike takva diskretna promišljanja ne dozvoljava. U iskazu *Tvoj je odgovor...prilično loš*. naše je promišljanje već puno jasnije. Možda je kajkavski položaj enklitike ipak puno pogodniji za opušteniji govor.

## 6. Poluglasovi

Kad učenicima tumačimo neke poluglasove iz engleskoga jezika, najlakše ih možemo predložiti pomoću nekih kajkavskih riječi u kojima se umjesto nenaglašenog *e* može realizirati poluglas *ə*, npr. *pərh'itjt̩* "prevrnuti", *stərʃ'ana* "streljana", *bəc'ikl̩n* "bicikl".

## 7. Instrumental jednine imenica ženskoga roda na suglasnik

U I jd. imenica ženskoga roda na suglasnik u kajkavštini se ne provodi jotacija jer postoji samo nastavak *-j* koji ne traži jotaciju, dok u književnom jeziku imamo još i nastavak *-ju* koji zahtijeva jotaciju. To je razlog zašto se kajkavci i kad pravilno govore standardom, odlučuju za nastavak *-i*, npr. *s opasnosti, sa smrti, s krvi, s ljubavi*, a rijetko ćemo od kajkavca čuti *s opasnošću, sa smrću, s krvlju, s ljubavlju*.

## 8. Komparativ

U kajkavskim se govorima u komparativu jotacija ne provodi jer su komparativni nastavak *-šj* i *-ešj*, a nema *-ji* kao u književnom. Zbog toga je u kajkavskom *j'akšj*, *v'ekšj*, *ml'ajšj*, a ne *jači, veći, mlađi*. Učenicima napomenemo da se nastavak *-ši* u književnom jeziku zadržao kod glagola *lijep*, *mek* i *lak* pa njihovi komparativi glase *ljepši, mekši i lakši*.

## 9. Jotacija

U zbirnim se imenicama u standardu vrši jotacija, npr. *snoplje*, *grožđe*, *smeće*, *cvijeće*. U kajkavštini se u toj kategoriji jotacija ne vrši, npr. *sn'opje*, *gr'ozdje*, *smetj'e*, *cv'etje*. Ovdje možemo povući paralelu i s makedonskim jer oni svoj glavni grad nazivaju *Skopje*, a mi *Skoplje*. Isto tako i hrvatsko mjesto u Bosni nazivamo *Uskoplje*. No sad bi bio loš zaključak da se jotacija u kajkavskom ne provodi, već da se ne provodi u kategoriji zbirnih imenica.

Već u prezentu druga je situacija. Tu se jotacija u kajkavskom provodi: *sk'očem*, *v'ožem se*, *j'ašem*. Što više, glagoli V. vrste 1. razreda koji u standardu imaju nastavak *-am* i kod kojih nema jotacije, u donjomeđimurskim govorima imaju nastavak *-jem* i provode jotaciju, npr. On zijeva. // 'On z'čvje; On spašava. // 'On spaš'ovje; On lupa. // 'On l'upje; On čuva. // 'On č'uvje; On pjeva. // 'On p'up'čvje; On zida. // 'On z'idje. Sad bi bilo korisno spomenuti neke glagole iz standarda kod kojih postoji fakultativnost prezentskih nastavaka *-am* / *-jem* kao što su npr. *kapati-kapa/kaplje*, *sipati - sipa/siplje*.

Trebalo bi istražiti koliki je utjecaj dijalekta na tu dvojnost u standardu.

## 10. Duga i kratka množina

U književnom jeziku kod jednosložnih imenica postoji duga i kratka množina, npr. *vukovi* / *vuci*, *vragovi* / *vrazi*, *bogovi* / *bozi*. U kajkavskom postoji samo kratka množina, npr. *v'okj*, *vr'ogj*, *b'ogj*. U njoj se ne osjeća nikakva stilska obilježnost kao u standardu. Odmah s tim možemo povezati sibilizaciju i utvrditi kako se u kajkavštini sibilizacija uopće ne provodi, npr. *r'okj* (D,L jd.), *n'ogj* (D,L jd.), *sn'egj*, *nar'ekati* "naricati". To je dobra prilika da se raspravi i o činjenici da se i u standardu osjeća težnja da se u D jd. imenica ženskoga roda ne provodi sibilizacija pa se u praksi susreću brojni dvojni oblici, a takvi desibilizirani oblici počinju se priznavati i u stručnoj literaturi. Čak se u "Kolu sreće" nije priznalo rješenje "prvak svijeta u košarci", već su tražili oblik "u košarki" što je poprilično zbunilo natjecatelje.

## 11. Vokativ

U kajkavskom nemamo poseban oblik za vokativ kao u književnom, već je on jednak nominativu, npr. *T'etec, x'ojte s'im. M'arica, prest'anj!* *D'čec, n'aj se t'ak spum'inati*. Ta se opća kajkavska osobina analogijom nameće i u standardni jezik i svakodnevnu komunikaciju gdje su vokativni oblici najčešće potisnuti od nominativnih, npr. nikad nećete čuti *Profesore Hranjče!*, *Profesore Težače!*, već *Profesore Hranjec!* *Profesore Težak!* i sl.

## 12. Instrumental jednine imenica muškoga roda

U izboru nastavka za I jd. imenica muškoga roda kajkavci imaju poteškoća jer ne znaju kad je *-em*, a kada *-om*. U većini kajkavskih govora u toj kategoriji nema prijeglasa iza palatala pa je nastavak uvijek *-um*, npr. *n'ožum, v'rčum, kr'ajum*. Učenicima treba napomenuti da je to razlog njihove nesigurnosti, a ne njihova "antitalentiranost".

## 13. Dativ, lokativ, instrumental množine

Kad se u povijesti jezika tumači da su u književnom jeziku 19. st. nisu bili izjednačeni D, L, I množine, a da je danas u tim padežima sinkretizam, to se lijepo može ilustrirati primjerima iz kajkavštine, npr. u dativu: *'Idem sv'injam d'atj j'čstj*; u lokativu: *Na sv'injaj se n'ikaj n'emre zaslužitj*, i u instrumentalu: *V'č mj se n'č da m'očitj ze sv'injamj*.

## 14. Nominativ, genitiv i akuzativ jednine imenica muškoga roda

Vrlo je važno napomenuti da su u književnom jeziku u neživih imenica muškoga roda izjednačeni N i A jednine, a u živih G i A jednine (*Kupio sam traktor. / Kupio sam konja.*), te da u kajkavskom u tim padežima nema distinkcije između živoga i neživoga i zato nema izjednačenosti nominativa i akuzativa (osim u prijedložnoj upotrebi<sup>8</sup>), npr. *K'upj sam sj tr'aktura.* i *K'upj sam sj k'onja.*

---

<sup>8</sup> Npr. *D'čnj fl'ašu na st'ol*. Ta se pojava naziva slavonskim.

## ZAKLJUČAK

To je bio samo izbor nepresušnog vrela komparacija između standardnoga jezika i zavičajnoga kajkavskog idioma. Na taj će način učenici početi shvaćati da njihov mjesni govor nije nekakav nepravilan idiom u odnosu na standardni jezik, već pravi jezik s čvrstim gramatičkim pravilima. Tako će izbjeći pogreške u služenju standardom (točno će znati što kamo pripada), a model uspoređivanja jezičnih kategorija imat će pozitivan utjecaj na nastavu stranih jezika.

### Literatura

- Babić, Stjepan: *Tvorba riječi u hrvatskom književnom jeziku*, Zagreb, 1986.
- Babić, Stjepan i dr.: *Povijesni pregled, glasovi, oblici hrvatskoga književnog jezika*, Nacrt za gramatiku, HAZU - Globus, Zagreb, 1991.
- Barić, Eugenija i dr.: *Hrvatska gramatika*, Školska knjiga, Zagreb, 1995.
- Blažeka, Đuro: *Govor Preloga*, magistarski rad u rukopisu, Filozofski fakultet u Zagrebu, Zagreb, 1998.
- Blažeka, Đuro: *Model za studentsko istraživanje kajkavskih govora na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu*, Učitelj (godišnjak Visoke učiteljske škole u Čakovcu), Čakovec 2001., 26.-31.
- Blažeka, Đuro: *Germanizmi u međimurskim govorima*, Riječ, HFD, Rijeka 2001., 7.-16.
- Katičić, Radoslav: *Sintaksa hrvatskoga književnoga jezika*, JAZU - Globus, Zagreb, 1986.
- Lončarić, Mijo: *Kaj - jučer i danas*, Čakovec, 1990.
- Lončarić, Mijo: *Kajkavsko narječje*, Školska knjiga, Zagreb, 1996.
- Nyomárkay, I.: *Neke jezične karakteristike kajkavskog rukopisa iz početka XIX. stoljeća*, HDZ, VI, Zagreb, str. 265.-267.

### ACQUISITION OF GRAMMAR CATEGORIES WITH THE HELP OF LOCAL REGIONAL SPEECH

The author discusses the possibilities of the application of the student's knowledge of the local regional speech in the learning of the standard language as well as in the learning of foreign languages. He illustrates all this with concrete examples: 1. the stress system of the standard Croatian language, 2. the category of sativization 3. the present of the perfective verbs, 4. the position of enclitics, 5. the instrumental case of the singular of the feminine nouns ending in a consonant, 6. semitones, 7. the learning of the declination, 8. the comparative, 9. jotation. The final aim of this instruction is the raising of the linguistic competence of the student and the learning of the linguistic metalanguage.

**Key Words:** children's linguistic competence, language awareness.

**UČITELJ STRANOGA JEZIKA  
ZA UČENIKE MLAĐE ŠKOLSKE DOBI**





**Mirjana Vilke**  
Zagreb  
**Jelena Mihaljević-Djigunović**  
Filozofski fakultet  
Zagreb

UDK 81'243-053.2

## **MALI UČENIK I VELIKA "TEACHERICA"**

U radu je riječ o osobinama koje bi trebao imati učitelj stranoga jezika koji poučava djecu rane školske dobi. Polazi se od popisa osobina uspješnoga nastavnika stranih jezika koji je sastavila Penny Ur (1998.) i razmatra njegova primjenjivost na rano učenje. Potom se opisuju tri vrste učitelja na temelju iskustava iz hrvatskoga projekta ranoga učenja stranih jezika. Autorice drže da se poželjne osobine mogu razviti djelovanjem na učiteljeve stavove o ranom učenju i poučavanju stranoga jezika.

**Ključne riječi:** rano učenje stranoga jezika, osobine uspješnoga učitelja, stil poučavanja.

Ovaj naslov nije slučajno odabran. Htjelo se njime upozoriti na neravnopravan odnos između učenika i učitelja na samom početku, na odnos sličan onomu Davida i Golijata. Kako li se jadno osjeća svaki mali učenik kad stane pred osobu dva puta veću od sebe, koja uz to govori neki čudni jezik, proizvodi glasove koje se nije susretao, traži da i on proizvodi neke čudne kombinacije glasova pa da onda još za to dobije i ocjenu. Sva sreća da u ovom trenutku suvremeni pristup nastavi stranoga jezika nema ništa protiv uporabe materinskoga jezika, koji u početku pomaže da se probije led i da djeca shvate da ta osoba ipak ima nešto zajedničko s njima. Suviše se rijetko uživljavamo u svijest toga malog bića, a da bismo mogli shvatiti koliko barijera treba svladati da bi se

počeo koristiti sustav koji njemu uopće ne treba i koji mu je nametnut bez ikakvoga za njega razvidnog razloga.

Pa kakva osoba treba biti taj učitelj da bi svojim postupcima i svojom sposobnosti ponukao – da izbjegnemo stručni izraz *motivirao* – dijete da progovori stranim jezikom?

Ako prelistamo literaturu o značajkama uspješnoga nastavnika, naići ćemo na niz popisa poželjnih osobina učitelja i puno popisa uloga koje učitelj treba ili može imati u nastavnom procesu. Pogledajmo što o tome kaže Penny Ur (1998.), poznata izraelska metodičarka. Ona te osobine nudi kao, kako kaže, *t-factor* (*born-teacherness factor*), no pritom zapravo podrazumijeva uspješnoga nastavnika stranoga jezika.

Opće osobine:

1. Poznavanje sadržaja
2. Inteligencija
3. Uspostavljanje odnosa s drugima
4. Organiziranost
5. Odgovornost
6. Samopouzdanje
7. Motivacija
8. Osjećaj 'misije'
9. Uživljanje u radu
10. Želja za usavršavanjem
11. Marljivost
12. Karizma, sposobnost vođenja.

Posebne osobine specifične za nastavnika stranoga jezika:

1. Intuitivno uočavanje učenikova problema tijekom procesa učenja ('osjećaj' za ono što učenik zna ili ne zna).
2. Umijeće transformiranja vlastitoga znanja o jeziku u oblik koji je dostupan učenicima.
3. Umijeće kreiranja i izvođenja aktivnosti koje potiču usvajanje jezika.
4. Sposobnost uočavanja na temelju učenikova ponašanja je li došlo do usvajanja ili ne.
5. Oduševljavanje učeničkim napretkom i uspjehom.

Dva su pitanja koje si u ovom kontekstu možemo postaviti: koje su od tih osobine važnije za nastavnika koji predaje u ranom učenju i kako takve osobine steći.

Osnovna je pretpostavka uspješnoga učitelja u ranom učenju stranoga jezika dobro poznavanje stranoga jezika, osobito dobar izgovor, jer u mnogim je slučajevima nastavnica stranoga jezika učenicima jedini izgovorni model. To se više odnosi na strane jezike koji nisu engleski jer engleski je, bilo nam to drago ili ne, svuda oko nas: na televiziji, u kinu, u crtićima, u kompjutorskim igrima i sl. U praksi već možemo naići na slučajeve da djeca bolje izgovaraju engleski nego njihovi nastavnici. S obzirom na osobinu djece da s lakoćom oponašaju strane fonetske sustave, to je razumljivo: iz obilja izvora koji im se nude oni “pokupe ono pravo”, dok učitelji koji su se prerano rodili da bi mogli crpsti iz različitih izvora i koji su počeli učiti engleski u kasnijoj dobi, ne mogu dosegnuti tu razinu izgovora.

Učiteljica stranoga jezika mora imati dobru tjelesnu kondiciju jer ona je voditeljica svih igara u kojima mora i sama sudjelovati. Učitelji znaju koju zamku za njih krije nedužni akronim *TPR – total physical response* koji uključuje i pokret, i jezično izražavanje, i pjesmu, i ples i mimiku, koji djecu neizmjereno vesele i pridonose njihovom razumijevanju verbalnoga izraza, dok učitelje obara s nogu kad u svemu tome predvode.

Učiteljica mora voljeti svoj poziv i djecu i imati razumijevanja za njihove male, a ponekad i velike probleme, te imati strpljivosti za njihove nestašluke. Mora biti kreativna i poticati stvaralaštvo u djece. Uz to mora ostati vjerna osobinama svoje ličnosti i držati se onih postupaka u čiji uspjeh vjeruje. Nije samo jedan put ispravan. Postoje mnogi putovi kojima učitelji mogu uvoditi djecu u tajnu svladavanja stranoga jezika.

Prisjetimo se ovdje nekih iskustava našega hrvatskog projekta ranoga učenja stranih jezika devedesetih godina prošloga stoljeća (projekt Ministarstva znanosti i tehnologije *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi*, 1991.-1996. - glavni istraživač: dr. sc. Mirjana Vilke; kasnije projekt *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika*, 1996.-2001. - glavni istraživač: dr. sc. Yvonne Vrhovac).

U prvoj smo generaciji učenika koji su započeli učiti engleski u prvom razredu osnovne škole radili s nekoliko odličnih učiteljica engleskoga jezika. Kako je to bio pilotski projekt i kako nastavnih materijala nije bilo, radilo se na

jednoj općenito postavljenoj, vrlo šturoj shemi koja je sadržavala inventar jezičnih elemenata koje je trebalo obraditi. Učiteljice, zapravo diplomirane profesorice s iskustvom i posebnom željom za rad s djecom, bile su zamoljene da rade onako kako misle da je najbolje. Nije bilo metodskih uputa koje su svi trebali slijediti; naprotiv, nastavnicama je bilo preporučeno da budu što kreativnije i da što manje slijede jedna drugu. Iskustva su se izmjenjivala tek nakon obrade pojedinih sekvenci i tada su se uspoređivali rezultati. Nastavnice su s radošću prihvatile takav način rada koji im je – kako su tvrdile – prvi put omogućavao da budu kreativne. Slijedio je drugi i treći naraštaj učenika Projekta i njihov rad s različitim nastavnicama. Nakon niza godina sustavnoga promatranja rada tih nastavnica, vjerujemo da postoji dovoljno elemenata da se predloži tipologija nastavnica stranoga jezika.

U prvom redu dijele se na dobre, tj. uspješne, i loše, tj. neuspješne. Na neuspješne nećemo gubiti riječi, a kad je riječ o uspješnima, mislimo da se mogu podijeliti u tri osnovne vrste:

1. mama patka
2. teta prijateljica
3. učiteljica učiteljica.

Kao što se može vidjeti, imenice koje označuju vrste u apozicijskom su odnosu. U trećoj vrsti nije riječ o pogrešci – takvim se gramatičkim odnosom željelo izraziti značenje '*vrlo učiteljica*', ali to ne bi bilo u duhu hrvatskoga jezika, pa smo pribjegli takvom rješenju koje, bojim se, također predstavlja neku vrstu novogovora.

Osobine svake od ovih vrsta pokušat ćemo objasniti na osnovi iskustva iz našega projekta, ali i šire.

#### 1. Mama patka

Svaku tko je imao priliku na nekom jezeru promatrati patku s pačićima, metafora je potpuno jasna. U proljeće jata pačića stasaju predvođena brižnom majkom. Ona uvijek ide naprijed, pačići za njom. Dok su sasvim mali, svi su na okupu; kao veći, poneki se zna malo udaljiti, ali se brzo vrati. Učiteljica te vrste predvodi sve igre i sve pjesme, govori glasno, a djeca s njom i uz nju, brine se da nitko ne bude izostavljen, pa se nešto igra dok se svi ne izredaju. Katkad i pita i

odgovara zajedno s učenikom bez obzira zna li on odgovor ili ne (što je svakako dobro za osjećaj sigurnosti djece, a možda manje dobro za razvoj samostalnosti). Bili smo nazočni jednom dražesnom prizoru u razredu kad je jedna takva učiteljica uz pomoć TPR-a s djecom glumila englesku priču *The duckling swims*. Ona se poput prave patke gegala razredom mašući rukama, a djeca za njom, i svi su s velikim veseljem igrali svoje uloge u priči.

## 2. Teta prijateljica

Ona je prijateljica, ali prijateljica koju ipak treba poslušati da bi se zajednički postigao neki cilj. Kao teta koja voli djecu, ali im može dopustiti slobodu jer nema odgovornost majke. Gledali smo takvu učiteljicu kako traži od učenika da obriše ploču, on odbija jer je umoran, a ona to prihvaća i zove drugoga učenika. Gledali smo kako takvoj učiteljici djeca predlažu što da rade i čime da se bave na satu, a ona se oduševljava prijedlogom. Kad smo učenika jedne takve učiteljice pitali zašto engleski voli više od drugih predmeta, odgovorio je: *Jer tu imam malo mira*, što je značilo da nije pod pritiskom, da može prošetati kad se umori od sjedenja i da se ne boji da će mu se dogoditi nešto neugodno. U isto je vrijeme taj prvašić imao vrlo strogog razrednog učitelja koji je zahtijevao apsolutni mir u razredu. Očito riječ *mir*, ima više značenja, pa čak i suprotnih.

## 3. Učiteljica učiteljica

Ona zahtijeva rad i disciplinu u svakom trenutku. Katkada njezine jasne i glasne zapovijedi asociraju na zapovijedi narednika u vojsci. Bili smo nazočni na jednom od njezinih prvi sati u prvom razredu. Djeca su, prema preporuci voditelja Projekta, sjedila usred razreda na jastučićima da bi se osjećala opuštenije i ugodnije, ali ni jastučići nisu pomogli da se umani osjećaj vojničke discipline. Međutim, za divno čudo, djeca su ubrzo prihvatila pravila igre jer su intuitivno osjetila da ih učiteljica voli i da silan trud ulaže u rad s njima. Ta su djeca imala najbolji izgovor jer u pogreškama, čak i u pogreškama intonacije, nije bilo popusta. Sve je trebalo zvučati *engleski*. Slučaj je htio da smo bili nazočni nastavi u razredu jedne mame patke i jedne učiteljice učiteljice na dan Svetoga Nikole. U oba razreda donijeli smo za svu djecu bombone umotane u crveni papir. U razredu mame patke djeca su navalila na slatkiše već na početku sata, a nakon deset minuta meteža, prešlo se na rad. U razredu druge učiteljice na bombone

postavljene na stol na početku sata moralo se pričekati cijeli sat uz obećanje djeci da će ih dobiti ako budu dobro radili.

Sve tri vrste učiteljica bile su podjednako uspješne, a djeca su bila motivirana za daljnji rad. Svaka od njih ponašala se u skladu s osobinama svoje ličnosti, vjerujući u ono što radi. To potvrđuje tvrdnju Tonyja Wrighta (1987.) koji kaže da je stil poučavanja zapravo skup učiteljevih stavova i ponašanja pomoću kojih stvara najbolje moguće uvjete za učenje. Stoga je odgovor na naše drugo postavljeno pitanje: osobine poželjne za uspješno poučavanje stranoga jezika postižu se razvijanjem pravilnih stavova prema učenju i poučavanju stranoga jezika.

### **Literatura**

- Ur, P. (1998.) The Born Teacher. Predavanje održano 2. rujna u Europskom domu u Zagrebu .  
Vilke, M. (1995.) Children and Foreign Languages in Croatian Primary Schools. U: Children and Foreign Languages II, (ur.) M. Vilke i sur., 1-15, Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb.  
Wright, T. (1987.) Roles of Teachers & Learners. Oxford: OUP.

### **LITTLE PUPIL - BIG TEACHER**

The paper focuses on the characteristics that a teacher of FL to young learners should have. The authors start from Penny Ur's (1998) list of the 'born teacher' and discuss the desirable characteristics for early teaching of FLs. Three types of teachers derived on the basis of the Croatian project of early FL learning are described and discussed. The authors conclude that the teaching style is a matter of personality and can be changed by developing the right attitudes towards early FL learning and teaching.

**Key words:** early FL learning, characteristics of successful teacher, teaching style.

## **KOJE SU KOMPETENCIJE POTREBNE DOBROM UČITELJU STRANOGA JEZIKA**

Nastavničko zanimanje neobično je kompleksno i zahtjevno za svaku osobu koja želi savjesno i kvalitetno obaviti dužnosti koje nameće to zvanje. Mnogi mladi ljudi nažalost zaziru od tog zanimanja svjesni činjenice da su različita znanja, vještine i sposobnosti potrebni za dobroga učitelja, posebno kad je riječ o učitelju stranoga jezika.

U izlaganju ćemo razmotriti nekoliko kompetencija nužnih za svakoga učitelja stranoga jezika, a pogotovo za onoga koji radi s djecom rane školske dobi. Učitelj stranoga jezika treba najprije steći znanja o jeziku koji predaje i o kulturološkim elementima toga jezika te u okviru toga usvojiti nekoliko kompetencija koje su usko povezane s jezičnom kompetencijom. Uz znanje jezika, svaki dobar učitelj treba svladati i razviti različite metodološke kompetencije, o kojima dakako ovisi uspjeh njegove nastave, što se odražava na učenikovu usvojenost jezika, znanja i vještina u jeziku. U vezi s tom kompetencijom u izlaganju ćemo spomenuti kompetencije izbora didaktičkih materijala, didaktičkih postupaka, metoda rada, strategija poučavanja usklađenih s određenim materijalom i određenom dobi učenika. Bit će riječi i o razvijanju aktivnosti koje potiču djecu na jezičnu proizvodnju i međusobnu jezičnu razmjenu. Metodološka kompetencija odnosi se dakako i na učiteljevu sposobnost razvijanja opuštene atmosfere u razredu i na prijateljski odnos prema djeci, što kod učenika razvija povjerenje u razredne aktivnosti i ostale članove razredne zajednice. Na kraju, nakon te dvije kompetencije ne smije se zaboraviti nastavnička kompetencija kojom učitelj pokazuje znade li upravljati razredom, znade li na prikladan način razvijati i održavati kontakte sa školskom upravom, ostalim sustručnjacima i roditeljima. Ta kompetencija zadire i u učiteljevu sposobnost suradnje s kolegama iz iste ili drugih ustanova u domovini ili u inozemstvu.

Svjesni činjenice kako se te kompetencije međusobno preklapaju i nadopunjuju, pokušat ćemo prikazati neke podsustave svake od njih. O svakoj kompetenciji govorit ćemo iz aspekta njezina opisa u "Zajedničkom europskom okviru uputa za jezike".

**Ključne riječi:** kompetencije, jezik i kultura, metodika, učitelj.

## Uvod

Nije lako biti nastavnik, želimo li općenito govoriti o tom zanimanju. A što da kažemo o nastavniku stranoga jezika, o onome koji poučava strani jezik djecu osnovnoškolske dobi? Mnogi su nam se studenti obratili nakon obavljene stručne prakse u školama i s čuđenjem izjavili: "Profesorice, uopće nije lagano održati sat u razredu. Na toliko se toga mora misliti, paziti na postupke koje od nastavnika zahtijeva suvremeni pristup nastavi jezika, a osim svega toga mora se dobro vladati stranim jezikom." Kako ćete uskladiti sve te radnje kao početnik u nastavničkom zvanju, a nalazite se u razredu i radite s djecom mlađe ili starije osnovnoškolske dobi, zaigranom i ne uvijek svjesnom ozbiljnosti didaktičke situacije. Stoga je, nažalost, malo mladih osoba koje nam se nakon diplome obraćaju želeći da ih preporučimo u nekoj obrazovnoj ustanovi kako bi započeli nastavnički rad. Međutim, kad usprkos strahu i nesigurnosti započnu svoj nastavnički put, nerijetko nam se nakon nekoga vremena obraćaju sretni i zadovoljni što smo ih podržali u trenutku njihove neodlučnosti. Uvjerili smo ih kako će s vremenom shvatiti, kao i u bilo kojem drugom zvanju, kako se nakon teškoga početka postupno razvijaju neke navike i vještine pa neće morati uvijek pažljivo i svjesno, korak po korak, pratiti tijek nastavnoga sata. Nakon takvih početnih koraka sa zadovoljstvom nam prepričavaju svoja iskustva u radu s djecom, tom zahvalnom publikom koja je uvijek spremna iskreno pokazati što voli, a što ne, što joj se ne sviđa, a što voli raditi. Kao što je poznato, takva iskrena, pozitivna povratna reakcija tjera svakoga nastavnika da zaboravi, barem na trenutak, koliko je truda unaprijed uložio u oblikovanje uspješnoga sata i koliko je energije, dobre volje i nadasve znanja i kompetencija potrebno da se dođe do situacije kad su nam djeca zahvalna što smo održali koristan, a njima zanimljiv i zabavan sat.

U čemu je dakle tajna dobre i uspješne nastave? Mnogo je već stručnjaka raspravljalo o tim pitanjima, no nakon višegodišnjega iskustva imamo dojam da smo na neki način prozreli uzroke kompleksnosti zvanja nastavnika stranoga jezika, stoga razmišljajući o tim pitanjima, možemo sustavnim analizama i opisima kompetencija unaprijed pomoći mladim nastavnicima da svjesno priđu razvijanju nekih sastavnica potrebnih nastavničkom zvanju i pridonesu kakvoći svoga rada i nastavničkoga zanimanja uopće.



## **Kompetencije koje bi trebao posjedovati svaki učitelj**

Kako bismo prikazali kompleksnost nastavničkoga zvanja i na neki način opravdali uspješnost, a i neuspješnost izvođenja nastave, prikazat ćemo koja bi znanja, sposobnosti i vještine trebao posjedovati učitelj stranoga jezika. Riječ je o nekoliko kompetencija koje su po našem mišljenju nužne, međusobno se isprepliću i nadopunjuju.

### **a) Jezična i kulturalna kompetencija**

Nastavnik stranoga jezika koristi se jezikom u raznolikim kontekstima, u dodiru s osobama različite dobi i zanimanja. Stoga ga trebamo osposobiti da na stranom jeziku tečno i točno komunicira u didaktičkoj sredini, najprije u razredu, a i u okviru institucije u kojoj je zaposlen, pa i u raznim drugim izvanškolskim situacijama kad se nađe u dodiru s kolegom s kojim razgovara na stranom jeziku raspravljajući o svakodnevnom, stručnim pitanjima, vladajući terminologijom jezika nastavničke struke.

Kako se prema načelima komunikacijsko-funkcionalnoga pristupa nastavi jezika sat stranoga jezika odvija na stranom jeziku i kako je osnovna svrha pouke naučiti učenika komunicirati na stranom jeziku – na usmenoj i pismenoj razini – učitelj mora posjedovati solidno znanje stranoga jezika na svim jezičnim razinama te susljedno tomu izvoditi nastavu bez poteškoća. Kao osnovni model kojem je učenik izložen u razredu, učitelj mora u prvom redu posjedovati solidno znanje na fonetskoj i ortoepskoj razini, dakle točan i lijep izgovor, naglasak i rečeničnu intonaciju. Mora biti u toj mjeri jezično obrazovan i siguran u znanje da tijekom nastave ne mora više razmišljati o pojedinim oblicima ili strukturama stranoga jezika. Njegova jezična kompetencija mora biti solidna i do te mjere postojana da može proizvesti točne rečenice, na početnom stupnju jednostavne, a na višem složene, da tijekom komunikacije ne mora oklijevati postavljajući si pitanja je li neki iskaz jezično točno oblikovan ili ne. Dakle, posjedovati stupanj jezičnoga znanja u kojem su jezične strukture automatizirane pa ih ne mora kontrolirati, što mu omogućava da usmjeri pozornost na organizaciju svojih komunikacijskih sposobnosti. Na razini pisanoga jezika mora biti osposobljen da se izrazi na jasan i dobro strukturiran način, poštujući pravopisna pravila i koristeći se gramatički ispravnim strukturama. Morao bi čitati stručne članke i razumjeti tekstove koji se odnose na njegovu struku. Na komunikacijskoj razini dobro obrazovan nastavnik

izražava se spontano i tečno. Kad mu nedostaju riječi, osposobljen je da se posluži komunikacijskim strategijama koristeći se različitim postupcima kako bi se spretno izvukao iz komunikacijske poteškoće. U interakciji s učenicima mora u razredu jasno oblikovati upute u zadatku znajući unaprijed ciljeve koje želi s učenicima postići. Tijekom komunikacije treba znati na prikladan način učenicima objasniti nepoznate riječi ili iskaze, postavljati pitanja usklađena s učenikovima jezičnim znanjem i njegovim kognitivnim razvojem. Mora poticati interakciju među učenicima.

U kontaktu sa stranim kolegama, primjerice na nekom seminaru ili pedagoškom danu, na jasan način treba izraziti na stranom jeziku svoje mišljenje ili stav o nekom pitanju, objasniti prednosti ili nedostatke predloženih rješenja. Sudjelovanje u stručnim razgovorima bez ustručavanja, iznošenje stava i argumentirano branjenje svoga stava trebalo bi činiti dio komunikacijske kompetencije svakoga učitelja. Ne smijemo zaboraviti da bi u suvremenom pristupu obrazovanju učitelja svaki učitelj trebao biti u stanju samostalno doći do nekih spoznaja i usvojiti ih služeći se relevantnim priručnicima i prikladnom literaturom.

Suvremeni nastavnik, dinamičan, motiviran i znatiželjan, može putem suvremenih medija doći do mnogih spoznaja na jezičnom, a prema našem mišljenju još više na kulturalnom planu. Tim putem može upotpuniti znanja koja nije dobio tijekom školovanja. Kulturološka kompetencija nedjeljiva je od jezične i komunikacijske kompetencije. Kulturološki sadržaji preslikavaju se u jezik i putem njega prenose se, pa su stoga jezični i kulturološki sadržaji nedjeljivi. Kad je riječ o učenicima mlađe dobi, svaki bi nastavnik stranoga jezika trebao poznavati kulturološke običaje djece kojoj je materinski jezik onaj jezik koji naša djeca uče u školi kao strani. Dakle priče, bajke, pjesmice, brojalice, igre i sadržaji iz svakodnevnoga života, elementi zemljopisa i povijesti trebali bi postati svojinom kulturološkoga sadržaja naših učitelja stranoga jezika. Ako želimo da naši učenici shvate i makar samo djelomično usvoje jezično ponašanje svojih vršnjaka kojima je taj jezik materinski, tada recitiranje najpoznatijih brojalica ili pjevanje svakodnevnih pjesmica ne bi trebalo našem učitelju predstavljati poteškoću. Sadržaj klasičnih dječjih priča u većini slučajeva poznat je našem učitelju, a dakako i učenicima, stoga na satu stranoga jezika valja učenike najprije poučiti novim jezičnim elementima (leksiku i gramatičkim strukturama) uz pomoć već poznatih sadržaja. Nakon toga može se kod njih razviti želja da u povodu

nekoga događaja ili blagdana te priče u školi i odglume. Naime, dramatizacija priče razvija uz komunikacijsku kompetenciju i učenikovu sposobnost interakcije s ostalim sudionicima, a i motivaciju i pozitivni stav za učenje toga jezika. Učenici pri takvoj igri mogu dakako sudjelovati u izboru uloge koju žele glumiti, u izboru kostima i rekvizita koji su im potrebni pri glumi, te se uz verbalni razvija i neverbalni izraz, a dolazi i do svladavanja prostorne komponente. Suvremenom i dobro obrazovanom nastavniku takve aktivnosti ne bi smjele predstavljati poteškoće. Ne bismo više smjeli od učitelja čuti pritužbe kako nemaju vremena za takve aktivnosti, kako zbog njih moraju doći u školu izvan nastave, kako im se ne da s djecom razvijati takve aktivnosti jer iziskuju veću angažiranost, kako ne znaju pjevati ni na hrvatskom, a nekad na stranom jeziku itd. Kao što smo već spomenuli, ako znatiželjni učitelj samoinicijativno posegne za nekim kulturološkim sadržajem u medijima (primjerice na internetu), takvim postupcima može uspješno dopuniti dijelove vlastitoga obrazovanja koji su nepotpuni ili manjkavi. Mnogima sadržaji s interneta mogu postati izvorom znanja za različite tradicijske ili suvremene kulturalne sadržaje. Bili smo svjedoci situacija u nastavi u kojima učitelj nije usmjerio učenikovu pozornost na neke svakodnevne civilizacijske pojave jer ih sam nije prepoznao. Ako nije živio u zemlji u kojoj se govori jezik koji predaje, učitelj se može naći u nemiloj situaciji da ne prepozna u nekom izvornom dokumentu civilizacijski ili kulturalni sadržaj jer ga u svojoj učiteljskoj praksi nije "doživio". Teško je govoriti o običajima neke zemlje ili stanovnika ako u tim običajima, pa makar i svakodnevnima, nismo osobno sudjelovali. Kad je riječ o kulturalnim sadržajima, primjerice o blagdanima, koji često nalaze zaslužno mjesto u nastavnim programima, učitelj se u tim sadržajima može lakše snaći, jer neke obavijesti koje se, primjerice, odnose u odjevne ili gastronomske običaje u vezi s tim blagdanima, može sam pronaći u bilo kojem ozbiljnijem priručniku. Pri analizi takvih kulturoloških pojava na nastavi se najčešće koristi komparativnim pristupom, tražeći u vlastitoj zemlji sličnosti ili razlike povezane s istim običajem. U većini slučajeva kulturološki se znakovi poklapaju. Poteškoće, međutim, iskrse kad nema podudarnosti u običajima, ako u zemlji materinskoga ili stranoga jezika ne postoje isti kulturološki znakovi. U takvim slučajevima, nažalost pod vanjskim pritiscima (primjerice roditelja ili pedagoških autoriteta u školi), učitelj je nerijetko prisiljen izmišljati situacije, umjetno stvorene prilike u kojima će domaći znak prenijeti u stranu sredinu ili obrnuto, strani kulturološki znak u sredinu materinskoga jezika.

Kontrastivni pristup potreban je upravo zbog toga kako bismo učenicima pokazali da među zemljama postoje sličnosti ili razlike u nekim kulturološkim običajima.

Za mnoge teoretičare, a i za praktičare, posjedovanje solidne jezične kompetencije jedan je od najvažnijih elemenata za uspješno obavljanje nastave stranoga jezika. Kad učitelj nema poteškoća u jezičnom izražavanju, više pozornosti može posvetiti metodičkoj i nastavničkoj kompetenciji. Učitelju nesigurnom u stranom jeziku teško je razviti spontan i opušten stav prema nastavnom sadržaju u radu s učenicima. Njegova nesigurnost odrazit će se u didaktičkim postupcima u razredu. Nesigurnost u jeziku dovodi do nesigurnosti u izvođenju nastave. Dakle, nakon solidno oblikovane jezične, komunikacijske i kulturološke kompetencije, metodička je kompetencija značajna za uspješno izvođenje nastave.

### **b) Metodička kompetencija**

U kontaktu s učenicima rane dobi učitelj stranoga jezika mora dobro poznavati učenikov kognitivni razvoj i voditi računa o njegovu afektivnom razvoju. Odredit će svrhu nastave koja je usko povezana sa stupnjem učenikova kognitivnoga razvoja. Nastavni ciljevi trebaju biti primjereni učenikovu razvoju, njegovim interesima i potrebama. Imajući to na umu, učitelj će, dakako, izabrati i prikladne didaktičke materijale, već gotove metode za učenje jezika, neke zanimljive izvorne materijale ili će se potruditi da sam izradi za učenike zanimljiv didaktički materijal. Dakako da će pritom razmisliti i o strategijama poučavanja. Nije dovoljno donijeti na sat neki zanimljiv ili veseo izvorni materijal ako ga učitelj ne zna prikladno iskoristiti. Svaki pomno izabran ili izrađen materijal može biti poticaj za učenje ili ponavljanje leksika i gramatičkih struktura, za igru i maštu te razvijanje opuštenе atmosfere u razredu, za samostalnu izradu sličnoga dokumenta ili pak za razvijanje vještina pisanja, čitanja ili govorenja.

Učitelj koji ima dobro razvijenu metodičku kompetenciju bit će osposobljen da samostalno izabere, po mogućnosti prilagodi ili samostalno izradi za svoje učenike neki didaktički materijal. Takav će učitelj uzeti u obzir sposobnosti, interese i želje svojih učenika pa će izabrati i strategiju poučavanja koja je primjerena većini učenika u njegovom razredu. Kad god je moguće, vodit će, dakako, računa i o osobinama svojstvenima pojedinim učenicima pa će se u nekim aktivnostima više posvetiti slabijima dok će za one koji su sposobniji pripremiti dodatni didaktički materijal. Prikladan stav prema radu i razvijanju

aktivnosti usklađenih s učenikovim kognitivnim razvojem dovodi neminovno i do sposobnosti primjerenoga vrednovanja učenikovih znanja i vještina. Kod djece mlađe školske dobi učitelj stranoga jezika mora dobro promisliti koje elemente usvojenoga znanja ili vještina može vrednovati. Mora biti oprezan pri sastavljanju zadataka, ne preteških ni suviše složenih, što je možda važnije. Često smo uočili kako dijete ne razumije uputu zadatka pa ne zna što se od njega očekuje. Ako je zadatak toliko složen da učeniku oduzima previše vremena i da ga zbunjuje, učenik će biti nezadovoljan, jer ga se takvim postupcima sprječava da uspješno obavi zadaću koja se u datom trenutku od njega traži. Crtanje, bojenje sličica, upisivanje pojedinih dijelova riječi, prepisivanje, ispunjavanje križaljka, nizanje riječi u rečenicu po logičnom redu zabavni su zadaci pismenoga izražavanja koji odgovaraju sposobnostima i interesima učenika i ranije školske dobi. Preteški zadaci obeshrabruju učenike, pa i one najспособnije. Metodički kompetentan nastavnik razvijat će, naprotiv, kod učenika povjerenje u vlastite sposobnosti i stečena znanja. Tim će putem svaki učenik s veseljem pristupiti izradi domaćega uratka ili bez bojazni riješiti zadatke koje je nastavnik predvidio za test. Učenik ne bi smio pokazivati strah od nastave stranoga jezika i doživljavati ju kao neko opterećenje, kao nešto što mu je daleko, strano i nedostupno. Prema metodičkim postupcima i učiteljevu odnosu prema učenicima u razredu, nastava stranoga jezika ne bi se smjela mnogo razlikovati od nastave ostalih predmeta, nego upravo suprotno, učenik bi joj se trebao veseliti jer će sadržaje koje treba naučiti usvojiti kroz zabavu, razonodu i veselje.

### **c) Nastavnička kompetencija**

Kao što smo naglasili sve se kompetencije međusobno isprepliću i nadopunjuju. Tako uz metodičku kompetenciju, dobro obrazovan učitelj treba pokazati svoje osobne sposobnosti ne samo u kontaktu s učenicima nego i u dodiru s kolegama u vlastitoj obrazovnoj ustanovi ili u sličnim ustanovama u zemlji ili u inozemstvu. Na stručnim sastancima stupit će u kontakt s kolegama. Kod razmjene iskustava objektivan učitelj kritički pristupa novome, bilo da je riječ o korištenju nekih novih pristupa u nastavi, uporabi novih udžbenika ili didaktičkih materijala. Na stručnim sastancima objektivno iznosi svoja iskustva, savjesno pristupa stručnim raspravama i kad se osjeća kompetentnim za neka pitanja, sudjeluje u razgovoru o njima. Savjestan učitelj potrudit će se da samostalno organizira, kad god je moguće, svoje osobne i stručne aktivnosti

nastojeći se obrazovati, bilo jezično ili metodički. Pogledat će neki film na stranom jeziku, pročitati neku knjigu ili članak kako bi zadržao jezično znanje na određenoj razini, a u okviru relevantne literature trudit će se da pročita knjigu ili zanimljivi članak koji će ga uputiti u suvremenost nekih metodičkih pristupa. Neće čekati da pođe na neki sastanak koji organiziraju pedagoški forumi u okviru trajnoga obrazovanja učitelja, već će se, savjestan i samokritičan, potruditi da kao učitelj stranoga jezika zadrži određenu razinu jezične i stručne kompetencije i izbjegne šablonizirano ponašanja na nastavi i stereotipno obavljanje svoga zanimanja.

Kad se svjesno pristupi nekim pitanjima uz pomnu analizu nastavnikove komplicirane uloge, uvjereni smo da se tim putem mogu zaobići nesporazumi i izbjeci mnoge nezgodne situacije u kojima se povremeno nađu nastavnici stranoga jezika.

#### **Literatura**

Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer, Division des langues vivantes, Strasbourg, Conseil de l'Europe, Didier, Paris 2001.

#### **COMPETENCES REQUIRED FOR A GOOD FOREIGN LANGUAGE TEACHER**

In the article the author discusses which are the competences a person should possess to become a good language teacher. Three competences are mentioned: language and cultural competence which is considered to be a good base for the other two: the methodical and the teaching competences which enable the teacher to overcome all sorts of difficult and unpredictable situations in the classroom. The three competences are interwoven and can not function separately.

**Key words:** competences, language and culture, methodology, teacher.

## **IZOBRAZBA I KOMPETENCIJE UČITELJA STRANOGA JEZIKA RANE ŠKOLSKE DOBI**

Diskusija o opravdanosti uvođenja stranog jezika u ranu školsku dob traje već od 60-tih godina prošlog stoljeća. Danas se većina znanstvenika slaže u tome da pretežu razlozi koji opravdavaju uvođenje stranoga jezika u ranu školsku dob, a svoje mišljenje dakako temelje na mnogobrojnim istraživanjima koja su provedena na području ranoga učenja stranoga jezika. Govori se o političko-ekonomskim, kulturno-socijalnim te psihološko-pedagoškim razlozima koji uvođenje stranoga jezika u toj dobi čine nužnim u današnjem vremenu internacionalizacije i globalizacije.

Međutim uvođenje stranoga jezika u ranu školsku dob sa sobom donosi i velike poteškoće. Misli se ovdje u prvom redu na izobrazbu učitelja stranoga jezika rane dobi, jer se s obzirom na dob učenika radi o sasvim drugačijem pristupu podučavanju stranoga jezika, a i na nedostatak potrebnih kadrova za tu svrhu, pa se promišljaju i razni modeli obučavanja i uključivanja učitelja u nastavu stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Da bi se pak moglo prići izmjeni programa izobrazbe, potrebno je znati kakvi moraju biti učitelji stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Stoga se pristupa izradi profila učitelja stranoga jezika rane dobi. Kompetencije učitelja moraju dakako odgovarati ciljevima podučavanja stranoga jezika u toj dobi. Učitelji stranoga jezika rane dobi moraju imati jezične kompetencije koje im omogućuju odvijanje nastave na stranom jeziku, didaktičko-metodičke kompetencije koje uključuju poznavanje predispozicija djece te pedagoških principa kreiranja nastave u skladu s njima, kao i interkulturalne kompetencije koje traži rastuća internacionalizacija svih sfera života, a koje promiču osvješćivanje vlastite kulture, otvaranje spram drugih kultura te kulturu dijaloga i tolerancije.

**Ključne riječi:** rano učenje stranoga jezika, učitelj stranoga jezika rane dobi, izobrazba učitelja stranoga jezika rane dobi, kompetencije učitelja stranoga jezika rane dobi: jezične, didaktičko-metodičke te interkulturalne.

## 1. Uvod

Diskusije o opravdanosti ranoga učenja stranoga jezika vode se već od 60-tih godina prošloga stoljeća. Znanstvenici su danas složni u tome da pretežu razlozi koji opravdavaju uvođenje ranoga učenja stranoga jezika u škole, a svoje mišljenje dakako temelje na istraživanjima koja su provedena na području ranoga učenja stranoga jezika.<sup>1</sup> U odgovoru na pitanje zašto se uopće želi uvesti rano učenje stranih jezika u škole treba istaknuti u prvom redu političko-ekonomske, kulturno-socijalne te psihološko-pedagoške razloge. Naime u suvremeno doba internacionalizacije i globalizacije potrebno je dati mogućnost svakom djetetu da uči strani jezik od prvoga razreda, a i ranim započinjanjem pružiti svakom čovjeku mogućnost da tijekom života može učiti više stranih jezika. Susret s drugim jezicima i kulturama u ranoj dobi pomaže djetetu da upozna ono drugačije, da napusti etnocentrističko poimanje svijeta te da izgradi vlastiti identitet. Do punog izražaja prilikom učenja stranoga jezika u ranoj dobi dolaze i dobne i razvojne karakteristike djece poput znatiželje, potrebe za komunikacijom, spremnost za oponašanjem kao i sposobnost artikulacije. Strani jezik djetetu pruža mogućnost da se svestrano razvija, a ujedno ima i povoljne posljedice na učenje općenito (Nürnberger Empfehlungen, 1997.). U tome smislu i Leopold-Mudrack (1998.) ističe jezično-političke, neurofiziološke, razvojno-psihološke te pedagoško-antropološke aspekte ranoga učenja stranoga jezika naglašavajući nužnost stjecanja sposobnosti senzibiliziranja za druge kulture te spremnost na učenje stranih jezika tijekom cijeloga života. Uspoređujući usvajanje stranoga jezika u ranoj dobi te u mladenačkoj i odrasloj dobi, ona utvrđuje da je ono moguće u oba slučaja, kod mladih i odraslih čak s bržim dostizanjem rezultata u početku, ali podjednako tako ističe i činjenicu da rani početak djeci nudi šansu da

---

<sup>1</sup> Na našem su području istraživanja o ranom učenju engleskoga jezika u osnovnim školama u kojima se engleski jezik eksperimentalno predavao od 2. razreda provodile E. Petrović i M. Vilke. Rezultati do kojih su došle nedvojbeno upućuju na opravdanost uvođenja ranoga učenja engleskoga jezika. (Usp. Prebeg-Vilke, 1991., 161.-178.)



kasnije dostignu višu razinu poznavanja jezika koji uče, a i da neusporedivo bolje (gotovo poput izvornih govornika) usvoje artikulacijske momente (usp. i Vilke, 1991:167). U stadiju konkretnih operacija (6-10 godina)<sup>2</sup> dolazi do razvoja struktura mišljenja kod djece, i ona su u tome stadiju sklona učenju stranih jezika. Pritom je međutim potrebno isključiti kognitivni pristup učenju, te se usredotočiti na zornost, kooperativnost i nadilaženje egocentrizma. Osobito treba uzimati u obzir sposobnost zadržavanja djetetove koncentracije, pamćenja te motivacije u toj dobi, jer bez njihova poznavanja nemoguće je postići rezultate na području ranoga učenja stranoga jezika. Uz to je potrebno imati na umu i otvorenost djece spram svega što se oko njih događa, zatim njihovu žeđ za znanjem i odgojem, njihovu sposobnost učenja te njihov odnos spram vremena.

Osim već navedenih razloga, vrlo važnom smatra se činjenica da će poznavanje stranih jezika u 21. stoljeću predstavljati jednu od ključnih kvalifikacija poput čitanja, pisanja ili računanja (Sarter, 2001.), kao i pozitivna iskustva zemalja u kojima je uvedeno rano učenje stranih jezika poput Austrije, Luksemburga, Norveške ili Švedske.

I nevelik vremenski odmak od usvajanja materinskoga jezika, bez obzira na razlike u inputu i polaznim uvjetima, pokazuje se idealnim za usvajanje stranoga jezika na osnovama materinskoga jezika koji se, kao što je poznato, usvaja cjelokupno, vezan za situacije i kroz igru (Weisgerber, 1992:86ff).<sup>3</sup>

Očigledno razlozi koji ukratko izražavaju povoljne predispozicije djeteta glede ranoga učenja stranoga jezika poput snažne motivacije, sposobnosti memoriranja, radosti imitiranja, pjevanja, igranja i glume, spontanosti u ophođenju jezikom te nevelik odmak od usvajanja materinskoga jezika, koji

---

<sup>2</sup> Piaget je pretpostavio ove faze razvoja kod djece koje slijede jedna za drugom: senzomotoričku fazu, preoperacionalnu fazu, fazu zornosti, fazu konkretnih operacija te fazu formalnih operacija, čije je poznavanje uveliko ubrzalo istraživanja na području ranoga učenja stranoga jezika te pridonijelo utvrđivanju didaktičko-metodičkoga okvira za rano učenje stranoga jezika (vidi: Piaget, 1972.).

<sup>3</sup> Moguće je usporediti i faze u usvajanju obaju jezika (materinskoga i stranoga): "Silent Period" - u toj se fazi promatra jezični model tako da se prikupljaju i klasificiraju lingvistički podaci, a pojačano je prisutna upotreba neverbalnih elemenata u komunikaciji.

"Interlanguage Period" - jezik se ovdje rabi u pojednostavljenom obliku i s puno gramatičkih pogrešaka.

"Breakthrough Period" - ovu fazu obilježava upotreba potpunih i gramatički korektnih izraza, koja omogućava sudjelovanje u dijalozima (Weisgerber, 1992., 86ff).

olakšava usvajanje stranoga jezika, u dovoljnoj mjeri pokazuju da je uvođenje stranoga jezika u ranu školsku dob i više nego opravdano. Međutim, uvođenje stranoga jezika u ranu školsku dob sa sobom donosi i velike poteškoće s kojima se suočavaju škole i Ministarstva prosvjete zemalja u kojima se želi uvesti strani jezik u ranu školsku dob. Prvenstveno se ovdje misli na izobrazbu učitelja i nedostatak svršenih učitelja stranoga jezika za tu školsku dob.

## **2. Izobrazba učitelja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi**

Dakako da rad s učenicima rane dobi zahtijeva i izobrazbu učitelja stranoga jezika koja će biti kadra odgovoriti na sve specifičnosti vezane uz tu školsku dob. O načinu izobrazbe nužno je naime promisliti u skladu sa svrhom ranoga učenja, sadržajima koji će se podučavati te u skladu s djecom te dobi primjerenim didaktičko-metodičkim načelima.

Ciljevi ranoga učenja mogu se izvesti iz opće svrhe nastave stranoga jezika, koju je moguće izraziti sljedećom rečenicom: "Nastava stranoga jezika učenika mora osposobiti da se u situacijama ciljnoga jezika umije ponašati na jezično i izvanjezično primjeren način, uzimajući pritom u obzir kulturne i situacijske datosti." (Solmecke, 1983., prev. F.Ž.). U skladu s time Maier navodi sljedeće ciljeve specifične za rano učenje stranog jezika: usvajanje vještine slušanja s razumijevanjem, usvajanje vještine govorenja na stranom jeziku, ciljeve koji se odnose na interakciju, transnacionalne ciljeve, usvajanje vještine čitanja na stranom jeziku te usvajanje vještine pisanja na stranom jeziku (Maier, 1991:143.-145.).

Kako se radi o dobnoj skupini kojoj je svojstveno da je uvelike podložna odgoju, vrlo se svrhovitim čini koncept odgajanja u sklopu nastave stranih jezika (Fremdsprachenerziehung, op. p.), čija je svrha izgradnja otvorenosti spram drugih kultura, permanentno učenje stranih jezika tijekom cijeloga života, proširivanje slike o svijetu, izgradnja motivacije za učenje stranih jezika, razvijanje samostalnoga učenja, stvaranje atmosfere učenja lišene straha od pogrešaka i komunikativni pristup učenju (Leopold-Mudrack, 1998.).

Ključnim se ciljevima dakle nameću usvajanje četiriju vještina (slušanja s razumijevanjem, govorenja, čitanja i pisanja na stranom jeziku)<sup>4</sup>, izgradnja svijesti o jeziku, senzibiliziranje za jezike uopće (kako za strane, tako i za materinski jezik) te za kulturne različitosti i jednakosti, a i osposobljavanje za samostalno učenje i kreativnost.

I sami se sadržaji ranoga učenja stranoga jezika često različito klasificiraju, no autori se radova o ranom učenju u novije vrijeme slažu u tome da u njih treba ubrojiti elemente jezika, a i kulture. Oni svakako moraju biti bliski i zanimljivi djeci te dobne skupine, pobuđivati njihove osjećaje, maštu i kreativnost te ih poticati na aktivnost. To znači da sadržaje treba crpiti iz dječje literature, svakodnevice (teme koje će se tijekom školovanja uvijek iznova obrađivati: škola, životinje, moje tijelo, obitelj, prijatelji, igračke itd.) i kulture, a način prezentacije podlošan je u prvom redu semantičkoj i pragmatičkoj (komunikativnoj) progresiji, a nikako gramatičkoj. On jednako tako mora uključivati paraverbalna i neverbalna komunikacijska sredstva koja su bliska dječjoj komunikaciji, poput jezičnog ritma, intonacije, izgovora te gesta i mimike (Nürnberger Empfehlungen, 1997.). Dijelom nastavnoga procesa jesu igra, pjesma, brojalice, dijalози, ples, priče, komunikacijske situacije primjerene djeci - sve to izraženo dječjim rječnikom i bez gramatičkih pravila.<sup>5</sup>

Sadržaji ranoga učenja stranoga jezika u velikoj mjeri određuju i metode podučavanja stranoga jezika u ranoj dobi. Ako sadržaji moraju biti bliski i zanimljivi djeci te dobi, pobuđivati njihove osjećaje, maštu i kreativnost, poticati ih na aktivnost, ako se moraju temeljiti na komunikativnoj progresiji, biti prezentirani paraverbalnim i neverbalnim komunikacijskim sredstvima, biti sadržani u igri, pjesmi, brojalici, priči ili plesu, tada i način transfera tih sadržaja mora biti zanimljiv, maštovit, kreativan i aktivan, a to znači da se mora temeljiti na metodici koja će angažirati cjelokupno biće djeteta. Ako je nastava stranoga jezika „bio-psiho-socijalan proces“ (Bleyhl, 1999.), onda svi kanali učenja u djece

---

<sup>4</sup> Dakako da se čitanje i pisanje uvode kasnije i to postupno te vrlo suptilno uz različite metode početnoga čitanja i pisanja (Vrhovec, 1999., 139.-179.). U samome početku u prvom su planu slušanje s razumijevanjem, govorenje na stranom jeziku te senzibiliziranje za strane jezike i kulture, dok se za uvođenje čitanja i pisanja predlažu različita rješenja: npr. druga polovica prvoga razreda uz polagan tempo ili 3. ili 4. razred s pojačanim tempom.

<sup>5</sup> Poznato je da se i materinski jezik uči nesvjesno bez gramatičkih pravila, a djeca ga gramatički točno usvajaju.

moraju biti aktivirani, što znači da mora biti zadovoljena i njihova potreba za pokretom, ritmom, glazbom, igrom te znatiželjom, a i za mogućnošću sučeljavanja s onim drugačijim. Metodika ranoga učenja stranoga jezika temelji se na cjelokupnosti i integrativnosti. Sadržaji ranoga učenja stranoga jezika usvajaju se svim osjetilima i integriraju u školske sadržaje iz drugih područja poput glazbe, matematike, sporta, materinskoga jezika ili pak prirode i društva. Nastava stranoga jezika u ranoj dobi orijentirana je na situacije, teme, doživljaje i radnje. Aktivnosti se često izmjenjuju,<sup>6</sup> a preneseno na nastavnu situaciju ranoga učenja to znači izmjenjivanje čestoga, intenzivnog slušanja, slušanja s razumijevanjem, izgovaranja za uzorom i govorenja, dijaloga, igre, kretanja. Metode koje se primjenjuju u ranom učenju u službi su stvaranja ozračja u kojem se djeca dobro osjećaju, koje pobuđuje njihovu želju za stjecanjem znanja, koje ih potiče na djelovanje, koje dokida usmjerenost nastavnoga procesa na učitelja, a učenike potiče na sudjelovanje u nastavnom procesu, na interakciju s drugim učenicima u različitim socijalnim oblicima (rad u paru, skupni rad), a i na samostalno učenje.

Očigledno je da se radi o komunikativno-didaktičkom načelu utemeljenom na pragmatičnoj osnovi. No, jasno je da ne postoji metoda koja bi u svim mogućim okolnostima uvijek pružala dobre rezultate, stoga se ne smije zaboraviti da i u ranom učenju treba slijediti načelo da se iz različitih metoda uzmu oni elementi koji su primjereni ranom učenju stranoga jezika te oni koji su prikladni za određenu fazu nastave.<sup>7</sup> Kad se govori o različitim metodama podučavanja stranih jezika, zanimljivo je spomenuti metodu koju je predložio Bleyhl (1999.)

---

<sup>6</sup> Slijedi se razvojno-psihološka determiniranost djece rane dobi koja pokazuju sposobnost zadržavanja koncentracije od 5 do najviše 10 minuta (iako i tu činjenicu treba uzeti s rezervom, budući da djeca s obzirom na individualne osobine i predmet zaokupljanja njihove pozornosti mogu zadržati koncentraciju i puno duže ili pak još i kraće – op. p.). Iz istih razloga u nekim se zemljama preporuča da nastava stranoga jezika u ranoj dobi ne traje duže od 20 minuta. (Froehlich-Ward, 1979.; Maier, 1991.).

<sup>7</sup> Osim gramatičke metode gotovo sve druge „stare“ metode (direktna, audiolingvalna, audiovizualna) mogu u određenim uvjetima biti vrlo prikladne za rano učenje stranih jezika. Ne samo da su načela poput kreiranja nastave samo na ciljnom jeziku, elementi oponašanja i drila, elementi zornosti i načela na kojima se temelji rano učenje već je potrebno spomenuti da i neke alternativne metode poput sugestopedije Lozanova, te „Total Physical Response“ Ashera nude rješenja koja su vrlo zanimljiva za rano učenje stranih jezika i koja su postala dijelom nastave stranoga jezika rane dobi, npr. učenje uz opuštanje uz glazbu, usvajanje riječi i struktura uz određeni pokret. (Usp. Lozanov, 1978.; Asher, 1982.)

pod nazivom „Verstehensmethode“ (metoda razumijevanja, prev. F.Ž.) čije se najvažnije postavke temelje na načelima ranoga podučavanja stranoga jezika, tj. na činjenici da se usvajanje stranoga jezika mora temeljiti na prirodnom, nelinearnom usvajanju materinskoga jezika, da razumijevanje jezika uvelike prethodi produkciji (omjer 1000:1) te da je udžbenik potpuno podređen interakciji učitelja i učenika.

Tek kad su nam poznati svrha, sadržaji i metode ranoga učenja stranoga jezika može se prići promišljanju programa izobrazbe. Program izobrazbe učitelja stranoga jezika rane dobi mora učiteljima omogućiti usvajanje potrebnih znanja za organiziranje nastave stranoga jezika u ranoj dobi na način da se zadovolji svrha ranoga učenja te da se kvalitetno prenesu sadržaji ranoga učenja uz korištenje primjerenih metoda. Valja naglasiti kako se pokazalo da poznavatelji jezika gotovo do savršenstva *native speakera* nisu ujedno i dobri učitelji stranoga jezika rane dobi, već da su to češće oni učitelji koji su vrlo umješni u metodičkoj organizaciji nastave stranoga jezika. Također je potrebno istaknuti da programi osposobljavanja nastavnika stranoga jezika u okviru tradicionalnih planova i programa izobrazbe nastavnika stranoga jezika nerijetko zbog maloga broja metodičko-didaktičkih kolegija i uslijed toga njihove nemogućnosti dovoljnoga usredotočavanja na probleme ranoga učenja, nisu u stanju buduće nastavnike osposobiti i za uspješno podučavanje stranoga jezika u ranoj dobi. Važno je uočiti da se zapravo radi o različitim studijima koji obrazuju različite kadrove (usp. Neuner, 1994.). Stoga se ovdje umjesto kritike takvih programa daje prijedlog programa izobrazbe učitelja stranih jezika koji je usmjeren stjecanju jezične kompetencije, a isto tako i stjecanju didaktičko-metodičke kompetencije te interkulturalnih kompetencija, bez kojih je danas nemoguće zamisliti iole uspješnog učitelja stranoga jezika, jer učitelj stranoga jezika nije samo posrednik stranoga jezika, već i do kulture ciljnog jezika.<sup>8</sup> Uz navedene naglaske na tri velika područja - jezično, metodičko-didaktičko i kulturološko - velika se pozornost nadalje mora posvećivati upućivanju te poticanju budućih učitelja na samostalan rad (iznalaženje i vlastito kreiranje materijala za nastavu, analiziranje

---

<sup>8</sup> Jezik je potrebno shvaćati kao dio kulture o čemu svjedoči i ovaj citat Humboldta: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte (...) die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht seyn und ist es in der That bis auf einen gewissen Grad, da jede Sprache das ganze Gewebe der Begriffe und die Vorstellungsweise eines Theils der Menschheit enthält.“ (Humboldt, 1830-35., 1969., 34.).

udžbenika, kreiranje i održavanje nastave, rad na projektima, osposobljavanje za rad s novim medijima) kako bi kao svršeni učitelji bili kadri sami pronalaziti i osmišljavati dodatne materijale za nastavu, rabiti nove medije, svoje učenike uključivati u projekte te uspješno držati nastavu stranoga jezika.

Takav bi program za učitelje njemačkoga jezika mogao izgledati kao što je prikazano na sl. 1.:

Slika 1. Program izobrazbe učitelja razredne nastave s pojačanim izbornim predmetom Njemački jezik na Visokoj učiteljskoj školi u Čakovcu, koji su predložili Engler i Filipan-Žignić.

NAZIV KOLEGIJA	1. godina			2. godina			3. godina			4. godina			Ukupno sati:		
	1. sem.			2. sem.			3. sem.			4. sem.					
	P	S	V	P	S	V	P	S	V	P	S	V			
A. JEZIK															
1.	Jezične vježbe I, II, III, IV		0	1	2	0	1	2	0	1	2	0	1	2	360
2.	Uvod u gramatiku njemačkoga jezika – morfologija		1	1	0	1	1	0							60
3.	Uvod u gramatiku njemačkoga jezika- sintaksa					1	1	0	1	1	0				60
4.	Fonetika		1	0	0	0	0	1							30
B. DIDAKTIKA - METODIKA NASTAVE NJEMAČKOGA JEZIKA U OSNOVNOJ ŠKOLI															
5.	Glotodidaktika					2	0	0	1	0	0				45
6.	Predškolska dob i rano učenje njemačkoga jezika								1	1	0	1	1	0	60
7.	Multimedijalnost u nastavi njemačkoga jezika								1	1	0	1	1	0	60
8.	Jezične vještine i igre u nastavi njemačkoga jezika											1	1	0	60
9.	Planiranje nastave i analiza udžbenika											1	1	0	75
10.	Interkulturalnost u nastavi njemačkoga jezika											1	1	0	60

C. OPĆE KULTUROLOŠKI KOLEGIJI										
11.	Kultura i civilizacija njemačkoga govornog područja I, II			1 1 0	1 1 0	1 1 0	1 1 0			120
12.	Dječja književnost u nastavi njemačkoga jezika							1 1 0	2 1 0	75
13.	Izbor iz njemačke književnosti						1 0 0	1 0 0	0 1 1	60
SVEUKUPNO SATI:										1125
D. PREGLED TJEDNE SATNICE PROGRAMA:										
a.	Tjedna satnica po semestru:	2 2 2	1 2 3	4 3 2	3 3 2	3 4 2	5 5 2	5 5 2	4 6 3	
b.	Ukupna tjedna satnica po sem:	6	6	9	8	9	12	12	13	36
c.	Ukupno sati u semestru:	90	90	135	120	135	180	180	195	1125

U ovom je programu naglasak na kolegijima iz metodičko-didaktičkog područja (Glottodidaktika, Predškolska dob i rano učenje njemačkoga jezika, Multimedijalnost u nastavi njemačkoga jezika, Jezične vještine i igre, Planiranje nastave i analiza udžbenika, Interkulturalnost u nastavi njemačkoga jezika), jer upravo posjedovanje znanja i vještina iz ovog područja čine kompetentnog učitelja stranoga jezika uz dakako potrebno poznavanje jezika te kulture određenoga govornog područja. Autori ovog programa smatraju da su uspjeli obuhvatiti najvažnije momente s metodičko-didaktičkog područja (vremenski je okvir dakako bio zadan) čije poznavanje jamči vrsnu izobrazbu učitelja stranoga jezika. Učitelj koji završi studij prema navedenom programu bit će kadar da u svojoj nastavi postigne ciljeve ranoga učenja i prenese sadržaje ranoga učenja koristeći se metodama primjerima djeci te dobi. Ne može se dakako u okviru ovog rada potanko opisivati svaki pojedini kolegij, no u programu se nastojalo obuhvatiti sve one elemente na kojima bi se trebala temeljiti suvremena nastava stranoga jezika, odnosno usvajanje četiriju jezičnih vještina, uključivanje igre, uporaba novih medija, interkulturalni koncept nastave itd. Od velike je važnosti za učitelje stranoga jezika rane dobi kolegij *Predškolska dob i rano učenje njemačkoga jezika* u okviru kojega se predviđaju kako teoretske postavke ranoga učenja, tako i analiza udžbenika za rano učenje te izrada priprave za pojedine sate

nastave u ranoj dobi, dok se praktično izvođenje nastave njemačkoga jezika u ranoj dobi provodi u okviru metodičkih vježbi i kolegija *Planiranje nastave i analiza udžbenika*.

Kako iz samoga programa nije vidljivo u kojem je omjeru zastupljen teorijski, a u kojem praktični dio, prilaže se i tablica na sl. 2. koja zorno predočava stručno-pedagošku praksu na kraju svakoga zimskog semestra te tablica na sl. 3. s pregledom metodičkih vježbi unutar kolegija "Planiranje nastave i analiza udžbenika". Osobito se ističe važnost da se kod studenata već na samom početku izobrazbe razvije sposobnost povezivanja praktičnog dijela s teorijskim jer je to za održavanje nastave od velike važnosti. Jednako je bitno praćenje nastave te studentovo držanje nastave, koje također mora započeti čim se za to steknu uvjeti, a naravno da studenti svoje metodičke vježbe izvode pod stručnim vodstvom mentora i metodičara.

Na sl. 2. prikazan je, dakle, plan prakse tijekom zimskih praznika, a na sl. 3. daje se pregled metodičkih vježbi i obveza studenata u sklopu kolegija "Planiranje nastave i analiza udžbenika" za studente pojačanoga izbornoga nastavnog predmeta Njemački jezik, koji može poslužiti kao primjer za praktični dio nastave. Međutim, treba naglasiti da je riječ o studentima učiteljskoga studija s pojačanim izbornim predmetom stranoga jezika koji u sklopu svojeg studija imaju praksu i iz drugih kolegija izvan pojačanoga predmeta, i to u velikom broju sati. Ako se ovaj program izobrazbe i plan prakse pokušaju preslikati na studij učitelja samo stranoga jezika, oni ni izdaleka neće pokrivati sve potrebe takvoga studija. U tom bi slučaju bilo preporučljivo proširiti didaktičko-metodičko područje većim brojem kolegija, a praktični pak dio većim brojem sati. Također se preporučuje da se u tom slučaju uz jedan strani jezik studira još najmanje jedan ili dva predmeta, jer su se takvi modeli izobrazbe u drugim zemljama pokazali djelotvornima.

Slika 2. Plan prakse tijekom zimskih praznika i obveze studenata

<b>1. GODINA:</b>	
A.	8 sati praćenja nastave njemačkoga jezika
B.	Vođenje Dnevnika zapažanja sa stručno-pedagoške prakse
D.	Izvješće o stručno-pedagoškoj praksi
<b>2. GODINA:</b>	
A.	12 sati praćenja nastave njemačkoga jezika



B.	Vođenje Dnevnika zapažanja sa stručno-pedagoške prakse
C.	Održavanje 1 individualnog sata
D.	Izvješće o stručno-pedagoškoj praksi
<b>3. GODINA:</b>	
A.	16 sati praćenja nastave njemačkoga jezika
B.	Vođenje Dnevnika zapažanja sa stručno-pedagoške prakse
C.	Održavanje 2 individualna sata
D.	Izvješće o stručno-pedagoškoj praksi; Plan i program nastave njem. jezika za određ. razred
<b>4. GODINA:</b>	
A.	20 sati praćenja nastave njemačkoga jezika
B.	Vođenje Dnevnika zapažanja sa stručno-pedagoške prakse
C.	Održavanje 2 individualna sata
D.	Izvješće o stručno-pedagoškoj praksi; Plan i program nastave njem. jezika za određ. razred

Slika 3. Plan metodičkih vježbi u okviru kolegija "Planiranje nastave i analiza udžbenika" i obveze studenata

<b>4. GODINA: kolegij "Planiranje nastave i analiza udžbenika"</b>	
A.	8 sati praćenja nastave oglednih mentorskih sati
B.	Analiza mentorovih sati
C.	Održavanje 1 individualnog sata
D.	Održavanje 1 javnog sata

Treba međutim imati na umu da će se zemlja koja se odluči za uvođenje stranoga jezika u prvi razred osnovne škole u početku suočiti s problemom nedostatka svršenih učitelja stranoga jezika osposobljenih za rad u ranoj dobi.<sup>9</sup>

Stoga se u svijetu promišljaju razni modeli obučavanja i uključivanja učitelja u nastavu stranoga jezika u ranoj dobi. Osim učitelja-stručnjaka za rano podučavanje stranoga jezika, strani jezik u ranoj dobi tako podučavaju učitelji

<sup>9</sup> Prema riječima Ministra prosvjete Strugara i Hrvatska će u školskoj godini 2003./2004. uvesti prvi strani jezik u 1. razred osnovne škole, dok će se drugi strani jezik učiti od 4. razreda osnovne škole. Za taj će pothvat biti potreban velik broj učitelja stranoga jezika (oko 750 novih učitelja stranoga jezika). (Jutarnji list, 14. i 15.8.2002., str. 7.)

razredne nastave koji završe dodatni intenzivni tečaj jezika koji su i sami tijekom školovanja učili, ili pak tzv. timovi učitelja koji mogu biti sastavljeni od jezičnih asistenata (obično *native speaker*) uključenih u nastavu kao pomoć učiteljima razredne nastave ili jedan učitelj razredne nastave može podučavati strani jezik ne samo u svojem, već i u još jednom ili dva druga razreda. Zasigurno su moguće i drugačije kombinacije timova. Međutim, najvažnije je osigurati prikladno i dostatno usavršavanje za učitelje razredne nastave. Osim toga treba osmisliti i priključivanje viših stupnjeva obrazovanja tako da se izbjegne ponovno učenje jezika od samih početaka.<sup>10</sup>

Dakako da je sa stručnog gledišta najbolje rješenje učitelj-stručnjak stranoga jezika rane dobi (koji u potpunosti vlada kako jezičnim, tako i metodičko-didaktičkim te interkulturalnim kompetencijama), a iz objektivnih razloga prihvaćaju se ostala rješenja, koja bi bilo poželjno zadržati samo u prijelaznom razdoblju, jer je poznato da je motivacija samoga učitelja, a i pozitivan stav prema ciljnom jeziku, zemlji i kulturi preduvjet da se takvo ozračje prenese na djecu koja u toj dobi pokazuju izrazitu sklonost identificiranju s učiteljem.

### **3. Kompetencije učitelja stranoga jezika rane dobi**

Spoznaja da je učitelj za djecu rane dobi ona osoba koja presudno djeluje na stvaranje stavova i obrazaca ponašanja koji će dijete uvelike odrediti za čitav život, pred učitelja posrednika do stranoga jezika i kulture stavlja vrlo odgovornu zadaću. Ona se očituje u tome da učitelj shvati nužnost usvajanja onih

---

<sup>10</sup> U organizaciji doškolovanja učitelja razredne nastave mogu poslužiti iskustva drugih zemalja koje su već uvele strani jezik u ranu školsku dob. U Austriji npr. nastavu engleskoga jezika u ranoj dobi drže učitelji razredne nastave koji su pohađali 36-satni tečaj engleskoga jezika. Ministarstvo pak njemačke pokrajine Baden-Württemberg koja uvodi engleski jezik u prvi razred osnovne škole 2002./03. godine osmislilo je modularno usavršavanje učitelja: ponuđena su četiri modula (do 24 poslijepodneva jezičnoga usavršavanja, 8 poslijepodneva didaktičko-metodičkoga usavršavanja, pojačani tečajevi stranoga jezika tijekom praznika, razne ponude u radnim kružocima) od kojih učitelji sami biraju one koji su im potrebni. Međutim, s učenjem se u toj njemačkoj pokrajini ne započinje odjednom u svim osnovnim školama, već se radi o tzv. pilotskoj fazi, jer je potrebno obučiti učitelje, izraditi optimalne planove za učenje, osmisliti priključak na više stupnjeve obrazovanja i prikupiti nužna iskustva (Referat 42, Kultusministerium Baden-Württemberg 2001).

kompetencija tijekom svoje izobrazbe koje će mu omogućiti da kompetentno i odgovorno organizira svoju nastavu. Međutim, ta spoznaja mora biti i razlogom da oni koji kreiraju kurikulare, a i oni koji sami sudjeluju u procesu izobrazbe učitelja prije izrade samog plana i programa izobrazbe shvate što znači obrazovati učitelje stranoga jezika rane dobi i kakvi oni moraju biti, jer će se samo tada tim programima moći postići pozitivni rezultati. Stoga je od velike koristi izrada profila učitelja stranoga jezika rane dobi. Kompetencije učitelja ranoga učenja stranoga jezika moraju, razumije se, odgovarati svrsi ranoga učenja. Programi izobrazbe moraju pak biti tako koncipirani da učitelji stranoga jezika rane dobi kroz studij mogu steći nužne kompetencije za rad u nastavi, tj. nužne metodičko-didaktičke, jezične te interkulturalne kompetencije. Predloženo je nekoliko klasifikacija kompetencija prema različitim kriterijima. Reynolds (1992.) predlaže okvir u kojem razlikuje tri područja kompetencija učitelja: predaktivne zadatke (razumijevanje, preispitivanje, prilagođavanje nastavne građe i radnih materijala te priprema planiranja), interaktivne zadatke (provođenje i prilagodba planiranja tijekom nastave, evaluacija nastavnoga procesa učenika) te postaktivne zadatke (razmišljanje o vlastitim akcijama i reakcijama učenika kako bi se poboljšala nastava, stručno usavršavanje, razmjena iskustava s drugim učiteljima).

Često se pak kao kompetencije učitelja navode samo osobine koje bi učitelj trebao imati poput entuzijazma, fleksibilnosti, samopouzdanja, interesa itd. (Bennet 1987., Brophy and Good, 1986., Schulman, 1987.), no one očigledno ne mogu biti od velike koristi za planiranje izobrazbe učitelja stranoga jezika rane dobi. Međutim, za studente koji se odluče za zvanje učitelja stranoga jezika rane dobi poznavanje osobina koje mora imati takav učitelj od neprocjenjive je važnosti za njihovu odluku, posebice poznavanje onih osobina koje se odnose na ljubav prema pozivu i razumijevanje za dječje nestašluke, veliku kreativnost u radu te posjedovanje neiscrpne tjelesne kondicije, jer učitelj i sam mora sudjelovati u igrama i drugim aktivnostima koje zahtijevaju velike tjelesne napore (Vilke, u: Vrhovac, 1999., 26.-27.). Maier (1991., 61.) navodi primjerice odlike integrativnoga odgojnog stila učitelja iz kojih se također mogu izvesti kompetencije koje moraju imati i učitelji stranoga jezika. Krumm (1994., 3.-4.) pak u katalogu pitanja na temu: "Kada nastava stranoga jezika učenicima pričinjava zadovoljstvo komunikacije?" "komunikativnog" učitelja vidi i kao organizatora te koordinatora nastavnih aktivnosti, pokretača nastavnoga procesa, sudionika u nastavnom procesu, promicatelja stranoga jezika i kulture, animatora,

savjetnika, oslonac, izvor znanja, dobrog slušatelja i pratitelja, istražitelja, strpljiva čovjeka te čovjeka koji je uvijek spreman da usavršava i poboljšava svoju nastavu.

Vrlo je potanko *pedagoško-didaktičke kompetencije* opisao Raya (1999.) podijelivši ih na kompetencije koje se odnose:

- *na predznanje učitelja stranoga jezika rane dobi* (jezična i interkulturalna kompetencija, pragmatičko komunikativno poimanje jezika te poznavanje načela komunikativne didaktike, poznavanje razvojnih predispozicija djece i sl.)

- *na fazu planiranja nastave* (poznavanje interesa i potreba djece, sposobnost analize udžbenika i planiranja nastave, postavljanje ciljeva nastave, planiranje zadataka koji su ujedno izazov učenicima i nisu preteški, izbor najučinkovitijih načina transfera, planiranje prikladnih instrumenata i metoda, prilagođavanje raspoloživih pomoćnih sredstava potrebama učenika i nastavnom procesu, kooperacija s ostalim učiteljima i sl.)

- *na fazu održavanja nastave* (stvaranje prikladna ozračja lišena straha od pogrešaka, davanje jasnih zadataka, uporaba stranoga jezika u nastavi, biranje zadataka i aktivnosti vezanih za stvarnu komunikaciju, poticanje učenika na neometanu uporabu stranoga jezika na satu, poticanje usvajanja posebnih strategija u svrhu komunikacije ograničenim jezičnim inventarom, unošenje kulturnih elemenata, uvođenje priča, pjesama, brojalica i igara, zornih elemenata, uporaba različitih poticajnih tehnika ispravljanja pogrešaka, ustrajanje na radu u različitim socijalnim oblicima, nezaziranje od disciplinskih mjera, senzibiliziranje za jezike, motiviranje djece za strani jezik i kulturu, poticanje na uporabu stranoga jezika izvan učionice i sl.)

- *na fazu evaluacije* (poznavanje osnovnih načela evaluacije, poznavanje različitih zadataka i njihove djelotvornosti, sposobnost samostalne izrade testova i praćenja nastave, sposobnost prosuđivanja učenika u skladu sa svrhom programa, sposobnost poticanja na kritično samopromatranje i samoprosuđivanje kod učenika i sl.).

Navedenim potanko opisanim pedagoško-didaktičkim kompetencijama treba pridodati i nužne jezične te interkulturalne kompetencije bez kojih je nemoguće zamisliti dobre učitelje stranoga jezika u ranoj školskoj dobi.

Nužne jezične kompetencije učitelja stranoga jezika rane dobi jesu ove:

- ovladavanje dostatnim znanjem stranoga jezika za držanje nastave na stranom jeziku, i to u izgovoru, naglasku, intonaciji i gramatici, koje omogućuje izvođenje potrebnih aktivnosti i interakcija s učenicima

- poznavanje jezičnoga repertoara na područjima svakodnevnih razgovora (život u školi, obitelj i svakodnevica, igra, afektivni jezik), svijeta fantazije (priča, pjesama, brojalica), svijeta učenja - kurikulum (aktivnosti i predmeti s područja umjetnosti, znanosti, matematike, sporta, prirode i društva itd.), razgovora u školi (dnevna rutina, upute, pohvale, animacije, korekture, interakcije i aktivnosti da se učenike navede na razgovor itd.)

- poznavanje izvanjezičnih i parajezičnih elemenata (mimika, geste, ritam, intonacija, muziciranje, ples, igra i gluma)

- poznavanje dostignuća lingvistike i kulturnih znanosti s obzirom na potrebe nastavnoga procesa

- poznavanje jezika potrebnoga za analizu dodatnih nastavnih materijala, služenje internetom i računalnim programima, kao i za stručno usavršavanje (razumijevanje stručne literature, stručnih predavanja, razumljivo izražavanje u stručnoj komunikaciji, pisanje prikladnih tekstova poput pisama, programa, životopisa i sl.)

- preispitivanje vlastitoga jezičnog znanja pomoću odgovarajuće literature (rječnici, gramatike, autentični materijali i sl.)

- sposobnost da komunikacijske probleme izazvane nedovoljnim poznavanjem jezika izbjegnu raznim strategijama (opisivanje, uporaba sinonima, antonima i sl.)

- ovladavanje četirima vještinama (slušanjem, čitanjem, pisanjem i govorenjem) na razini koja im omogućuje čitanje složenijih autentičnih tekstova, pisanje tekstova namijenjenih i izvornim govornicima, slušanje i razumijevanje složenijih emisija na televiziji ili radiju produciranih od strane izvornih govornika, razgovor s jednostavnijim jezičnim inventarom razumljivim i izvornim govornicima

- sposobnost prilagođavanja radnog materijala jezičnoj razini učenika (razlikovanje izraza s obzirom na težinu, didaktiziranje materijala) (Bondi, 1999.).

Za cjelovitu sliku učitelja stranoga jezika rane dobi nedostaju još interkulturalne kompetencije. Već je navedeno kako jezik treba shvatiti kao dio kulture, a to znači da se ne podučava samo određeni strani jezik već i kultura toga govornog područja. Općenito uzevši interkulturalne su kompetencije zapravo

preduvjet za ostvarivanje svake uspješne interkulturalne komunikacije, koje su nužne u današnjem svijetu globalizacije i internetizacije. Poznato je da samo korektno vladanje jezikom ni izdaleka ne predstavlja komunikaciju, a pogotovo ne onu uspješnu. Interkulturalne komunikacijske situacije zahtijevaju ovladavanje strukturama i govornim sredstvima s interkulturalnom pozadinom. Upravo te činjenice učitelji stranoga jezika moraju biti svjesni, što znači da oni sami moraju posjedovati interkulturalne kompetencije kako bi ih mogli prenijeti i na svoje učenike, jer svijet u kojem učenici žive nedvojbeno od njih traži usvajanje i interkulturalnih kompetencija. Nastava koja promiče interkulturalne kompetencije ujedno promiče i miroljubiv suživot i obostrano prihvaćanje i razumijevanje raznolikosti. Interkulturalnu nastavu naime treba shvatiti primarno kao proces učenja koji podrazumijeva promišljanje vlastite kulture, načina života, povijesti i društva, a zatim i prihvaćanje i toleriranje svega onoga što je drukčije. Stoga su učiteljima stranoga jezika potrebne sljedeće *interkulturalne kompetencije* koje oni moraju prenijeti na svoje učenike:

- posjedovanje znanja o ovisnosti našeg mišljenja, procjenjivanja, ponašanja i komunikativnoga djelovanja o kulturi kojoj pripadamo
- spremnost na promjenu perspektive
- sposobnost kristaliziranja vrijednosti i uvjerenja koja počivaju na temeljima vlastite kulture
- poznavanje komunikacijskih strategija jezika koji se usvaja
- izbjegavanje stvaranja stereotipnih predodžbi naprečac
- ovladavanje strategijama za identifikaciju, analizu i izbjegavanje nesporazuma u komunikaciji
- shvaćanje nastave stranoga jezika kao mjesta interkulturalnog sučeljavanja
- sposobnost uspoređivanja vlastitog svijeta s onim ciljne zemlje te poticanja učenika na pronalaženje sličnosti, jednakosti i razlika
- razvijanje kulture dijaloga i tolerancije.<sup>11</sup>

Kako se radi o učiteljima stranoga jezika rane dobi, navedene se *interkulturalne kompetencije* učenicima prenose kroz nastavne sadržaje (pozdravi,

---

<sup>11</sup> Interkulturalnost kao *conditio sine qua non* suvremene nastave stranog jezika, rukopis, Filipan-Žignić, 2002

blagdani, običaji, pjesme, folklor itd.) u nastavnom procesu, pjesmi, igri, raznim komunikacijskim situacijama ili posredstvom novih medija.

#### **4. Zaključak**

Izobrazba učitelja stranoga jezika rane dobi mora dakle biti tako koncipirana da omogući usvajanje navedenih jezičnih, metodičko-didaktičkih te interkulturalnih kompetencija, jer će samo takav učitelj moći odgovoriti izazovima suvremene nastave stranoga jezika.

Dakako da izobrazba učitelja stranoga jezika rane dobi mora biti temeljena i na teorijskom, a i na praktičnom dijelu, pri čemu se praktičnom dijelu mora posvetiti velika pozornost. Stoga studente treba poticati da već u samom početku izobrazbe kroz praksu povezuju teorijski s praktičnim dijelom. No i u samim se kolegijima nastava ne smije održavati na klasičan način, već se studente kroz njihova istraživanja, predavanja i rad na projektima mora osposobiti za samostalan rad.

Posebno pak treba naglasiti nužnost usavršavanja učitelja zbog specifičnosti samog predmeta, ali i zbog nedostatnog broja vrsno obrazovanih kadrova s područja podučavanja stranoga jezika u ranoj školskoj dobi. Naime iskustva drugih zemalja koje su uvele strani jezik u ranu školsku dob pokazuju da se zbog velike populacije učenika prvih razreda, koja je odjedanput bila obuhvaćena programom uvođenja stranoga jezika, morao angažirati velik broj učiteljskoga kadra za čiju kvalitetnu izobrazbu nažalost nije bilo dovoljno vremena. Utoliko bi takva velika potreba za usavršavanjem učitelja stranoga jezika rane dobi morala biti poticajem da se oni koji sudjeluju u izobrazbi takvih kadrova dodatno angažiraju kako bi i postojeći kadar mogao u obliku raznih radionica, seminara i odlazaka u inozemstvo biti što bolje obučen, imajući na umu da je rana dob izrazito osjetljivo razdoblje kojemu se mora pristupiti na vrlo ozbiljan i odgovoran način budući da je riječ o dobi u kojoj se zapravo određuje cjelokupni daljnji razvoj djeteta.

## Literatura

- Asher, J.J. (1982.) *Learning Another Language Through Actions*. The Complete Teacher's Guidebook. Los Gatos.
- Bennet, N. (1987.) *Changing perspectives on Teaching – learning processes in the post-Plowden Era*. Oxford Review of Education, 13/1:67-79.
- Bondi, M. (1999.) *Ein Sprachprofil für Fremdsprachenlehrer an der Grundschule*, [www.stir.ac.uk/departments/humansciences/education/lingua/yr1outcomes/langskills\\_ge.htm](http://www.stir.ac.uk/departments/humansciences/education/lingua/yr1outcomes/langskills_ge.htm)
- Bleyhl, W. (1999.) *Über die Verstehensmethode*. U: Ministerium für Kultus, Jugend, und Sport Baden-Württemberg. (2001.) *Fremdsprachen in der Grundschule*, Stuttgart.
- Brophy, J. & T.L. Good (1986.) *Teacher behaviour and student achievement*.. U: M.C. Wittrock (ur.), *Handbook of Research on Teaching*. New York: American Educational Research Association.
- Filipan-Žignić, B. (2002.) *Interkulturalnost kao conditio sine qua non suvremene nastave stranih jezika*, rukopis.
- Fröhlich – Ward, L. (1979.) *Keeping the children interested*. U: Freudenstein/Reinhold: Teaching Languages to the very young, Oxford.
- Goethe – Institut München (1997.) *Nürnberger Empfehlungen zum frühen Fremdsprachenlernen*, München.
- Humboldt, W. (1830.-1835.), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwicklung des Menschen*. U: Flitner/Giel, (ur.), *Werke in fünf Bänden*, sv. III, 3. izd. Darmstadt, 1969., str. 368.-375.
- Jutarnji list, 14. i 15. kolovoz 2002., str. 7.
- Krumm, H-J. (1994.) *Konsequenzen für die Arbeit des Lehrers*. U: Sheils, J., *Kommunikation im Fremdsprachenunterricht*. Council of Europe Press., str. 3-4.)
- Leopold-Mudrack, A. (1998.) *Fremdspracherziehung in der Primarstufe*. Münster.
- Lozanov, G. (1978.) *Suggestology and Outlines of Suggestopedy*. New York. London.
- Maier, W. (1991.) *Fremdsprachen in der Grundschule – Eine Einführung in ihre Didaktik und Methodik*, Berlin, München.
- Ministerium für Kultus, Jugend, und Sport Baden-Württemberg. (2001.), *Fremdsprachen in der Grundschule*, Stuttgart.
- Neuner, G. (1994.) *Germanisten oder Deutschlehrer?* Zur curricularen Planung einer wissenschaftlichen Deutschlehrerausbildung. U: *Fremdsprache Deutsch*, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sondernummer. Goethe-Institut.
- Prebeg-Vilke, M. (1991.) *Vaše dijete i jezik*. Materinski, drugi i strani jezik, Zagreb.
- Raya, M.J. (1999.) *Entwurf eines Profils der pädagogisch-didaktischen Kompetenz der Fremdsprachenlehrer an der Grundschule*. [www.stir.ac.uk/departments/humansciences/education/lingua/overview.htm](http://www.stir.ac.uk/departments/humansciences/education/lingua/overview.htm)
- Reynolds, A. (1992.) *What is competent beginning teaching* A review of literature. Review of Educational Research, sv. 62/1:1-35.
- Sarter, H. (2001.) *Fremdsprachen in der Grundschule*. U: Ministerium für Kultus, Jugend, und Sport Baden-Württemberg. (2001.) *Fremdsprachen in der Grundschule*, Stuttgart.



- Shulman, L.S. (1987.) *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, sv. 57/1: 1-22.
- Solmecke, G. (1983.) *Motivation und Motivieren im Fremdsprachenunterricht*, Paderborn.
- Vrhovac, Y. et al. (1999.) *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb.
- Weisgerber, B. (1992.) *Grundlegendes zum Zweitspracherwerb*. Eröffnungsstatement. U: Emert, K. (ur.), Frühes Fremdsprachenlernen. Schulreform für Europa, 37.-48.

## TRAINING AND COMPETENCIES OF TEACHERS OF FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS

Discussions about the justifiableness of introducing foreign language instruction at an early age into primary school have been going on since the 1960's. Nowadays most scientists will agree that reasons which are in favour of an early start of learning foreign languages outweigh those against it. The scientists base their opinion upon research which was done on that field. In the time of internationalization and globalization, one often mentions political, economic, cultural and social reasons which make it inevitable for young children to start learning foreign languages very early in their lives.

However, teaching foreign languages in primary schools at an early age cannot avoid many difficulties. Here we primarily think of the training of primary school teachers who would be able to teach foreign languages at an early age, because teaching of foreign languages at this age requires a quite different approach and of the lack of the necessary teaching personnel for the achieving of that goal, so there are currently different models of education of teachers and their involvement in foreign language teaching at an early age in play.

In order to be able to begin with the change of the way teachers are currently being trained, one has to know what the teachers of foreign languages to young learners should be like. Therefore we should work out a detailed profile of a teacher who would teach foreign languages at an early age. The competence of the teacher has to be in conformance with the teaching goals at an early age. Teachers of foreign languages at an early age should have a language competence which would enable them to teach lessons in a foreign language, they should have the necessary didactic competence which includes the knowledge of the predispositions of children and pedagogical principles of planning lessons which take into consideration those predispositions and, last but not least, the inter-cultural competence which has become inevitable due to the growing internationalisation of all the walks of life. This last competence promotes fair judgment of the own culture, openness towards other cultures and dialogue and tolerance between them.

**Key words:** early foreign language learning, teacher of foreign languages to young learners, training of teachers of foreign languages to young learners, competences of foreign language teachers to young learners: language, didactic and inter-cultural.

**Vladimir Legac**  
**Krunoslav Mikulan**  
Visoka učiteljska škola  
Čakovec

UDK 81'243  
004

## **ULOGA RAČUNALA U RANOM UČENJU STRANOGA JEZIKA**

Računala su danas sastavni dio naše svakodnevnice i mnoga djeca u ranoj školskoj dobi satima su vezana uz njih. To nosi sa sobom i niz problema, no računala trebamo iskoristiti da nam budu na korist. Ona učeniku stranoga jezika mogu pomoći u svladavanju svih četiriju jezičnih vještina. Računalo izlaže učenika stranome jeziku više od drugih medija i ima ogromnu ulogu u usvajanju novog vokabulara, omogućuje učeniku kreativan razvoj i učenje vlastitom brzinom, potpomaže učenje sadržaja drugih predmeta i daje mogućnost stupanja u kontakt s vršnjacima u svijetu koji govore nekim drugim stranim jezikom. Na primjerima smo to nastojali pokazati.

Da bi se računalo iskoristilo za ostvarivanje ovih ciljeva potrebno je da se i učitelji stranoga jezika osposobe za te zadaće. Preduvjet za to bilo bi uvođenje kolegija "Multimedijska nastava (stranoga) jezika" u nastavne programe učiteljskih studija.

**Ključne riječi:** istraživanja, faza konkretnih operacija, četiri jezične vještine, vokabular, integracija nastavnih sadržaja, igra, komunikacija, interkulturalnost, multimedija u nastavi stranoga jezika.

Razvoj računala i računalnih programa u zadnjih nekoliko godina toliko je brz i dalekosežan da se više i ne možemo zamisliti u situaciji bez podrške i pomoći kompjutora. Računala su naročito omiljena kod djece najrazličitije dobi i prirodno je da ćemo ih koristiti ne samo za igrice već i za podučavanje i učenje.

Zahvaljujući internetu, danas na svjetskoj mreži možemo pronaći niz sadržaja na svim svjetskim jezicima koji su pogodni da ih se uključi u obrazovni proces. Dio sadržaja može se iskoristiti kao pomoć u učenju stranoga jezika čak i u najranijoj dobi.

Prva znanstvena istraživanja na području ranoga učenja stranoga jezika započela su u Hrvatskoj još 1973. godine pod vodstvom prof. dr. Mirjane Vilke sa zagrebačkoga Filozofskoga fakulteta. Nastavak istraživanja u Zagrebu uslijedio je 1975. i 1977., uključuje se i Osijek, no najveće istraživanje provedeno je od 1991. do 1999. u okviru projekta pod imenom *Istraživanje procesa učenja i usvajanja stranih jezika u ranoj školskoj dobi*, koji je proveden u Zagrebu i u nizu drugih hrvatskih gradova. To zadnje istraživanje provedeno je i pod okriljem Vijeća Europe, koje je rano učenje stranih jezika odredilo kao jedan od prioriteta školovanja za 21. stoljeće. (*Vidi Vilke u Vilke-Vrhovac, 1993. i 1995. i u Vrhovac i suradnici, 1999.*)

Sva ta istraživanja ranoga učenja u nas i u svijetu bila su potaknuta radovima niza znanstvenika: Lenneberga, Browna, Dulay i Burt, Carol Chomsky, Piageta i Vygotskog. Tako istaknuto mjesto pripada Lennebergu i njegovoj hipotezi kritičnog razdoblja, Brownovoj hipotezi o prirodnom poretku usvajanja gramatičkih morfema u engleskom kao materinskom, te istraživanjima Dulay i Burt o usvajanju istih morfema u engleskom kao drugom jeziku. Carol Chomsky svojim je istraživanjima usvajanja sintakse engleskoga kao materinskoga jezika kod djece također dala svoj udio, no nezaobilazan je doprinos Piageta s njegovim podjelama djetetovoga kognitivnog razvoja u četiri faze i postavke Vygotskoga o odnosu materinskoga i stranoga jezika kad djeca uče strani jezik.

Općenito se drži da su djeca spremna za učenje stranoga jezika i sklona mu u razdoblju od 7. do 11. godine, odnosno prema Piagetu tijekom faze konkretnih operacija. Upravo u ovoj dobi računalo može odigrati veliku ulogu u učenju stranoga jezika.

Kompjutori su danas sastavni dio naše svakodnevice, svuda su prisutni. Ušli su u naše domove i urede, susrećemo ih na svakom koraku: u trgovinama, bankama, kolodvorima, knjižnicama i čitaonicama, poslovnica, turističkih agencija i, na radost djece i prosvjetara, u učionicama. Mnoga djeca u ranoj školskoj dobi satima su vezana uz njih. To nosi sa sobom i niz pitanja: djeca dolaze u dodir sa sadržajima koji nisu prikladni njihovoj dobi, razne igrice koje proizvodi moderna industrija zabave samo radi stjecanja profita, a bez uvažavanja

osnovnih pedagoških, psiholoških i didaktičko-metodičkih načela, odvlače djecu od njihovih školskih zadaća i od društvenih igara i sportskih aktivnosti primjerenih njihovoj dobi, u društvu svojih vršnjaka, u igraonicama, na igralištima i sportskim terenima, te istodobno troše novac njihovih roditelja. No, računala mogu biti i izrazito dobro pomagalo kao dopuna drugim pomagalima u klasičnoj nastavi u učionici i izvan nje, samo ih treba iskoristiti tako da nam budu na korist. Ona u učenju stranoga jezika mogu pomoći u svladavanju svih četiriju jezičnih vještina: slušanja, čitanja, pisanja i govora.

Rekli smo već da osobno računalo promatramo kao jedno od nastavnih pomagala. Uloga tog pomagala ovisit će o njegovim prednostima spram drugih nastavnih pomagala. Glavne su mu prednosti što s programima snimljenima na CD-ROM-ovima i DVD-ima ujedinjuje više pomagala dosad upotrebljivanih u nastavi: od panoa, ploče, rječnika, enciklopedija, udžbenika, dija projektor, grafoskopa, radija, kasetofona, pa do televizije i videorekordera, te omogućuje multidimenzionalni pristup jeziku, što preko interneta omogućuje pravu komunikaciju s cijelim svijetom i tako izlaže učenika stranom jeziku više od drugih medija, pa mu tako između ostaloga i omogućuje da u ovoj dobi, kada ima jedinstvenu priliku usvojiti izgovor stranoga jezika bolje nego ikada kasnije u životu, ima pristup dodatnom modelu osim onoga nastavnikovoga u školi. Naglasiti bismo trebali i prednost računala što daje brzu i neposrednu povratnu informaciju, a to ima izrazito motivirajući učinak na mlađe učenike.

Kad kažemo da je računalo pomagalo u nastavnom procesu, onda to prije svega kažemo zato što ne mislimo da ono može biti zamjena za nastavnika. Klasična nastava u učionici ostaje i dalje primarna, a i u nastavi uz računala nastavnik će stalno biti nazočan i koordinirati cijelo vrijeme učenje uz pomoć računala. Vjerujemo da će takva nastava potaknuti učenike da i sami izvan škole uče uz pomoć računala i na taj način iskoriste još jednu prednost koju nam pruža računalo, a to je da svakom pojedinačnom učeniku, bez obzira na mjesto i vrijeme, može omogućiti da radi i napreduje vlastitim ritmom i da pri tome odabire stupanj težine koji mu odgovara.

Da je računalo dopuna drugim pomagalima ističemo zbog toga što držimo da će se temelji svih jezičnih vještina u nastavi stranih jezika u školi i nadalje usvajati prije svega na dosada uobičajene načine, a rad s računalom proširivat će ih, produbljivati i utvrđivati.

Uloga računala u nastavi stranih jezika u ranoj dobi također će biti određena i specifičnostima nastave uz računala kako se provodi u školama u Hrvatskoj i specifičnostima psihičkog razvoja djeteta. Pod prvim mislimo na još uvijek važeći podatak da se u većini naših škola cjelokupna nastava vezana uz računala uglavnom još uvijek održava u prostoriji namijenjenoj isključivo za informatiku, koja je opet gotovo u pravilu jedina učionica s računalima. Broj je računala i u tim specijaliziranim učionicama minimalan, pa nije rijedak slučaj da tamo sjedi i po nekoliko učenika uz jedan PC. Psihički razvoj djece te dobi karakteriziran je jednim dodatnim ograničavajućim čimbenikom, a to je činjenica da djetetova usredotočenost na jednu aktivnost u prosjeku traje svega pet do deset minuta, pa će dijete tako izgubiti zanimanje za aktivnost koja je u tijeku. Osim toga trajanje naše nastave uz pomoć računala ograničavat će i djetetova želja za fizičkom kretnjom.

Unatoč tim ograničenjima, nastava uz pomoć računala bit će djelotvornija i produktivnija od neke druge za trajno usvajanje jezičnih znanja ako bude pravilno orijentirana, a to će biti ako njome budemo težili postići ono što je inače nemoguće postići u nastavi i čime će dijete uvidjeti i doživjeti da je strani jezik nešto konkretno i da njime ostvarujemo nešto što inače ne možemo postići ni na koji drugi način. Najvažnije je u tome uspostavljanje prave komunikacije. Dijete je društveno biće i ono će zbog toga vrlo brzo, čak i sa skromnim jezičnim sredstvima, željeti dragovoljno stupiti u komunikaciju i interakciju na stranom jeziku, koju će mu omogućiti računalo. Pravu ćemo komunikaciju uspostaviti najprije *chatom*.

Učitelj će stranoga jezika tu aktivnost moći početi organizirati kad dijete svlada osnovne vještine pisanja na materinskom jeziku i već počne pisati na stranom jeziku. Mišljenja su o tome kada treba početi čitati, a pogotovo pisati na stranom jeziku među glotodidaktičarima podijeljena, no sigurno je da se neke od tih aktivnost mogu sigurno uspješno organizirati već negdje u drugoj polovici druge godine učenja, znači u drugom polugodištu drugoga razreda, no glavnina u trećem i četvrtom razredu.

Nastavnik će najprije stupiti u vezu s nastavnikom koji isti jezik podučava u nekoj drugoj državi s učenicima približno iste dobne skupine i s istim stupnjem vladanja tim jezikom kao njegovi. Ne odgovaramo od povezivanja i s izvornim govornicima, pogotovo kad su u pitanju jezici koji se rjeđe uče u školama. Stranoga nastavnika naš nastavnik pronalazi preko web stranica raznih inozemnih

škola i elektronskom poštom. Dva nastavnika ugovaraju simultano odvijanja nastave. *Chat*-vezu toga dana preko "ISQ" ili "Mirande" uspostavljaju sami nastavnici stranoga jezika ili uz pomoć nastavnika informatike. Najbolje je organizirati da učenik za svakim računalom bude u vezi s jednim učenikom za jednim računalom u inozemstvu. Ako to tehnički nije izvedivo, onda je više učenika za jednim računalom u vezi s nekoliko učenika za računalom u inozemstvu. U tom slučaju potrebno je organizirati alternaciju učenika, tako da uvijek radi po dvoje učenika u paru. Postoji još i mogućnost da svi učenici iz jednoga razreda budu u *chatu* samo s jednim na drugoj strani *on-line* veze. *Chat* se može provoditi i bez posebnih programa, budući da na internetu postoji niz stranica koje posjetiteljima omogućuju korištenje njihovoga *chata*. Na primjer, na adresi [http://www.kidscom.com/home\\_flash.html](http://www.kidscom.com/home_flash.html) naći ćemo niz sadržaja za djecu razne dobi, pa tako i mogućnost komunikacije preko *chata*, te niz jednostavnih *on-line* igrica koje su pogodne za proširenje vokabulara. Na adresi <http://www.kidchatters.com> nalazi se specifičan oblik *chata* koji omogućava svakom djetetu da izabere svoj *avatar*, odnosno dvodimenzionalnu ili trodimenzionalnu reprezentaciju sebe samoga pomoću već pripremljenih crteža (slika 1.).

Tijekom takve veze učenici će komunicirati s vršnjacima o sadržajima koje su već svladali na nastavi i koje je nastavnik s njima ponovio, pripremio i dogovorio, pa će nakon pozdrava na stranom jeziku to biti ove teme: svoje predstavljanje i postavljanje pitanja o identitetu - ime, prezime, adresa, dob, obitelj, škola, razred, kućni ljubimci, hrana itd. Nastavnik će na ploči, prozirnicama ili projektnom zidu napisati ta pitanja na materinskom jeziku ili dati neke natuknice kao podsjetnike: "name", "age", "address" itd., pa ćemo tako imati pitanja poput: "Wie heißt du?", "Comment t'appelles- tu?" "What is your family name?" "Quanti anni hai?" "D'oú tu viens?" "Wo wohnst du?" "What is your e-mail address?" "How old is your Dad?" "Hast du Geschwister?" "When is your birthday?" "Wann stehst du auf?" i slično. Budući da su doznali svoje e-mail adrese, učenici mogu čestitati rođendan jedni drugima na stranom jeziku. Uz nastavnikovu pomoć mogu doznati i kako se to kaže na njihovim materinskim jezicima. Tako će učenici uvidjeti da su se mogli razumjeti na stranom jeziku.

Odgovori na takva pitanja trebali bi biti kratki: "Novak", "Osijek" i sl. Nastavnik ne bi trebao zahtijevati cjelovite odgovore, jer to ne bi odgovaralo prirodnoj komunikaciji, npr. "My family name is Novak." "Ich wohne in Osijek."

Ovdje se radi o pravoj komunikaciji, koja nije umjetna. Svrha joj je da učenik pomoću stranoga jezika dobije obavijest koju nema.

Razredna komunikacija inače obiluje obiljem pitanja i odgovora koji nisu iskrena razmjenjena obavijesti. Nastavnici i učenici u razredu postavljaju pitanja na koja su im unaprijed poznati odgovori. U *chatu* mogu opisivati svoje razrede: "How many pupils are there in your class?" "How many windows are there in your classroom?" Učenici također mogu opisivati svoju sobu ili pitati jedan drugoga kako su odjeveni itd.?

Postoji i jedan zanimljiv program pripremljen kao igrice za pravu izmjenu obavijesti pod nazivom VIRLAN Painter. Pravila su sljedeća: jedan učenik crta, npr. kuću, drugi preko *chata* mora pogoditi što je to i nastavlja crtanje (*slika 2.*).

Spominjali smo već da se uz pomoć računala jezične vještine usvajaju na drugačiji način i da trebaju biti orijentirane tako da njihovom upotrebom ostvarujemo pravu komunikaciju, koja bi inače bila nemoguća. Pisanje i čitanje u *chatu* ima stvarnu funkciju. Ništa ne pišemo niti čitamo samo zato da bismo pisali ili čitali. Rekli smo već da rad uz pomoć računala smatramo dopunom "običnoj" nastavi i on ju ni u kojem slučaju ne može zamijeniti, pa tako ne umanjujemo vrijednost pravilnoga postupnog svladavanja vještine početnoga čitanja i pisanja: povezivanje napisane riječi sa sličicom, prepisivanja riječi (vidi radove autorica Kruhan, Antolić, Cerovski, Bernardi-Britvec u Vrhovac i suradnici, 1999.).

Dobru izmjenu obavijesti možemo dobiti davanjem uputa za dolazak do škole od željezničkog kolodvora ili do najbliže pošte ili hotela u gradu vršnjaka. Učenici mogu kasnije poslati jedni drugima elektronskom poštom skenirane planove grada s ucrtanim putom, što omogućava provjeru i povratnu informaciju o izvršenom zadatku.

Nakon prekidanja *on-line* veze ili na nekom od idućih sati nastavnik će porazgovarati s učenicima o njihovim novim prijateljima: "What is your new friend's name?" "Wie alt ist seine/ihre Mutter?"

Internet ćemo također koristiti i za posjet nekim web stranicama. To ćemo činiti kako bismo mališane uveli u čitanje radi traženja neke informacije. Prikladne su za takvu aktivnost stranice zabavnih parkova, kazališta lutaka, televizija s dječjim programima, tvornice proizvoda za djecu itd. Djeca će prije otvaranja stranice dobiti zadatak što trebaju pronaći - najprije nešto što se odmah vidi na početnoj stranici toga *sitea*. Takvo se čitanje približava i čitanju u svakodnevnom životu. Čitanje neće biti samo radi čitanja, nego u svrhu

pronalaženja obavijesti koju želimo doznati, a to je jedan od razloga zašto čitamo. Pri tome započinjemo razvijati kod djece sposobnost predviđanja, koja je izuzetno važna za svako dobro čitanje. Takvo vježbanje čitanja na stranom jeziku djetetu će olakšati i razvijanje sposobnosti potrebnih za dobro čitanje i na materinskom jeziku.

Ovdje bismo trebali napomenuti da će nastava na računalu biti olakšana ako na našim računalima u školi imamo instaliran Office i druge softverske programe na stranom jeziku (u Hrvatskoj ih mnogi koriste na engleskom, no ima ih na drugim jezicima i kod nas). Bez obzira na praktičnost takvih programa na hrvatskom za druge svrhe, njihove hrvatske verzije treba nastojati izbjegavati ako je u pitanju nastava učenja engleskoga jezika. Za druge jezike vjerojatno su korisniji oni na hrvatskom da se dijete ne suočava s dodatnim terminima na još jednom stranom jeziku. U svakom ćemo slučaju trebati djecu upoznati s ključnim naredbama za rad s računalom na stranom jeziku koje dijete uči: “idite na start”, “desni klik”, “lijevi klik”, “zatvorite prozor” itd.

Osim *chatom* u nastavi uz pomoć računala puno će se koristiti i gotovim jezičnim programima snimljenim na CD-ovima za interaktivnu komunikaciju (slika 3.). Njima se možemo koristiti vrlo rano u ranom učenju. Potreban je samo dobar odabir materijala. Takvi su programi rađeni za različitu dob i za različite stupnjeve učeničkoga znanja. Bitno je svojstvo tih programa što učenika osmišljeno vode u različitim situacijama iz svakidašnjeg života, dijete sluša i gleda i/ili čita nove riječi, uči ih u kontekstu, te rješava različite odgovarajuće zadatke. Na svoje odgovore odmah dobiva povratnu reakciju, što je vrlo bitno. Pohvaljuje se njegov dobar rad, odnosno upućuje ga se na veću pozornost ako nije bio uspješan u rješavanju zadatka. Opis jednoga dobrog interaktivnoga kompaktnog diska za nastavu talijanskoga jezika daje nam Blaženka Strelec-Jugec (Vrhovac, 1999.).

Svi su današnji kompjutori opremljeni zvučnim karticama i zvučnicima pa tako uz sliku imamo i ton. Snimljeni interaktivni CD-ovi za učenje jezika uključuju i vježbe slušanja, no i drugi materijali mogu se koristiti za takve vježbe. Vještinu slušanja učenik ne može razviti sam od sebe, nego ju treba razvijati kao i ostale tri vještine, jer slušanje zahtijeva aktiviranje učenikova sveukupnog znanja i poznavanja svijeta. Računalo je u prednosti pred kasetofonom, videorekorderom i televizijom jer omogućuje kombinaciju i gotovih edukativnih materijala i onih autentičnih, no bez obzira s kakvim materijalom radili, i vježbe slušanja uz



računalo trebamo detaljno pripremiti, a to će uključiti plan aktivnosti prije, tijekom i poslije slušanja.<sup>12</sup>

Uz razvijanje slušanja povezujemo i usvajanje pravilnoga izgovora stranoga jezika. Brojna znanstvena istraživanja, provedena u svijetu u vezi s usvajanjem drugoga jezika u višejezičnim sredinama, dokazala su kako osobe koje počinju učiti drugi jezik nakon šeste ili sedme godine u izgovoru drugoga jezika nikada ne uspijevaju dosegnuti razinu izvornoga govornika. Za to postoje neurolingvistički, psiholingvistički i glotodidaktički razlozi<sup>13</sup>. Ti nas razlozi navode na zaključak da ne smijemo dopustiti da djeca propuste tu jedinstvenu priliku u životu da usvoje izgovor stranoga jezika na idealan način.

Da bi dijete usvojilo pravilan izgovor, ono mora biti izloženo dobrom uzoru. U izobrazbi učitelja stranih jezika kroz nastavu iz fonetike nastojimo postići što bolji izgovor budućih učitelja, no svaki nastavnik stranoga jezika ne može uvijek biti jezični uzor, a osim toga učenicima bismo trebali pružiti priliku da se navikavaju na različite govornike. Računalo donosi u razred izvornoga govornika, a i različite govornike. Ono pruža učeniku i mogućnost snimanja i provjere izgovora. Učenik često vidi napisanu riječ i istovremeno čuje njezin izgovor što olakšava usvajanje fonetsko-grafemske veze. Rječnici snimljeni na CD-romovima daju uz svaku natuknicu pred transkripcije i izgovor dotične riječi. (Neki engleski rječnici daju izgovor u britanskoj i američkoj varijanti). To djeci olakšava pravilno čitanje riječi i usvajanje pravilnoga izgovora te riječi, a pretpostaviti nam je da će s vremenom, tijekom dužeg korištenja takvih rječnika naučiti i transkripciju, koja će mu opet omogućiti da nauči izgovarati riječi kada nepoznatu riječ traži u klasičnim rječnicima u knjiškome obliku.

Ogromna je uloga računala u usvajanju novoga vokabulara. Osim toga rječnici na CD-romovima istiskuju one u knjiškom obliku, pa je potrebno poučiti učenike kako se njima služiti.

Ne smijemo zaboraviti još jednom istaknuti da osobno računalo može omogućiti učeniku kreativan razvoj i učenje vlastitom brzinom.

Budući da postoje brojni dobri materijali na CD-ovima, kompjutor učeniku u ranoj školskoj dobi omogućuje i da na stranom jeziku uči sadržaje drugih

---

<sup>12</sup> Vidi o slušanju rad Mihaljević-Djigunović u Vrhovac, 1999.

<sup>13</sup> vidi rad o usvajanju izgovora stranoga jezika u ranoj školskoj dobi Višnje Josipović u Vrhovac, 1999.)

školskih predmeta i tako pomaže integraciji nastavnih sadržaja te otvara perspektive za daljnje školovanje i rad. Time učeniku dokazuje da je strani jezik nešto stvarno i ozbiljno, a ne jezik kojim se služi u igri i pjevanju pjesama. Ovim ne želimo reći da igra nije važna. Dapače, znamo da djeca u ovoj dobi uče kroz igru, kao što je prikazano kod igrice VIRLAN Painter.

Učenik treba osim slušanja, čitanja i pisanja naučiti i govoriti. Programi snimljeni na interaktivnim diskovima to mu omogućuju. Danas uz mnoga računala ugrađujemo i mikrofone kao dodatne komponente što učeniku omogućuje da putem *on-line* veze komunicira i govorom s vršnjacima u svijetu, a ne samo preko tipkovnice i monitora.

Primarna je svrha učenja stranoga jezika u ovoj dobi omogućiti učeniku da jednoga dana komunicira na stranom jeziku. Kompjutor mu putem *chata* i elektronske pošte daje mogućnost da stupi u vezu s vršnjacima u svijetu koji govore nekim drugim stranim jezikom. Takva razmjena informacija, kao i općenito služenje internetom, omogućuju zbližavanje raznih kultura i nacija i tako pridonose interkulturalnosti kao bitnoj zadaći školovanja u 21. stoljeću.

Da bi se računalo iskoristilo za ostvarivanje svega ovoga, potrebno je da se i učitelji stranoga jezika osposobe za te zadaće. Preduvjet za to bilo bi uvođenje kolegija "Multimedijska nastava (stranoga) jezika" u nastavne programe učiteljskih studija.

## Literatura

- Anotlić, A. (1999.) Čitanje u programu ranoga učenja stranih jezika. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.
- Bernardi-Britvec, M. (1999.) Početno pisanje u nastavi njemačkog jezika. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.
- Cеровski, A. (1999.) Pisanje u ranom učenju francuskog jezika. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.
- Josipović, V. (1999.) Usvajanje izgovora stranog jezika u ranoj školskoj dobi. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.
- Kruhan, M. (1999.) Vještine čitanja i pisanja u nastavi stranih jezika. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.
- Mihaljević-Djigunović, J. (1999.) Slušanje. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.

- Strelec-Jugec, B. (1999.) Interaktivni disk u nastavi. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.
- Vilke, M. (1993.) Children and Foreign Languages in Croatian Primary Schools. U: Vilke i Vrhovac: *Children and Foreign Languages*. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Vilke, M. (1993.) Introduction. U: Vilke i Vrhovac: *Children and Foreign Languages*. Filozofski fakultet, Sveučilište u Zagrebu.
- Vilke, M. (1999.) Djeca i učenje stranih jezika u našim školama. U: Vrhovac i suradnici: *Strani jezik u osnovnoj školi*. Naprijed, Zagreb.

## **THE ROLE OF COMPUTERS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS**

Computers are nowadays an integral part of our everyday life and many young children in the early years of schooling spend hours at their PCs. Despite many problems arising from this, if we apply their use in classroom in an appropriate manner, we can still benefit from using computers in the classroom. Computers can help children master all four language skills.

When using computers, students are more exposed to foreign languages than if they are using other media. Computers play an enormous role in the acquisition of the new vocabulary, they enable students to be creative in their development and to learn at their own pace. Computers also help us integrate the contents and materials taught in different subjects at school and they enable young learners to get in touch with their counterparts around the world who speak some other language. Each of the points mentioned above was exemplified in the paper.

The prerequisite of a successful use of computers in teaching foreign languages is the teachers' knowledge of how to use them effectively. This aim could be achieved if we introduce a new course: "Multimedia in Teaching Foreign Languages" as a part of regular curriculum at teacher training colleges.

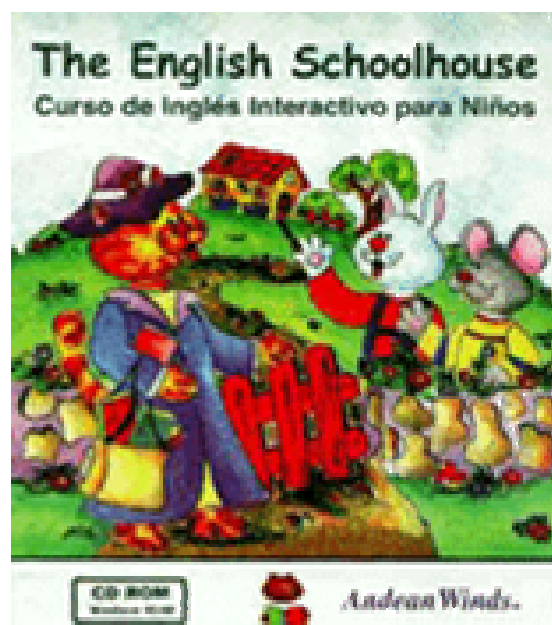
**Key words:** research, stage of concrete operations, four language skills, vocabulary, integration of teaching foreign languages and other subjects, games, communication, cross-cultural education, multimedia in teaching foreign languages



Slika 1.: Prikaz edukativne igrice VIRLAN Painter.



Slika 2.: Primjer *chata* preko internetskoga portala, uz uporabu *avatara*.



Slika 3.: Naslovnica jednoga od interaktivnih CD-ova za učenje engleskoga jezika.

## DVOSTRUKA FUNKCIJA ZADATAKA U SUVREMENIM UDŽBENICIMA ZA PODUČAVANJE STRANIH JEZIKA

U pretkomunikacijskim vremenima zadaci u udžbenicima stranih jezika bili su usmjereni na svladavanje forme jezika kao takvog. Zadaci su bili jasni, izravni, svrhoviti, često duhoviti, no uglavnom imali su samo jednu funkciju.

Komunikacijska revolucija otprilike se poklopila s otkrićem ključne uloge motivacije u procesu učenja/podučavanja. Zadaci u novim udžbenicima pokušavaju podučavati i jezik i život, nudeći učenicima zanimljive i poticajne kontekste i aktivnosti koji šire njihove uvide u pojedina područja života. Oni često navode učenike da istražuju svoje svjesne i podsvjesne svjetove pritom uvježbavajući gramatiku, vokabular ili vještinu.

Tako zadaci koji pokrivaju dvije ili više funkcija postupno postaju inherentni dio suvremenih udžbenika i priručnika obogaćujući na taj način ne samo proces nastave već i živote i nastavnika i učenika.

**Ključne riječi:** znanje stranoga jezika, dvofunkcionalni zadaci, komunikacijska revolucija, sadržaji iz 'svijeta i života', podučavanje stranoga jezika.

U pretkomunikacijska vremena svrha podučavanja stranih jezika bila je *znanje stranoga jezika* – što god da je taj apstraktni pojam značio u to vrijeme. Zadaci u udžbenicima uglavnom su bili usmjereni na svladavanje forme jezika kao takve. Funkcija 'dobrih starih' zadataka bila je da uvježbavaju *tekst lekcije, pripadajuću gramatiku, riječi ili vještine*. Tipovi zadataka koje, na primjer,

možemo svrstati u kategoriju 'Personal questions' uspjele su si utrti put tek pred nekoliko desetljeća.

Drugim riječima, zadaci u udžbenicima bili su jasni, izravni, svrhoviti, nedvosmisleni, često stimulativni i duhoviti, no po karakteru pretežno **monofunkcionalni**. Za funkciju koju su trebali obaviti, bili su sasvim primjereni. Tempo života te strpljenje i koncentracija učenika bili su takvi da zadatke nije trebalo umatati u 'šarene papiriće' da bi izgledali privlačnije.

Sedamdesete su godine 'otkrile' da je *znanje stranoga jezika*, koje je dugo bilo smatrano neospornom svrhom podučavanja i učenja stranoga jezika, samo šuplji i neodređeni cilj koji ne daje puno smjernica za rad. Malo po malo počelo se rasvijetljivati područje iza (beyond) toga cilja. Analizirala se svrha u koju se to znanje, odnosno naučeni jezik koristi. Tako se u fokusu našla komunikacija, koja je odmah stavljena na pijedestal ne samo na pedagoškoj sceni nego u svijetu i životu uopće. Bilo je to uzbudljivo vrijeme kada su neki od nas imali sreću sudjelovati u 'komunikacijskoj revoluciji' u podučavanju i učenju stranih jezika.

Nakon toga uzburkanog razdoblja ništa više nije bilo isto. Vrste zadataka koji se koriste u udžbenicima umnožile su se i raščlanile po karakteru, funkciji, obimu i kakvoći.

*Komunikacijska revolucija* vremenski se grubo podudara s otkrićem ključne uloge motivacije učenika u procesu podučavanja i učenja stranoga jezika. Sukladno tomu u sedamdesetim godinama segmenti slagalice procesa podučavanja stranih jezika morali su se ponovno preslagivati uračunavajući novootkrivene (komunikacijske i motivacijske) spoznaje.

Od tada neprekidno raste potreba da se jezični zadaci učine pristupačnijima učeniku, informativnijima, izazovnijima, relevantnijima za učenikov život, zanimljivijima ciljanoj dobnoj skupini i/ili zabavnijima.

Novovremeni učenik nije spreman učiti pomalo, jedno po jedno, kao njegov prethodnik prije nekoliko desetljeća. Čini se kao da logika 'vrijeme je novac' ne prevladava samo u generacijama radnih ljudi nego se spušta i niže, na mladež i djecu. Ta logika i nestrpljivost 'potrošača udžbenika' te njihova želja da se s jezikom nešto čini, a ne da ga se samo uči, dovela je pomalo do toga da u većini suvremenih udžbenika nalazimo zadatke koji imaju karakter **dvostruke funkcionalnosti**.

Zadaci u današnjim udžbenicima često pokušavaju podučiti i o *stranom jeziku i o životu* uključujući učenike u zanimljive i izazovne teme i aktivnosti, koje proširuju ili produbljuju njihove uvide u pojedina životna područja. Udžbenici nude aktivnosti koje navode učenike na istraživanje tema koje ih i inače zanimaju, navode ih da istražuju svoje upola svjesne i podsvjesne svjetove dok uvježbavaju gramatiku, vokabular ili neku vještinu. Učenici smatraju da je dvostruka korist od takvih zadataka poticajna jer se sa stranim jezikom radi nešto što bi im se činilo zanimljivim i na materinskom jeziku. Tako su zadaci koji usporedno podučavaju strani jezik i ostale sadržaje iz 'svijeta i života' (ne nužno vezane uz ostale školske predmete) postali sastavni dio udžbenika i priručnika za nastavnike.

Osim već spomenutih nastojanja, usporedno podučavanje i zabavljanje učenika stranoga jezika putem zadataka u udžbenicima za podučavanje stranih jezika potvrđuje karakter **dvostruke funkcionalnosti** zadataka u suvremenim udžbenicima. Današnji je učenik okružen agresivnim medijima i naviknut da ga se zabavlja, pa očekuje nastavak takvoga trenda i na satu stranoga jezika. Njegova je koncentracija u pravilu kraća od one koju je imao njegov prethodnik iz prošlih desetljeća. Novi se udžbenici trude proniknuti u psihologiju potrošača popularnih časopisa, filmova i programa za mlade. Naravno da ih se ne bi smjelo nekritički imitirati, ali niti ignorirati ih nije mudro. Novi učenik treba biti trajno izložen izazovnim zadacima, čiju će logiku razumjeti i prihvaćati, ili takvima koji će ga zabaviti ili relaksirati.

Komunikacijska revolucija, za koju možemo reći da još uvijek traje, s jedne je strane uzrokovala veliku diversifikaciju zadataka u udžbenicima i promjenu u njihovu karakteru, no isto je tako učinila ulogu nastavnika stranih jezika složenijom. Budući da *komunikacija* znači sve, od nastavnika stranih jezika danas se očekuje da su upoznati sa sadržajima ostalih predmeta koje djeca uče, da imaju široko opće obrazovanje, da znaju što se događa u svijetu odraslih i u svijetu mladih, da budu savjetnici, psiholozi, pa i zabavljači, a prije svega poticajni i zainteresirani sugovornici.

Zaključno možemo reći da smo u prošlosti imali pregledan i uredan postupak podučavanja stranih jezika, koji je, međutim, bio izoliran od života izvan razreda. U to su vrijeme u udžbenicima prevladavali monofunkcionalni zadaci. Ta vrsta zadataka nije sasvim nestala iz pedagoške prakse, naročito kada je riječ o uvježbavanju jezične forme.



Danas se, međutim, više ne bavimo samo podučavanjem/učenjem jezika nego kroz dvofunkcionalne ili multifunkcionalne zadatke živimo, komuniciramo i ostvarujemo svoje razne uloge i potencijale u razredu.

### **PRIMJERI 'DOBRIH STARIH' MONOFUNKCIONALNIH ZADATAKA**

#### **a) Zadaci orijentirani na tekst lekcije:**

- Odgovori na pitanja o tekstu.
- Napiši deset pitanja o tekstu.
- Prepričaj tekst.
- Pretvori narativni tekst u dijalog.

#### **b) Gramatički i leksički zadaci:**

- Napiši ove rečenice u prošlom vremenu.
- Načini ove rečenice upitnima.
- Izaberi pravi oblik (multiple choice).
- Prevedi ove rečenice.
- Prebaci ove rečenice u pasiv.
- Ubaci ove riječi u praznine u tekstu.

### **PRIMJERI ZADATAKA S DVOSTRUKOM ILI VIŠESTRUKOM FUNKCIJOM**

#### **a) Zadaci za testiranje razumijevanja koji testiraju i ostale vještine:**

- Stavi kvačicu, odnosno prepisi samo istinite rečenice. Reci zašto su ostale pogrešne.
- Izaberi barem pet pitanja o tekstu i odgovori na njih.
- Prekrij tekst. Pokušaj pridružiti pitanja i odgovore.
- Stavi rečenice u ispravan redoslijed.

#### **b) Zadaci orijentirani na gramatiku koji podrazumijevaju i ostala 'znanja':**

- Koliko istinitih rečenica možeš naći u ovoj supstitucijskoj tablici?
- Razriješi ove pomiješane rečenice koristeći svoje znanje, npr. o zoologiji.

- Ispuni praznine radnjama koje se obavljaju u pojedinim zanimanjima.
- Završi ove rečenice, npr. o poznatim osobama, gradovima itd.

**c) Leksički zadaci koji ohrabruju logičko razmišljanje i uključuju učenikovo životno iskustvo:**

- Razvrstaj ove riječi u okviriće, odnosno kategorije.
- Pridruži riječi koje idu zajedno (kolokacije).
- Pronađi riječ koja tu ne pripada.
- Koliko ..... možeš nabrojiti?

**d) Personalizirani zadaci koji ohrabruju introspekciju i uspoređivanje s vršnjacima:**

- Dopravi rečenice (o sebi).
- Stavi kvačicu, odnosno prepisi istinite rečenice (o sebi odnosno o najboljem prijatelju).
- Načini popis pet do deset najomiljenijih aktivnosti (bilo koja kategorija, aktivnost).
- Ankete o raznim temama.

**e) Zadaci općeg znanja koji testiraju i proširuju opće znanje i iskustvo učenika:**

- Hrana, zanimanja ili zagonetke i kvizovi.
- Nezavršena supstitucijska tablica (s nedostajućim podatkom iz područja općeg znanja).
- Nezavršena komparacija (životinje, zanimanja, prometna sredstva).
- Zadaci temeljeni na asocijacijama koji zahtijevaju objašnjenje.\*

---

\* Radionicu na temu višestruko funkcionalnih zadataka održala sam i na IATEFL konferenciji u Sloveniji, 2001. Tekst temeljen na manuskriptu: V. Anić: FL TEACHER & EDUCATOR, Zagreb, 1998.

## THE DOUBLE-FUNCTIONALITY OF FL COURSEBOOK TASKS

In the precommunicative times coursebook exercises were mostly aimed at mastering the form of the language as such. In other words FL exercises were straight, direct, purposeful, frequently clever and witty, but prevalently monofunctional in character.

The communicative revolution roughly coincided with the discovery of the key-role of students' motivation in the process of learning/teaching. The tasks in new coursebooks frequently try to teach both, language and life, by involving students into interesting and challenging contexts or activities, which broaden or sensitise their insights into particular areas of life, they make students explore their half-conscious and subconscious worlds while practising grammar, vocabulary or a skill. So the double-functional exercises and tasks have gradually become an inherent part of contemporary FL course and resource books and have thus enriched not only the teaching/learning process, but also both the learners' and the teachers' lives.

**Key words:** knowledge of a foreign language, double-functional tasks, communicative revolution, “world and life” contents, foreign language teaching.

## **VIZUALNI MATERIJALI U NASTAVI STRANOGA JEZIKA S UČENICIMA RANE ŠKOLSKE DOBI**

Vizualni materijali zauzimaju važnu ulogu u nastavi stranoga jezika učenicima rane školske dobi, a njihova izrada može biti lagana i jednostavna. Oni pak, mogu jako dobro poslužiti pri podučavanju jezičnih struktura i fraza, ali ako prate određena pravila poput toga da su jednoznačni, motivirajući, ne previše komplicirani niti djeci neprivlačni. Najboljima smatram materijale s kojima se djeca mogu poigrati, personificirati ih, da bi time oponašala normalni govor i intonaciju izvornih govornika stranoga jezika.

Svaka aktivnost koja je vezana uz vizualne materijale bi trebala biti takva, da djeca u njoj aktivno sudjeluju i pokretima tijela, a ne samo mehaničkim ponavljanjem jezičnih fraza ili struktura.

Ako je učitelj kreativan, može stvoriti jednostavne, ali oku primamljive vizualne materijale koji će mu uvelike pomoći u nastavi. Njihovo korištenje potvrđuje izreku da dobra slika nadomješta tisuću riječi.

**Ključne riječi:** učenici rane školske dobi, aktivnosti na nastavi, materinski jezik, gramatička pravila, vizualni materijalni, lutke, ploča, TPR, predstavljanje materijala, ponavljanje, prisjećanje

Vizualni materijali jedni su od najosnovnijih materijala u nastavi stranih jezika s učenicima rane školske dobi i zauzimaju važnu ulogu u samoj nastavi. Kada govorimo o mlađim učenicima, onda podrazumijevamo ponajprije učenike do četvrtoga razreda osnovne škole, ali i učenike koji strani jezik počinju učiti u vrtiću, dakle u dobi od četiri, pet ili šest godina. Neki autori pod pojmom učenika rane školske dobi podrazumijevaju samo učenike u osnovnoj školi, dok drugi pod

tim pojmom smatraju učenike od četiri, pet ili šest godina. Međutim, Philips navodi da kada definiramo pojam učenika rane školske dobi ili *young learner*, nije važna dob učenika, nego njegova psihofizička zrelost (Philips 1993: 5).

Nastava stranih jezika s mlađim učenicima podrazumijeva prihvaćanje svojevrsnih pravila i uvelike se razlikuje od nastave stranoga jezika s nešto starijim učenicima. Dok stariji učenici nastavu stranoga jezika smatraju nekom vrstom mentalno zahtjevnoga procesa u kojemu se boje pogrešaka i ismijavanja, mlađi učenici strani jezik prihvaćaju kao neku vrstu igre, i tako se i odnose prema nastavi. Sati stranoga jezika moraju biti neka vrsta igraonice u kojoj će sam učitelj biti onaj tko će djecu predvoditi u raznim aktivnostima i koji će biti pokretač takvih aktivnosti. Djeca u nastavi stranoga jezika ne paze na gramatička pravila i ne uče ih svjesno, tako da strani jezik usvajaju na sličan način kao svoj materinski jezik. Vilke naglašava da djeca imaju nešto kao što je osobni stav i odnos prema jeziku, neki stupanj motivacije i svoga vlastitog razvoja i socijalizacije (Vilke et al. 1995: 4).

Zbog toga se i nastava stranoga jezika mora tako koncipirati da upotpunjava zahtjeve djece, što podrazumijeva jednostavnost vokabulara, a svi materijali moraju biti pomno odabrani i ne bi smjeli biti dvoznačni. Djeca moraju biti motivirana i moraju "sudjelovati" u jeziku koji uče, a sam bi nastavnik trebao upotrebljavati dosta TPR aktivnosti (*total physical response* - potpuna fizička aktivnost). Također je potrebna progresija od jednostavnijega k složenijemu. Međutim, najvažnije je od svega da učitelj podučava leksik govoreći normalnim tempom, tako da djeca već od početaka usvoje prirodni govorni tempo i prikladnu intonaciju.

Pri upotrebi vizualnih materijala u nastavi stranih jezika trebalo bi isključiti upotrebu materinskoga jezika jer dobro odabrani materijali govore sami za sebe. Međutim, uvijek je potrebno od djece zahtijevati povratnu informaciju tako da učitelj zna jesu li djeca shvatila ono što im se prezentiralo. Jednom sam prilikom tako pokušala djeci predložiti englesku riječ *foot* slikom nacrtane noge u tenisici na travi. Djeca su riječ dobro usvojila, ali upitavši ih što znači na hrvatskom, na moje iznenađenje jedni su odgovorili da je *foot* tenisica, a drugi da je to trava. Da bih im olakšala razumijevanje, nacrtala sam sliku bosog stopala, na što su djeca odgovorila da onda *foot* znači prst na nozi. Tada sam shvatila koliko su važni dobro načinjeni vizualni materijali i koliku ulogu oni imaju u nastavi stranoga jezika.

Kada bismo htjeli definirati vizualne materijale, onda bismo mogli reći da su to svi materijali koji se prezentiraju oku, počevši od predmeta koji se mogu naći u učionici do raznih dugmadi, lutaka, slika, kartica itd.

Međutim, važno je da ti materijali imaju svoju izravnu upotrebu, odnosno da učenici "radno" uče ili da i putem tjelesnih pokreta uče riječi. Nije dovoljno, na primjer, samo prikazati sliku nekog broja, već je mnogo učinkovitije ako se učenici saviju i svojim tijelima "budu" taj broj.

Vizualni materijali poput slika mogu poslužiti razvijanju vokabulara i usvajanju rečeničnih struktura. Međutim, samo ponavljanje za modelom, odnosno učiteljem može biti monotono. Puno je učinkovitije ako učenici, primjerice, pogađaju što je na slici. Pogađanjem razvijaju i svoju maštu, ali i upotrebljavaju već naučene riječi iz vokabulara.

Materijali koji se primjenjuju u nastavi s mlađim učenicima moraju biti primjereni njihovom zanimanju i dobi. Vrlo je važno da oni manipuliraju materijalima, da vide izraze lica likova i personaliziraju ih oponašajući pri tome izvorni, npr. britanski naglasak. Izrazito lošim primjerom smatram ilustracije likova modernom kolažnom tehnikom, koji imaju stilizirane crte lica. Djeci su ti likovi odbojni i ne mogu ih personificirati, a time ni dijalozi koje vode nisu uvjerljivi. Oponašanjem izvornih govornika djeca dobivaju i kulturne spoznaje o jeziku koji uče, ali i obavijesti o životu u toj državi i ljudima. Stoga smatram da je puno djelotvornije ako se djeca pri vježbi dijaloga koriste predmetima, odnosno lutkama, kojima se mogu i poigrati. Time će upotrebljavati pravi, "živi" jezik, dajući razne glasove lutkama i pokušavajući voditi "pravi razgovor" (Philips 1993:126).

Tu tvrdnju dokazuje i istraživanje koje sam provela s mlađim učenicima kada smo uvježbavali upoznavanje na stranom jeziku. Djeca su prvo dobila u ruke slike likova, a poslije toga lutke. Primijećena je vidljiva razlika u načinu govora kada su se djeca upoznavala s lutkama, pri čemu su oponašala pravi razgovor i glasove lutkama davala ovisno o tome je li to bio dječak, djevojčica, lutka ili pas, koji je i "zalajao".

Osim predmeta, kao vizualni materijal može poslužiti i ploča, zatim razni poster i neka površina na kojoj bi se mogla prikazati priča u slikama što bi se lako mogle skidati s nje i ponovno po potrebi postaviti (Bumpass 1963: 35). Treba samo imati na umu da ploča kao vizualno sredstvo ne smije biti pretrpana riječima ili bez osmišljenoga rasporeda. Neuredni natpisi na ploči ili razbacane riječi mogu

dovesti do kaosa u mentalnom leksikonu učenika, koji će naučene riječi teže povezivati i svrstavati u kategorije. Vrlo je djelotvorno stoga riječi tematski podijeliti i glagole pisati na odvojenoj strani od imenica. Međutim, kako je ovdje riječ o učenicima rane školske dobi koji možda i ne znaju pisati, vrlo je važno da slova budu dovoljno velika i čitko napisana, jer će u protivnom doći do pogrešnog zapisivanja riječi ili neprestanog zapitkivanja što koje slovo predstavlja.

Svi su vizualni materijali povezani i s različitim vježbama, tzv. drillovima ili ponavljanjima za uzorom. Njihova se prezentacija uvelike razlikuje od prezentacije vizualnih materijala starijim učenicima, stoga se mora poštovati i određeni redoslijed njihovoga uvođenja u nastavu. Kada bismo njihovo predstavljanje raščlanili na korake, oni bi redom sadržavali:

### 1. Predstavljanje materijala

Kao prvi korak napominje se predstavljanje materijala, koji čini i neku strukturu. Dijete strukturu sluša, memorira i povezuje ju s tim materijalom i u onom obliku kako je ona predstavljena.

### 2. Ponavljanje

Učenik ponavlja rečeničnu strukturu za uzorom, odnosno učiteljem. Važno je da učitelj "vodi" učenika prema pravilnom izgovoru i pravilnoj intonaciji, iz čega onda proistječe pravilno ponavljanje rečenične strukture. Ta se aktivnost može i varirati u obliku zamjene uloga, gdje dijete može glumiti učitelja i drugoj djeci "objašnjavati" neku riječ ili jezičnu strukturu. Djeca obično vole tu aktivnost jer mogu pokazati što znaju, a pritom se i oslobađaju nelagode dok govore stranim jezikom. Međutim, vrlo je važno da učitelj pomno prati reakcije djeteta-"učitelja" da bi se izbjegli mogući sukobi među djecom zbog strogosti, a ponekad i neumjesnih primjedbi "učitelja". Nastavnik treba pravilno reagirati na sve nesporazume i dokazati da vlada situacijom u razredu.

### 3. Prisjećanje

Kao treći korak Bumpass navodi prisjećanje na određenu frazu ili jezičnu strukturu, pri čemu učitelj može i promijeniti objekt, tražeći od učenika da se frazom koristi i ponavlja u nekoj drugoj situaciji (Bumpass 1963: 18).

Sve se te vježbe mogu učiniti zanimljivijima ako učenici ponovno aktivno sudjeluju u njima i ako, primjerice, umjesto samo mehaničkoga ponavljanja i izgovaranja boja, učenici otrče do kartica s bojama koje je učitelj prethodno nalijepio na različita mjesta u učionici. Time aktivno sudjeluju u samom procesu učenja, pokretima tijela povezuju naučene jezične strukture, a time i lakše pamte naučene riječi.

Kao dobar vizualni materijal mogu poslužiti i lutkice koje je uz malo mašte jednostavno izraditi - bilo od papira ili nekakvog drugog materijala. Vrlo je lako napraviti djeci i malo papirnato kazalište, gdje će moći mijenjati scenarij i same lutke te pritom uživati glumeći u svojoj vlastitoj predstavi. Personifikacijom likova i uporabom fraza i rečeničnih struktura koje karakterizira razgovorni jezik djeca produbljuju svoje shvaćanje o jeziku i bolje ga usvajaju, a time i aktivno uče. Nadalje, oslobađaju se mogućeg straha od govorenja na stranom jeziku, jer upotrebom lutaka prestaju biti oni - učenici, a nastavljaju biti lutke, koje djeca smatraju pravim predstavnicima stvarnih osoba, što bi značilo da ako pogriješe pri korištenju nekom jezičnom strukturom, nisu pogriješili oni sami, već ta lutka.

Vizualni materijali trebaju biti jednoznačni, pri početnom učenju jezika trebaju prikazivati samo jedan pojam, a ne više njih. Ne bi trebali privlačiti više pozornosti na sebe nego na pojam koji se njima želi pojasniti, ali ne bi trebali biti ni neprivaćni djeci. Moraju biti takve veličine da se njima može lako rukovati, ali dovoljno krupni da ih se vidi s različitih mjesta u učionici. Međutim, povrh svega trebaju pratiti progresiju u samih učenika i biti primjereni njihovom znanju.

## Literatura

- Bumpass, L. Faye (1963.): *Teaching Young Students English as a Foreign Language*, New York: American Book Company
- Freudenstein, Reinhold, (ed.)(1979.): *Teaching Foreign Languages to the Very Young*, Oxford: Pergamon Institute of English, Pergamon Press
- Gates, Arthur I. et al (1942.): *Educational Psychology*, New York: The Macmillan Company
- Philips, Sarah (1993.): *Young Learners*, Oxford: Oxford University Press
- Tomas, Lucia, and Vicky Gil (1997.): *Super Me 1*, Oxford: Oxford University Press
- Vilke, Mirjana et al (1995.): *Children and Foreign Languages*, Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb
- Vilke, Mirjana and Yvonne Vrhovac, ed. (1993.): *Children and Foreign Languages*, Zagreb: Faculty of Philosophy, University of Zagreb
- Vrhovac, Yvonne et al (1999.): *Strani jezik u osnovnoj školi*, Zagreb: Naprijed



## **VISUAL MATERIALS IN TEACHING FOREIGN LANGUAGES TO YOUNG LEARNERS**

Visual materials have an important role in teaching foreign languages to young learners, especially if they refer to certain criteria concerning their utilization and application. Their preparation can be very easy, but the results that a good foreign language teacher will achieve while using them can be astonishing. However, they should be made in accordance to some rules, and therefore be motivating enough, unambiguous, simple enough to convey one meaning but attractive to the learners themselves. Their utilization should always be connected to some TPR (total physical response) activities, in which the children will actually "do" the structures and phrases they are learning instead of just mechanically repeating them.

In this way, if the language teacher is creative enough, he could prepare truly good materials which will make his language classes interesting and productive, proving the saying that one good picture is worth thousand words.

**Key words:** young learners, learning activities, mother tongue, grammar rules, visual materials, puppets, TPR, material presentation, revision, recollection.

**Joanna Malczewska**  
Private Language School "Independent"  
Kostrzyn  
Poland

UDK 81'243-053.2

## **INTRODUCING VOCABULARY CONSOLIDATION TECHNIQUES TO YOUNG LEARNERS: THE FIRST STEP TOWARDS LEARNER AUTONOMY**

The paper aims to present the issue of vocabulary consolidation techniques in the process of teaching young learners. It examines its three aspects: the concept of autonomy introduced to young learners, the distinction between strategies and techniques, as well as an attempt to define the term of techniques that aim at consolidating vocabulary. The study is supported by the results of a small-scale investigation conducted in the Polish context designed to check the research hypothesis that by the introduction of vocabulary consolidation techniques young learners may be able to become more efficient and more autonomous vocabulary learners. Narrowing down the argument for experimental purposes, it was hypothesized that, firstly, children remember word items better when they are encouraged to use various vocabulary consolidation techniques. Secondly, young learners can be responsible for their own vocabulary learning process by inventing their own techniques to consolidate and revise vocabulary.

Apart from the presentation of the methodology of the experiment, the paper attempts to analyse the results obtained from three data collection instruments: tests, presentations and classroom observations measured in a quantitative and qualitative way, respectively. Then, it is followed by the interpretation and the discussion of findings, described from the perspective of the contribution to the knowledge regarding young learners' foreign language acquisition, summarised with the limitations of the present experiment and recommendations for further research.

**Key words:** vocabulary consolidation techniques, revision techniques, young learners, learner autonomy, foreign language acquisition, research.

The act of teaching young learners appears to be both extremely demanding, and exceptionally interesting. At the same time, the way in which foreign languages are learnt by children is often perceived as one of the most exciting areas of research in foreign language acquisition. As a consequence, a lot of research is aimed at improving this limited knowledge regarding the children's process of foreign language acquisition.

In many countries the present situation regarding the process of foreign language learning allows us to draw a conclusion that it is vital to introduce foreign languages to children as early as possible. There are many reasons why an early start of foreign language learning is important, however, apart from the current idea of creating a future multicultural society using one universal language to communicate, the researchers point out an aspect which seems to be quite promising: an opportunity to extend the amount of time spent on foreign language learning in order to achieve a high level of language proficiency and, as a consequence, to become successful in the professional life (Brewster, Ellis and Girard, 1992: 20).

The process of foreign language learning is extremely complex with the issue of vocabulary treated as essential and fundamental to obtaining at least some satisfactory level of competence in a foreign language. This statement supports an early start of learning a foreign language because it offers an opportunity to create a firm vocabulary base valuable for further learning process (Cameron, 2001: 94). Learning the vocabulary of a foreign language is a crucial, though laborious process and it is often compared to a circle in which new words are acquired and then repeated continuously (Cameron, 2001: 84). Due to its nature, this process should be reinforced by utilizing the aids that may facilitate it. Therefore, it is advised by many researchers to support this process by the incorporation of vocabulary consolidation techniques that allows for more effective consolidation of foreign language vocabulary.

The purpose of the paper is to focus on young learners and study the influence of the introduction of vocabulary consolidation techniques to young learners, by taking into account two aspects: the increase of efficiency in vocabulary memorization and the development of learner autonomy.

The paper is divided into three parts. The first part attempts to present key issues of vocabulary consolidation techniques as a way of promoting learner autonomy. The second part aims at discussing the methodology of the

experimentation, with the presentation of subjects, learning situation, procedures, materials, and the description of data collection instruments. The third part contains a discussion of experimental results and is followed by the conclusion.

## **I. VOCABULARY CONSOLIDATION TECHNIQUES: THE FIRST STEP TOWARD YOUNG LEARNER AUTONOMY.**

It seems obvious to any caring foreign language teacher that they want their students to become more proficient language learners. To achieve this goal, the teachers are conscious that the key to successful foreign language learning is “greater autonomy and more meaningful learning”, which is often linked with the “actions taken by ... foreign language learners to control and improve their own learning” (Oxford, 1990: ix).

Although there is “no single formula for successful foreign language learning” (Brown, 1994b: 189), both the researchers and practitioners believe that the continuous use of a whole host of techniques for foreign language vocabulary learning is likely to increase the students’ success within the field of foreign language education. Adams (in Oxford, 1990: 135) emphasizes this idea by a single sentence: “They know enough who know how to learn”.

## **THE REVIVAL OF INTEREST TOWARDS AUTONOMY AMONG FOREIGN LANGUAGE TEACHERS.**

In recent years an increasing awareness of the necessity in foreign language research to put an emphasis on learners and their learning process rather than on teachers and teaching has been observed (Cohen, in Oxford, 1990: vii, Jaglinska, 2001: 30). Candlin (in Wenden, 1991: xi) stresses that the answers to the questions “[h]ow and *why* learners learn (or don’t learn) become as important as *what* they learn”, thus the centre of gravity appears to be shifted from the traditional goal of foreign language learning, i.e. the achievement of a certain level of proficiency, towards the development of being an autonomous learner.

Another dimension of introducing learner autonomy into teaching foreign language vocabulary is that learner autonomy appeals to foreign language teachers. Autonomy has been often perceived as a component to be introduced to older learners studying foreign languages, often regarded as more capable of taking responsibility for their own learning and showing greater awareness of the process of foreign language learning they participate in. However, in one of her

recent research papers edited by Brumfit, Moon and Tongue (1991: 191-200), Ellis encourages the teachers of young learners to review this idea and attempt to implement the 'learning to learn' element into foreign language learning at the early stages. She bases her opinion on her later project promoting learner autonomy that was carried out in some of the French primary schools among students aged eleven and fourteen. The results of the conducted project revealed that "the 11- to 12-year-olds were more receptive to 'learning to learn' than 13- to 14-year-olds" (Ellis, op. cit.). Therefore, Ellis hypothesizes that this component may be introduced into the process of foreign language teaching in the early stages of primary school, i.e. as soon as the "pupils begin to develop greater self-awareness" (Ellis, op. cit.). However, as she suggests (Ellis, in Brumfit, Moon and Tongue, 1995: 191), this may only be achieved by "build[ing] (it) into the curriculum in an explicit and systematic way".

### **VOCABULARY CONSOLIDATION TECHNIQUES.**

While attempting to discuss the issue of techniques employed for vocabulary consolidation, one may assume that there is no agreement among researchers as to how to define and label these techniques. They found difficulty in specifying whether the steps taken by learners to improve their process of learning are strategies or techniques. Most researchers, however, seem to agree that the discrepancy between strategies and techniques lies in their focus on the language task. Techniques are referred to by some authors as actions "being focused on specific aspects of language learning" (Naiman et al., in O'Malley and Chamot 1990: 6). Oxford (1990: 18) points out "specific actions, behaviours, steps, or techniques that students use to improve their progress in developing L2 skills". Additionally, O'Malley and Chamot (op .cit.), treat them as an integral part of cognitive strategies by mentioning "applying a specific technique to a learning task". In his "Issues and Options in Language Teaching", Stern (1992: 277) emphasises the difference between strategies and techniques by stating that "the term 'strategy' (is reserved) for broad intentional action, and the term 'technique' for more specific behaviours, operations, procedures, and activities".

The process of consolidating vocabulary is thought by many authors to be of crucial importance in the young learners' foreign language learning, especially due to the fact that "children learn new words relatively quickly but they also forget them quickly" (Brewster, Ellis and Girard, 1992: 94). Cameron (2001: 94) argues

that “[e]arly vocabulary learning may be ineffective if words are not consolidated and used regularly”. In their “Primary English Teacher’s Guide”, Brewster, Ellis and Girard (1992: 94) encourage teachers of young learners to teach them how to “devise techniques they can use on their own to consolidate and revise the words”. The list contains researching, collages, word cards, vocabulary books/picture dictionaries as well as word families/sets. The idea of all of them is to make an extra effort to commit word items the students wish to remember to memory. It should be emphasized that the list is by no means exhaustive, as Brewster, Ellis and Girard (op. cit.) suggest that the presentation of these techniques “will allow ... (children) to build up their own personalized vocabulary learning strategies” and promote autonomy in their process of learning a foreign language.

These ideas encouraged the researcher to hypothesise that by the introduction of vocabulary consolidation techniques young learners may become more efficient and more autonomous vocabulary learners, and, as a consequence, to project an experiment to test her hypothesis. Narrowing down the argument for experimental purposes, she hypothesized that, firstly, children remember word items better when they are encouraged to use various vocabulary consolidation techniques. Secondly, she assumed that young learners can be responsible for their own vocabulary learning process by inventing their own techniques to consolidate and revise vocabulary.

Also, the present study was an attempt to evaluate to what extent the findings of the studies conducted by Ellis (Ellis, in Brumfit, Moon and Tongue, 1991: 191-200, see parts above) may be relevant to the case of pupils taught by the present author, i.e. whether, apart from some widely known opinions that children are not yet responsible for their own learning process, the introduction of ‘learning to learn’ component is workable with young learners, such as children aged eight to ten.

## **II. THE EXPERIMENT**

This part of the paper is devoted to the presentation of the small-scale investigation conducted to test two hypotheses forwarded by the present author. It discusses the learning situation, the procedures used in the study and it is followed by the presentation of the two data collection instruments: tests and presentations prepared by children.

### **THE LEARNING SITUATION.**

The participants in this study were two groups of learners aged eight, studying English as a Foreign Language in the non-public school in a small town of Kostrzyn, located on the Polish-German border. The groups of students participating in the experiment consisted of six people, randomly assigned to both groups at the beginning of the school year 2001/2002 in order to avoid the manipulation of any of the variables. All children come from the same language background (Polish) and have experienced the same style of learning and teaching. The proficiency level of the children was the same, defined by the school authorities as the elementary level, being the second level following the level of the beginners. They have been learning English for one year, attending forty-five minute classes twice a week. Both of the groups have been attending the language course led by the researcher. They have been studying English, using the second part of the series of Julie Ashworth and John Clark, entitled "I Spy" (Ashworth and Clark, 1997). The coursebook consists of eight units, divided in the middle by an illustrated full-page game summarizing the first four chapters of the book. At the time of the experiment, the students from both groups were finishing chapter four, so it appeared to be an excellent moment for some additional revision with the use of vocabulary consolidation techniques.

### **THE PROCEDURES.**

For the purpose of the experiment, four vocabulary consolidation techniques suggested by Brewster, Ellis and Girard (1992: 94) were incorporated into the classes of the experimental group: collages, word cards, word families/sets and picture dictionaries/vocabulary books techniques. The experimentation lasted for four lessons in each group, each lesson devoted to the implementation of a different technique. The format of all lessons conducted in both the experimental and the control group during the present research study was comparable, with this exception that the students from the control group were not exposed to the vocabulary consolidation techniques, but they revised the material from the four chapters in the usual way advised by the authors of the coursebook. In the experimental group, each lesson consisted of four major parts: delayed test of checking the vocabulary remembered from the previous lesson, short presentation of the technique consolidating the word items from various chapters of the coursebook, testing of the technique by learners, and, in fine, the immediate

test, verifying the amount of vocabulary stored in memory directly after the incorporation of the technique. The last lesson in the experimental group was devoted to the discussion concerning attitudes of the students toward the techniques and presentation of the ideas developed by themselves.

#### **DATA COLLECTION INSTRUMENTS.**

Three data collection instruments were utilised in the experiment: tests, presentations and observations. Two types of tests: immediate and delayed, identical for both groups, were distributed among students during the four lessons of the experiment. The questions were placed on the small slips of paper, in order to make them look different than regular tests the students are required to sit at school. The word 'test' was rather avoided, so as not to cause fear or excitement, and children were ensured that these particular tests would not be graded. Each test, lasting approximately three to five minutes, consisted of five easy tasks reflecting the revised material from a given chapter.

The idea to assign the students to prepare a presentation of their own vocabulary learning techniques resulted from the seminar given by prof. jelena djigunović (Zagreb University), who presented the croatian research study in which children were inquired about the learning strategies they employ during their foreign language learning process. At the first lesson devoted to the present experiment, children from the experimental group were asked to think of a technique they could invent by themselves. They were informed that they were going to present it to their peers during the last lesson of the project. the form, the materials and the procedure of the techniques was left to the students.

Finally, each group of children was observed by the co-teacher from the school where the research study was conducted. Also, the experimental group was filmed at each session of the study. The camera was hidden in one corner of the classroom in the place invisible for the students. It was put there some time before research was commenced to check whether students could see it. It should be emphasised that this instrument was treated as additional to previous data collection instruments in order to increase the possibility to validate the hypotheses drawn by the author.



### III. THE RESULTS OF THE EXPERIMENT

The following analysis of the research data involves the analysis of the tests written during the whole study and the presentations given by the children at the last lesson of the experiment. The results of the tests incorporated in the present research study were calculated with the use of a computer package called Statistical Package for the Social Sciences (SPSS Inc., Chicago), whereas the data received from the observation of the presentations were analysed in the qualitative way.

#### THE ANALYSIS OF TESTS CHECKING THE MEANING AND ORTHOGRAPHY OF WORD ITEMS.

Basing on the results<sup>1</sup> from Table 1 (see below), the use of vocabulary consolidation techniques seems to increase the score on **meaning** obtained by the students writing the immediate tests. The results revealed that by taking into consideration the global score<sup>2</sup>, it is possible to conclude that vocabulary consolidation techniques improve the scores on meaning achieved by young learners, with the risk of error lower than 10%.

Table 1 – The influence of vocabulary techniques on the global score on meaning and orthography in the immediate tests.

The groups	The number of individuals	The global score on meaning in the immediate tests	The global score on orthography in the immediate tests
Experimental	6	Average = 3.83	Average = 3.52
Control	6	Average = 3.27	Average = 2.33

Also, from the results presented in Table 1 (see above), one may assume that the techniques implemented in the present experiment seems to have a

---

<sup>1</sup> The statistical tests used to analyse the effects of the experimented vocabulary consolidation techniques took into consideration how meaning and the orthographical form of the words were remembered by children from both groups. They included tests for comparing means of each students' group, called 't test', i.e. the equivalent of Analysis of Variance, ANOVA, when two groups of subjects are compared as in the present study.

<sup>2</sup> i.e. the sum of the four scores regarding for example the meaning of word items obtained by each student at the four immediate tests.

<sup>3</sup> The signification level of the difference between the two group averages is shown by the number of asterisks according to the following code : \*\*\* for a risk of error less than 1%, \*\* for a risk of error less than 5%, and \* for a risk of error less than 10%.

positive effect on the students' ability to memorise the **orthographical form** of the word items tested in the research study. It seems that the students from the experiment group appear to achieve better scores on orthography than their colleagues from the control group (with the risk of error lower than 5%). Consequently, their results are significantly better than the ones from the control group, which proves the hypothesis of the present author that vocabulary consolidation techniques enhance children's ability to memorise the orthographical form of word items.

Can this positive effect of the vocabulary consolidation techniques on memorising both meaning and orthography of word items be observed when it is extended with time as well? By taking into account the global score on **meaning** in the delayed tests, one may conclude that the students from the experimental group, i.e. the ones exposed to the vocabulary consolidation techniques, received better scores than their colleagues from the control group (see Table 2 below). These findings have led to the conclusion that not only does the incorporation of different vocabulary consolidation techniques increase the success of learning the meaning of foreign language words but also the exposure to these techniques allows the students to remember the meaning of the word items better after some time.

Table 2 – The influence of vocabulary techniques on the global score on meaning and orthography in the delayed tests.

The groups	The number of individuals	The global score on meaning in the delayed tests	The global score on orthography in the delayed tests
Experimental	6	Average = 3.93 Experimental > Control**	Average = 3.64 Experimental > Control***
Control	6	Average = 2.80	Average = 2.09

Like in the case of delayed tests verifying the knowledge of meaning, the results presented in Table 2 indicate that children from the experimental group remember the **orthographical form** of word items significantly better than those ones being a part of the control group, with the risk of error lower than 1%. Additionally, the scores may suggest that the implementation of vocabulary consolidation techniques has a significant impact on how long students remember

how to write words that belong to the foreign language. This may also support the first research hypothesis of the present paper, i.e. children remember word items better, even after some time, when they are encouraged to use various vocabulary consolidation techniques.

### **THE ANALYSIS OF CHILDREN'S PRESENTATIONS.**

It is important to emphasise that all six presentations were very interesting. Each of them was different and indicated the way students learn a foreign language. By examining the techniques presented by each student, it was possible to learn what learning style a given student represented. Some presentations were similar to the techniques offered by the teacher during the experiment, however, it partially proved the hypothesis of the this paper that exposing young learners to vocabulary consolidation techniques may cause them to copy the idea and use it to help themselves with revising the words.

Two students from the group, a boy and a girl, decided to prepare word books similar to the one presented by the teacher but both of them modified the idea in their own way. Another student, a boy, had a wonderful, although a little bit funny idea of connecting the act of revising vocabulary items with some elements of music and yoga. Another presentation was also connected with the use of music in learning words of a foreign language; a girl claimed that one of the best methods of learning new language is listening to songs or watching films. Finally, two boys offered some funny and quite unfeasible techniques such as employing an interpreter, possibly a native speaker, to record every single word of a foreign language on a set of tapes, and creating a book of English names by recording all the names that exist in England on video. Unfortunately, it was impossible for the latter boy to reveal the main purpose of his project, however, both projects seemed to aim at familiarising with the most appropriate pronunciation of the foreign language.

Most children seemed to like this idea of presenting their own ideas on how to effectively revise vocabulary items. Also, it should be emphasized that they spent quite a lot of time preparing them and put a lot of effort into their presentations.

## CONCLUSION

It should be stated that in some cases, the findings of the study supported the hypotheses of this research project. In some situations, however, it appeared impossible to prove them.

The first hypothesis was verified by taking into consideration the results from both immediate and delayed tests checking the level of competence in regards with meaning and orthography of revised word items in both groups. The experiment revealed that the average of the scores achieved by students belonging to the experimental group appeared to be higher than the average ones obtained by the students from the control group in the case of all four techniques implemented during the experiment. However, it was impossible to state that each average observed in the experimental group was significantly higher than the one in the control group (this occurred in the case of Word Cards technique, where it was possible to observe the difference by taking into account the results obtained at immediate test checking the meaning of revised word items, but it was not significant enough to conclude that children from the experimental group received significantly better results than the pupils from the control group). Therefore, by taking the above into account, one may state that indeed by the introduction of vocabulary consolidation techniques young learners remember words better (hypothesis 1).

Considering the second hypothesis, it should be emphasized that all students from the experimental group managed to invent some technique, some of them more, and some less impressive. Most children seemed to be interested in presenting something unusually appealing and impressive so they were trying to link this activity with music, pictures or movement, or perhaps they were looking for some ideas which could facilitate their, often very difficult and tiresome, process of revising the foreign language vocabulary. Their effort put into these presentations and time spent on preparing them may prove that it was possible to state that indeed young learners can be responsible for their own vocabulary learning process by inventing their own techniques to consolidate and revise vocabulary. Therefore, it supports the second hypothesis of the present paper which claims that children can be responsible for their own vocabulary learning process by inventing their own techniques to consolidate and revise vocabulary. Also, the present study supports the findings of the studies conducted by Ellis (op. cit.) because they seem relevant to the case of pupils taught by the present author.

It should be emphasized that in reporting the findings of this study, some limitations of the research have been recognized, therefore, the author of the present paper does not attempt to claim that it may be universally applicable. The weaknesses of this experiment were manifold, so it is important to interpret these findings with caution. The research presented in this paper was small-scale and localized in a particular context. The number of subjects in this experiment was small; only two groups of six pupils were compared. The experiment consisted of four lessons conducted in both groups, the experimental and control one, during which four vocabulary consolidation techniques were tested in the experimental group.

Although the results were quite promising, and it might be extrapolated that indeed by introducing vocabulary consolidation techniques to young learners one may assume that they would become more autonomous and responsible for their foreign language learning process, this study in itself cannot make such claims. Notwithstanding these limitations, some of the results may be quite recognisable to young learners' teachers from other situations who might feel inspired to commence a similar study in order to verify or challenge the ones presented here. It is believed that replications of this research, for instance, through longitudinal studies in the same area, and with some additional delayed tests presented to students of both groups after some time, could provide some solid data to support or disconfirm these very tempting hypotheses about how children learn in various learning situations.

## **Bibliography**

- Brewster, J., G. Ellis, J. Girard. 1992. *The Primary English Teacher's Guide*. London. Penguin Books.
- Brown, H.D. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New Jersey: Prentice Hall Regents.
- Brumfit, Ch., J. Moon, and R. Tongue. 1995. *Teaching English to Children. From Practice to Principle*. Longman.
- Cameron, L. 2001. *Teaching Languages to Young Learners*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oxford, R. 1990. *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know*. New York: Newbury House Publishers.

- O'MALLEY, J.M., A. U. CHAMOT. 1990. *LEARNING STRATEGIES IN SECOND LANGUAGE ACQUISITION*. CAMBRIDGE: CAMBRIDGE UNIVERSITY PRESS.
- Stern, H.H. 1992. *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Wenden, A. 1985. *Learner strategies*. TESOL Newsletter 19 (5): 1-7.

## **UVODENJE TEHNIKA ZA UTVRĐIVANJE VOKABULARA S UČENICIMA RANE ŠKOLSKJE DOBI – PRVI KORAK PREMA AUTONOMIJI UČENIKA**

Rad je usmjeren na predstavljanje problema utvrđivanja vokabulara u procesu podučavanja učenika mlađe dobi. Problem se sagledava s triju gledišta: s gledišta autonomije učenika mlađe dobi, razlike između strategija i tehnika te definiranja pojma tehnike usmjerene na utvrđivanje vokabulara. Uporište za rad pronalazi se u rezultatima manjega istraživanja provedenoga u Poljskoj, a usmjerenoga na provjeru hipoteze kojom se tvrdi da će uvođenjem tehnika za utvrđivanje vokabulara učenici mlađe dobi biti bolji, uspješniji i više autonomni. Zbog potrebe sužavanja problema, prvo je postavljena hipoteza da će djeca bolje pamtit i riječi ukoliko ih se upućuje na upotrebu različitih tehnika utvrđivanja vokabulara. Drugo, učenici rane školske dobi mogu biti odgovorni za vlastito učenje vokabulara pronalaženjem svojih tehnika za utvrđivanje i ponavljanje vokabulara.

Osim predstavljanja metodologije istraživanja, rad opisuje i rezultate dobivene ovim instrumentima - testom, prezentacijom i promatranjem razreda, a zabilježene na kvantitativan i kvalitativan način. Slijedi interpretacija rezultata, koja treba pridonijeti znanjima o usvajanju jezika kod učenika mlađe dobi. Uzima se u obzir ograničenost samog istraživanja, a također se daju preporuke za buduća istraživanja.

**Ključne riječi:** usvajanje stranoga jezika, učenici mlađe dobi, tehnike utvrđivanja vokabulara, tehnike ponavljanja, autonomija učenika, istraživanje.

**Lugossy Réka**  
Pécs University  
Pécs  
Hungary

UDK 371.315-053.2  
81'243

## **THE REAL BOOK PROJECT: USING AUTHENTIC READING MATERIALS WITH YOUNG EFL LEARNERS**

This is an account of a two-year project using authentic reading materials in two Hungarian primary schools, where children have no access to the target language outside the classroom. I will talk about how groups of children between the ages 7-10 and their two teachers have benefited from the exposure to illustrated children's storybooks in terms of language development, motivation and group dynamics. I will also report on the effect of the project on children's siblings and peers as well as teachers' colleagues.

**Key words:** young learners, story-reading, picture books, teacher and student motivation, language development, confidence, teacher-student rapport.

### **INTRODUCTION**

This article looks at how children between the ages of 7–10 and their teachers benefited from a two-year reading project in two Hungarian primary schools, where children have no access to the target language outside the classroom. The reading materials were authentic picture books used in the class to supplement the English as a foreign language (EFL) syllabus. The children could also take the books home to read them and share them with siblings and

parents. The article also reports on the effect of the project on children's siblings and peers as well as teachers' colleagues.

## **Background to research**

It is now commonplace to point out that stories present a rich potential for the cognitive, psychological and linguistic development of children. However, in the following I will briefly look at theoretical assumptions that support the use of stories in the classroom.

Donaldson (1987) argues that childhood learning in general and language learning in particular occurs in a meaningful context, which children can relate to their own experience. Stories appear to be meaningful in several respects. In what they call the schema theory, Schank and Abelson (1995) claim that all human experience is organized in terms of narrative frames. Humans tend to interpret new experiences in terms of old stories. Therefore, stories function as schemata on the basis of which we organize the world and make sense of it. In this sense, offering the children stories means providing them with more opportunities to interpret new information and gradually develop „disembedded“, more abstract ways of thinking. In Donaldson's view, this would be the prime function of education.

Bettelheim (1991) also talks about stories as a means of understanding reality, the emphasis here being on the therapeutical aspect: fairy tale patterning helps readers to cope with their anxieties and archetypal fear of the unknown, most often depicted as dark forests involving all sorts of challenges and dangers.

Stories are also socially and linguistically meaningful for children. Most children are familiar from their mother tongue with the story-telling frame and with the kind of discourse story-telling involves. Therefore, stories contribute to creating an environment in which children feel secure and, as the affective filter is low (Krashen, 1985), learning occurs in a natural way. On the other hand, through stories the target language words and structures are not presented in an isolated way, but embedded in a context which is relevant to children's lives.

In the case of picture books both story and the pictures evoke a familiar context. Besides, pictures not only create and maintain interest but are also an integral part of the meaning making process (Marriott, 1998). Thus, picture book experiences contribute to developing children's visual literacy (Dunn, 1999) and



by this prepare and support construction of knowledge in areas other than language learning.

We hypothesised that the use of real picture books in the classroom and at home will create positive attitudes and increase children's motivation to learn the language as well as contribute to their language and literacy development in the long run. We also assumed that the use of story books in the English lesson would have a positive impact on classroom atmosphere by enhancing peer cooperation and improving student-teacher rapport.

## **Participants**

For the project we chose two teachers whom we had previously known and considered enthusiastic about using stories in the classroom. Both teachers had in their university years participated in courses related to story-based teaching and applications of children's literature and they showed interest in using stories in their language classroom. However, before the project the teachers did not have the ambition to use authentic materials partly because they did not have access to books they thought would be motivating for young learners and partly because they considered the materials available linguistically too demanding for the pupils. The first teacher (T1) teaches in a fairly popular and traditionally acknowledged primary school in Pécs. She graduated in 2000, has a native-like command of English and is professionally very well prepared. Her rapport with the children is excellent. Due to her brief experience in the field she is yet unsure of her qualities and is afraid that she might not come up to children's, parents' and colleagues' expectations. It may be of interest to point out that the teacher grew up as part of the Hungarian minority in Transylvania, which reinforces her feelings of insecurity and undermines her confidence, but has positive implications for her perseverance. As she is a young teacher, parents did not trust her in the beginning, so she is even more willing to experiment with new materials and tasks in the classroom. She decided to read real books to her 15 third graders (nine year olds) and 15 fourth graders (ten year olds). The children come from a middle-class background with a relatively print-rich environment. The school is very popular and supportive of any experiments the teachers might want to undertake.

The second teacher (T2) is a former Russian teacher who received an English teaching degree after participating in a retraining programme in 1996. After teaching Russian and Mathematics for several years, she now teaches English and is not very confident in her language proficiency. She teaches in a village school where English is not regarded as a prestigious subject and where most children come from a disadvantaged socio-cultural background. The children participating in the project in this school are 10 third grade pupils (nine year olds).

## **Materials**

The materials are all authentic and „written for children’s enjoyment and enrichment with no specific or obvious teaching aim except in the case of non-fiction books which is to impart information” (Dunn, 1997, p. 1).

They consist of storybooks, rhyme and song books as well as information and selected in a way as to meet different learner interests within the young learner age-group. There are books for the very young ones (*Old Macdonald, Buzz, Buzz, Buzz, Went the Bumble-bee* etc.) and books slightly older learners probably appreciate more (*The Big Blue Sea, Coral Goes Swimming*). Also, knowing how the early classroom readings may influence boys’ and girls’ attitudes to reading (Hall and Coles, 1999), special attention has been paid to choose books for both girls’ and boys’ interests (for example *The Big Red Bus* is usually welcome by boys, while *Cats Sleep Anywhere* is preferred by girls in particular).

The books also vary in the different styles of illustrations as well as in the range of techniques including watercolours, crayon, photographs, embroidery and collage. Also, many of them contain elements that encourage the children to have hands-on experience with the books (flaps to lift, mirrors to look in) and challenge the teachers to involve the children in telling the story. Recently, these books have been called Novelty Books and they „can provide children with contained, portable, easy-to-access imaginative play experiences” (Dunn, 2002, p. 3).

Because of the attractive layout and interesting content (which is also important from a cross-curricular point of view), children encounter language embedded in contexts that make sense to them and this makes language learning a natural and holistic experience – in the classroom setting.

The books were selected and generously donated by Opal Dunn, expert on young learners and initiator of several REALBOOK projects for bilingual children and young learners of EFL world-wide. The teachers participating in the project also receive *Realbook News*, a newsletter edited by and published by Opal Dunn ([www.realbooks.co.uk](http://www.realbooks.co.uk)). Each issue of the newsletter contains an annotated book list and teaching tips for the books, as well as a feature article on a relevant topic related to realbooks in the lives of children.

## **Procedures**

The first phase of the experiment was originally planned for two years. During the two years the participants are given the chance to read 22 books in the classroom. The project is special not only because of the extremely beautiful authentic materials, but also because after reading them together in the classroom, the children can take the books home to re-read the text and pictures. Therefore, apart from the books used in the lesson the teachers participating in the project were provided with a set of books that the children can borrow. Borrowing is not compulsory, but teachers try to introduce and work with the books in a way so as to raise children's attention and encourage their reading for pleasure.

We encouraged the two teachers to apply an interactive rather than passive reading of the books. Research suggests that language addressed to children in interaction situation is more valuable than environmental language for the following reasons: it focuses attention more than environmental language, compels the speaker to make the input comprehensible, elicits immediate feedback and invites listeners to use the language (Blok, 1999). As these features greatly contribute to scaffolding children's learning, interactive reading is expected to have a stronger effect on child language acquisition than passive reading (Blok, 1999).

## **Data collection**

Qualitative techniques were applied for data collection. In order to collect information about the processes and the outcomes of the first phase of the project (1998-2000) two types of classroom observation were applied: ongoing self-observation throughout the project and on two occasions an external observer, the

author of the paper, observed classes. Data were also collected with the help of teachers' diaries and in two semi-structured interviews with the teachers at the end of each school year.

## **Results and discussion**

### **Attitudinal and motivational outcomes for children**

The results seem to support our hypothesis related to children's attitude and motivation. According to both teachers and the external observer, the children look forward to storytelling in the English class and they are happy to take part in it. „It's a totally different atmosphere," says T1, „it doesn't feel like a lesson at all, it's like story-telling and they love it."

Both teachers remember telling *Can you spot the spotty dog?*, a book about finding an increasing number of hiding animals, in conditions that are totally uncharacteristic of Hungarian classrooms: „They were all involved, even the boys and they're not very keen otherwise... almost stepping on each other so that they could all see the pictures" (T1) and „they kept pushing and trying to get closer, stepping on my feet, they were practically everywhere near the book" (T2). This overwhelming enthusiasm is obvious mostly when children have hands-on experience with the books both during the lessons, like in the case of *All kinds of people*, where there are so many flaps to lift that „every child could take several turns" (T2).

In connection with borrowing the books, T2 claimed that „the only difficulty is to decide who will be the first one to get the book, because they all want it." Children's enthusiasm is partly explained by the fact that they rarely see books of this kind. The only English book they have access to is their textbook. Real books are attractive and interesting, they are in English and the children can even take them home to read and have a closer look at them. According to the teacher from the socially disadvantaged school „some of the children have never in their lives seen books of this quality, and maybe they never will."

Apart from the sensation aspect of the books and of the event of storytelling in the classroom, another thing that explains children's enthusiasm is the successful reading experience. Due to the usually short and easy-to-understand texts and the illustrations the children understand what they hear and read. Related to *Where the forest meets the sea*, a book with a slightly more demanding text, T2

notes in her diary: „Although the text is fairly long, the children could understand the story quite well on the basis of the pictures. As I was telling them the story they kept commenting in Hungarian whatever they could make out of it.” Nikolov (2002) draws attention on the role of commenting as a strategy in children’s language learning: commenting in the mother tongue gives the children the feeling of success because they guess meaning by relying on their background knowledge of the world. Besides, commenting provides all children in the classroom with comprehensible input and it allows the teacher to scaffold on student feedback.

Both teachers note that due to the opportunity to work with the picture books in the lesson and then read them at home, the children read more in English than beforehand. The question whether the project will influence their motivation to read in Hungarian as well naturally cannot be answered yet. However, as T1 notes, it is encouraging to see the children bring in some of their own Hungarian books and ask the English teacher to have a look at them together, arguing, that it is similar to the picture book the teacher presented in the previous lesson. In such instances they look at the books together, with the teacher asking the children about the story and commenting the pictures in English, and the children responding and adding their comments either in English or in Hungarian.

### **Attitudinal and motivational outcomes for teachers**

The interviews with the two teachers revealed that using real books in the classroom had brought about changes in their professional lives on different planes, motivation being one of them. Both teachers were enthusiastic about the books (T2: „I wasn’t sure I wanted to join the project, but I had no doubts the minute I saw the books”) and showed interest in dealing with them right from the beginning. However, due to differences in age, personality and background they appeared to adopt somewhat different attitudes to using them in the classroom.

T1 found the books „methodologically challenging” in the sense that she found it important to create varied and challenging tasks related to them. Children could make their own pictures and text to *All Kinds of People*, create crossword puzzles using the vocabulary of *I Wish I Were a Dog* and make projects related to Coral’s journey from *Coral Goes Swimming*. „They like it when there’s a task related to it and I think they get more out of it too. So anytime we start reading a

new book”, said the teacher, „I rack my brain for something interesting to do with it.”

In the beginning T2, less confident, less energetic and possibly more tired than T1, appreciated the books partly because she found they provided an opportunity to relax both for herself and for her pupils for which she did not have to prepare. In the first interview (end of first year of the project) she declared:

„I don’t feel this [using real books] as a burden at all. It’s good to see children like them so much. And besides, it doesn’t really take too much preparation. Just looking up two or three words to make sure that the pronunciation is okay.”

Carrying on with the project T2 seemed to have grown more conscious about what she can achieve with the help of the books. At the end of year two she pointed out:

„I wouldn’t have believed there are so many opportunities in these books. For instance, after reading *Ten dogs in the window*, some of the children asked if there was be a similar book about cats. To which another pupil suggested that maybe they should make one themselves. It was good to see such a great idea coming from the children. So now I try to give the pupils opportunities to use the books creatively. ... I mean I have always asked them for instance to draw a picture of something they liked best from the book, but there are so many other things they can do, I mean, like acting it out or writing a sequel and so on.”

It appears that in this case pupils’ motivation and interest in the book further increased teacher motivation and urged her to create more engaging tasks related to the books.

### **Peers, siblings, parents and other teachers**

It is worth pointing out that the positive influence of real books goes beyond the participants of the project. In the first interview T2 recalled:

„One of the great experiences I had with the books was when I had to substitute my German teacher colleague, so the whole class, that is both

my group [i.e. children learning English] and the children learning German as a foreign language were there. And even the German group enjoyed the book we looked at. They still talk about it and would want to see more of these books.”

Also, the brothers and sisters of the pupils participating in the project have access to the books at home. Therefore they often stop the teachers on the corridor saying „I love the book you read out in my brother’s / sister’s class.”

The interest manifested by siblings reinforces the findings of a 1999 survey investigating children’s reading choices (Hall and Coles, 1999), where a significant positive relationship was identified between the amount of reading done by children and living with siblings who read a lot. The same survey also pointed out peers’ influence on children’s reading choices and habits. In this sense the project may be beneficial not only for the participant students, but also for the children who are in touch with the participants.

Unlike children, parents from School One do not typically stop the teacher to talk about the project. When asked, however, in informal conversation they did give positive feedback. The situation is different in the village school, where the teacher often meets some of the parents in the street and „they always comment on the books and are pleased that their children have got that lucky to participate in the project” (T2).

From what the teachers report, it seems that parents in the rural school are more responsive to the teacher’s efforts and somewhat more supportive of the Real Books Project. This makes sense if we consider the evidence on pupils’ and teachers’ relationship in small vs. large schools. Burstall (1980) draws attention on the fact that in small schools pupils tend to form closer relationships with their teachers and subsequently develop positive attitudes towards further learning. In our case it is the relationship between parents and teachers that can be compared in the two schools, with parents in the village school being closer to the teacher and therefore more explicitly responsive than parents in the popular school, who only meet the teacher on formal occasions and scarcely give any feedback at all.

To my inquiry about colleagues’ reaction (if any) both teachers remarked that colleagues occasionally borrow the books. Two of the English teachers in School 1 use them in their classes to supplement the course book. As for the headmaster, she takes them home regularly for her son who studies English in

another school. In School Two, where Teacher Two is the only English teacher, the Arts teacher seemed to be the only one interested in picture books. She borrowed *One moose, twenty mice*, and used the techniques applied in the book in the Arts lesson.

### **Linguistic outcomes**

At the end of the first year of the project T2 commented: „I wouldn't have dared to use this kind of books on my own....even if I had had the chance to order one or two books of this quality from England... I would have thought they were too difficult for my students.” This is a frequent worries teachers / we ??? share in connection with using authentic materials: because their language is not explicitly tailored to foreign language learners' needs we fear that these books may turn out to be linguistically too difficult for the pupils.

However, both teachers now claim that the children have acquired a lot of new words and structures from the books (without being obliged to learn these words under the threat of an eventual word-test). Teachers' diaries bring examples which show that due to the memorable linguistic and visual context children not only remember the new words, but are able to use them spontaneously in new situations. During one of the activities when the task was collecting names of animals T1 was pleasantly surprised to hear that children did not simply talk about cats and hedgehogs, but they talked about the „jet black cat „ and the „prickly hedgehog,” expressions they had repeatedly encountered a few lessons before in one of the real books they had been exposed to. Similarly, when on the last page of *I Wish I Were a dog* children from School 2 encountered the sentence „Cats sleep anywhere”, which they had known from the previously read book with the same title, they started adding all the words and phrases they remembered from last years' reading: „[Cats sleep] on the table, on the window ledge, in the cupboard, fitted in a cardboard box.”

Teachers also appear to have enriched their vocabulary by using the picture books. T2 mentioned she had learned quite a few words from *Coral goes swimming*. However, while reading out the book, she found that, although having checked it up the day before, she still did not know the meaning of „manatee”. Luckily, a child did.



## Group dynamics

Both teachers report that even those children who tend to be difficult to discipline in the classroom are captured by real books. „There were always one or two children difficult to motivate and to discipline and when I am telling the stories they are simply glued to the books,” says T2.

Another advantage in terms of group dynamics was apparent mostly in the village school, where the great number of Gypsy children are usually accepted with great difficulty by their peers. It is common experience in Hungarian classrooms that pupils dislike and often refuse to work with Gypsy children in pair and group work. Much to the teacher’s surprise, both story telling in itself (listening to stories and looking at the pictures together) and the follow-up activities have enhanced cooperation in the classroom. In *Whose hat is that* the main protagonist, a cat, has to repeatedly find his way through the labyrinth and get to the different owners of different hats. In School 2 children helped each other in „finding the way,” that is identifying the hat’s owner. Also, the poorest student in English turned out to be the fastest at finding the way.

This confirms what the teachers claim that even those pupils who were considered less able by their peers perform well in the activities related to story-telling and enjoy reading the books at home. This has increased peers’ appreciation for the pupils in question.

On the other hand, the fact that children could take the books home gave them the chance to cooperate and developed considerable autonomy in handling the new situation. T2 mentioned that after reading the very first book in class she lent it to a child. In the next lesson it turned out that the children did not wait for the teacher to organize the lending, but the book had already been going round and the children themselves kept track of who the last one was to take it home.

Both teachers mentioned that they had developed a more open rapport with their pupils and also got to know them better through working with the books. T1 confessed: „I feel closer to the children if I tell them a story at the end of the lesson. And they are a lot more open towards me.” The teacher from the socially disadvantaged area talked about her worries in connection with lending the books to children whom she had previously considered unreliable: „I am worried about one of the books because I gave it to a girl who... well, whom I wasn’t quite sure if she would return it. ... but I didn’t really want to say no, I simply couldn’t

refuse to lend her the book.” In the second interview the teacher related that the book was brought back unharmed and that she thought this was one of the steps she as a teacher made in getting to know and trust her pupils.

## Conclusion

One of the shortcomings of the present report is that the children have not yet been asked about their experiences in connection with the project. However, classroom observation, teachers’ diaries and the interviews made with the two teachers reveal that the children are more motivated to learn English, more open towards one another in the English lesson and show signs of linguistic development. Teachers appear to have developed a more open and friendlier rapport with their students, and they seem to have grown more conscious about their teaching. Which is to say that real books have brought real changes in the lives of the children and their teachers

## References

- Baker, J. (1989). *Where the Forest Meets the Sea*. London: Walker Books Ltd.
- Beaton, C. (2000). *One Moose, Twenty Mice*. Bristol: Barefoot Books.
- Bettelheim, B. (1991). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. Fourth edition. London: Penguin.
- Blok, H. (1999). Reading to young children in educational settings: A meta-analysis of recent research. *Language Learning* 49: 2, 343-371.
- Boyle, A. and Woolford, S. (1998). *Whose Hat Is That*. London: Walker Books Ltd.
- Burstall, C. (1980). Primary French in the balance. In S. Holden (Ed), *Teaching children*. London: Modern English Publications.
- Damon, E. (1995). *All Kinds of People*. London: Sadie Fields Productions Ltd.
- Donaldson, M. (1987). *Children’s minds*. London: Fontana Press.
- Dunn, O. (1997). *Realbook News*, 2, 1.
- Dunn, O. (1999). Developing visual literacy. *Realbook News*. 6, 3.
- Dunn, O. (2002). Novelty books - a 3D communicative game. *Realbook News*, 12, 3.
- Farjeon, E. and Mortimer, A. (1996). *Cats Sleep Anywhere*. London: Frances Lincoln Ltd.
- Hall and Coles, (1999). *Children’s reading choices*. London: Routledge
- Hindley, J. and Benedict, W. (1995). *The Big Red Bus*. London: Walker Books Ltd.
- Krashen, S. (1985). *The Input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman
- Marriott, S. (1998). „Picture books and the moral imperative.” In Evans, J. (ed.) *What’s in the*

- picture? Responding to illustrations in picture books*, pp. 1-24. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Masurel, C. and Paparone, P. (1997). *Ten Dogs in the Window*. Zürich: Gossau Nord-Süd Verlag AG.
- Monks, L. (1999). *I Wish I Were a Dog*. London: Mammoth.
- Nikolov, M. (2002). *Issues in English language education*. Bern: Peter Lang.
- Puttock, S. and Lambert, S. (2000). *Coral Goes Swimming*. London: Hodder Children's Books.
- Rowe, J. (1998). *Can You Spot the Spotty Dog?* London: Random House Children's Books.
- Schank, R. C. and Abelson, R. P. (1995). „Knowledge and memory : The real story.” In Wyer, R. S. Jr. (ed.) *Advances in social cognition*, vol. VIII pp. 1-85. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Souhami, J. *Old McDonald* (1996). London: Frances Lincoln Ltd.
- Waddell, M. and Eachus, J. (1994). *The Big Blue Sea*. London: Walker Books Ltd.
- West, C. (1997). *Buzz, Buzz, Buzz, Went the Bumble-bee*. London: Walker.

### **PROJEKT REAL PICTURE BOOKS – UTJECAJ AUTENTIČNOG MATERIJALA ZA ČITANJE NA JEZIČNI RAZVOJ, MOTIVACIJU I DINAMIKU SKUPINE**

U radu je predstavljen dvogodišnji projekt u kojem su se u dvjema mađarskim školama koristili autentični materijali, pri čemu su djeca imala pristup jeziku cilju izvan učionice. Govori se o tome kako su djeca dobi od 7 do 10 godina i njihovi učitelji ostvarili velik napredak kroz izlaganje ilustriranim slikovnicama za djecu, i to na polju jezičnoga razvoja, motivacije i dinamike skupine. Također se govori o učincima projekta na braću i sestre tih učenika i na njihove školske prijatelje, kao i na kolege učitelja uključenih u projekt.

**Ključne riječi:** učenici mlađe dobi, čitanje priča, slikovnice, motivacija učitelja i učenika, jezični razvoj, samopouzdanje, odnos između učenika i učitelja.

## **ADRESAR SUDIONIKA DIJETE I JEZIK DANAS (2002)**

MELITA ALEKSA  
Prosvjetno-kulturni centar Mađara  
Drinska 12a  
31000 Osijek

VIŠNJA ANIĆ  
Školska knjiga  
Masarykova 28  
31000 Zagreb

JASNA AŽMAN, mr.sc.  
Strojarski fakultet u Slavonskom Brodu  
Trg I. B. Mažuranić 18  
35000 Slavonski Brod

ĐURO BLAŽEKA, mr. sc.  
Visoka učiteljska škola  
Starčevića 55  
40000 Čakovec

LIDIJA CVIKIĆ  
Filozofski fakultet  
Lučića 3  
10000 Zagreb

MIRJANA DURAN, dr. sc.  
Pedagoški fakultet u Osijeku  
L. Jägera 9  
31000 Osijek

BLAŽENKA FILIPAN-ŽIGNIĆ, mr. sc.  
Visoka učiteljska škola  
Starčevića 55  
40000 Čakovec

JELENA KUVAC  
Laboratorij za psiholingvistička istraživanja  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
Kušlanova 59a  
10000 Zagreb

VLADIMIR LEGAC  
Visoka učiteljska škola  
Starčevića 55  
40000 Čakovec

RÉKA LUGOSSY, mr.sc.  
Sveučilište u Pečuhu  
Ifjúság u. 6.  
Pečuh 7625  
Mađarska

JOANNA MALCZEWSKA, mr. sc.  
Škola stranih jezika «Independent»  
Kostrzyn  
Poljska

JELENA MIHALJEVIĆ-DJIGUNOVIĆ, dr. sc.  
Filozofski fakultet  
Lučića 3  
10000 Zagreb

KRUNOSLAV MIKULAN  
Visoka učiteljska škola  
Starčevića 55  
40000 Čakovec

MAJA MUSTAPIĆ  
Laboratorij za psiholingvistička istraživanja  
Edukacijsko-rehabilitacijski fakultet  
V. Holjevca 20  
10000 Zagreb

MARIANNE NIKOLOV, dr.sc.  
Sveučilište u Pečuhu  
Ifjúság u. 6.  
Pečuh 7624  
Mađarska

ANĐELKA PEKO, dr. sc.  
Pedagoški fakultet u Osijeku  
L. Jägera 9  
31000 Osijek

JANJA PRODAN, dr.sc.  
Sveučilište Janusa Panoniusa  
Odsjek hrvatskog jezika i književnosti  
Ifjúság u. 6.  
Pečuh 7623  
Mađarska

DRAGUTIN ROSANDIĆ, prof. dr. sc.  
Filozofski fakultet  
Lučića 3  
10000 Zagreb

DUBRAVKA SMAJIĆ, mr. sc.  
Visoka učiteljska škola u Osijeku  
L. Jägera 9  
31000 Osijek

TAMARA TURZA-BOGDAN, mr. sc.  
Visoka učiteljska škola  
Starčevića 55  
40000 Čakovec

MIRJANA VILKE, red. profesor  
Filozofski fakultet  
Lučića 3  
10000 Zagreb

KAROL VISINKO, dr.sc.  
Filozofski fakultet  
Trg J. Klobučarića 1  
51000 Rijeka

IRENA VODOPIJA, dr. sc.  
Pedagoški fakultet u Osijeku  
L. Jägera 9  
31000 Osijek

YVONNE VRHOVAC, prof. dr. sc.  
Filozofski fakultet u Zagrebu  
Lučića 3  
10000 Zagreb

MARIJA VUJNOVIĆ  
Visoka učiteljska škola u Osijeku  
L. Jägera 9  
31000 Osijek

CIP - Katalogizacija u publikaciji  
GRADSKA I SVEUČILIŠNA KNJIŽNICA OSIJEK

UDK 371.3:81'243>(063)  
371.3:811.163.42>(063)

MEDUNARODNI stručni i znanstveni skup  
Dijete i jezik danas (2003 ; Osijek)  
Dijete i jezik danas : učitelj  
hrvatskoga jezika i učitelj stranoga  
jezika za učenike mlađe školske dobi :  
zbornik radova s međunarodnoga stručnoga i  
znanstvenoga skupa, Osijek, 2003. /  
<glavni i odgovorni urednik Irena Vodopija  
; prijevod sažetaka Mirna Radišić>. -  
Osijek : Visoka učiteljska škola, 2004.

Bibliografija. - Summaries.

ISBN 953-6965-05-4

101203017