

Nataša Košuta

Filozofski fakultet Sveučilišta u Rijeci

nkosuta@ffri.hr

i

Sanja Vičević

TOŠ-SEI Belvedere

sanjavicevic@gmail.com

## EUROPSKI JEZIČNI PORTFOLIO U NASTAVNOJ PRAKSI NJEMAČKOGA JEZIKA

### **Sažetak**

U ovom se radu problematizira uključenost odgojno-obrazovnih funkcija i ciljeva Europskoga jezičnog portfolija (EJP) u nastavnu praksu njemačkoga jezika u osnovnoj školi. Budući da je EJP na europskoj razini već desetak godina prisutan kao pomoć u promicanju višejezičnosti i višekulturalnosti te u poticanju samostalnoga učenja i sposobnosti samoocjenjivanja, u ovom se istraživanju polazi od pretpostavke da su neki od njegovih ciljeva integrirani u nastavu stranoga jezika u Hrvatskoj.

Kako bi se to ispitalo, proveden je upitnik na uzorku nastavnika njemačkoga jezika u osnovnim školama Primorsko-goranske županije. Čestice u upitniku oblikovane su na temelju odgojno-obrazovnih uloga EJP-a za učenike i učenice od 11 do 15 godina. Potom su analizirani udžbenici i radne bilježnice kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu. Analiza je provedena prema sljedećim kriterijima: samoprocjena, strategije učenja, sociokulturalno znanje i međukulturalna iskustva. Razvijanje sposobnosti samoprocjene, osvješčivanje stilova i strategija učenja te osvješčivanje međukulturalnih iskustava odgojno-obrazovne su funkcije EJP-a usmjerene k osamostaljivanju učenika u procesu učenja stranoga jezika.

Rezultati provedenoga istraživanja ukazuju na to da ciljevi EJP-a još uvijek nisu postali dijelom nastavne prakse njemačkoga jezika. Stoga oni upućuju na potrebu sustavnoga stručnog usavršavanja nastavnika, kao i na potrebu osmišljavanja konkretnih aktivnosti s ciljem implementiranja elemenata EJP-a u nastavu njemačkoga jezika u osnovnoj školi.

Ključne riječi: EJP za učenike i učenice od 11 do 15 godina, samoprocjena, strategije učenja, međukulturalna iskustva, samostalnost u učenju, strani jezik u osnovnoj školi

## Uvod

Današnja je nastavna praksa stranih jezika u Hrvatskoj obilježena usklađivanjem s europskim standardima (MZOŠ 2010). Kao zajednički temelj za izradu planova i programa stranih jezika, nastavnih materijala te ispita za utvrđivanje stupnja znanja uzima se stoga Zajednički europski referentni okvir za jezike (ZEROJ). ZEROJ između ostaloga ukazuje na važnost razvijanja sposobnosti samoprocjene kao oblika vrednovanja, na važnost razvijanja i osvješćivanja strategija učenja te uključivanja sociokulturalnih znanja i međukulturalnih iskustava u nastavnu praksu. Kao pomagalo za ostvarivanje zacrtanih smjernica predviđen je EJP (Vijeće Europe 2005). Portfolio se sastoji od triju dijelova: *Jezične putovnice*, *Jezičnoga životopisa* i *Dosjea*. To je dokument „u koji učenici koji su učili ili uče jedan ili više stranih jezika bilježe podatke o svojem učenju jezika, o napredovanju u učenju i o interkulturalnim iskustvima“ (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006a:3). Podaci iz Portfolija daju jasniju sliku učenikova postignuća u stranome jeziku i poznavanja kulture ciljne zajednice (Filipan-Žignić i Legac 2006) te su za razliku od tradicionalnih oblika vrednovanja primjereniji učeniku (Bagarić i Pavičić 2006).

Svojom obrazovnom i odgojnom funkcijom Portfolio pomaže učeniku da „razvije sposobnost promišljanja i samoprocjene te tako postupno preuzima sve veću odgovornost za svoje napredovanje u učenju“ (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006a:3).

Samovrednovanje je prema Vrhovac (2004) jedna od središnjih aktivnosti Portfolija. Važnost je Portfolija ponajprije u razrađenome sustavu vrednovanja znanja. Naime, na temelju ponuđenih deskriptora učenik uči kako procijeniti vlastito znanje jezika. Time se u učenika razvija svijest o vlastitome znanju, vještinama i postignućima (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006a). No, iako je samovrednovanje prepoznato kao važna sastavnica učenikove samostalnosti (Vrhovac 1990), na našim je prostorima ta tema tek sporadično istraživana (Medved-Krajnović i Mihaljević-Djigunović 2006). U okviru promišljanja o ulozi EJP-a u nastavi stranoga jezika otvorilo se pitanje nastavnikove i učenikove (nedovoljne) osposobljenosti za njegovu primjenu (Vrhovac 2004), čime je otežano njegovo uključivanje u nastavu (Bagarić i Pavičić 2006). Tako je u 2007./2008. pokrenut trogodišnji projekt pod nazivom *Razvijanje*

*učenikove samostalnosti uz pomoć Europskog jezičnog portfolija* (Vrhovac i sur. 2010) koji uspješno spaja teorijski i praktični aspekt bavljenja problemom implementiranja EJP-a u nastavu. Budući da se ovo istraživanje temelji na EJP-u namijenjenom učenicima viših razreda osnovne škole, nameće se pitanje objektivnosti učenikove procjene jer se u dobi od jedanaest do petnaest godina operacionalno mišljenje tek počinje odvajati od konkretnih sadržaja (Buggle 2002). Stoga je u razvijanju sposobnosti samovrednovanja presudna uloga nastavnika koji konkretnim aktivnostima treba voditi učenika kroz proces vrednovanja vlastitoga napretka (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006a).

Uz razvijanje sposobnosti samoprocjene Portfolio učenika navodi i na razmišljanje o tome kako učiti da bi shvatio na koji način najlakše usvaja jezik, a nastavniku daje uvid u strategije kojima se učenik služi (Filipan-Žignić i Legac 2006). U Portfoliju je između ostaloga ponuđen upitnik koji učeniku omogućuje prepoznavanje vlastitoga stila učenja. Pod stilom učenja podrazumijeva se pristup učenju koji određuje učenikovo ponašanje u procesu usvajanja novoga jezika (Oxford 2003), odnosno način učenja kojemu učenik daje prednost u procesu primanja i obrade informacija (Grotjahn 2007). Za razliku od stilova učenja, strategije označavaju specifična ponašanja i aktivnosti koje učenici primjenjuju s ciljem poboljšavanja procesa učenja stranoga jezika (Oxford 2003; Edmondson i House 2006). Oxford (2003) navodi kako učenici svjesno odabiru strategije u skladu s vlastitim stilom učenja, dok su stilovi učenja uglavnom neosvijesteni (Grotjahn 2007). Da bi unaprijedio proces učenja, učenik najprije treba osvijestiti vlastiti stil učenja (Pritchard 2009). Jedna od mogućih klasifikacija stilova učenja, a ujedno i jedna od najčešće spominjanih u literaturi, klasifikacija je koja se temelji na načinu primanja informacija pa se sukladno tomu mogu razlikovati vizualni, auditivni, vizualno-auditivni i drugi načini primanja informacija (Sarter 2006). Prema načinu primanja informacija i Portfolio razlikuje tri stila učenja pa u skladu s time navodi tri tipa učenika i to: vizualni tip, auditivni tip te tip učenika koji najbolje uči izravnom uporabom jezika. Vizualni tip karakteriziraju strategije u kojima glavnu ulogu imaju informacije koje učenik prima gledanjem. Auditivni tip učenika informacije najbolje prima i zadržava slušanjem, dok tip učenika koji uči izravnom uporabom jezik najbolje usvaja njegovom primjenom u stvarnim aktivnostima (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006b). Kad se učenik prepozna u jednome od tipova, moći će primijeniti odgovarajuće strategije koje će mu svakako olakšati učenje stranoga jezika (Oxford 2003; Pritchard 2009). Uz ostale individualne čimbenike, koji se neće posebno tematizirati jer nisu

predmetom ovoga istraživanja, u procesu učenja stranoga jezika u prepoznavanju vlastitoga stila učenja, a time i odabira primjerenih strategija učenja, nezaobilazna je i nastavnikova uloga (Sims i Sims 1995; Pritchard 2009). Osim toga, učenikova osviještenost u vezi sa stilom učenja i korištenja određenih strategija učenja pomaže nastavniku u organizaciji nastavnoga procesa (Pritchard 2009; Grotjahn 2007).

U Portfoliju se osim samoprocjeni i strategijama učenja velika pozornost posvećuje stjecanju međukulturalnih iskustava. EJP tako potiče učenika na bilježenje međukulturalnih iskustava kao npr. podataka o gledanju filmova na stranome jeziku, o slušanju pjesama stranih izvođača, o upoznavanju druge kulture putem interneta ili o kontaktima s vršnjacima u drugim zemljama i slično (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006b). U skladu s važećim globalizacijskim trendovima na taj se način naglašuje međukulturalni aspekt nastave stranoga jezika. Stoga je važnost međukulturalne sastavnice kao dijela suvremene nastave stranih jezika istaknuta u većini europskih školskih kurikuluma (Mihaljević Djigunović 2009), uključujući i hrvatski Nacionalni okvirni kurikulum (MZOŠ 2010). Potonji navodi kako je za primjereno međukulturalno djelovanje nužno osvješćivanje sličnosti i razlika između vlastite kulture i kulture jezika cilja (MZOŠ 2010), što vodi k razvijanju međukulturalne komunikacijske kompetencije. U pokušaju definiranja toga pojma različiti autori naglašuju nužnost stavljanja u suodnos polazišne i ciljne kulture (Byram i Morgan 1994; Vrhovac 1999; Bilić-Štefan 2006; Novak Milić 2006; Bilić-Štefan 2008; Guilherme i sur. 2009 prema Guilherme 2000; Broszinsky-Schwabe 2011), a neki od njih isto tako upozoravaju na potrebu promjene pristupa poučavanju kulturoloških sadržaja (Novak Milić 2006) kao i načina njihove prezentacije u udžbenicima stranoga jezika (Bilić-Štefan 2008). Naime, nužno je učiniti pomak od nabranjanja kulturoloških činjenica k osposobljavanju učenika za uočavanje sličnosti i razlika među kulturama te ih pripremiti za njihovo prevladavanje (Novak Milić 2006). Dakle, neprihvatljivo je da kulturološki sadržaji u udžbenicima stranoga jezika budu oblikovani tako da služe obradi sadržaja iz područja gramatike i vokabulara (ibidem).

Upravo EJP učenika navodi na razmišljanje o međukulturalnim iskustvima čime ga implicitno usmjerava na kontrastiranje vlastite kulture i kulture jezika koji uči. U *Jezičnom životopisu* pod podnaslovom *Što sam do sada postigao/postigla i što želim učiniti da poboljšam svoje znanje jezika?* od učenika se traži prikupljanje podataka o stranome jeziku i kulturi čime se na razini deklarativnoga znanja stvara temelj za razumijevanje sličnosti i razlika te usporedbu dviju

kultura, a time i za razvoj međukulturalne komunikacijske kompetencije. Smjernice koje za njeno razvijanje daje ZEROJ odnose se također na kontrastiranje dviju kultura i razumijevanje njihova odnosa te, u skladu s ciljevima jezične politike Vijeća Europe, na poštivanje kulturne različitosti i poticanje tolerancije među kulturama (Vijeće Europe 2005).

Razvijanje sposobnosti samoprocjene, osvješćivanje stilova i strategija učenja te osvješćivanje međukulturalnih iskustava s ciljem osamostaljivanja učenika u procesu učenja stranoga jezika odgojno-obrazovne su funkcije EJP-a za učenike i učenice od 11 do 15 godina sadržane u dijelu pod nazivom *Jezični životopis*. *Jezični životopis* značajan je za procjenu vlastitoga napretka, za upućivanje na najuspješnije strategije učenja kao i za stjecanje međukulturalnih iskustava. Time EJP potiče planiranje učenja i učenikovu samostalnost u učenju te priprema za cjeloživotno učenje. S obzirom na to da je EJP alat za provedbu smjernica koje daje ZEROJ za oblikovanje nastave stranih jezika, uzet je kao polazište za ovo istraživanje.

## Cilj

Cilj je ovoga rada bio ispitati uključenost odgojno-obrazovnih funkcija EJP-a u nastavnu praksu njemačkoga jezika u osnovnoj školi prema sljedećim pitanjima:

1. Procjenjuju li nastavnici njemačkoga kao drugoga stranog jezika različito ulogu EJP-a u razvijanju samoprocjene i strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava?
2. Postoje li među udžbenicima i radnim bilježnicama za njemački kao drugi strani jezik kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu razlike u zastupljenosti sadržaja iz područja samoprocjene, strategija učenja i međukulturalnih iskustava?
3. Postoji li povezanost između nastavnikove procjene uloge EJP-a u razvijanju samoprocjene i strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava i zastupljenosti tih sadržaja u udžbenicima i radnim bilježnicama za njemački kao drugi strani jezik kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu?

## Metodologija rada

### Uzorak

Od ukupno 32 nastavnika njemačkoga jezika u osnovnim školama Primorsko-goranske županije u istraživanju je sudjelovalo njih 18, od kojih 15 predaje njemački kao drugi strani jezik (od

četvrtoga do osmoga razreda), a tri nastavnika njemački jezik predaju kao prvi strani jezik (od prvoga razreda) te su stoga isključeni iz ove analize.

Istraživanje je uključivalo i analizu četiriju kompleta udžbenika i radnih bilježnica za četvrti, peti, šesti, sedmi i osmi razred kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu, dakle ukupno 20 udžbenika i 20 radnih bilježnica.

### **Provođenje istraživanja**

Istraživanje je provedeno u školskoj godini 2010./2011. i to u dvjema fazama. Najprije je među nastavnicima proveden upitnik koji se sastojao od 16 čestica, odnosno tvrdnji. Ispitanici su istinitost pojedine tvrdnje procjenjivali na skali od 1 do 5, pri čemu su brojevi tvrdnji označavali sljedeće: 1 – neistinito, uopće nije tako, 2 – uglavnom neistinito, često nije tako, 3 – nisam siguran, ne mogu se odlučiti, 4 – uglavnom istinito, često je tako i 5 – istinito, uvijek je tako.

Tvrdnje u upitniku odnosile su se na odgojno-obrazovnu ulogu EJP-a u nastavi stranoga jezika promatranu u trima segmentima – samoprocjeni, strategijama učenja i međukulturalnim iskustvima te su s obzirom na ta tri kriterija u upitniku podjednako zastupljene. Na kraju je upitnika postavljeno pitanje otvorenoga tipa o aktivnostima pomoću kojih su nastavnici EJP uveli u nastavu njemačkoga jezika. Nastavnici su upitnik ispunjavali u okviru stručnoga usavršavanja za učitelje njemačkoga jezika u osnovnim školama Primorsko-goranske županije.

Druga faza istraživanja uključivala je analizu udžbenika i radnih bilježnica te su se također promatrali navedeni segmenti. U okviru samoprocjene bilježila se pojava testa za samoprocjenu i opisa kompetencija kojima je cilj bio osvijestiti usvojeno znanje i napredak u ciljnom jeziku nakon svake obrađene lekcije. Strategije učenja promatrale su se s obzirom na osjetila koja sudjeluju u učenju jezika prema uzoru na EJP (*Jezični životopis*) koji razlikuje tri tipa učenika – vizualni, auditivni i onaj koji najbolje uči izravnom uporabom jezika (Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006b). Strategije učenja gledanjem obuhvaćale su vizualizaciju gramatičkih i jezičnih struktura, istaknute i podcrtane dijelove teksta, tablične i grafičke prikaze, mentalne mape te kombinaciju slikovnoga prikaza i riječi. Strategije učenja slušanjem bilježile su se prema tome postoji li u udžbeniku i radnoj bilježnici oznaka ili uputa za korištenje audiozapisa teksta, pjesme ili zadatka. Za strategije učenja izravnom uporabom jezika uzeti su u obzir zadaci vezani uz igre, projekte ili stvarne aktivnosti. Stjecanje međukulturalnih iskustava promatralo se u tekstovima i zadacima koji kontrastiraju polazišnu i ciljnu kulturu.

## Rezultati

Podacima deskriptivne statistike odgovorit će se na pitanje o tome procjenjuju li nastavnici različito ulogu EJP-a u razvijanju samoprocjene i strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava (Tablica 1.).

Tablica 1. Aritmetičke sredine i standardne devijacije procjene uloge EJP-a

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maksimum</b>
<b>Samoprocjena</b>	15	3,9	0,8	2,67	5
<b>Strategije učenja</b>	15	3,82	0,84	2,33	5
<b>Međukulturalna iskustva</b>	15	3,67	0,65	3	5

Iz podataka u Tablici 1. može se iščitati da nastavnici podjednako važnima procjenjuju sve tri komponente.

Kako bi se odgovorilo na pitanje o postojanju razlika u zastupljenosti sadržaja iz područja samoprocjene, strategija učenja i međukulturalnih iskustava među udžbenicima kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu, provedena je ANOVA s ponovljenim mjerenjima na jednom faktoru i dobivena je statistički značajna razlika u pojavnosti pojedinoga područja ( $F_{2,38}=90.96$ ;  $\eta^2=0,83$ ;  $p<0,01$ ).

Iz podataka deskriptivne statistike (Tablica 2.) vidljivo je da su strategije učenja u većoj mjeri zastupljene u analiziranim udžbenicima, dok su samoprocjena i međukulturalna iskustva podjednako malo zastupljeni.

Tablica 2. Aritmetičke sredine i standardne devijacije zastupljenosti sadržaja ispitivanih područja u udžbenicima

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Samoprocjena</b>	20	5,65	10,05
<b>Strategije učenja</b>	20	99,3	47,20
<b>Međukulturalna iskustva</b>	20	7,05	4,5

Na isti se način ispitivalo i postojanje razlika u zastupljenosti sadržaja iz područja samoprocjene, strategija učenja i međukulturalnih iskustava među radnim bilježnicama uz udžbenike i utvrđena je statistički značajna razlika u pojavnosti pojedinoga područja ( $F_{2,38}=72.75$ ;  $\eta^2=0,79$ ;  $p<0,01$ ).

Podaci deskriptivne statistike iz Tablice 3. pokazuju da za razliku od udžbenika, u radnim bilježnicama uopće nije zastupljena samoprocjena, a da su i međukulturalna iskustva također malo zastupljena u usporedbi sa strategijama učenja.

Tablica 3. Aritmetičke sredine i standardne devijacije zastupljenosti sadržaja ispitivanih područja u radnim bilježnicama

	<b>N</b>	<b>M</b>	<b>SD</b>
<b>Samoprocjena</b>	20	0,00	0,00
<b>Strategije učenja</b>	20	39,6	20,39
<b>Međukulturalna iskustva</b>	20	2,3	2,08

Za utvrđivanje povezanosti između nastavnikove procjene uloge EJP-a u razvijanju samoprocjene i strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava i zastupljenosti tih sadržaja u udžbenicima i radnim bilježnicama kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu izračunata je Pearsonova korelacija. Iz navedenoga statističkog postupka isključeno je područje samoprocjene jer je ona prisutna samo u jednom udžbeničkom kompletu. Ispitivana je dakle samo povezanost između nastavnikove procjene uloge EJP-a u razvijanju strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava i zastupljenosti tih sadržaja u udžbenicima i radnim bilježnicama kojima se služe. Pritom je važno istaknuti da se pojavnost navedenih sadržaja u udžbenicima i radnim bilježnicama nije promatrala odvojeno. Spomenutim postupkom nije utvrđena statistički značajna korelacija kako između nastavnikove procjene i zastupljenosti strategija učenja u udžbenicima i radnim bilježnicama ( $r=-0,15$ ;  $p>0,05$ ), tako ni između nastavnikove procjene i zastupljenosti međukulturalnih iskustava u udžbenicima i radnim bilježnicama ( $r=0,22$ ;  $p>0,05$ ).

### **Interpretacija rezultata i zaključna promišljanja**

Ulogu EJP-a u razvijanju samoprocjene i strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava nastavnici procjenjuju podjednako. No, s obzirom na to da se njihova procjena navedenih komponenta, odnosno odgojno-obrazovnih funkcija EJP-a koje one obuhvaćaju, kreće između 3



(nisam siguran, ne mogu se odlučiti) i 4 (uglavnom istinito, često je tako), postavlja se pitanje u kojoj su mjeri upoznati s odgojno-obrazovnom ulogom EJP-a u nastavi stranoga jezika. Tim više što odgovori nastavnika na pitanje otvorenoga tipa o načinu uvođenja Portfolija u nastavu ukazuju na moguće nepoznavanje EJP-a i njegove uloge. Naime, tek su dva nastavnika navela konkretnu aktivnost kojom su uvela Portfolio, a riječ je samo o testu za samoprocjenu znanja koji učenici rješavaju na kraju svake nastavne cjeline. Dakle, pitanje nastavnikove osposobljenosti za primjenu EJP-a u nastavnoj praksi (Vrhovac 2004; Bagarić i Pavičić 2006) i dalje ostaje otvoreno. Iako su nastavnici na stručnim usvršavanjima bili upoznati sa sadržajem i funkcijama Portfolija (Vrhovac i sur. 2010), u okviru projekta *Razvijanje učenikove samostalnosti uz pomoć Europskog jezičnog portfolija* pokazalo se da su imali poteškoća s njegovom primjenom u praksi. Međutim, dobra iskustva stečena radom na navedenom projektu ukazala su na to da se Portfolio bez problema može uključiti u nastavnu svakodnevicu (ibidem). Nadalje, kako obradom podataka nije dobivena statistička značajnost u procjeni važnosti pojedinih kategorija, potrebno je provesti istraživanje na većem uzorku.

Rezultati analize udžbenika kojima se anketirani nastavnici služe u svome radu ukazuju, međutim, na postojanje razlika u zastupljenosti sadržaja iz područja samoprocjene, strategija učenja i međukulturalnih iskustava. Među ispitivanim područjima statistički se značajno ističu strategije učenja, dok su samoprocjena i međukulturalna iskustva podjednako malo zastupljeni. Iznenadujuće mala zastupljenost sadržaja iz područja samoprocjene i međukulturalnih iskustava u udžbenicima upozorava na potrebu većega angažmana nastavnika u prenošenju tih sadržaja, ali i na nužnost obogaćivanja udžbenika njihovim uvrštavanjem.

U području strategija učenja, kako u udžbenicima, tako i u radnim bilježnicama koje ih prate, dobiven je statistički značajan rezultat za pojavnost ispitivanih sadržaja. Statistički značajno pojavljivanje strategija učenja u udžbenicima i radnim bilježnicama samo potvrđuje da su strategije učenja sastavni dio nastavne prakse stranoga jezika.

Budući da je i u udžbenicima i u radnim bilježnicama utvrđena mala prisutnost sadržaja koji se odnose na međukulturalna iskustva, važno je još jednom napomenuti da su u ovome istraživanju u obzir uzeti kulturološki sadržaji koji navode na promišljanje o sličnostima i razlikama između vlastite i druge kulture, odnosno njihovo kontrastiranje, što je prema različitim autorima preduvjet za razvoj međukulturalne komunikacijske kompetencije (Byram i Morgan 1994; Vrhovac 1999; Bilić-Štefan 2006; Novak Milić 2006; Bilić-Štefan 2008; Guilherme i sur. 2009

prema Guilherme 2000; Broszinsky-Schwabe 2011). No, ovi nalazi nipošto ne isključuju mogućnost posredovanja tih elemenata putem udžbenika i radnih bilježnica na deklarativnoj razini pri čemu se njihovo dovođenje u vezu u potpunosti prepušta nastavniku.

Dok se mala zastupljenost međukulturalne komponente u radnim bilježnicama može dovesti u vezu s isto tako malom zastupljenošću tih sadržaja u udžbenicima, komponenta je samoprocjene, za razliku od udžbenika, u radnim bilježnicama posve izostala.

Prisutnost elementa samoprocjene samo u jednome udžbeničkom kompletu s jedne strane, te s druge njegov potpuni izostanak u obliku zadataka za samoprocjenu u radnim bilježnicama, poražavajuća je činjenica s obzirom na to da upravo samoprocjena ima središnju ulogu među različitim oblicima vrednovanja u EJP-u.

U ispitivanju povezanosti između nastavnikove procjene uloge EJP-a u razvijanju strategija učenja te stjecanju međukulturalnih iskustava i zastupljenosti tih sadržaja u udžbenicima i radnim bilježnicama kojima se služe nisu dobiveni statistički značajni rezultati. Budući da su u udžbenicima i radnim bilježnicama u većoj mjeri zastupljene strategije učenja, očekivalo bi se da će se i nastavnikova procjena za strategije učenja razlikovati od procjene drugih dvaju područja. Međutim, to nije slučaj. U interpretaciji toga rezultata svakako valja uzeti u obzir da je istraživanjem obuhvaćen samo manji broj ispitanika. Stoga bi trebalo provesti daljnja istraživanja na većem uzorku, kako bi se mogli donijeti određeni zaključci.

Rezultati provedenoga istraživanja u svakom slučaju ukazuju na moguće metodičke implikacije. S obzirom na to da većina nastavnika u svojim odgovorima nije navela aktivnosti kojima je EJP uvela u nastavu, zaključuje se da je potrebno osmisliti i provesti stručna usavršavanja kao mjesta susreta znanstvenika teoretičara i nastavnika praktičara kako bi se zajedničkim naporima osmislile konkretne aktivnosti za uvođenje EJP-a u nastavnu praksu njemačkoga jezika. Na tim bi se stručnim usavršavanjima nastavnike u prvome redu trebalo upoznati s pozitivnim iskustvima provedenoga projekta o ulozi EJP-a u razvijanju učenikove samostalnosti (Vrhovac i sur. 2010), kao i s rezultatima dosadašnjih istraživanja utjecaja EJP-a na samoprocjenu učenika. Ona su pokazala da procjena učenika nije objektivna (Lešaja 2005; Košuta i Vičević 2011), što opet potvrđuje neophodnost implementiranja Portfolija u nastavu stranoga jezika (Vrhovac 2004; Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija 2006a) i to s ciljem osvješćivanja napretka u učenju jezika te preuzimanja odgovornosti za vlastito učenje kao ključnih aspekata u razvijanju učenikove samostalnosti. Metodičke implikacije vezane uz udžbenike i radne

bilježnice također se ponajprije odnose na samoprocjenu. Iznenađuje činjenica da se samo u jednom od analiziranih kompleta udžbenika i radnih bilježnica pojavljuje raster za samoprocjenu, što se u narednim izdanjima ne bi smjelo zanemariti.

Za učenikovo osamostaljivanje u procesu učenja neupitno je i osvještavanje stilova i strategija učenja. Budući da u EJP-u stoji kako u mnogih osoba sva osjetila podjednako sudjeluju u učenju, iako se to nije ispitivalo ovim istraživanjem, valjalo bi utvrditi jesu li u udžbenicima i radnim bilježnicama podjednako zastupljena sva tri stila učenja i strategije koje ih karakteriziraju. Ta bi saznanja uvelike pomogla u organizaciji nastavnoga procesa koji mora udovoljavati zahtjevima suvremene multisenzorne nastave stranih jezika koja potiče primanje informacija različitim osjetilnim kanalima i na taj se način prilagođava učeniku i njegovom individualnom stilu učenja (Grotjahn 2007).

Metodičke implikacije koje se tiču međukulturalnih iskustava upućuju na to da bi u njihovu prenošenju važnu ulogu trebao uz pomoć EJP-a preuzeti nastavnik koji bi ciljanim aktivnostima u učenika razvio sposobnost uspostavljanja odnosa između vlastite i strane kulture. Isto bi tako s ciljem razvoja međukulturalne komunikacijske kompetencije u nastavnim materijalima prednost trebalo dati onim kulturološkim sadržajima koji se temelje na kontrastiranju ishodišne i ciljne kulture. Na taj bi se način učenika pripremio za višekulturalan europski kontekst, olakšalo njegovo osamostaljivanje u nastavnome procesu i pripremio ga se za cjeloživotno učenje.

## **Literatura**

Bagarić, Vesna; Višnja Pavičić (2006). „Portfolio kao oblik alternativnog praćenja i vrednovanja učenika stranoga jezika“. Vodopija, Irena, *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 333-345.

Bilić-Štefan, Milica (2006). „Uključivanje interkulturalne komunikacijske kompetencije u poučavanje stranih jezika“. *Odgojne znanosti* 8.1: 226-231.

Bilić-Štefan, Milica (2008). „Interkulturalna komunikacijska kompetencija u udžbenicima za engleski jezik u osnovnoj školi.“ *Odgojne znanosti* 10.1: 231-240.

Buggle, Franz (2002). *Razvojna psihologija Jeana Piageta*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

- Byram, Michael; Carol Morgan (1994). *Teaching and Learning Language and Culture*. Clevedon - Philadelphia - Adelaide: Multilingual Matters LTD.
- Broszinsky-Schwabe, Edith (2011). *Interkulturelle Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Edmondson, Willis J.; House, Juliane (2006). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. (3. izd.). Tübingen - Basel: A. Francke Verlag.
- Filipan-Žignić, Blaženka; Vladimir Legac (2006). „Vrednovanje i samovrednovanje kao nužan preduvjet za kvalitetno rano učenje stranoga jezika“. Vodopija, Irena, *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 285-294.
- Grotjahn, Rüdiger (2007). „Lernstiele/Lernertypen“. Bausch, Karl-Richard; Herbert Christ; Hans-Jürgen Krumm, *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (5. izd.). Tübingen - Basel: A. Francke Verlag, 326-330.
- Guilherme, Manuela; Evelyne Glaser; María Del Carmen Mendez Garcia (2009). „The Pragmatics of Intercultural Competence in Education and Training: A Cross-national Experiment on ‘Diversity Management’“. Feng, Anwei; Mike Byram; Mike Fleming, *Becoming Interculturally Competent through Education and Training*. Bristol - Buffalo - Toronto: Multilingual Matters, 193-210.
- Košuta, Nataša; Sanja Vičević (2011). „Komunikacijske strategije u ranom učenju stranoga jezika“. Karabalić, Vladimir; Melita Aleksa Varga; Leonard Pon, *Diskurs i dijalog: teorije, metode i primjene*. Osijek: Filozofski fakultet i Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 339-356.
- Lešaja, Vlasta (2005). „Das Sprachenportfolio in der Sekundarstufe I“. KDV-Info 14.26/27: 48-53.
- Medved-Krajnović, Marta; Jelena Mihaljević-Djigunović (2006). „Razvoj samovrednovanja jezične kompetencije u dječjoj dobi“. Vodopija, Irena, *Dijete i jezik danas: Vrednovanje i samovrednovanje u nastavi hrvatskoga i stranoga jezika za učenike mlađe školske dobi*. Osijek: Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Učiteljski fakultet u Osijeku, 279-284.
- Mihaljević Djigunović, Jelena (2009). „Strani jezici u kurikulumu: Europski model i hrvatske težnje“. *Metodika* 18.10: 51-79.

- Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa (MZOŠ) Republike Hrvatske (2010). *Nacionalni okvirni kurikulum za predškolski odgoj i obrazovanje te opće obvezno i srednjoškolsko obrazovanje*. Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.
- Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija (2006a). *Europski jezični portfolio za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj: Upute za učitelje/učiteljice*. Zagreb: Školska knjiga.
- Nacionalni odbor za izradu Europskog jezičnog portfolija (2006b). *Europski jezični portfolio za učenike i učenice od 11 do 15 godina u Republici Hrvatskoj*. Zagreb: Školska knjiga.
- Novak Milić, Jasna (2006). „Međukulturalna kompetencija u nastavi stranoga i drugoga jezika“. *Strani jezici* 35.3: 269-276.
- Oxford, Rebecca L. (2003). „Learning Styles and Strategies: An Overview“. <<http://web.ntpu.edu.tw/~language/workshop/read2.pdf>> 24. 8. 2011.
- Pritchard, Alan (2009). *Ways of Learning: Learning theories and learning styles in the classroom*. London - New York: Routledge.
- Sarter, Heidemarie (2006). *Einführung in die Fremdsprachendidaktik*. Darmstadt: WBG.
- Sims, Serbrenia J.; Ronald R. Sims (1995). „Learning and Learning Styles: A Review and Look to the Future“. Sims, Ronald R.; Serbrenia J. Sims, *The Importance of Learning Styles*. Westport - Connecticut - London: Greenwood Press, 193-210.
- Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Zagreb: Školska knjiga.
- Vrhovac, Yvonne (1990). „Samostalnost učenika“. *Strani jezici* 19.4: 188-197.
- Vrhovac, Yvonne (1999). „Podučavanje elemenata strane kulture“. Vrhovac, Yvonne i suradnici, *Strani jezik u osnovnoj školi*. Zagreb: Naprijed, 113-125.
- Vrhovac, Yvonne (2004). „Učeničova samostalnost – jesmo li spremni za nju?“. Stolac, Diana; Nada Ivanetić; Boris Pritchard, *Suvremena kretanja u nastavi stranih jezika*. Zagreb-Rijeka: Hrvatsko društvo za primijenjenu lingvistiku, 471-481.
- Vrhovac, Yvonne i sur. (2010). *Introducing the European Language Portfolio in the Croatian and French Foreign Language Classroom: Teachers' Experiences and Classroom Activities with 8 to 14 Year Olds*. Zagreb: FF press.

## Das Europäische Sprachenportfolio im DaF-Unterricht

In dieser Arbeit wird die Integration der Erziehungs- und Bildungsfunktionen und der Ziele des Europäischen Sprachenportfolios (ESP) in den Unterricht des Deutschen als Fremdsprache in der Grundschule problematisiert. Da das Europäische Sprachenportfolio auf europäischer Ebene sowohl als Hilfsmittel zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Multikulturalität, als auch zur Förderung des selbstständigen Lernens und der Fähigkeit zur Selbstevaluation schon seit etwa zehn Jahren präsent ist, wird in dieser Arbeit davon ausgegangen, dass einige Ziele des Portfolios bereits in den Fremdsprachenunterricht in Kroatien integriert wurden.

Um dies zu erforschen, wurde eine Auswahl von DaF-Lehrkräften in den Grundschulen der Primorsko-goranska Gespanschaft anhand eines Fragebogens befragt, der basierend auf den Erziehungs- und Bildungsfunktionen des ESP für Schüler und Schülerinnen von 11 bis 15 Jahren zusammengestellt wurde. Im Anschluss wurden auch die Lehr- und Arbeitsbücher, die von den befragten Lehrkräften im Unterricht benutzt werden, analysiert. Die Analyse erfolgte nach den folgenden Kriterien: Selbsteinschätzung, Lernstrategien, soziokulturelles Wissen und interkulturelle Erfahrungen. Die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, die Bewusstmachung von Lernstilen und –strategien sowie die Bewusstmachung von interkulturellen Erfahrungen sind Erziehungs- und Bildungsfunktionen des ESP, die im Fremdsprachenerwerb dazu beitragen sollten, die Autonomie des Schülers zu fördern.

Die ermittelten Ergebnisse zeigen, dass die Ziele des Portfolios immer noch kein fester Bestandteil der DaF-Unterrichtspraxis geworden sind. Dies verweist auf die Notwendigkeit einer permanenten Fortbildung der Lehrkräfte und einer Planung von konkreten Aktivitäten im Unterricht, deren Ziel es ist, die Elemente des ESP in den DaF-Unterricht in der Grundschule zu implementieren.

Schlüsselwörter: Das Europäische Sprachenportfolio für Schüler und Schülerinnen von 11 bis 15 Jahren, Selbsteinschätzung, Lernstrategien, interkulturelle Erfahrungen, autonomes Lernen, Fremdsprache in der Grundschule